



**MEMORIAS EN MOVIMIENTO: LECTURAS DEL PASADO EN LA ESCUELA
PRIMARIA**

Requisito parcial para optar por el título de Magister en educación.

**PRESENTADO POR:
JONATHAN CARO PARRADO**

**Director:
EDUARDO RESTREPO**

**MAESTRIA EN EDUCACIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
(2019)**

Agradecimientos al profesor Felipe Prieto de la U. Libre por recordarme lo hermoso que es aprender. A Luz Marina Lara y Oscar Cuesta, profesores de la maestría en educación de la PUJ por sus valiosos aportes, sin duda fueron importantes en la construcción de este documento. A mi director y maestro Eduardo Restrepo por su constante invitación para intervenir los contextos, además de su paciencia, humor y confianza. Por último, enormes gracias a mis compañerxs de travesía, lxs niñxs del Colegio Canadá IED por permitirme indisciplinar las ciencias sociales junto a ellxs.

A los niños y niñas del Colegio Canadá IED de
Ciudad Bolívar, Bacatá, Colombia, Abya Yala.

A ellxs todo mi cariño y mis agradecimientos por
sus inmensas enseñanzas

*Y, entonces, para no olvidarse de los colores y se
fueran a perder buscaron otro modo de guardarlos.
Y se estaban pensando en su corazón como hacer
cuando la vieron a la guacamaya y entonces la
agarraron y le empezaron a poner encima todos los
colores y le largaron las plumas para que se
cupieran todos. Y así fue como la guacamaya se
agarró color y ahí lo anda paseando, por si a los
hombres y las mujeres se les olvida que muchos son
los colores y los pensamientos.*

*Y que el mundo será alegre si todos los colores y
todos los pensamientos tienen su lugar.*

Subcomandante Marcos

Contenido	1
MEMORIAS EN MOVIMIENTO: LECTURAS DEL PASADO EN LA ESCUELA PRIMARIA	1
Introducción	7
Capítulo 1: Antecedentes	14
Memoria, historia reciente y conflicto armado	15
Memorias étnicas y ancestrales	19
Memoria y pensamiento histórico	20
Memoria y niñez	21
Memoria y subjetividades políticas	21
A modo de reflexión	22
Capítulo 2: Ensamblaje conceptual	26
La memoria social como categoría analítica	27
La infancia como sujeto - objeto de análisis	53
Capítulo 3: Encuadre metodológico: La etnografía y los trazos hacia conocimientos situados	69
Generalidades del encuadre metodológico	69
¿Por qué hacer etnografía en la escuela y con niños y niñas?	75
Capítulo 4: El camino hacia la memoria	78
Polifonías de la memoria. El pasado a múltiples voces	78
La historia oficial y la historia aprendida	95
Los juguetes como objetos de la memoria	120
Los sabores de la memoria	138

Las marcas en el cuerpo ¿Qué hay tras mi cicatriz?.....	148
Las pintas de la memoria.....	160
El paseo como viaje y lugar de la memoria.....	165
¿La foto recuerda lo que la mente olvida?	184
Conclusiones	192
Bibliografía	203

Tabla de ilustraciones

Ilustración 1: Izada de bandera en el Canadá.....	96
Ilustración 2: Cartelera elaborada por estudiantes de 2° grado como parte del Taller en conmemoración del 20 de Julio de 1810	98
Ilustración 3 Marcha de la derecha colombiana por el No a la refrendación de los acuerdos de Paz en 2016.....	99
Ilustración 4: Izada de bandera en conmemoración del 20 de Julio.	99
Ilustración 5: Dibujo elaborado por una estudiante de 5°, resultado de la conmemoración de la Batalla de Boyacá.	101
Ilustración 6: Dibujo elaborado por una estudiante de 5°, resultado de la conmemoración de la Batalla de Boyacá.	102
Ilustración 7: Imagen de un trabajo elaborado por un niño de 4°	104
Ilustración 8: En este trabajo se encuentran Silvestre Dangond y Camilo Torres como "actores" de la Independencia de Colombia.	106
Ilustración 9: Cartelera elaborada por un niño de cuarto, en donde contaba como había sido según él, el descubrimiento de América	107
Ilustración 10: La Independencia explicada por dibujos de Jesús predicando junto a un jugador del Milán que representa a los negros.....	109
Ilustración 11: Dibujo del juguete favorito junto con su historia, elaborado por una niña de 5°	121
Ilustración 12: Representación de un oso de peluche que costó 35.000 \$.....	122
Ilustración 13: Relato y dibujo del carro de control remoto	123
Ilustración 14: Dibujo del peluche que permitió a la niña narrar su trayecto desde Bosa a Usme.	124
Ilustración 15: Este dibujo da cuenta de las trayectorias espaciales de la niña y los tránsitos del Tolima a Bogotá, gracias a su muñeca	125
Ilustración 16:El oso Juanito.....	126
Ilustración 17: Representación de la Jirafa.	129
Ilustración 18: Dibujo de la bicicleta antes de ser averiada.	130
Ilustración 19: Relato y dibujo de la moto que termino en una chatarrería.	131
Ilustración 20: Dibujo del niño montado en su bicicleta	133
Ilustración 21: Niño con su balón.	134
Ilustración 22: Niño con su balón 2.	134
Ilustración 23: Yaima jugando fútbol	135

Ilustración 24: Niña comiendo arepas de la abuela.....	139
Ilustración 25: Dibujo del sancocho	140
Ilustración 26: La niña en el Tolima junto a su abuelo	141
Ilustración 27: Dibujo que ilustra el río y la cascada de la que se hace mención en el relato del mamoncillo.....	142
Ilustración 28:La mamá panadera	144
Ilustración 29: Representación del niño cayéndose del árbol cuando recogía mamoncillos ..	145
Ilustración 30: Representación del relato anterior	146
Ilustración 31: la niña, su mamá y el árbol de fresas.....	147
Ilustración 32: el perro muerde al niño.....	149
Ilustración 33: Dibujo del niño jugando con una bolsa de basura.....	150
Ilustración 34: Dibujo del accidente en bicicleta.....	151
Ilustración 35: Dibujo del momento en que uno de los niños es llevado al hospital.....	152
Ilustración 36: Dibujo del niño con su camiseta roja y su brazo enyesado después de la caída en bicicleta.....	153
Ilustración 37: Dibujo que representa la cicatriz en la cabeza.	154
Ilustración 38: Dibujo del niño herido cerca al columpio.	156
Ilustración 39: Dibujo del niño convaleciente por la quemadura.....	157
Ilustración 40: Dibujo 1 de una rodilla herida	158
Ilustración 41: Dibujo 2 de una rodilla herida.	159
Ilustración 42: Dibujo 3 de una rodilla herida.	159
Ilustración 43: : Dibujo que la muda del relato anterior.....	161
Ilustración 44:EL vestido antes y después de la fiesta	162
Ilustración 45: El vestido azul.....	163
Ilustración 46:Los tenis blancos.....	164
Ilustración 47: Dibujo y relato sobre la prenda favorita	165
Ilustración 48: Dibujo de la familia en piscina.	168
Ilustración 49: Dibujo del balde gigante	170
Ilustración 50: Dibujo de la celebración del cumpleaños en la piscina	171
Ilustración 51: El padre tirándose al río desde la piedra.	175
Ilustración 52: La niña en la piscina.....	176
Ilustración 53: Foto álbum 1 (a).....	186
Ilustración 54: Foto album 1 (b)	186

Introducción

El presente texto es producto de una investigación se realiza en el marco de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, y expone una serie de reflexiones en relación con los mecanismos que emplean los niños al momento de poner en escena sus pasados, esto con el ánimo de ubicar las tensiones entre las maneras en que se producen relatos de pasado desde la oficialidad, y la posibilidad educativa que ofrece ubicar la voz de los estudiantes y su potencia creadora a partir de los trabajos de la memoria.

En este ejercicio aposté por abordar la memoria desde los pasados subalternos y los estudios poscoloniales, puesto que ofrecen elementos para realizar acercamientos situados con relación a la manera en que los niños resignifican sus experiencias, por lo que en el trabajo intento tomar distancia de las miradas estatizadas, adultocentricas e institucionalizadas con las que se ha concebido a los niños y las niñas en entornos escolares.

Además, al ser maestro de escuela y de manera paralela desempeñarme como docente en un programa de licenciatura de ciencias sociales, la investigación ha sido un aliciente para interpelarme de manera constante frente a mi práctica docente y los discursos que he apropiado a lo largo de mi proceso de formación. Debido a esto, he cuestionado la manera en que se forman los docentes en

parte al identificar desde mi experiencia a la escasa preparación para trabajar con niños y niñas en la escuela primaria.

Memorias en movimiento: lecturas sobre el pasado en la escuela primaria, surge a partir de una serie de reflexiones que se llevaron a cabo en los distintos espacios académicos en los cuales he tenido la oportunidad de participar, y que fueron haciendo manifiesto la profunda incomodidad frente a la manera en que se reproduce la historia (como saber escolar) en la educación primaria, sumado al carácter reduccionista con el que se aborda la experiencia de los niños y niñas al interior de los saberes escolares.

Al llegar a ser maestro de primaria en el Colegio Canadá IED de Ciudad Bolívar, comprendí la necesidad constante de reconfigurar las maneras en que se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en la escuela, puesto que los currículos son la fiel representación de la reproducción de una historia que continúa siendo colonial, adultocéntrica, y eurocentrada, con un profundo desconocimiento de la experiencia de los sujetos de la enseñanza, es decir, los y las estudiantes.

Este trabajo orienta su para qué en la urgencia de realizar un tipo de intervención, que desde la escuela permitiera abordar el pasado de los niños como producción social legítima más allá, de que la validen las estructuras autorizadas del conocimiento social (la academia, los expertos pedagogos, entre otros). La potencia de esta apuesta radica en el reconocimiento de la historicidad por parte de los niños y niñas, así como de la comprensión de sus pasados y las formas en que estos se encarnan, se escenifican y se narran.

Por tal motivo, el trabajo resulta pertinente en cuanto: a) Centra su análisis en el pasado y la memorias, además de las maneras en que los niños producen relatos frente a sus experiencias; b) Estas memorias se ubican en el plano de los pasados subalternos, que como foco analítico permite descubrir la potencia que poseen los niños al representar de múltiples formas sus memorias

personales. c) Se distancia de los trabajos que dan relevancia a la dimensión espacial o el abordaje de la ciudadanía, ya que estos son la tendencia hegemónica en cuanto al trabajo etnográfico con niños y niñas. d) Este tipo de reflexiones pueden generar comprensiones frente a los límites, los alcances y las posibilidades que tienen en las ciencias sociales escolares y en especial en la educación primaria el abordar el pasado y los trabajos de memoria. e) El presente trabajo posibilita la constante reflexión en relación a las agencias de los niños y niñas, puesto que ellos son los protagonistas principales, no son el objeto de intervención, son los agentes de la intervención.

Para poder llevar a cabo el ejercicio, consideré importante apuntar a realizar ejercicios investigativos que permitieran revelar las voces de los niños y las niñas, por lo que la etnografía como encuadre metodológico orientado a la participación de los niños y niñas, resulta ser una apuesta metodológica que ofrece múltiples posibilidades de trabajo analítico y de intervención en espacios concretos como la escuela.

El trabajo puede ser novedoso en cuanto me posiciono desde lógica de temporalidad/espacialidad (Grossberg,2007) llevada a la escuela. Que permite asumir las distintas temporalidades como posibilidades de incidencia política/productiva por parte de los niños y niñas, al brindar insumos para que los niños se apropien y resignifiquen su experiencia.

Las políticas de la memoria, entendidas como aquellas iniciativas de carácter público que buscan consolidar una interpretación determinada en relación con algún acontecimiento del pasado de gran envergadura (Aguilar, 2007), han calado en la última década en la sociedad colombiana, que ha experimentado una transición en relación con su proyecto como país, ya que desde actores como el Estado y los grupos insurgentes, se ha apostado por la salida política y negociada a un conflicto armado cuyas causas todavía parecen estar lejanas a ser solucionadas pero que se constituyen como un reto para los y las colombianas.

En este sentido, una de las demandas sociales más importantes en relación con “la verdad histórica” es la de replantear la manera en que se ha narrado la historia y en especial, el conflicto armado en Colombia. Lo anterior ha generado todo un debate frente a las representaciones del pasado que ha privilegiado el Estado como principal emisor de lo que podría considerarse como Memoria Oficial.

Por otra parte, se ha dado oportunidad a una serie de memorias emergentes (disidentes, subalternas y contrahegemónicas), que desde las distintas comunidades se abren espacio en el escenario de lo político para contar su pasado, y hacer que sus voces sean tenidas en cuenta, frente a demandas concretas como la visibilidad política o el reconocimiento de sus derechos.

En los escenarios escolares se puede rastrear la disputa entre la memoria oficial, es decir, la memoria del Estado en relación con los elementos constituyentes de aquello que puede denominarse como “lo nacional”, más una memoria colectiva que refleja una serie de relatos sobre un pasado compartido y que ha estado modelada por la industria cultural (programas de televisión, prensa, etc.) en su mayoría y que se moviliza mediante conmemoraciones, monumentos y evocaciones en escenarios públicos como la escuela, en donde reposa gran parte de ese acervo, ya que la escuela no solo opera como escenario público, si no como un vehículo de transmisión de aquel pasado que constituye la Memoria Historia. Definida como una serie de relatos que desde las generalizaciones (pasado común, construcción de identidad nacional o idea de mestizaje, para dar un ejemplo) constituir lazos comunes entre los miembros de una comunidad.

Para el caso puntual de la escuela, es preciso llevar las discusiones sobre las representaciones del pasado de los distintos actores sociales (incluyendo a los niños y niñas) y la manera en que a través de sus experiencias se pueden rastrear las voces que quizás la Historia en su dimensión académica y escolar sigue marginando, ya que su relevancia en el espacio público puede no resultar llamativo para quienes tienen acceso a la producción de relatos con visibilidad pública. La memoria del

conflicto está pujando por convertirse en una memoria hegemónica en la escuela, sin embargo, su caja de resonancia sigue siendo reducida frente la “historia oficial”.

De acuerdo con la epistemología feminista, todo conocimiento es situado, además de estar atravesado por la posición de sujeto de quien lo produce y al mismo tiempo es un reflejo de la manera en que se observa y se asume el mundo, por lo que el tratamiento del pasado, y en especial, el pasado reciente colombiano, debe estar condicionado por una serie de experiencias que pocas veces se identifican, en ocasiones se pasan por alto y en casos extremos, se tratan como relatos asépticos, neutrales y objetivos que nunca han sido producto de experiencias.

El abordaje de estos pasados puede estar condicionado por regímenes de verdad anclados a la construcción de un estado nación o de una historia “gloriosa” de los “padres de la patria” y que dan lugar a interrogantes en relación con el papel de la memoria en los currículos escolares, la relevancia que ésta pueda tener en consonancia con discusiones éticas o el papel de la memoria en la enseñanza primaria.

Pero ¿cuál es el papel de la memoria y de las elaboraciones de pasado en relación con los niños y niñas en el colegio Canadá IED (localidad de Ciudad Bolívar, barrio los Alpes)? La anterior pregunta sugiere indagar alrededor de la didáctica de las ciencias sociales; los usos públicos de la memoria en niños; las maneras en que se puede construir relatos de pasado desde los niños; los niños como emprendedores de la memoria, como interlocutores válidos de sus memorias, y constructores de memoria colectiva, de una memoria que podría denominarse como indolente, ya que al igual que niños cuando irrumpen sin previo aviso, estas memorias entran sin permiso a escenarios (como la escuela) en donde se pretenden hacer evidentes experiencias locales como verdades absolutas e incuestionable (un ejemplo puede ser la experiencia europea que se enseña como historia universal)

Con este proyecto quiero problematizar al interior de las ciencias sociales escolares y sobre todo en las orientadas a niños, el motivo de la invisibilidad de las experiencias de vida que nos han constituido como sujetos, así como a cuestionarnos sobre el estatuto epistemológico y disciplinar del pasado; la instrumentalización y poca relevancia que éste tiene en escenarios escolares, y sus efectos en las prácticas y los sentidos del docente,(en mi caso particularmente) no solo como un sujeto poseedor del conocimiento si no como un ser con una estructura sentimental y con una historicidad que lo hacen susceptible que lo hacen dinámico.

Tomo distancia de la enseñanza de las memorias del conflicto armado, puesto que existen apuestas institucionales (Centro Nacional de Memoria Histórica y Secretaria de Educación Distrital) muy sólidas, que cuentan con una buena cantidad de herramientas para este fin. Razón por lo que considero importante traer a escena los pasados de los niños y niñas con el fin de abordar sus memorias personales/individuales sin los filtros del Estado y la mirada institucional.

A raíz de lo anterior, la pregunta que orienta el presente trabajo es ¿Cuáles son los mecanismos que utilizan los niños del ciclo 2 y 3 del colegio Canadá IED, para narrar, corporalizar y escenificar el pasado? Para intentar resolver esta indagación Identificar y analizar los mecanismos que permiten a los niños escenificar, “corporalizar” y narrar el pasado, así como sus efectos.

Como logros específicos se plantean los siguientes: a) Descentrar la memoria (y el estudio del pasado) de su conciencia adultocéntrica (en su narración reflexiva y logocéntrica) para democratizar el pasado (Guha) y los relatos que se producen en torno a este en la escuela primaria; b)

Problematizar los lugares de enunciación en donde se ubica “la voz” de los niños y observar de manera crítica la posición del interlocutor privilegiado (Spivak) en la que se ubica el docente/investigador, y c) Reflexionar sobre la potencia política que puede adquirir las ciencias sociales en la educación primaria desde el estudio de los pasados.

El trabajo consta de cinco apartados que buscan construir una cartografía sobre la relación que se puede establecer entre los trabajos de la memoria y la escuela primaria. En el primer capítulo expone una revisión bibliográfica sobre de la producción académica frente a la relación que se puede establecer entre la memoria en su dimensión social y sus apuestas educativas orientadas a niños y niñas al interior de las ciencias sociales y saberes afines. Además, en este se identifican las tendencias de trabajo que se han privilegiado, así como las posibilidades y continuidades del trabajo de la memoria con los niños.

El segundo capítulo desarrolla las categorías analíticas en las que se sustenta el trabajo. En un primer momento se abordan los debates pertinentes a la memoria, su relación con la historia y las tensionas que presentan como campo de estudio, para luego abordar las apuestas poscoloniales y subalternas para su abordaje teórico. Luego se realiza un acercamiento genealógico frente a la construcción de la infancia, ubicando algunas tensiones y la manera en que se fue constituyendo como un sujeto producto de la modernidad.

El tercer capítulo expone la construcción metodológica, haciendo énfasis en la etnografía como encuadre metodológico que permitió acercarme de la mejor manera a los intereses que se plantea la presente investigación, en aras de emplear una metodología situada en el contexto. El cuarto capítulo presenta el trabajo de campo, en donde se plasman las elaboraciones que se pusieron en juego en el marco del ejercicio etnografico, por lo que su escritura da cuenta del desarrollo de la investigación así como del análisis de lo que iba encontrando en el marco de mi trabajo de campo.

A modo de cierre, el quinto capítulo ofrece una serie de comentarios que evidencian los principales alcances y aportes de la investigación, así como las limitaciones a las que me enfrenté y las maneras en que el trabajo junto a los niños y niñas del Colegio Canadá IED me interpelaron como sujeto docente e investigador en proceso formativo.

Capítulo 1: Antecedentes

Como paso inicial en el presente trabajo investigativo, es pertinente realizar una mirada panorámica de la producción académica afín con la relación que se puede establecer entre la memoria en su dimensión social y sus apuestas educativas. Para este fin, se realizó un ejercicio de búsqueda en los repositorios de distintas universidades del país, haciendo principal énfasis en los programas de pregrado y posgrado en educación y pedagogía.

En un segundo momento, la búsqueda se llevó a cabo en diferentes bases de datos (Scopus y EBSO) con el objeto de encontrar artículo o textos referentes al tema de la investigación. La pretensión de esta búsqueda es la de dar cuenta de las principales tendencias de trabajo y adicionalmente, establecer las posibilidades, limitaciones y alcances en los trabajos sobre la memoria en la escuela y en especial, con niños de primaria.

A partir de la pesquisa realizada, me atrevo a realizar una clasificación (que de manera arbitraria) agrupa una serie de trabajos que dan cuenta de unas temáticas definidas en el campo educativo y que a su vez, pueden entenderse como las tendencias de trabajo más prolijas.

Memoria, historia reciente y conflicto armado

Los trabajos de la memoria al interior de las ciencias sociales colombianas han tenido una eclosión en los últimos 15 años, debido a la movilización social que se ha desplegado por parte de organizaciones sociales, organizaciones de víctimas del conflicto armado y asociaciones comunitarias de distinta índole (campesinas, indígenas, afrocolombianas, etc) y ONG, orientadas a visibilizar los efectos del conflicto armado, y que han logrado tener un gran calado en academia.

Lo anterior se refleja en la creación de grupos de trabajo enfocados a la (re)construcción de la memoria, tal como ha pasado en la Universidad Nacional la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Javeriana¹.

Este auge de la memoria en escenarios académicos ha dejado una importante producción de material educativo (cartillas, libros de trabajo, material interactivo) fruto de investigaciones que han utilizado metodologías como la Investigación Acción Participativa (IAP) , la sistematización de experiencias, la etnografía o las historias de vidas. No obstante, se debe señalar que gran parte de

¹ Sujetos y Nuevas Narrativas en la investigación y enseñanza de las Ciencias Sociales (UPN); Merawi: saberes, subjetividades y territorios (UPN); Educación y Cultura Política (UPN); Colectivo de estudios sobre memoria y conflicto (PUJ); Amautas (UDFJC); Cyberia (UDFJC); Wayra (UDFJC); Discurso, Identidad, Memoria y Desposesión (UN) son algunos de los grupos de investigación adscritos a instituciones de educación superior que han apostado al estudio de la memoria desde la academia

esta producción se orienta a escenarios desescolarizados, ligados a niveles organizativos con alta incidencia política.²

Por otra parte, se ha identificado una considerable producción de trabajos que buscan llevar las reflexiones propias de la memoria social a escenarios escolares, puesto que se ha convertido en una apuesta importante con la relación a la enseñanza de las ciencias sociales.³

Este es el caso de la línea de profundización en Formación política y construcción de la memoria social (FPMS) de la licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, desde donde se han producido una considerable cantidad de trabajos de grado, artículos y material educativo relacionados con la enseñanza de la historia reciente y la memoria social.

Estos trabajos están atravesados por el constante análisis y reflexión del conflicto armado desde lugares de enunciación que reconocen a las víctimas y las organizaciones sociales, esto como parte de una estrategia pedagógica que busca la visibilización de las experiencias de actores “no hegemónicos”.

Uno de los textos que da cuenta de la intencionalidad de esta línea de profundización, es el artículo autoría de la profesora Sandra Rodríguez (Fundadora de esta línea de trabajo) titulado “*Historia, memoria y formación: violencia sociopolítica y conflicto armado*” (2012), donde se expone la apuesta de la línea teniendo en cuenta: la formación de subjetividades políticas a través de trabajos orientados a la reconstrucción de la memoria social y la enseñanza de la historia reciente y las

² Uno de los trabajos emblemáticos de esta línea de trabajo, es el elaborado por el MOVICE (Movimiento nacional de víctimas de crímenes de estado) quienes a partir de la conformación de equipos de trabajo interdisciplinario, lograron recopilar información importante frente a la violencia de estado en el marco del conflicto armado y publicar el informe NUNCA MÁS, un balance sobre la violencia de estado, y posteriormente una serie de cuadernillos, que mostraban la dinámica regional de la guerra. Otros ejemplos que pueden citarse son las distintas publicaciones del CINEP (Centro de investigación en educación popular) o la amplia producción de informes temáticos publicados por el Centro nacional de memoria historia (CNMH)

³ Licenciatura en ciencias sociales y licenciatura en educación comunitaria y derechos humanos de la UPN, Licenciatura en Ciencias Sociales de la UDFJC

pedagogías críticas como soporte pedagógico. En el texto se evidencia que el objetivo de la línea es el de trabajar los sentidos de pasado de distintos sujetos sociales, desde la exploración de narrativas orales, visuales, performativas y sonoras, además de propiciar y reconocer el posicionamiento político del investigador frente al problema social y su reflexión como docente.

Cabe destacar que la línea FPMS no se ha preocupado exclusivamente del conflicto armado, también ha sido objeto de análisis, el desempeño de organizaciones sociales y las formas en que su agencia política es mediada a través de los trabajos de la memoria donde se ubican los trabajos de Aponte (2012); Guillermo Carrillo, Rivera y Torres (2016); Tinjacá (2014); Barragán., Orjuela y Sabogal (2016); Melo y Valderrama (2013); Castiblanco y Bertieri (2017); Rueda (2017); Reyes (2016); Leguizamón(2016); Castillo (2016); Cantor y Hormaza (2017); Castiblanco (2016); Cárdenas (2014) Castillo y Romero (2016), Ariza y Yara (2016). En sintonía con esta de trabajo se pueden adscribir las tesis de la maestría en educación de la Pontificia Universidad Javeriana de Castillo (2018),Castellanos (2018) Díaz, Carvajal, Ortiz y Pulgar (2018) que asumen la relación conflicto armado y memoria en escenarios escolares.

Cabe destacar que los trabajos mencionados anteriormente, son el producto de reflexiones que partieron de prácticas pedagógicas en distintas instituciones educativas de Bogotá, y que tuvieron como protagonistas a estudiantes de secundaria en espacios que abarcaban las ciencias sociales o la reciente cátedra para la paz⁴.

En esta misma línea de trabajo, se encuentra una interesante producción de trabajos en relación con la memoria y la proyección comunitaria en escenarios escolares, que tienen como nicho la Maestría

⁴ Con la formulación y publicación de la ley 1732 del 1° de septiembre de 2014, se establece la Cátedra de la Paz como de obligatorio cumplimiento en todas las instituciones educativas del país, esto como parte del acuerdo de paz que se estaba negociando para la época entre el estado colombiano y la entonces guerrilla de las FARC. Esta cátedra, tiene como fin “garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia” (Artículo 1).

en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Estos trabajos se inscriben al interior del grupo de investigación *Educación y Cultura Política*.

El objetivo del grupo, es generar reflexiones en relación con la memoria social desde la *pedagogía de la memoria*⁵ como enfoque que posibilita prácticas de construcción de sujetos que actúen con equidad y justicia social. Entre los trabajos más destacados se encuentran el de Herrera, Cristancho, Ortega y Olaya (2013) que puede considerarse como fundamental en la configuración de la apuesta educativa de este grupo de trabajo y en el cual la subjetivación y formación ético-política se analizan bajo marcos que emergen en la memoria de maestros y jóvenes, la enseñanza de la historia reciente sobre violencia política, y la participación de la pedagogía crítica en la configuración de una pedagogía de la memoria en contextos de violencia política (2013).

En esta misma dirección se pueden ubicar los trabajos de Rincón (2016), Rodríguez (2017); Flórez Herrera (2016); Barrera y Aldana (2016); Mora (2016); Pérez (2014); Pardo (2017); Mesa (2015); Caballero (2015) que reflejan las apuestas investigativas en escenarios escolares, tensionado la memoria, la educación para la paz y los efectos de la violencia en el contexto nacional, además de hacer evidente las maneras en que estas experiencias posibilitan el trabajo de formación de subjetividades ético/políticas en estudiantes y maestros.

Adicionalmente, se destacan una serie de trabajos que poseen una importante incidencia en relación con la formación política y la memoria en escenarios desescolarizados que implican partidos políticos, organizaciones sociales y estudiantiles entre otras, entre los que se destacan los trabajos de Rojas (2013) Ibáñez (2017); Terry (2016); Peña (2016); Gómez (2013) y Amaya (2012) en

⁵ Piedad Ortega Valencia, Clara Castro Sánchez., Jerusa Merchán Díaz, Gerardo Vélez Villafañe, Graciela Rubio, Susana Sacavino, se pueden considerar como los principales referentes de esta propuesta pedagógica que apunta a generar reflexiones frente a pasados conflictivos y traumas sociales, como los vividos en contextos como el colombiano o el del cono sur, para citar dos experiencias icónicas.

donde se reflexiona frente a la importancia de la participación política desde las apuestas por el reconocimiento público de la memoria social hecha desde las comunidades.

Por otra parte, en la licenciatura en Derechos Humanos y Educación comunitaria de la UPN, existe una producción de trabajos cuyo enfoque comunitario ha privilegiado encarar la memoria desde las manifestaciones artísticas, tomando distancia de la enseñanza de historia reciente y tomando como referente teórico la pedagogía de la memoria, que para este caso, además funciona como estrategia de intervención. Entre estos trabajos se destacan los de Ruiz Silva (2014); Ocampo (2014); Losada (2016) y Tejeiro (2016).

Por último, cabe señalar que los trabajos de Quintero (2016) de la Maestría de Estudios Sociales de la Universidad del Rosario y Carvajal (2018) de la Universidad de la Sabana, comparten la preocupación investigativa descrita a lo largo de este apartado.

Memorias étnicas y ancestrales

Uno de los temas que ha cobrado gran importancia al interior de las agendas políticas de las distintas organizaciones de carácter étnico en Colombia⁶, es el de la recuperación de la memoria. Este interés por el pasado ha sido transversalizado por discurso del multiculturalismo y la interculturalidad en la educación, gracias a las luchas identitarias y étnico territoriales que se han generado en los últimos 20 años, sumado a la consolidación de políticas públicas orientadas al reconocimiento ciudadano y político de estas comunidades, por lo que la Cátedra de estudios afrocolombianos, la educación propia o la etnoeducación son el reflejo de este objetivo⁷.

⁶ Este es el caso de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) o el Proceso de Comunidades Negras (PCN) -por mencionar a dos muy importantes-

⁷ Esto puede poner en discusión, debido al poco interés que se da por parte de los docentes de reflexionar sobre la importancia de generar prácticas educativas escolares enmarcadas en la interculturalidad y el no racismo.

A partir de estos elementos, la escuela ha sido epicentro de reflexiones importantes que se traducen en apuestas educativas y que permiten ver una dimensión étnica de la memoria que se descentra del conflicto armado y procuran buscar otros marcos de interpretación de la memoria. Entre los trabajos más destacados se encuentran los de Walsh y García (2015), Erickson (2013); Paz (2018); Orozco, Amorocho, Granados, Hilaron y Giraldo (Sin fecha) Ruiz, Ortiz Y Soler (2013), Gnecco (2002).

A este compendio se le suman los trabajos pedagógicos de la Universidad Distrital de Grosso y Herrera (2015); Gómez (2016); García Deluque, que han abordado las memorias afro en la escuela en Bogotá y que resultan ser interesantes en cuanto a la articulación de la ciudad y lo étnico, por medio de expresiones artísticas que funcionan como estrategias pedagógicas que resultan ser novedosas para los estudiantes.

Memoria y pensamiento histórico

Tomando como referencia al desarrollo de habilidades propias del pensamiento histórico, se pueden identificar los trabajos de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás, que se caracterizan por reflexiones educativas que desde propuestas didácticas sobre todo orientadas la escritura de la historia. Los trabajos de Ramírez, Figueroa y González, (2015), Yepes dan cuenta de esta apuesta educativa.

Puede decirse que los trabajos se encaminan a la consolidación de la memoria a través del fortalecimiento de las competencias lecto-escritoras, pero que lastimosamente hacen a un lado la dimensión histórica/social, que articulada a los distintos dispositivos narrativos pueden aportar elementos importantes a la hora de plasmar los sentidos sobre el pasado que los sujetos elaboran.

Memoria y niñez

Tomando como referencia al desarrollo de habilidades propias del pensamiento histórico, se pueden identificar los trabajos de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás, que se caracterizan por reflexiones educativas que desde propuestas didácticas sobre todo orientadas a la escritura de la historia. Los trabajos de Ramírez, Figueroa y González, (2015), Yepes dan cuenta de esta apuesta educativa.

Puede decirse que los trabajos se encaminan a la consolidación de la memoria a través del fortalecimiento de las competencias lecto-escritoras, pero que lastimosamente hacen a un lado la dimensión histórico/social, que articulada a los distintos dispositivos narrativos pueden aportar elementos importantes a la hora de plasmar los sentidos sobre el pasado que los sujetos elaboran.

Memoria y subjetividades políticas

La construcción de subjetividades políticas en los diferentes escenarios escolares, en una preocupación muy recurrente, que además se encuentra ligada a la formación ciudadana. No obstante, por su pertenencia en relación con el tema de la presente investigación, sobresalen los trabajos que articulan la memoria social y la importancia de la construcción de sujetos políticos, esto marcado por la rememoración del pasado, muy en clave con el reconocimiento de la historicidad de los sujetos.

Estos trabajos acuden a diferentes estrategias didácticas como la danza, la literatura o las artes plásticas como lo evidencian los trabajos de Peña Forero (2013); Cardona Prieto (2013). Por otra parte, están los textos de Rojas Amorocho (2014), Amador (2018), Cardona, López, Marín, Serna y Góz (2011), Barrera (2013); Ávila, García y Riscanevo (2016) o el de Vásquez (2017).

Memoria y narrativas autobiográficas

Por último, para cerrar esta pesquisa, se encontró una serie de trabajos que apelan a trabajar la memoria desde estrategias de escritura autobiográfica, en donde se exploran las narrativas infantiles desde las emociones: Verano Amaya (2016); la memoria histórica Montejo y Quiroga (2017), Peñaloza y Anzola, 2016); los contextos rurales bogotanos en Mendoza (2016); violencia intrafamiliar (Sánchez,2015); el post conflicto (Londoño y Carnaval, 2015) en la secundaria; el conflicto armado (Flórez y Cárdenas) y (Cajamarca 2013) y por último, narrativas transmedia y reconciliación (Amórtegui y Reyes,2018).

A modo de reflexión

Es preciso informar que, en el presente ejercicio de búsqueda de antecedentes y revisión bibliográfica, se omitieron los trabajos que abordan la memoria desde la dimensión cognitiva, es decir, como insumo nomotético que opera en las distintas funciones de aprendizaje de los niños en procesos lógico-matemáticos y de lecto-escritura, ya que no son el interés del presente trabajo.

Pese a lo anterior, se debe anotar que la mayoría de las facultades de Educación entienden la memoria desde esta dimensión y se podría considerar que puede ser una prevalencia del cognitivismo como discurso experto en la educación, como lo apunta Saenz, Saldarriaga y Ospina (1997).

Otro elemento a destacar, se centra en la manera en que el conflicto armado y las reflexiones que este ha generado ha permeado los espacios escolares, y se convirtió en el tema que por excelencia ha posibilitado agenciar la memoria como un campo de disputa por la hegemonía de los sentidos por el pasado, situando la discusión frente a la veracidad de la denominada “historia oficial”, además de evidenciar las maneras en que desde las diferentes comunidades vinculadas como víctimas de los distintos actores armados, se ha construido relatos que dan cuenta de

posicionamientos políticos frente al pasado y como estos potencian la movilización por la verdad, la justicia y la reparación.

En esta línea, los trabajos de la revisión confluyen en la idea de acercar a la escuela, las experiencias de formación y/o agencia política de las comunidades y organizaciones por medio de la memoria, teniendo en cuenta que también que en este ejercicio opera una dimensión pedagógica, es decir, facilita identificar las lecciones que deja el pasado y entender como las comunidades se pueden proyectar a futuro mediante su agencia.

Además, las apuestas en relación con la enseñanza del conflicto tomando como referente a la historia reciente que como apuesta pedagógica logra explorar novedosas formas de leer y enseñar la historia, que distan de la disciplina rígida y nomotética que todavía reina en la escuela. Estas apuestas, tiene como intención generar en los estudiantes un contacto a la historia desde sucesos que han vivido familiares suyos y los acercan a las realidades más inmediatas de sus contextos.

Para efectos del presente trabajo, la gran mayoría de apuestas educativas mencionadas muestran una tendencia a privilegiar trabajar en los años superiores de la educación secundaria, y si bien, en una proporción menor se han abordado trabajos con niños de primaria, se puede observar que aún es necesario pensar en didácticas que puedan contribuir a no revictimizar a las víctimas o no caer en el episodismo.

Por otra parte, estas investigaciones dan lugar a reflexionar frente a la manera en que los trabajos de la memoria desde la escuela, preparan el campo para pensar en una educación para el post acuerdo, tomando como referencias las denominadas pedagogías para la paz, ya que la memoria sin lugar a dudas, puede utilizarse como un insumo de gran potencia para pensar ciudadanías comprometidas con la paz y la justicia social.

Por otra parte, la línea autobiográfica deja a luz la importancia de la narración en la memoria, y como esta figura literaria se convierte en una fuente para reconstruir pasados a partir de la

evocación de afectos y emociones que sobrepasan los eventos traumáticos. Tal vez su limitante está en el hecho de centrarse en una introspección profunda del ser, y en ocasiones pasando por alto la dimensión relacional que posee la memoria y como esta se configura al interior de unos marcos sociales, tal como lo anotaba Halbwach (2013), además de pensar los ejercicios educativos en clave literaria.

En relación con la niñez y la memoria, los trabajos mencionados en apartado respectivo, dan cuenta de que este es un campo que aún está por explorar. Sin embargo, la exploración de esta línea de trabajo puede arrojar unas posibilidades educativas enormes, ya que la importancia de apelar al pasado resulta interesante en cuanto deja ver como los niños elaboran representaciones de estas. Tanto dibujos como textos, son insumos poderosos para identificar las maneras en los niños expresan sus sentires y saberes.

Uno de los peligros del campo, radica en que sus análisis pueden caer en posturas infantilizadoras y muy paternalistas que no dan lugar a reflexiones frente a la agencia que poseen los niños. Por lo que es importante asumir el trabajo con niños, como una manera en que ellos se empoderen hablando desde ellos mismos, por lo que pensar ejercicios más dialógicos y menos hermenéuticos en términos del adulto, pueden resultar de gran riqueza narrativa, claro está que el desafío de construir una metodología que pueda articular estos elementos es un reto bastante grande.

Los trabajos mencionados que relacionan la memoria ancestral con la educación escolar, poseen un elemento que puede resultar útil para abordar la memoria, este es buscar los elementos que permiten construir memoria histórica y colectiva desde las resistencias y no desde los traumas, así como los lenguajes corporales pueden ser elementos vitales para la recuperación y activación de la memoria. En estas propuestas se trabaja desde los afectos, los sentidos, pero también desde la confrontación a los prejuicios que se elaboran desde lógicas racializadas. Considero que las

reflexiones subalternas frente a la memoria pueden contribuir a un debate interesante sobre los lugares de enunciación de los denominados “emprendedores de la memoria” (Jelin,2002), así como el de sus emisores y receptores. Además de explorar formas de narrar mas allá de la oralidad y la escritura.

Es de resaltar que los trabajos que se orientan a la formación de subjetividades políticas a través de la memoria⁸, resultan mostrando un interés por construir una ciudadanía critica muy en el marco del estado social de derecho, esto es importante porque prepara a los niños para que construyan criterios en pos de la participación ciudadana. Así mismo el acto de recordar implica la manifestación de muchos sentidos, por lo que la memoria en su dimensión social no puede reducirse a una cualidad neurológica, existen trabajos que además de pensar en la construcción de subjetividades políticas, habilidades ciudadanas o el reconocimiento de eventos traumáticos, buscan crear posibilidades de reflexión desde la identificación de la historicidad de los sujetos y entender que estamos inmersos en campos sociales que son resultado de marcos de pensamiento histórico anclados a distintos procesos.

Además de lo anterior, esta revisión da cuenta de la importancia que posee el pensar la memoria desde los niños de primaria, más allá de las miradas adultocéntricas e infantilizadoras que pueden reducirlas a meros cuentos para niños. Sumado a lo anterior es importante dar le continuidad a ejercicios que posibiliten que el niño pueda narrarse así mismo, mostrándose como es y sobre todo, que pueda contar y recrear sus historias, al mismo tiempo que logre adquirir las herramientas necesarias para analizarlas. Ahora bien, se puede observar un vacío enorme en relación con las didácticas para enseñar el pasado en la primaria, las respuestas novedosas caen en los requerimientos de la historia lineal o de la escritura mediada por los cánones de los maestros, sin

⁸ Se destacan los trabajos de Peña Forero (2013); Cardona Prieto (2013), Rojas Amorochó (2014), Amador (2018), Cardona, López, Marín, Serna y Gómez (2011), Barrera (2013); Ávila, García y Riscanevo (2016) y el de Vásquez (2017)

embargo el lenguaje corporal y la utilización de los sentidos en todas sus manifestaciones proveen de herramientas para que los niños y maestros exploren el pasado y por qué no, se exploren a sí mismos con la intención de entender de donde vienen y quiénes son.

Para cerrar, es importante reflexionar el pasado más allá del trauma y el conflicto armado, pensando en la subjetividad de los niños (tomando distancia de la lógica que asume a los sujetos como una producción de estructuras) y las maneras en que construyen el pasado, donde muy seguramente la violencia será un factor común. No obstante, el reto está en no forzar a los niños, si no dejarlos que se expresen libremente y así, identificar cuáles y como se construyen -si es el caso- subjetividades políticas infantiles a través de los trabajos de la memoria.

A raíz de lo anterior, pensar las memorias desde las lógicas teóricas propias de los estudios subalternos en conversación con la teoría poscolonial permiten superar el narrar a los niños desde el adultocentrismo, desde el conflicto armado como paradigma de pasado común, para explorar otras maneras de entender a los niños como sujetos narradores en primera persona.

Capítulo 2: Ensamblaje conceptual

El presente apartado introduce un breve desarrollo de las categorías que van a hacer parte del corpus teórico del trabajo. Para este fin, el capítulo se divide en tres secciones. La primera desarrollo a categoría de la memoria, ubicando los principales debates que se han generado en torno a esta, así como su posibilidad de trabajo desde lecturas poscoloniales del pasado, que se constituye en su gran objeto de estudio.

El segundo apartado aborda un acercamiento genealógico a la construcción de la categoría de infancia desde la modernidad, retomando sus principales postulados para luego buscar problematizarlos desde la realidad concreta del contexto en donde se realizará la investigación. Por último, se realizan unos breves comentarios en relación con el concepto de adultocentrismo, que será muy útil para poder ensamblar las dos categorías anteriores

La memoria social como categoría analítica

Abordar la memoria social como categoría analítica, implica ubicarse en un campo que más allá de ser “emergente”, se ha constituido en uno de los objetos de estudio más apetecidos de las ciencias sociales en la actualidad. Si bien, la memoria como escenario de estudio del pasado se ha ubicado en el centro de políticas públicas por el reconocimiento político de sujetos y colectividades en el marco de contextos sociopolíticos conflictivos, es importante ubicar lo que a mi consideración resultan ser unos elementos significativos para poder entenderla.

A continuación, se mostrarán algunos aspectos importantes frente a lo que implica la memoria social en el marco de las ciencias sociales, ubicando sus principales debates, posteriormente como estas discusiones se han decantado en distintas políticas públicas y haré un acento especial en políticas educativas. En un tercer momento, mostraré cómo la memoria ha sido una construcción teórica ligada al estado, pero también como desde algunas tendencias teóricas como lo estudios subalternos, se ha pensado la memoria en clave desestatizada.

La memoria y el pasado como disputa.

De acuerdo con Jaramillo (2011) en el último cuarto del siglo XX, el pasado se convirtió en un baluarte que buscaba proteger a la humanidad de la indiferencia, con el riesgo de quedarse anclada en la añoranza y en la anécdota y no en la consolidación de un proyecto de cambio. De esta

preocupación surge la importante tarea de reconstruir eso que somos -como comunidad- a pesar de los pasados conflictivos que pugnan por instituirse en la esfera pública.

Maurice Halbwach (2004a) sin lugar a duda es uno de los referentes clásicos sobre los estudios de la memoria. En su conocido texto *Los marcos sociales de la memoria* presenta una serie de elementos con el objetivo de definir la memoria en su dimensión social. Para ello en primera instancia acude a los recuerdos de la niñez, estos, según el autor, se encuentran enmarcados en la reconstrucción del pasado por medio de otras experiencias, es decir, el recuerdo de acuerdo con Halbwach se encuentra confinado en la sociedad. En este intento de encontrar las pistas para entender el pasado. Asimismo este considera que los recuerdos están anclados a experiencias colectivas, es decir, que la memoria atraviesa dos dimensiones, la colectiva y la histórica.

Por un lado, la memoria colectiva se caracteriza para Halbwach (2004b) por retener el pasado y presentar límites simbólicos al interior de las comunidades; cuestionar constantemente las rupturas que se dan entre los recuerdos y más, si se piensan desde los límites, por lo que no existe una clara oposición entre los tiempos. Los recuerdos se transforman y la memoria se expande conservando aquello que está vivo. Además, la memoria colectiva resulta ser específica, múltiple y se encarna en las semejanzas.

Por otra parte, la memoria histórica para Halbwach (2004c) periodiza lo que involucra sobrepasar a los grupos individualizando muchas veces el recuerdo. Asimismo, se presenta como un universal, que puede leerse como un reduccionismo que, desde la temporización de larga duración es utilizada para observar el pasado desde el afuera.

Pollak (2006a), uno de los teóricos contemporáneos de la memoria más importantes, considera pertinente reconocer el aporte de Halbwach en cuanto el francés intentó conciliar la memoria colectiva y las memorias individuales, ya que las memorias se encuentran encuadradas socialmente,

es decir, que el pasado y su recuerdo se construye en relación con otros sujetos, lo que permite crear distintos tipos de experiencias. En síntesis, las memorias son relacionales.

Pollak considera que las memorias pueden ser oficiales (nacionales), que por lo general suelen ser homogéneas y estructurantes o en su defecto subterráneas, las cuales están últimamente relacionadas directamente con la denominada historia oral. Las memorias subterráneas en un ejercicio de carácter subversivo, siempre busca desestructurar las grandes narraciones. En ocasiones desde el silencio o las omisiones de la historia oficial.

Así mismo Pollak considera que la memoria es un encuadramiento, en donde las memorias colectivas -retomando a Halbwach- han sido construidas como un objeto de estudio. Lo anterior converge en que con este tipo de memorias se busque mantener la cohesión de grupos bajo “imperativos de justificación”, es decir, buscar la necesidad de un recuerdo. Este uso de la memoria puede ser útil al momento de reforzar las fronteras sociales, pero a su vez puede generar modificaciones, sumando a que puede reorientar, idealizar o exagerar algunos sucesos.

En este marco, el pasado puede observarse como mito, promesa de futuro o desafío al orden establecido, muy en clave de pensar la manera en que se enuncian las políticas de la memoria. Asimismo, el trabajo de encuadramiento resulta una tarea titánica, si se tiene en cuenta que las historias orales como parte de memorias individuales son el resultado de la subjetividad de los sujetos que, por lo general, tensionan los relatos oficiales del pasado con los recuerdos propios.

Sumado a lo anterior, el trabajo de Pollak (2006b) retoma el silencio como elemento importante para entender la memoria. Lo importante para Pollak no es el antagonismo entre memoria y silencio que muchas veces se plantea de manera maniquea, sino el silencio como condición necesaria para el mantenimiento de la comunicación con el contexto, en donde se gestiona la memoria de acuerdo con las posibilidades de comunicación. El silencio reafirma el rechazo a dejar su experiencia a la

integración de cualquier memoria encuadrada, por lo que existen memorias que buscan anclarse a lo que Pollak define como memoria de la humanidad.

Sumando percepciones a este apartado, Elizabeth Jelin (2002a) considera que el hablar de memoria no necesariamente implica anclarse al pasado, ya que según esta la memoria posee tres planos analíticos: el subjetivo que aborda los procesos anclados al pasado, el segundo que la toma como objeto de disputas y luchas atravesadas por relaciones de poder y un tercero que reconoce los cambios históricos en los sentidos de pasado, así como el lugar que se le asigna a la memoria en los diferentes contextos en donde se moviliza. Teniendo en cuenta lo anterior, las memorias no son estáticas y esto puede observarse en la relación que existe entre la memoria y la identidad, ya que el acto de recordar implica generar disputas por los sentidos de pasado que resultan ser dinámicos en cuanto que poseen una enorme carga política.

Para abordar la memoria, Jelin (2002b) sugiere entenderla en dos planos, como categoría teórico-metodológica o como categoría social. El primero aborda un acumulado de tradiciones intelectuales y disciplinares entre las que se destacan la neurobiología, el psicoanálisis, la sociología, la antropología y la historias.

El segundo se detiene en comprender las maneras en que la memoria produce sentidos de pertenencia que, a su vez, pueden ser utilizados como elemento para la articulación de grupos sociales, donde acontecimientos personas y lugares, entran en dialogo, con la identidad. Otro tipo de relación que puede establecerse al interior de este plano es con el olvido.

Partiendo de que las memorias son procesos de rememoración subjetivos, que suponen la activación del pasado en el presente motivada por diferentes sentimientos que recobran una gran carga afectiva, y que en ocasiones ven en el olvido su factor antagónico. Claro está que en Jelin el olvido no significa ausencia o barrido del pasado, sino “una representación de algo que estaba y ya no está” (2002, p.28).

Algo que llama la atención sobre los anterior, es la manera en que conceptualiza la memoria en el mundo contemporáneo, advirtiendo sobre el culto al pasado que se puede observar actualmente en los famosos “remakes” de películas de los ochenta, o la llegada de música que busca evocar esa época como lo es el “rencauche” del britpop o el new wave británicos; la existencia de una memoria archivística y material que se promociona en distintas instituciones (como es el caso del Archivo Nacional o la Biblioteca Nacional de Colombia); la memoria como un garantía de pasado; la tensión entre memoria y olvido o la importancia que ha tomado desde la década de 1990, los sentidos éticos y políticos de los procesos de rememoración.

La importancia de los planteamientos de Jelin se encuentra en pensar los trabajos de la memoria como la construcción de sujetos en la transformación simbólica de diferentes sentidos de pasado, así como en su elaboración. Lo anterior implica a existencia de relatos y la selección de eso que merece ser transmitido y aquello que no.

Finalmente, con Jelin (2002c) es importante destacar la importancia de las luchas políticas por la memoria, gracias a que las representaciones del pasado son cambiantes, los actos de recordar y rememorar desatan una serie de pugnas entre sujetos o comunidades, por establecer, convencer o transmitir una narrativa que pueda ser aceptada por el sentido común de la gente y, por qué no, convertirse en una memoria socialmente aceptada.

Otro de los elementos claves en la caracterización de la memoria es las formas en que estas se reconocen en el escenario público. Para Paloma Aguilar (2008) es importante realizar la siguiente distinción frente a la memoria. Por un lado, existen las memorias dominantes, que gozan de mayor presencia es el espacio público, pero que no implican necesariamente una aceptación unánime por parte de las comunidades. Por otro lado, se encuentran las memorias hegemónicas, que hacen referencia a la memoria que prevalece en la mayoría de las personas, pero también existen

memorias generacionales, que comprenden acontecimientos que están estructurados por la edad. Y que conforman unidades generacionales

Para entender la distinción entre memorias, Aguilar ofrece un mapeo en el cual se pueden ubicar cuatro tipos de memorias. 1) La memoria como un término polisémico o multiasentual. 2) La memoria histórica que puede definirse como la memoria “prestada” de acontecimientos que el sujeto no ha experimentado directamente (en clave de Halbwach) y se mantiene viva gracias a conmemoraciones que reafirman el sentido de pertenencia de los sujetos. Este tipo de memoria se refleja en vestigios físicos, en los usos públicos y en la memoria institucional que se plasma en diferentes lugares (plazas, monumentos y museos). 3) La memoria colectiva o social, que para Aguilar representa el colectivo como metáfora homogenizante en cuanto fuerte políticamente, busca redefinir elementos comunes, es decir, “lo que se hace memorable en las colectividades” (2008, p.37), un pasado compartido por unidades sociales. Y, por último, 4) una memoria oficial que necesariamente no es la hegemónica, debido a que comparte espacio con otro tipo de memorias. Se representa por medio de monumentos y de la visibilidad en diferentes espacios públicos,. Por ahora me centraré en ubicar algunos debates en relación con la memoria y la historia como saberes que estudian en pasado.

La historia y la memoria: una tensión disciplinar.

Uno de los debates más interesantes de las ciencias sociales en América Latina en la actualidad, tiene que ver con los abordajes teóricos y metodológicos en relación con el pasado. La historia como disciplina “vernácula” se ha relacionado con el estudio del pasado y sobre esta, ha recaído el “monopolio de su estudio”, que se ha visto torpedeado por la emergencia y consolidación de los estudios de la memoria, que como campo interdisciplinar de estudio ha aportado elementos bastante sugerentes para entender los diferentes pasados.

En medio de este debate, se destacan los aportes del historiador italiano Enzo Traverso, quien ofrece una serie de elementos que permiten entender la memoria en tensión con la historia. De acuerdo con Traverso (2007), la historia y la memoria son formas de interpretar el pasado desde un desafío político. Por lo que ha sido muy común, que se genere una obsesión conmemorativa, en donde “todo es memoria”, se diviniza el pasado y la memoria se constituye un objeto de consumo. Todo lo anterior, Traverso lo traduce en la memoria como una religión civil.

Sumando a lo anterior, para Traverso la historia como disciplina nace de la memoria, que hizo de esta última, su objeto de estudio y esto exigió tomar distancia e incluso una ruptura con el pasado; su condición es extraterritorial y caracteriza por su presunción de objetividad. Según Traverso (2007a) la memoria se caracteriza por los siguientes elementos: su condición matriarcal, la primacía de la subjetividad, la importancia de la vivencia, la no necesidad de verificación, su carácter singular y cualitativa. Asimismo, su condición es dinámica por lo que el recuerdo es modificable, es erosionable. La memoria está atravesada por la presentificación, es decir, la visión de pasada mediada por el presente.

En este contexto para Traverso (2007b) existen memorias fuertes y memorias débiles, las primeras están relacionadas con las oficiales, aquellas que gozan de reconocimiento público. Las débiles, por general, están asociadas a comunidades subalternas, oprimidas o hacen parte de sucesos vergonzosos. En el primer tipo de memorias, la historia y la memoria interactúan ya que son indispensable para la escritura de la historia.

Siguiendo con este debate Gnecco y Zambrano (2002) consideran que existen memorias hegemónicas y memorias disidentes, estas últimas se definen como espacios dinámicos e intersubjetivos marcados por la confrontación, en donde los sujetos colectivos se amplían. En el repertorio de estas memorias, se destacan una serie de prácticas históricas ancladas a experiencias vividas con cargas emocionales, enmarcadas en el ejercicio de poder. Así mismo Gnecco y

Zambrano (2002) consideran la existencia de ejercicios de dominación que silencian pasados vividos, y que dejan al descubierto la confrontación entre sujetos subalternos que sitúan relaciones de poder como terreno para la definición, circulación y transmisión de la memoria.

En este marco, resurgen las preocupaciones históricas en contraposición con el final de la historia proclamado por ciertas lógicas postmodernas, y en este contexto la historia resulta ser una tecnología de domesticación de la memoria, ya que esta última deriva en el carácter inmaterial del relato, anclada a lo oral, mientras que la historia obedece a un régimen letrado y occidentalizado.

Debido a lo anterior, Gnecco (2002) considera que existe una preocupación del presente por el pasado en donde se identifican entre otros la extirpación de los pasados no modernos; el interés del pasado como política; las temporalidades de los conflictos y su disputa con la modernidad.

Asimismo, se destaca la importancia de retomar la historia como sentido e instrumento, puesto que permite entender la relación que existe entre la identidad, la memoria y la etnicidad; construir, reinventar, modificar la historia a otros regímenes de verdad; la domesticación de la memoria ante políticas identitarias, la lucha de la memoria contra los olvidos forzados y la relación entre la memoria y el territorio. Esta última relación es un primer elemento, importante para comprender los movimientos temporales de las comunidades subalternizadas por la historia.

Un segundo elemento para tener en cuenta hace referencia los sujetos de la historia que, por lo general, se remiten a la figura del testigo, que para el caso de las memorias disidentes identifica al investigador como un sujeto que produce y otorga sentidos, que permite nuevas temporalidades plurales, diferente a la imposición de construcciones históricas universalistas, esto es novedoso porque nos ubica en el plano del diálogo inter reflexivo e intersubjetivo.

Un tercer elemento para mencionar es la identificación de los aparatos tecnológicos de inscripción de la memoria y su posterior transmisión. En este aspecto se identifica otro punto tensiona la historia y la memoria que amparada en su carácter subjetivo deja al descubierto una relación de

saber/poder, donde la palabra escrita se convierte en un elemento de dominación que hace parte de la memoria social (archivos) que son proclives a la subversión de las nuevas o las viejas inscripciones de la memoria. Por lo que el cuerpo, la arquitectura, las prácticas colectivas, el paisaje y las emociones, son también tecnologías de inscripción. Habría que mencionarse, también, que la escritura puede ser tomada como empoderamiento, distinto de la escritura colonial que atraviesa las prácticas de hacer y distribuir la historia.

Por último, y acorde con los elementos que tensionan, existe una compleja relación entre memoria y olvido que ya se había mencionado en líneas anteriores. Tomando distancia de las lecturas antagónicas que anteponen olvido con recuerdo, como si tratasen de antónimos, el olvido puede entenderse como un elemento terapéutico, a su vez que el silencio como remedio, más allá de la responsabilidad política que se le endilga muchas veces da acto de manifestarse y recordar. Por lo que pensar la memoria desde la vivencia, la subjetividad y el corazón, permite entender el acumulados de luchas racionales y emocionales a la vez. No existe olvido sin memoria, pero ¿quién y en qué circunstancias de sujeción, dominación y control decide qué y cómo se recuerda y se olvida? Para responder a estos interrogantes, Gnecco y Zambrano (2002) sugieren primero entender la disputa entre las memorias hegemónicas y las memorias disidentes desde un juego por la persistencia y el futuro, atravesados transversalmente por la diferencia.

Las políticas de la memoria.

Para que determinadas elaboraciones y sentidos de pasado gocen de reconocimiento se necesitan de iniciativas, que para el caso de la memoria necesariamente son de carácter público. Para Aguilar (2008), estas iniciativas están destinadas a difundir o consolidar una determinada interpretación de

algún acontecimiento del pasado de gran relevancia para determinados grupos sociales o políticos, o para un país entero.

A lo anterior es lo que se puede definir como políticas de la memoria, que necesitan obligatoriamente de una serie de emisores, que pueden ser organizaciones sociales, personas, partidos políticos, movimientos ciudadanos de cualquier índole cuya intención sea sacar a luz una serie de pasados que pretenden mostrar, esta misma definición se puede aplicar a lo que Jelin (2002) denomina bajo la expresión de emprendedores de la memoria, quienes son agentes sociales, que poseen legitimidad en la elaboración y divulgación de determinadas versiones del pasado.

Estos sujetos, hacen usos públicos de la memoria, de acuerdo con Jelin (2002) la amplían a nuevos espacios y nuevos proyectos a diferencia de lo que ella denomina como militantes de la memoria, quienes se fijan en un acontecimiento específico, negando en muchas ocasiones otros sentidos de pasado. Lo anterior sucede cuando se entiende el pasado desde una memoria literal, es decir, la profundización de los acontecimientos que se hace desde una perspectiva cerrada, o un nosotros excluyente.

Para Vargas (2017) las políticas de la memoria se traducen en discursos y prácticas por medio de las cuales se decide quién, cómo, cuándo y bajo qué tipo de condiciones se producen elaboraciones y sentidos frente al pasado, en tanto que su “efectividad” radica en los usos públicos que se haga de las memorias. De la misma manera, las políticas de la memoria necesariamente se relacionan de manera estrecha con las luchas por la significación del pasado que se confrontan constantemente, por lo que es muy común ver en nuestro contexto, como las víctimas de los crímenes de estado pugnan por el reconocimiento público de sus memorias, frente a las versiones del estado colombiano que se ciernen como una historia oficial, que muchas veces ha desconocido este tipo de acciones.

Las políticas públicas orientadas a la memoria en países que han dado el salto a la resolución de conflictos raciales o la apertura democrática post-dictatorial, han redefinido el pasado, exponiendo nuevas historias y memorias sobre pasados traumáticos y violentos (casos emblemáticos son los de Argentina, Chile y Sudáfrica) que para este caso no se tendrán en cuenta debido a la enorme producción que existe sobre el tema en nuestro país y a que el trabajo tiene otra dirección analítica.

Una de las maneras más importantes de hacer evidente las políticas de la memoria son las ceremonias, que terminan por dar cuenta de una gestión del pasado, así como de una producción de historia, que se configura como una memoria pública y revela las tensiones del presente y reacomodaciones del pasado. Por lo que una urgencia está en el identificar los trazos de diferencia colonial en el presente, ya que es evidente la existencia de "una raíz colonial - imperial de subordinación y desposesión en la manera de administrar los saberes y capitales culturales" (Rufer, 2010 p36) en la forma de registrar el pasado, así como la manera en que se construyen asimetrías en los lugares de enunciación, pertinente esta mirada cuando se quiere abordar las infancias y su relación con el pasado.

Para cerrar este apartado, la escuela es un lugar clave para la (re)producción de políticas de la memoria, tan solo desde 2010 se han establecido cuatro cátedras (estudios afrocolombianos, democracia, ambiental y de paz) en donde se puede observar cómo se busca (re)producir entre otras nociones frente al sentido del pasado. Del mismo modo, la llegada de la historia como asignatura obligatoria en el currículo escolar, así como las apuestas desde el vigente gobierno (2018-2022) por reescribir la historia reciente colombiano, llevan a la necesidad de escribir y producir materiales educativos que puedan ser implementados por lxs maestrxs en distintas instituciones, es lo que Jaramillo denominaría "memorias como pedagogías del aquí y el ahora" donde se construyen memorias a la medida de los agentes institucionales.

La memoria como Disputa, más allá del giro occidental del pasado.

Existen dos líneas de trabajo fuerte sobre la memoria. Por una parte, los estudios del holocausto en occidente se convierten en el referente de estudio del pasado en el que emerge con mucha importancia el testigo y el testimonio como elementos que propician la comprensión del pasado. Por otra parte, se encuentran los procesos de descolonización cuya importancia se centra en la recuperación y visibilidad de las visiones subalternas y las memorias individualizadas de las comunidades que fueron colonizadas por las metrópolis europeas durante el siglo XIX y parte del XX sobre todo en el continente asiático y el África.

Tomado a Huysen, el historiador Mario Rufar (2010) anota que en occidente surge una industria de la memoria que va desde lo “retro” hasta la exagerada “masificación” y comercialización de lo más banal, hasta lo más trágico. El boom del pasado, como lo han denominado a este fenómeno, es una posibilidad política que puede ser utilizada como forma de contrarrestar los efectos apolíticos de la postmodernidad amparados en las ideas de relatividad.

Para Rufar, el holocausto se ha convertido en un ejemplo de una “memoria como garantía histórica” (2010, p.61) donde la importancia de la experiencia histórica definió la relación existente entre historia y memoria en occidente. Esto influiría en parte a que el presentismo emergiera como un tiempo dominado por el punto de vista del presente, que organiza los usos del pasado, no solo como el ahora sino el sentido social del tiempo, que organiza toda su percepción. En contraste a la idea de entender la memoria ligada al futuro y no solo al pasado, ya que "vuelve al rostro hacia la promesa, hacia lo que está llegando" como forma de imaginar el pasado.

En occidente se destaca la figura de Walter Benjamín, quien se presenta como un disidente en relación con las maneras en que se concebía el pasado como tiempo histórico lineal. Para Rufar (2010), Benjamín devela el importante cuestionamiento ético y político frente a quien legitima la verdad, además de demostrar que el trabajar la memoria resulta ser un ejercicio de memoria activa, dinámica, que se despliega y es actuante e influyente sobre su contexto.

Otro de los aportes de Benjamín, de acuerdo con Sarlo (2012a) es que este utilizó un método en donde se superponen las temporalidades, por lo que la memoria pública – aquella que se mueve por la esfera pública (y por ende en el espacio de lo político)- se encuentra anclada a la idea de nación, y su "horizonte de lectura de las memorias públicas es el sitio resignificado de la nación" (p. 88) pero ¿es acaso la nación, la referencia de la memoria para los niños como para los adultos? vale la pena realizar esta indagación y problematizar.

Giro subjetivo de la memoria.

En el marco de estas discusiones, Benjamín deja al descubierto el carácter subjetivo que puede poseer la memoria, al pensar en temporalidades que se superponen, el pasado puede emerger cuando menos se piensa. Los recuerdos se evocan tan solo con sentir un olor, observar una calle, un cuadro, una película, comer determinado plato. Estas sensaciones nos llevan a los rincones jamás imaginados de nuestro pasado.

Lo anterior está atravesado por la emocionalidad (podemos sentir nostalgia, tristeza, añoranza, cariño, alegría, dolor) pero como advierte Sarlo (2012b) el regreso del pasado no siempre es un momento liberador del recuerdo, es más bien una captura del presente, por lo que el tiempo propio del recuerdo es el presente y en este tiempo (a diferencia de la historia), el pasado no se elimina del sujeto, así instituciones o agentes externos quieran hacerlo, por lo que la opción de alejarnos del pasado como historia monumental es más válida que nunca. Y a esto le apunto en el presente trabajo.

En una época en donde el pasado se ha convertido en un espectáculo, una manía "presentista", el etnohistoricismo que nos plantea Sarlo (2012c), lleva consigo los tránsitos de la historia social y cultural que observan al sujeto, la cotidianidad y al pasado como un detalle en el que la historia entra en conversación con el mercado.

Al no eliminarse el pasado, este es narrado (de múltiples formas), por lo que existe la necesidad de hacer público múltiples relatos que den cuenta de las interacciones, de los personajes, de la vida estudiar el pasado desde y con sujetos marginales e ignorados. Lo que nos lleva a plantear nuevas exigencias al método (2005, p.19) y centrar su atención en discursos de memoria como diarios cartas y consejos. Esto coincide con un reordenamiento ideológico y conceptual de la memoria y el presente que se da desde los estudios culturales y la sociología que se distancian de la disciplina histórica por su método esquemático y la historia de circulación masiva que se asalta el pasado en clave de conectarse con los imaginarios sociales, los lugares comunes, con el fin de producir unidad y principios teleológicos, así como causalidades aseguradas.

Un ejemplo de lo anterior son las historias nacionales escolares, que en la mayoría de las ocasiones incorporan en su enseñanza modalidades no académicas de escritura, que ofrecen sentidos rígidos (la historia es de determinada manera, por lo tanto, es objetiva), además de sostener el sentido común de los lectores, ya que su lectura y asimilación no implica cuestionamientos, por el contrario, traen certezas y su criterio es el éxito.

Hacia escrituras “otras” del pasado. Apuntes teóricos y metodológicos.

Hasta este punto, he mostrado los principales debates en torno a la memoria como estudio del pasado que se distancia de la historia como disciplina y saber moderno, las políticas de la memoria como apuestas desde distintos sectores sociales que buscan visibilizar sus sentidos de pasado y las maneras en que las escrituras y elaboraciones de pasado se desprenden de la tradición occidental para abordar dimensiones como la subjetividad. Ahora bien, en este apartado mostraré algunos apuntes que permiten entender la memoria desde una lectura no occidental, para ello ubicaré una serie de elementos que desarrollaré a continuación, con el ánimo de revelar las posibilidades poscoloniales y por qué no, Decolonizar y desestatizar la memoria.

¿Es posible pensar pasados no occidentales? ¿Qué implicaciones teóricas, metodológicas, éticas y políticas puede traer esto? Las anteriores preguntas, no son de fáciles respuestas, sin embargo, existen una serie de planteamientos que vale la pena traerlos en mención, precisamente por su invitación a pensar en pasados no occidentales.

Rappaport (2000) indaga en la memoria del pueblo Nasa el papel de memoria en esta comunidad, a partir de la escritura como una fuerza contra hegemónica, donde la dicotomía entre el mito y la historia parece adquirir otro matiz que más adelante explicaré. Europa y occidente han producido una mitología sobre América como forma de dominación, por lo que pueblos como el Nasa, reconstruyen su historia desde lugares en donde ni el estado, ni los blancos son el centro, a partir de relatos en donde se destacan imágenes mitológicas que se constituyen en crónicas de lo imposible, incompatibles para el discurso lineal propio de occidente.

Al interior de estas crónicas de lo imposible, se destacan las geografías de la mirada en donde la memoria se ha construido sobre una compleja estrategia de recuerdos, y el pasado lejano y reciente se unen con el presente. Lo anterior se traduce en la constitución de vínculos morales con el pasado que posibilitan la obtención de fines políticos, como lo puede ser la defensa del territorio.

Adicionalmente, Rappaport considera que se elabora una conciencia histórica no occidental, cuando sobresalen las imágenes mitológicas y la superposición de acontecimientos que dificulta su ubicación en el tiempo y en el espacio, además se elaboran relatos desde el pasado y no sobre el pasado " imágenes fantásticas funcionan como instrumentos mnemotécnicos que permiten fijar los hechos históricos de una manera accesible a la tradición oral" (2000,p.39), por lo que este tipo de historicidad se enmarca en un proceso continuo de interpretación, lejos de una verdad histórica dada y estática.

En este orden de ideas, los relatos no poseen un orden cronológico como comúnmente se presenta en occidente, ya que se yuxtaponen en distintos marcos temporales, omitiendo las explicaciones causales, pero está (la causal) se articula para dar explicación a otros acontecimientos.

Es importante la flexibilidad y ambigüedad de aquello que se puede caracterizar como lo no narrativo y entender, que la historicidad en clave no occidental, se puede asumir como “un rasgo común que poseen aquellas narraciones que presentan dentro de un marco cronológico” (2000,p.40) sin que se problematice su lógica occidental, lógica que ha clasificado de manera arbitraria y en donde “la historia (se toma) como narrativas que corresponden a nuestros modelos de construcción del pasado, mientras que mito son todo lo demás” (200,p.41) , de allí que se haga una taxonomía binaria de las diferentes sociedades, por un lado están las frías y sociedades calientes.

En medio de la tensión sobre pueblos con o sin historia (utilizando la expresión de Eric Wolf) los pueblos andinos no se piensan en términos históricos (dentro de la lógica occidental), sino que asumen la memoria en un esquema que refleja estructuras mentales complejos e interconectados y no procesos temporales, entonces ¿cómo debemos fijar los rasgos del pensamiento histórico no occidental sin negar la singularidad de distintas concepciones de historia? (2000,p.43). Esto, sin duda, plantea un desafío metodológico y teórico en cuanto se nos invita a entender el poder mágico de la historia, que reposa en los contraste y las contradicciones; entre el pasado vivido y la estructura del mundo actual, en donde nos movemos y nos asumimos.

Por otra parte, para el pueblo Páez la memoria cuenta aquello que es propio/ y ajeno, lo impuesto y lo inapropiado, pero sobre todo la relación que se teje entre territorio y memoria (importante para los pueblos y comunidades subalternas) que no es un asunto menor. Para este pueblo según nos cuenta Gómez (2000), la memoria narrada informa que la concepción de tiempo persiste, y a través de ella se sigue estructurando el sentido en el que el tiempo no es pensado independiente o separadamente del espacio territorial.

Adicionalmente, la memoria Paéz, al igual que la Nasa no considera que la única clave para entender la historia sea la linealidad cronológica ya que " no hay razón para creer que no volverá a ocurrir", sin que esto necesariamente implique una concepción cíclica del tiempo. "la memoria no obedece a la distribución lineal de un espacio homogéneo en el que cada segmento de la línea corresponde a un suceso, pudiendo así distinguirse el pasado del presente y del futuro, como sucede con el concepto occidental de la historia (...) nuestro Yakni (memoria Paéz), se corresponde más a un punto donde se confunde el pasado y el presente como fundamento del futuro" (2000,p.28).

Bajo esta lógica, el pasado es algo constituyente del presente y futuro, de sus relaciones lógicas y no cronológicas, por eso la historia no separa el pasado del presente, aunque si lo distingue, no entra en la dicotomía entre el mito y la historia como fuente de la verosimilitud. El lugar del pensamiento (Yakni) pasa por el corazón y no por la cabeza, conocer de memoria como *par coeur*, en el francés.

Retomando el asunto del territorio, al interior de las lógicas de las comunidades indígenas andinas, se puede entender como texto donde se produce y se lee la historia, el lugar donde se construye memoria. Y en esto Gómez sugiere pensar que el acto de ocupar el tiempo, o el tiempo otro, resulta ser una lógica occidentalizada que busca capturar el tiempo, para convertirlo en producción, moralizarlo y economizarlo, desarraigándolo del espacio como solución a los problemas. Esto nos debela uno de los problemas más grandes del tiempo en occidente, la manera en nos agobia la incertidumbre del futuro, que muy al contrario de ciertas comunidades étnicas, su preocupación pasa por la pérdida del territorio y es aquí donde encontramos un punto de inflexión, occidente busca imponer o destruir el espacio para adelantar el tiempo, en clave no occidental, se presenta una resistencia al tiempo para imponer el espacio.

Nuestro afán está en historizar el tiempo, ellos el espacio. Así pues, la memoria no es una simple exterioridad, es lo que se puede retomar de la historia para su presente y su futuro, se recorre, se

transforma con el territorio, la historia es un recorrido con un comienzo que no tiene final, lejos de las teleologías seculares y sagradas de occidente.

Ahora bien, es importante reconocer que los pueblos negros del Pacífico colombiano también poseen formas de elaborar sentidos sobre el pasado que pueden considerarse como no occidentales, ya que estas memorias son el resultado de formas sincréticas, en las que la división y el olvido son tan importantes como “la conjunción y la continuación para producir tradición” (Losonczy, 1999, p.14)

Para algunas comunidades negras, así como en las comunidades andinas que abordé en líneas anteriores, la relación memoria -identidad – territorio es poderosa, más allá de los lugares comunes que nos muestran la cultura y la tradición como artífices de la memoria, ya que de acuerdo con Losonczy (1999) la cultura no es una esencia pura, por el contrario se encuentra permeada por distintas materialidades, por lo que pensar las culturas negro colombianas como identidades intersticiales, resultado de distintas discontinuidades históricas, resulta ser un acierto teórico.

Lo anterior se enlaza con las identidades en crisol (Losonczy, 1999) que pueden definirse como el resultado de distintas estrategias que reorganizan materiales culturales desde escenarios con fronteras abiertas y móviles, por lo que la fidelidad y el carácter repetitivo que se le atribuyen de manera arbitraria a la tradición y a la memoria se distancian de las modalidades de memoria que hacen parte de las identidades en crisol.

Uno de los elementos que se articula con las identidades, es el pasado, por lo que de acuerdo con Losonczy se pueden identificar unas memorias explícitas, que aluden a la integración narrable de un acontecimiento, relatos míticos, y que para el caso de las comunidades negras pueden centrarse en la muerte o en la aparición de las razas, para dar un ejemplo. Estos relatos que se mueven entre la ficcionalidad y la tradición son el reflejo de la metaforización del origen de sus comunidades, por lo

que el relato más allá de comunicar o transmitir un pasado, hace evidente las formas en que se modelan y se racializan los cuerpos por parte de una divinidad.

En contraste con lo anterior, Losonczy ubica un vacío histórico de la memoria como despliegue de la diferencia, siendo este escenario donde surge una memoria de contacto que dialoga con la memoria explícita y que permite entender la memoria en plural, depositada en las huellas del sufrimiento de la esclavitud y que pasa por marcadores corporales y raciales (1999, p.22)

Las memorias negras son una multiplicidad de memorias yuxtapuestas, articuladas a moldes culturales diversos, que están disponibles gracias al contacto. Estos pasados se articulan y se expresan mediante lugares o registros que pueden ir desde el mito, pasando por el relato autorreferencial y llegando al relato cronológico, por lo que sus repertorios resultan ser amplios y estratégicos, como puede observarse en la memoria implícita y performativa de los rituales (con impronta africana) incorpora huellas, la memoria discursiva y fundadora del mito permite pensar y afirmar la diferencia, además de permitir “el trauma colectivo” (1999, p. 22).

Este tipo de memorias también están habitadas por el olvido, al igual que las comunidades andinas, no son elementos diametralmente opuestas como se nos hace ver constantemente en movilizaciones por la memoria , ya que este permite a las comunidades negras constituir su temporalidad, caracterizada por sus discontinuidades o lo que mencionaba en párrafos atrás, la yuxtaposición de temporalidades, lo que permite el paso de lo explícito a lo implícito y a la huella.

Así como el olvido es una condición de necesaria de la memoria, esta última puede afirmarse que es el resultado mecanismos de reproducción e invención de la tradición, cuyo aspecto discontinuo parece constituirse desde el olvido colectivo de una serie acontecimientos y tradiciones, pero desde la resignificación de otros.

Memorias y narrativas.

Un aspecto que debe destacarse es la manera como el texto escrito funcionó como dispositivo para negar etnias, grupos humanos ágrafos que por mucho tiempo se consideraron sin historia (Giraldo, 2016). Esto hizo que el conocimiento se convirtiera en un ejercicio de poder, la lectura y escritura subalternito comunidades, normalizó sujetos, introduciéndolos al mundo de la episteme moderna.

En esto, la escuela como institución, sirvió para alcanzar la mayoría de edad, donde el juego se desplaza para dar lugar a las letras y a tecnologías que abren las puertas del conocimiento. Además, el lenguaje escrito fue un elemento central de una educación civilizatoria, que otorga la posibilidad de la ciudadanía, sin la escritura se puede estar condenado a la exclusión.

Asimismo, la historia es un recurso negociado en el centro de las configuraciones cambiantes de mundos históricos y las identidades sociales, por lo que se hace necesaria la crítica frente a la escritura y la relación que esta establece con la nación moderna y su correspondiente relato de progreso occidental, tal como lo advierte Rufer (2010)

A partir de lo anterior, es importante considerar ¿Por qué se han privilegiado unas formas de pensar la memoria y producir archivos? Si bien esto lo hizo la historia pensándose como disciplina, también se aplica a la escuela y a sus visiones de memoria, así como los ejercicios institucionales de recuperación de esta.

Frente a este cuestionamiento, es clave entender que la escritura como narrativa predilecta en el marco del estado nación moderno también puede transgredirse y utilizarse como una estrategia más al interior de una amalgama de posibilidades de visibilidad que poseen las comunidades subalternas. Una de las estrategias del pasado que más debate genera es la escritura como tecnología de visibilización, si bien puede ser un mecanismo de subordinación es importante entenderla como una posibilidad de hacer evidente las maneras en que las comunidades y los sujetos subalternos construyen sentidos sobre el pasado.

La escritura puede tomarse como espacio creativo según nos anota Gómez (2000), la utilización de lo oral y lo escrito, debe hacerse interrelacionándolas sin que esto implique una subordinación de la una hacia la otra, además de poner atención a la producción de imágenes, a la reinención de la tradición, en donde las marcas no sean vistas de forma independiente, si no como parte de un proceso de creación, en donde de manera paulatina se pueden elaborar y reelaborar las distintas imágenes sobre el pasado

Y aunque las narrativas tienen un carácter práctico que, articuladas a la simbología, “que, al crear un nexo moral con el pasado, incita a las personas a ponerse en acción” (Gomez,2000), por lo que su virtud reside en la fusión entre mito e historia y no en su división.

Para cerrar esta breve reflexión, resulta clave es entender como el pasado desde estas comunidades se alimentan de narraciones poli cronológicas, que no dan cuenta del orden, de la lógica y del sentido a través del tiempo o un mismo tiempo, de lo acontecido en múltiples espacios, como en efecto ocurre en occidente.

De la memoria occidental a una memoria sin garantías.

Para finalizar este capítulo, me centraré en los planteamientos de Dipesh Chakrabarty y Mario Rufer, para entender la memoria en clave poscolonial y pensarla lejos de las garantías históricas que han permeado la historia de occidente y que pretender someter bajo su lógica a las formas disidentes de pensar, hacer y sentir el pasado. En primer lugar, empezaré por mencionar algunas de las reflexiones de Chakrabarty en relación con los regímenes de historicidad que atraviesan a occidente, para luego pasar a los apuntes de Rufer, frente a como constituir una memoria sin garantías.

En primer lugar Chakrabarty (2007) realiza una crítica a la noción de sujeto pre político que plantea el reconocido historiador marxista británico Erick Hobsbawm para referirse a las comunidades no occidentales y rurales, para tal crítica, el autor se remite a Guha, quien en abierta controversia con el británico, afirma que de la acción política de sujetos campesinos indios (entre

otras comunidades subalternas) es la que permite entender el proceso de transformación de las estructuras, que para nuestro caso reposa en la idea del pasado como estructura temporal.

Es evidente que Europa y su logos se erigieron como la episteme privilegiada en occidente, en parte, a que su producción de conocimiento sirvió como forma de sometimiento a pueblos enteros. No obstante, para Chakrabarty, es importante entender a Europa como el producto de un procesos de provincialización, que en cuanto proyecto no la borra o descarta como entidad geohistórica. Por el contrario esto plantea una problematización de su sistema de pensamiento desde y para los márgenes, márgenes plurales y diversos. De aquí, que el problema poscolonial sea asumido como un cuestionamiento serio a la traducción de historias ancladas a universalismos y categorías totalizantes.

Por lo anterior, la invitación del bengalí se centra en problematizar la traducción aproximada de los intelectuales eurocentrados (de las instituciones y sus funcionarios también) que pueden caricaturizar o reducir los relatos, por lo que es urgente el examen crítico a este proceso de producción de la historia y de los sentidos del pasado.

Para llegar a este objetivo, la doble estrategia que utiliza Chakrabarty consiste en desmontar la idea de pensar una historia basada en las totalizaciones, aprovechando la potencia política de esta, pero a su vez confrontando la totalidad a través de categorías no totalizantes en contraste con un racionalismo post ilustrado, siguiendo la idea de Heidegger de fragmentación. Es por ello que para Chakrabarty el historicismo se traduce en generalidad, como reducción de una experiencia a un momento en el eslabón del desarrollo, en un tiempo secular y vacío. O para darle los términos que utiliza Benjamín, o Althusser, empujar el pensamiento hasta los extremos, que no deja ver los intersticios, los espacios de tensión, conjugación o ruptura.

En segundo lugar, el historiador Mario Rufer (2010) considera en relación con la nación como escenario en donde se moviliza la memoria. La existencia de una memoria pública que coexiste con

el uso del pasado en contextos poscoloniales. Entendiendo que existen varios elementos que útiles para su análisis, entre los que se destacan: la producción y relación de la memoria con las geopolíticas del conocimiento: el evitar el fetichismo del poder, la dominación y la autoridad, a la vez que el rechazo enérgico a la reificación y la autoridad de la diferencia, la subalternidad y la otredad. Esto con el objetivo de revelar mundos sociales en una densa especificidad, es decir, un llamado a la complejidad.

Retomado a Saurabh Dube y Stuart Hall, Mario Rufer (2010) apuesta por plantear una historia sin garantías, una memoria sin garantías, a partir de indagar por ¿cuál es el lugar para el aprendizaje a partir de formas de conocer y de estar en el mundo que permanecen en tensión y en disputa? Para llegar a encontrar algunas pistas que nos permitan resolver el anterior interrogante, Rufer sugiere los siguientes elementos para encontrar la memoria sin garantías. Estas pueden verse en cuatro elementos.

En primer lugar, la producción de sentidos del pasado puede ser abordado como un campo de fuerza, en donde coacción y poder son centrales; a su vez que existe un compromiso intelectual, que permite ver las relaciones sur - sur, para aprehender de mejor manera las relaciones de poder y diferencia; en tercer lugar, la administración del pasado y la producción de la historia como objeto de análisis, nos permite entender las reflexiones que se elaboran desde la periferia (teórica) y yo añadiría que social y geográfica, y por último tratar de identificar las urgencias del presente.

Para lo anterior, Rufer plantea una memoria sin garantías, que se constituye como correlato de la ubicación de la autoridad de quien enuncia el pasado. La memoria sin garantías busca reconocer la oportunidad del sujeto de exterioridad, objeto (categorías) en los mundos sociales y políticos, así como entender un uso estratégico en distintas prácticas. Esto deja ver una crítica y distancia respecto a las dicotomías, como por ejemplo se observa en el poder/protesta; colaboración/resistencia que exponen las convivencias de una historia con narrativa garante con el

progreso y la nación, sin espacios para la contingencia. Por lo que es clave observar las historias yuxtapuestas, heterogéneas con distintas temporalidades, aspectos que ya se han mencionado a lo largo del texto.

Rufer considera pertinente que, para construir una memoria sin garantías, se debe instalar una ontología débil que analice las contradicciones y usos públicos del pasado que se agotan en una memoria compartida, reciclada y verdadera. Además, no se guarda para sí el elemento que pueda representar la garantía del pasado como reducto transferible de una garantía verdadera, y la única garantía que se puede brindar del pasado es la "paseidad", es decir, su carácter de ser experimentada.

Lo anterior implica una mediación "imposible" entre la experiencia pasada y la representación, que más allá de ser una contra historia, puede observarse como producciones complejas formadas por diversas narrativas, repletas de ausencias, silencios y condensaciones, en donde su relación con la experiencia histórica es la que posibilita la construcción de su carácter específico.

En este sentido, la inscripción del pasado no es una pureza, no existe una memoria pionera, ni fija en trabajos de restitución de las memorias sometidas o, mucho menos silenciada, que encuentra particularidades no recuperadas en las formas de concebir el tiempo, el espacio y el continuo histórico, lo que le interesa a este tipo de memoria lejos de recuperar al subalterno, es dar cuenta que todavía existen los rasgos de colonialidad en la historia.

En por ello que la resistencia (desde el pasado o en el pasado) no es unívoca, más como polisemia simbólica cuando se narra y se la discute, clasifica o define colectivamente. Diferente si la memoria se hace desde abajo, sin ningún tipo de precauciones de método, ya que corre el riesgo de caer en el esencialismo. Asimismo, que la resistencia, la subalternidad es heterogénea, por lo que visibiliza su experiencia de la narración de mundos de pasado. Sumando a esto, existe una poética de la inclusión y la invisibilidad al interior de los escenarios subalternos. Por lo que es urgente pensar una

perspectiva que exponga el presente como tiempo imperfecto, dando posibilidad a múltiples lecturas, entre otras a los procesos de significación complejos que se pueden leer en claves de detalles que revelan mucho sobre los mecanismos de poder, exclusión y las políticas de identidad.

Ante lo anterior, Rufer agrega dos sugerencias teóricas. La primera orientada a recuperar el aspecto performativo para comprender la relación entre poder, diferencia e injerencia en las representaciones de pasado. Con la inclusión de la diferencia, se logra observar cómo se produce un sujeto. La segunda se relaciona con la pertinencia de entender las memorias inviabilizadas como las denomina Rufer (2010), desde una perspectiva multicultural y unilateral retomando a Bhabha, puesto que existe la necesidad de (re)escenificar el pasado, introduciendo en la invención de la tradición, otras temporalidades, así como exponer sus pliegues.

En esta medida, es que resulta clave desde la perspectiva poscolonial tomar distancia del estado, ya que este se ha constituido como el origen de la monumentalidad de la imaginación temporal, donde muchos acontecimientos se encuentran marcados por el quiebre de la esfera pública, tal como lo afirma Chakrabarty, por lo que es necesario ir más allá de este.

La teoría de los tres tiempos (pasado, presente y futuro) debe ser útil para pensar más allá de las estructuras y abrirse a efectos que poseen los acontecimientos, y no caer en el lugar común de la objetivación del pasado. El tiempo como algo taxonómico, matemático debe ser reevaluado para pensarse como un elemento de reflexión sistemática, que permita dejar ver las continuidades sociales en eventos, hechos y acontecimientos que persisten. mutan, se reforman y se reafirman, ya que los pliegues cambian de acuerdo con el contexto.

A modo de reflexión.

Como forma de cierre del capítulo, es importante destacar como las apuestas poscoloniales y subalternas de entender y estudiar la memoria abren el espectro de posibilidades frente a la manera

en que esta se puede abordar en escenarios anclados al estado como lo es la escuela. Si bien, en nuestro país la discusión frente a la memoria es importante, se observa que existen rasgos coloniales que la siguen mostrando con el pasado sigue buscando una pretensión de verdad. Pese a que se utilicen distintas metodologías, es la palabra escrita la que sigue primando en la difusión de los pasados, así como los académicos y las instituciones siguen detentando el monopolio sobre la legitimidad y el lugar que los relatos hechos por las comunidades tienen en la esfera pública.

Una memoria sin garantías, pensada desde la multiplicidad ofrece la posibilidad de transgredir los valores históricos del conocimiento moderno (objetividad, universalismo, pretensión de verdad) darle paso a la imaginación, pensar con una mente abierta “quien cuenta una historia se enfrenta ante todo, con una materia que incluso en el caso de la experiencia propia, se ha vuelto por su familiaridad incomprensible y banal” (Sarlo, 2005, p. 53). Por lo que sin la imaginación, tan fuerte en los niños, que son los sujetos centrales de la investigación, la experiencia pierde expresión, además nos permite entender como los sujetos exploran posiciones desconocidas, como nos ayuda a reconocer el carácter incompleto de la historia y poner en discusión las narraciones que sostienen una identidad o una narración y sobre todo, mirar bajo la lupa de la crítica aquellos pasados excluidos de las narraciones identitarias fuertes, tal como lo advierte Sarlo (2005).

Por último, debemos evitar a toda costa seguir divinizando el pasado, para convertir la memoria en un dogma secular, y pensar que es la única herramienta que permite crear verdades históricas que se conviertan en irrefutables. Occidente extirpó la memoria de los cuerpos que ahora son para el trabajo, por lo que la lógica relacional de la memoria involucra necesariamente el dialogo de saberes, que debe saber reconocer la topología, visionotropía, como policronotopía (Gómez, 2000) de la memoria, ente caso la de los niños y niñas. Lejos de ser una episteme, la memoria se ubica en espacios abiertos, de contingencia y de posibilidades, en donde nada nos garantiza que los relatos y los sentidos sean siempre los mismos.

La infancia como sujeto - objeto de análisis

En este apartado intentaré realizar un acercamiento genealógico frente al cómo se ha construido la infancia y el niño como sujeto moderno, para ello, en primera medida se mostrará la manera en que se construyó la infancia moderna, posteriormente como emergió la infancia en nuestro país y cuál fue la incidencia de instituciones como la escuela en esta.

De acuerdo con Becerra e Infante (2008) las infancias pueden considerarse como actores sociales ya que:

quienes independientemente de la mal llamada minoría de edad son personas con capacidad de crear en sus mundos de vida opciones de libertad y dignidad; desde sus cuerpos, formas de expresión en donde cabe la esperanza y la permanente búsqueda de la felicidad; en los espacios físicos que habitan, territorios humanos que se pueden recorrer gozosamente (p.7)

El anterior fragmento nos plantea el reto de entender los cuerpos, las subjetividades, las espacialidades y temporalidades de los niños, su nivel de agencia que no puede reducirse a la mirada adultocéntrica basada en la infantilización y sobre protección de los niños, ni al cognitivismo propio de la tradición anglosajona que tiende a medir a los niños de acuerdo a unas capacidades, que en cuanto nombradas competencias permiten el adecuado desarrollo de sujetos que posteriormente se gerenciaran a sí mismos, en clave de las sociedades postdisciplinarias en las cuales vivimos actualmente. Para entender como la infancia ha llegado a ser lo que es, es preciso mirar hacia atrás y e indagar acerca de los discursos y prácticas que posibilitaron la emergencia de la infancia. A continuación, intentaremos trazar un camino que nos permita encontrar posibles respuestas

Aries (1960), en su clásico libro *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, establece una serie de elementos que permiten entender la vida del niño en la edad media: a) la infancia era considerada como una etapa de transición en el mundo medieval por lo que el niño como actor social, no era importante; b) la primera representación del niño, era la de un adulto diminuto que debía educarse para ser clérigo; c) posteriormente surge una segunda representación del niño, que se asocia con las divinas infancias, es decir la infancia de Jesús y de María, y por último d) Se representa al niño de manera asexual pero ligada a una imagen angelical.

Es importante mencionar que el trabajo de Aries se basó en el análisis de las representaciones pictóricas de la época, puesto que pareciera que la infancia como etapa de tránsito no tenía algún tipo de registro escrito. Sumando a lo anterior, hay que mencionar que los niños no eran objeto de minuciosos cuidados, y esto se refleja en los altos índices de mortalidad, esto se dio hasta entrados el siglo XVIII, etapa en donde los niños comienzan a adquirir relevancia sobre todo en las familias aristócratas y las burguesías emergentes.

En consecuencia, para Aries es muy común encontrar para este siglo, una tendencia a retratar a los infantes de las familias prestigiosas, lo que comienza a crear una tendencia de plasmar las descendencias y por ende a representar la familia moderna, familia que vale aclarar es blanca, burguesa y europea, por lo que la naciente infancia adquiere este tipo de características hasta nuestros días.

De acuerdo con Becerra e Infante (2008), uno de los puntos de partida para entender la emergencia de la infancia en la modernidad fue el reconocido texto de Rousseau, *El Emilio* (1762), puesto que es aquí en donde se expone al niño como un sujeto diferente al adulto y al cual la inteligencia (uno de los atributos que debe desplegarse en el ciudadano moderno se desarrolla poco a poco como parte de un proceso. *El Emilio* también es una crítica a la educación de la época que estaba marcada por formas que buscaba el disciplinamiento de los cuerpos, desconociendo por completo las

particularidades del nuevo sujeto, por lo que Roseau sugiere que sea la experimentación el mecanismo por el cual el niño desarrolle hábitos que permitan darle la posibilidad de llegar a libertad.

Este niño, según Rousseau, debe ser preparado y educado para el contrato social, pero este nuevo sujeto hace parte de una infancia que como invención va a ser blanca y burguesa con espíritu liberal. Con lo que la afirmación de Cuesta (2005) que muestra a los niños en el marco de una sociedad heterogénea, diversa y dispersa, parece ser acertada. Años más tarde, un educador suizo llamado Jean Pestalozzi (en el aspecto pedagógico) “descubre” la existencia de una infancia desheredada y pobre, que lejos de los privilegios de la infancia descrita por Rousseau, necesitaba de manera urgente de cuidado y educación para que se le puede salvar .

El método educativo que propone Pestalozzi se basa en construir y consolidar un hombre para el pueblo, acorde con las circunstancias y las necesidades de los nacientes estados naciones, por lo que la escuela se convierte en el espacio intermedio donde la educación buscara formar los ciudadanos del futuro.

Pero la naciente infancia necesita de atenciones y de escolarización, por lo que a la par surge la escuela como escenario para la fabricación de esta y su *ethos* moderno (Cuesta, 2005). Entre el siglo XVIII y el siglo XIX, la episteme moderna se consolidaría, y esto se reflejaría en la fragmentación de los saberes que permitió la formación de las subjetividades modernas que contemplaron: 1) la formación del individuo moderno; 2) la búsqueda del niño natural y 3) el niño y las pedagogías psicologicistas. Tal como lo que propone Varela (1995), para el caso de la formación del individuo moderno debe anotarse que los métodos de escolarización buscaron producir la individualización como proceso educativo, que permitiera el gobierno de la tierna edad. El hombre (como especie) contempló el fin del tiempo cósmico y en esto la construcción de la infancia tuvo que ver con el quiebre temporal que implanto tiempos lineales y ascendentes. Paralelamente se iría implantando

una serie de mecanismos de vigilancia, domesticación y regulación de cuerpos y poblaciones que constituirían lo que Foucault denominaría como (biopoder) o poder sobre la vida.

Estos mecanismos de poder coexistirían con tecnologías disciplinarias que se tradujeron en espacios de encierro o en una escuela como maquinaria escolar (Varela, 1991; Cuesta, 2005; Quiroga 2017) que sirvió para jerarquizar sujetos, distribuirlos. Claro está que esto se dio para la infancia para una infancia de caridad y una ruda, que era la que debía ser encausada, disciplinada y regulada, a diferencia de la infancia angelical, que era la infancia de la nobleza y de la burguesía emergente.

En el siglo XIX y con la eclosión de la revolución industrial, se produce una ruptura frente a la infancia, en parte a que la aparición de la fábrica como escenario propio de la relación obrero-burgués que dejaría al descubierto como la explotación hacia los hijos de los obreros en las fábricas. Entonces, la niñez se encuentra en tres situaciones. Por una parte, un niño escolarizado, uno que está en el domicilio, que es hijo, y el otro, hijo de empleados que muchas veces pasa la mayor parte del tiempo en la fábrica. Esto muestra una leve disrupción con la imagen homogénea con la que emergió la infancia moderna.

Becerra e Infante (2008) consideran que la aparición de la fábrica y la nueva división del trabajo que trae el capitalismo industrial, hizo que la infancia obrera empezara a hacer forma de la urbe (1850-1950) en donde fábrica y calle se convirtieron en los espacios de socialización, pero a medida que pasó el tiempo, y debido a las lógicas de cuidado, la infancia comienza a ser confinada a espacios como la casa y la escuela, ya que la calle se convierte en un espacio símbolo de inmoralidad, de la cual debe protegerse al niño.

Asimismo, el siglo XIX experimentaría un movimiento en relación a las poblaciones pertenecientes a los estados nacionales, puesto que la idea de intervención social que poseían estas estructuras políticas hicieron que la obligatoriedad escolar fuera una bandera para la “armonización social” (Varela, 1995) basados en la idea de regeneración y profilaxis social que hacían necesaria una

intervención sobre los niños para insertarlos en los procesos civilizatorios. A esto se le suma la privatización de la vida familiar, que conlleva paralelamente la industrialización y la urbanización, bajo este escenario se consolida la infancia tradicional. La escuela y la familia se erigen como instituciones socializadoras que buscan aislar al niño de la calle, alejarlo de los peligros con lo que se culmina un proceso de domesticación del niño, que inició en el siglo XVIII.

Tanto Montessori como Decroly, pioneros de la escuela nueva, concebían al niño como un sujeto civilizado cuyo deber social es de ser un buen salvaje, de ahí que mediante el “amor” y la constante experimentación para consolidar buenos ciudadanos, y resocializar a la infancia anormal, ligada a los peligros del pueblo y la degeneración de la raza.

Por último, la importancia de las denominadas pedagogías psicologistas (Varela, 1995) constituyen al niño como un sujeto psicológico, en donde el mundo infantil estuvo mediado por la constante intervención, esta vez no desde la vigilancia, la observación y la experimentación.

Varela (1991, 1995) considera que la apuesta a la experimentación y la emergencia de la creatividad supuso la infantilización de los niños, disminuyendo su capacidad de agencia, puesto que sus actitudes y acciones debían ser estudiadas y avaladas por una serie de especialistas infantiles (Sanz, Saldarriaga y Ospina, 1997) que concibieron el desarrollo de los niños a partir de etapas progresivas y diferenciadas desde una óptica universalista, fruto del legado de Piaget y Freud (Varela, 1991)

Para la década de 1950 los discursos sobre la empatía, la libertad y la adaptabilidad a distintos ambientes de aprendizaje, deja ver la importancia del niño como una nueva prioridad_ “ El niño es reconocido universalmente como un ser humano que debe ser capaz de desarrollarse física, mental, social, moral y espiritualmente con libertad y dignidad”, de acuerdo con la declaración de Ginebra de 1924 y que se reforzaría con la declaración universal de los derechos del niño en 1958, lo que podría considerarse como el cierre del proceso que permitió la constitución de la infancia moderna.

A continuación, mostraré de manera breve las particularidades del proceso que permitió la constitución de la infancia en Colombia.

La infancia como proyecto durante el siglo XX en Colombia.

Los saberes modernos privilegiaron la infancia como objeto de estudio e intervención, para complejizarla y para encausar el mal de la “degeneración de la raza” un peligro muy común en el país durante finales del siglo XIX y las primeras décadas del XX. (Sanz, Saldarriaga y Ospina, 1997) debido a que esto podría poner el peligro el proyecto de modernización que se pretendía imponer por parte de las elites ciudadinas, tanto liberales como conservadoras que articularían lo político, lo religioso y lo filosófico como ejes de este proyecto, que tenía como uno de sus ejes de intervención la infancia.

Existen varios aspectos que dejan en evidencia lo anterior. En primer lugar, hay que decir que la infancia se convirtió en uno de los objetos de investigación privilegiados por la ciencia, tomándose como un laboratorio para entender la evolución de la especie, y por ello su objetivación a favor del desarrollo. Con su estudio surgen disciplinas especializadas en ella como la paidología, la pediatría y la puericultura, pero también convergen otras con mayor trayectoria como la medicina, la higiene, la psicología y la criminología.

Estos saberes tuvieron dos escenarios de intervención. En primer lugar, la familia en donde se empiezan a estudiar los factores hereditarios, físicos, intelectuales y sociales. La familia se constituye en el espacio de defensa de la infancia en donde las intervenciones eugenésicas, higiénicas y pedagógicas serán muy importantes.

Estas intervenciones se constituyen como parte de una estrategia que busca mejorar las condiciones familiares antes los peligros que conlleva el contagio a las que estaban expuestas las familias del “pueblo”, es decir las familias de menos recursos, por lo que la escuela , como segundo escenario,

vendría a solucionar los vacíos de la familia, ya que este espacio es el privilegiado para llevar a cabo los esfuerzos de higienización, moralización de la raza a través del niño (Sanz, Saldarriaga y Ospina, 1997, p.25).

En segundo lugar, La escuela como acontecimiento (Álvarez, 1995) debe responder a la formación cívica y moral del niño que puede presentar inconsistencias en la familia. Es por ello que es muy común que en la primera mitad del siglo XX los discursos educativos hicieran principal énfasis en la escuela primaria, primera instancia para la regeneración moral y social de la raza, donde se privilegiaría la formación del niño sobre la instrucción.

No obstante, el niño empieza a ser vigilado, observado, medido, examinado, clasificado, seleccionado, vigorizado, medicalizado, moralizado y protegido, por “métodos naturales de enseñanza y ambientes propicios para revertir las taras identitarias” (Sanz, Saldarriaga y Ospina.1997, p.26).

Es entonces donde surge la idea “romántica” de los niños (as) como semillas y esperanza de la nación a partir de la protección y su defensa, por lo que métodos educativos como el de la escuela activa serán claves para seguir encausando la infancia y llevarla a la cumplir su rol como ciudadanos de la patria en un futuro.

La idea evolucionista, donde el sujeto debía cumplir una misión biológica, es clave para pensar al niño (a) como el objeto de una serie de estrategias educativas que le permitan adquirir herramientas para adaptarse al mundo y poder desarrollarse de forma adecuada. Tomada como una etapa proclive a la infección, la infancia se lee como una edad de debilidad, de peligro a la hora de adquirir enfermedades morales y físicas. El niño casi desprotegido está al borde de la debacle y de las influencias de las malas herencias y el medio hostil que ofrece el vulgo. Por lo que era un muy común entre los científicos de la época pensar que “entre más complejo y civilizado fuese el medio mayor sería la duración de la infancia (Sanz, Saldarriaga y Ospina 1997, p.27).

Es clave identificar que la escuela activa, pensó que la infancia era la etapa adecuada para que el organismo alcanzará altos umbrales pensando en la perfección y a la adaptación al medio. Además, era necesario no estimular la precocidad y dejar que el niño creciera como una “planta”, sin que se acelerara el proceso de crecimiento para mantener el equilibrio físico y psíquico, por lo que una estrategia como la de prolongar la infancia era necesaria, en caso contrario, esto podría conllevar a catástrofes.

Los saberes modernos se implementan también, en parte, para instaurar un nuevo régimen de verdad. El niño de deja de ser un adulto en miniatura para ver que, entre otros aspectos, esta etapa del ser humano se caracteriza por unas necesidades instintivas, intereses primarios e inconscientes propios de una edad primitiva que debe ser la antesala para la llegada de la mayoría de edad kantiana.

Lo anterior refleja el paralelismo que se construye entre la evolución de la especie y el desarrollo del niño. La infancia como edad primitiva que en ocasiones se identifica con las razas consideradas como inferiores, también es punto de comparación con las infancias de las razas consideradas como superiores, todo esto gracias a la teoría de la recapitulación . Por lo que es muy común pensar para la época que los intereses primitivos equivalen a las demandas infantiles, mientras que los intereses adaptativos a un modo social mas complejo se presentan en la adolescencia, al igual que los sentimientos.

Pero el niño no puede salir por sí mismo de ese primitivismo que le es natural. El maestro será el encargado de moldearlo, entonces, a través del convertirse en un modelo moral cívico y urbano, que mediante sus enseñanzas, permita al niño la exploración del medio, trabajar de manera colectivo y reducir el lenguaje oral e impartir el escrito como forma de enseñanza.

Otro elemento importante que los saberes modernos dejaron en la invención y consolidación de la infancia pasar por el discurso biológico, que definiría el interés del niño en función de su etapa

evolutiva; el discurso psicológico que, a partir de la implementación de test, cuantificaría las actitudes y capacidades en relación con la inteligencia del niño, para luego clasificar a los niños; el discurso de la pedagogía activa que, desde el trabajo experiencial, buscó el desarrollo social del niño como un sujeto único, con personalidad e intereses mediados por la manera en que este se asume en el mundo.

El niño como sujeto prioritario.

El medio colombiano de inicio del siglo XX estaba plagado de peligros para la infancia: la conflictividad producto de la guerra de los mil días, el alcohol, la podredumbre de la población hacía que los científicos hicieran un llamado urgente a la intervención tanto en lo físico como en lo moral y lo mental, ya que el niño del “pueblo” estaba propenso a ellos, a diferencia del niño de la elite, “el niño príncipe”.

Los padres del pueblo no eran modelos dignos para emular, ya que eran “vagos”, “violentos” y “promiscuos”, y esto conllevaba a que los niños se convirtieran en “rateros” consecuencia de padres “borrachos y maltratadores”. Sumado esto a una situación racial (el mestizaje donde primaba la huella indígena era sinónimo de degeneración) y familiar, hacía ver que Colombia no era capaz de garantizar los derechos de la niñez, en donde la calle se convertía en un “veneno moral”, por lo que fijarse en los niños, era fijarse en la riqueza del cual depende el futuro de la nación.

En la carta fundamental de los derechos del niño que resultó del Primer Congreso Nacional del Niño, celebrado en 1936 en Barranquilla, se define al niño de la siguiente forma tal como lo anotan Sanz, Saldarriaga y Ospina (1997) “Santuario sublime de la raza; el derecho a una herencia fisiológica libre de toda enfermedad o tara que obstaculice unas mejores condiciones de vida, a suplir sus necesidades y un tratamiento educativo que lo convierta en un elemento aprovechable”

Lo anterior deja ver como el niño es objeto de intervención y es el mundo adulto, por medio de sus diferentes instituciones y al comando del estado, el que debe garantizar su adecuado desarrollo en pro de ser un sujeto ideal que contribuya al desarrollo de la patria.

En este mismo tiempo, se puede observar cómo se consolidaría el discurso y práctica sobre la infancia y se le asigna un nuevo rol a la madre, quien además de ser reproductora, ahora tendrá la responsabilidad de proteger la infancia y la raza. Paralelamente, la escuela toma el papel de institución redentora, redefiniéndose como instancia de medicalización y moralización de la raza, que como institución de saber, en síntesis, la escuela fue el principal laboratorio de experimentación para la domesticación del niño.

Es pues esta la época de los saberes experimentales, el discurso biológico y la sociobiología especulativa como saberes, apuntaron al progreso racial / pedagógico que buscaba construir el proyecto de modernización nacional, de acuerdo a como lo plantea Sanz, Saldarriaga y Ospina, (1997)

Esto permitió que se ampliara y se complejizara la mirada sobre la infancia, que tendría como consecuencias a 1) la familia y al escuela como espacios de estudio e intervención; 2) la masificación de la escuela primaria entre 1903 y 1946; 3) la escuela como mecanismo de regeneración social y racial; 4) la infancia como etapa preparatoria para la adaptación a la vida adulta, que se estimulaba de manera “natural”, evitando al máximo la precocidad; 5) auge de la teoría de la recapitulación, en donde la infancia era análoga a las edades primitivas de la especie y por ende el niño podía relacionarse con los salvajes o con las razas primitivas, por lo que 6) la mirada sobre la infancia incluiría una noción evolutiva (mirada biologicista), una cuantificación de actitudes y aptitudes (mirada psicologicista), y por último, un sujeto único y autónomo con intereses sociales y diversas experiencias (mirada desde la pedagogía activa)

Lo anterior condujo a que el niño se convirtiera en una prioridad, siguiendo la línea analítica propuesta por Sanz, Saldarriaga y Ospina (1997) en donde la institución escolar además de espacios de redención moral, racial y experimentación, se erigía como lugar de instrucción que dejaba al descubierto una nueva forma de negociación entre la iglesia y el estado (Cuesta, 2005) por medio del dialogo entre una moral católica que más que ser antagonista, se articularía con los discursos propios de la moral biológica y la moral social (Sanz, Saldarriaga y Ospina, 1997), esta última propia de la educación para la democracia.

La infancia contemporánea.

Con la segunda posguerra (1945), marca el boom urbano y también la emergencia de la infancia contemporánea. Puede afirmarse que este es el periodo de gloria del capitalismo, cuya expresión fue el estado de bienestar de la mano del keynesianismo, que trajo importantes inventos como la televisión y el automóvil, que a la postre se convirtieron en los símbolos de prosperidad y bienestar en las familias. Para Hobsbawm y Jiménez (2007), estos aparatos hicieron que de manera definitiva el niño se alejara de la calle, la experiencia selectiva del niño se restringió a la esfera privada que proporcionaba la familia.

En este caso, la televisión se consolida como un bien de consumo primario que transformaría la vida cotidiana, y la sensibilidad colectiva, introduciendo un modelo de individuo relativamente autónomo. La década de los 60, traería consigo la liberación para varias comunidades como negros, mujeres, comunidades lgbt. A su vez que la madurez social se posterga, mientras que la fisiológica se adelanta, gracias a que la televisión y la fuerte industria cinematográfica de la época ofrece la esfera privada, íntima y erótica del adulto como parte del entretenimiento que se distribuye.

“Todo lo anterior con lleva a la idealización de la infancia, el deconstruir el niño moderno, visto como figura histórica y tradicional para verlo en un contexto amplio y complejo donde irrumpe el paradigma identitario del sujeto” (Jiménez e Infante,2008, p.41)

En esta época, se empieza a destacar la importancia de los medios de comunicación, en este caso para Jiménez e Infante (2008), el niño materializa una identidad “descentrada” (cambiante, fragmentada y contradictoria) que no puede ser representada en una posición. Por ello la infancia lucha por conquistar su identidad en contextos individualizados, en un marco de familias con composiciones múltiples, en medio de crisis generacionales, donde paradójicamente los niños son más dependientes de su entorno familiar, pero a la vez, más precoces. Un proceso que en cuanto identitario y descentrado, los adultos aún no logran comprender.

En la actualidad el niño(a) socializa en un entorno fragmentado, aislado, y de manera solitaria, pero pese a este contexto, no han dejado de ser eso, niños. Para entender las nuevas configuraciones de la infancia en la contemporaneidad Becerra e Infante (2008) proponen tres escenarios que permiten construir una visión globalizada: a) Relaciones y dinámicas intrafamiliares b). Relaciones de población con la infancia c). Las imágenes y pautas de los medios de comunicación.

Para estos, el último espacio ha sido clave, en parte a que la televisión ha creado y consolidado estereotipos sociales en torno a la infancia, en donde se han constituido por un lado una visión apocalíptica que toma a la infancia como un mero consumidor, donde los niños suelen ser perezosos, pasivos, consumistas, haraganes, sedentarios, obesos, malos deportistas pésimos estudiantes.

Por otra parte, se encuentra el estereotipo que determina un lugar común al interior de diferentes comunidades y es la visión integrada que ve una democratización social del niño en relación con el adulto. Esta idea toma como referencia la televisión, puesto que, en la lógica del mercado, el niño (a) es ubicado como un potencial consumidor. A esto se suma una tercera visión que propone una

mirada crítica frente a la televisión para entender que el niño es un sujeto activo, un sujeto televisivo.

Dejando la mirada televisiva de la infancia, hay que anotar que la infancia como estereotipo actual, es precoz y compleja, caracterizada en un alto porcentaje por el aislamiento y la soledad, o miremos las ficciones que muestran a los niños como en *Bart Simpson* o *Mi pobre angelito*, niños solitarios que se enfrenta a problemas que muchas veces competen a la adultez. Claramente vivimos en una época en donde los niños se dulcifican y los adultos se infantilizan, y en donde los programas de televisión transgreden muchas veces con la noción tradicional de familia y escuela que históricamente han marcado la infancia.

En síntesis, podríamos decir que las nociones y representaciones sociales están mediadas por la televisión, y que pueden insertarse socialmente por medio de la observación y la imitación en el proceso de socialización. “Un niño como protagonista y constructor de su propia realidad en un contexto de globalización cultural, desde una perspectiva construccionista” (Becerra e Infante, 2008, p.46).

Las infancias pobres y la figura del gamín.

Jiménez (2007) realiza una lectura muy interesante frente a las infancias pobres en Colombia, conceptualizada en la figura del gamín. El gamín hace alusión a la infancia de la calle, quienes, a principios del siglo XX, era conformada por los niños que no estaban insertos en el sistema escolar y que se ganaban la vida como voceadores de prensa o emboladores.

Pero el gamín no era visto como un niño trabajador, también era visto como menor delincuente que debía ser encausado, por lo que según Jiménez, el niño debía ser rescatado, ya que el gamín era

producto de la desigualdad social, que tenía la calle como hábitat y era la síntesis del abandono, la desprotección, el maltrato y la desintegración de la familia.

Esta imagen tendrá una ruptura en la década de 1980 de acuerdo con Becerra, con la masificación del consumo de droga y el “limosneo”. En esta década se plantea la teoría del gamín, que trata de conceptualizar desde diferentes disciplinas de las ciencias sociales como la antropología, la sociología y el psicoanálisis, la situación de los niños sumergidos en la vagancia y la mendicidad.

De manera paralela se consolidan instituciones como el “Redentor”, la residencia juvenil de niños e IDIPRON como escenarios de “resocialización” e inserción de la infancia de la calle a la normalidad, estas instituciones buscan reforzar la idea sobre el gamín como síntoma de desatención de la infancia, lo que hace que desde el estado se busque la reincorporación de estos niños para que no caigan en la delincuencia.

Para dar cierre a esta caracterización, entrada la década de 1990 se consolida la cruzada garantista por los derechos de la infancia, por lo que el niño en la calle es visto como una patología social (Jiménez, 2007), además el autor considera que hubo un tránsito entre el gamín histórico a el niño habitante de calle y consumidor de droga y por ende su categorización pasaría a ser la de los indigentes o habitantes de la calle. Representación que inmortalizaría Víctor Gaviria en su película llamada la “vendedora de rosas”

Más allá de la infancia. Niñas y niños con agencia.

Hasta aquí hemos abordado una mirada general de la construcción de la infancia, que privilegia una representación blanca, de clase media urbana, ligada a los procesos de escolarización, con una fractura ligada al denominado gamín, que constituía una infancia pobre, ligada a la calle. Esta situación va a convertirse en un problema que debe ser atacado por las instituciones ya no solamente de caridad (la iglesia católica o fundaciones evangélicas) si no que se convierte en

política pública gracias a que el niño se convierte en sujeto de derechos, el cual las instituciones del estado, como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF o la Secretaría de Integración social, para el caso de Bogotá se convierten en las garantes de los derechos de la infancia.

Pareciera que se estuviera creando las condiciones para homogenizar la infancia, y sus sujetos, bajo la representación blanqueada y aburguesada de los niños y niñas, que lejos del reduccionismo infantilizado, pueden asumirse como agentes con otras formas comunicativas que hacen parte de su vida cotidiana, lejos de convertirlos en un segmento de mercado y audiencia, estos pese a que conviven con las pantallas y redes sociales son actores que dotan de identidad sus prácticas, sus espacios y sus temporalidades.

En clave del presente trabajo, es importante entender que el cuerpo de los niños y niñas es una realidad significativa que se dota de sentido por medio de la experiencia de los movimientos y constituye el punto de referencia de su mundo, ya que este es su lugar. Este se encuentra hecho de gestos, palabras, silencios, activos, afectos, no se reduce a una mera representación de la conciencia, por el contrario, es todo aquello que percibe y vive, y que entra en relación con otros

Abordar el cuerpo de la infancia, implica preguntarnos por la subjetividad, que como conciencia corporeizada se caracteriza por la acción en el mundo con y por los otros. Entender la subjetividad y el cuerpo como una relación compleja nos permite entender que puede entenderse como un lugar de resistencia a la hegemonía. Además, el cuerpo moldeado por la representación y la significación. Esto que se puede denominar como cuerpos discursivos, pero es sugerente quitar ese velo discursivo que separa el sujeto del cuerpo real.

“el cuerpo como artefacto cultural antes que ser moldeado por el discurso es una corporalidad reencarnada, que crea conocimientos incorporados que configuran nuevas formas de concebir nuestros deseos situados en relación con cuerpos y significados”

(Jiménez e Infante 2008, p11).

Tomando a Donna Haraway (1995), la política y la epistemología de localización, de posición y situación, ubica al cuerpo que incorpora símbolos e ideas, a la vez que produce lenguaje como modo corporalizado de comunicación, es decir que se encarna, y por encarnación se entiende la forma en que el cuerpo sujeto como medio y resultado de la formación subjetiva, y no es únicamente la inserción en un orden simbólico preexistente, ya que también es dotado por una investidura de afecto.

Los niños y niñas constituyen subjetividades situadas, acordes a los contextos en los que transitan e interaccionan, por lo que la infancia como categoría puede resultar siendo algo arbitraria, entendiendo que la matriz epistemológica que ha sustentado es moderna y eurocéntrica, la cual después de casi 3 siglos sigue procurando producir representaciones homogéneas de las niños y niñas.

Es decir, la infancia occidentalizada ubica a los niños en lugares prestablecidos; familias de tradición burguesa; el niño y el niño son objeto de intervención por parte de expertos de todas las ramas; los niños deben alejarse de la calle porque este es un espacio peligroso; deben ser diagnosticados y medicados en caso de que tengan algún déficit de aprendizaje o problema emocional. Pero ¿todos los niños están atravesados por estas lógicas? ¿Tienen la misma atención los niños de distintas clases sociales?

A manera de aproximación resulta reduccionista pensar que en una sociedad como el colombiano los niños poseen el acceso a los mismos derechos, sumado a que los contextos obligan a que los niños y niñas se muevan al interior de las dinámicas propias de sus familias y sus barrios,

Con lo anterior no quiere afirmar que sea lo adecuado que los niños estén expuestos a peligros como el consumo de sustancias psicoactivas o a la violencia de pandillas juveniles, tal como se presenta en algunas zonas de la ciudad. Lo que intento con este trabajo es en descentrar la imagen homogénea de la infancia, que parece obedecer a un ideal mediático de las familias, que a las

realidades que viven los niños y niñas en las periferias de la ciudad, y a su vez, poder hacer evidente que los niños de estos contextos se pueden asumir con voz propia., Por lo que incorporar su palabra, su visión, su cuerpo en el escenario de lo público, puede permitirnos entender como este sujeto conquista su identidad, “siendo a la vez portador de una subjetividad, una historia de vida, una experiencia previa y una cotidianidad” (Jimenez e Infante, 2007). Si bien no son los niños y las niñas que viven felices en familias con empleadas de servicio y acceso a los juguetes que se promocionan por la televisión, son personas que poseen trayectorias propias y que construyen su pasado a través de conexiones materiales y simbólicas que muchas veces se consideran como “pobres” y “periféricas” pero que resultan valiosas para las memorias locales, las memorias de los barrios como Alpes en la parte alta de Ciudad Bolívar.

Capítulo 3: Encuadre metodológico: La etnografía y los trazos hacia conocimientos situados

El presente capitulo presenta el encuadre metodológico utilizado en la presente investigación, que fue la etnografía y que consideré pertinente para lograr ubicar la voz los niños y niñas y que me permitió investigador, entender que el conocimiento social se construye mediante la interacción (activa) entre los sujetos inmersos en la investigación. El capítulo posee dos apartados, el primero expone las principales características e insumos que se pusieron en escena en la investigación. El segundo momento ilustra el porqué de mi apuesta por la etnografía para construir conocimiento situado.

Generalidades del encuadre metodológico

Enfoque de la investigación.

El trabajo se ubica en el enfoque cualitativo de investigación social, ya que busca reivindicar la relación sujeto- sujeto (Jiménez e Infante, 2007, p 19), además de pretender medir la reflexividad de los sujetos como una apuesta por incorporar la voz de los niños. Al ubicarme en este enfoque, el

presente ejercicio implica la localización, focalización y delimitación del “yo” como instrumento que narra (junto a los niños) la investigación, ubicándonos en un juego intersubjetivo.

Esta investigación es de carácter interpretativo, debido a que la descripción es importante a la hora de interpretar relaciones o imbricaciones, por lo que este trabajo se inscribe en el paradigma hermenéutico gracias a su fuerte carácter comprensivo e interpretativo

El enfoque utilizado es la etnografía que, en cuanto encuadre metodológico, se define por el énfasis en la descripción y en las interpretaciones situadas teniendo en consideración los significados asociados por los propios actores o en otro término la perspectiva emic.

Asimismo, como lo menciona Restrepo (2016), la etnografía comprende hacer evidente aquello que está ahí, pero que nos cuesta observar. Es una posibilidad epistémica de la familiarización de lo que no es obvio desde la cotidianidad y el mundo vivido, basándose en los pequeños detalles y en las actividades y significados de personas concretas.

Nivel de investigación.

El nivel de investigación presenta dos planos, uno de exploratorio porque el campo de estudio es poco trabajado, y el otro comprensivo ya que el trabajo pretende profundizar en los sentidos y significados de los niños para interpretar una situación, fenómeno o hecho.

Se toma el exploratorio, ya que es un tema poco trabajado, y más aún si sobre este es difícil formular una hipótesis precisa o de cierta generalidad. Al abordar este tema desde los estudios poscoloniales y la subalternidad, las posibles respuestas frente a la manera de narrar, escenificar y corporalizar el pasado resultan ser complejas, ya que, desde estas apuestas epistemológicas, los grados de veridicción que se hacen desde la historia como disciplina son sometidos a sospecha y a un cuestionamiento.

De hecho, Chakraborty (1997) considera el problema poscolonial como una problematización de la traducción e interpretación de una historia universal, totalizante y con un aparente estatus de verdad y objetividad propia del conocimiento moderno. Entonces, la pregunta por la veracidad se desplaza para interrogar sobre la pertinencia del relato, en otras palabras, mi pregunta se enmarca en el evitar a toda costa seguir deificando el pasado y convertirlo en un dogma secular (Gomez, 2010), y pensar que es la única herramienta que permite crear verdades históricas que se consoliden como irrefutables, en donde este (el pasado) ha sido extirpado de los cuerpos. Por ello, no solo la pregunta por los mecanismos de narración, sino también por la corporalización y la escenificación, que hasta el momento no está determinada

Tipo de estudio de acuerdo con los datos

Es un estudio etnográfico que recopila datos cualitativos, los cuales serán el insumo para comprender de manera adecuada el objeto de estudio.

Población.

La población (aunque prefiero hablar de sujetos de la investigación) con la cual se está trabajando, son niños y niñas que oscilan entre los 8 y 10 años pertenecientes a los grados 401, 402 y 501, del colegio Canadá IED. La institución está ubicada en el barrio los Alpes, en la localidad de Ciudad Bolívar al sur de la ciudad de Bogotá. En total se han trabajado con 20 estudiantes, 5 por cada curso.

Considero pertinente realizar una breve contextualización para entender las especificidades de estos sujetos. Esta zona de la ciudad posee unos de informalidad en la vivienda y el acceso a servicios públicos bastante alto, la precariedad de las condiciones en que los niños viven, se complementa de manera trágica con los altos índices de consumo de SPA (Sustancias psicoactivas) entre jóvenes, y los distintos tipos de violencias que se ejercen (violencia intrafamiliar, violencias contra mujeres y

niños, pandillismo y cacicazgos por el control del microtráfico y ocasionalmente episodios de limpieza social, así como asesinatos por vendettas entre vecinos).

Con este panorama los niños provienen de familias no convencionales, que poseen diadas como la de madre e hijos, abuela e hijos. Asimismo, existen diadas de tía, hijos y sobrinos. Esta complejidad hace que muchos de los niños vean en el maestro una referente de paternidad

Para concluir con este apartado, estos niños se encuentran en situación de vulnerabilidad gracias al contexto que previamente describí, esto junto a un interés por descentrar la enseñanza de ciencias sociales en primaria fue fundamental para que decidiera trabajar con ellos, ya que su edad, su espíritu alegre y creativo, la forma como narran y escenifican su vida, hicieron que más allá de investigar sobre ellos, se pensara en investigar (me) junto a ellos.

Técnicas de recolección de información.

Las técnicas de recolección de información que se han utilizado y se utilizarán en el trabajo serán las siguientes, teniendo como base las orientaciones hechas por Restrepo (2016):

- a) Diario de campo. Como técnica, opera en clave de recolectar información sobre la pregunta que orienta la investigación, además de tener en cuenta la conjunción entre cómo se escribe y sobre lo que se escribe; busca presentar detalles muy finos, así como captar gestos, sonidos, movimientos corporales, frases sueltas y de manera paralela ir construyendo interpretaciones de lo que se observando.
- b) Observación participante. Lo importante de esta técnica es observar desde la experiencia propia e instalar la “Carpa en la aldea que se estudia”. Esto implica a su vez, dejar de ser un dispositivo de distorsión para familiarizarse y ser un actor más de la comunidad, no una visita.

Instrumentos.

Los instrumentos que se han utilizado y se pretenden usar, son los siguientes:

- a) Notas de campo: Las notas que tienen que ver con los acontecimientos experimentados mediante la escucha y la observación directa en el entorno. Son una forma de interpretación no interactiva que describe la acción. Se centran en la descripción más que en la interpretación y se deben realizar con la mayor precisión posible. Cada nota viene a representar un suceso o acontecimiento, se aproxima al quién, qué, cuándo y cómo de la acción observada, describiendo entornos, procesos... pudiendo figurar como unidades discretas por sí mismas (McKerman, 2009, p17).
- b) Grabaciones. De acuerdo con Guber (2006), las grabaciones permiten combinar un efecto de fidelidad, ya que permite tener registro de elementos que se pueden pasar por alto. Estas grabaciones se hacen a partir de encuentros, o ejercicios que se plantean en los espacios escolares. Este instrumento implica una posterior “des- grabación”, por lo que su validez está en identificar las reflexividades en juego y las maneras en que estas operan. De acuerdo con lo anterior, lo que se observe en las grabaciones debe validarse en concordancia con las categorías de análisis establecidas e identificar que posibles categorías vayan emergiendo si este es el caso.
- c) Taller de narración escrita y grafica. Estos tienen la intención de recopilar información como parte de la experiencia vivida por parte de los sujetos después de cada ejercicio propuesto. Es importante destacar, que en este instrumento son los niños los que manifiestan su subjetividad y despliegan su reflexividad. La intencionalidad de este ejercicio es de carácter biográfico, por lo que se busca rastrear las maneras en que se recrean la cotidianidad, lo privado, identificar las tramas personales por lo que es quizás uno de los insumos más importantes a utilizar para el análisis de la información.
- d) Cuaderno viajero: este instrumento permitirá conocer la manera en que los niños construyen sus narraciones frente al pasado, a través de temas que se propongan en las dinámicas de

clase. Para la construcción de este cuaderno, que es colectivo, los niños apelaran a registros fotográficos (ya sean propios o ajenos) o a preguntas que se formulen con el ánimo de que ellos plasmen sus sentidos frente a los asuntos a tratar.

Frente a la validez de la información que arrojen los instrumentos propuestos, vale la pena decir que se buscará analizar la singularidad y particularidad de cada relato, de cada dibujo, para pretender armar un pasado colectivo reconstruido desde las rupturas, las continuidades y las transformaciones.

Para la validez acudiré a dos estrategias:

- Comprobando con los participantes los datos e interpretaciones
- Mediante la triangulación, de los datos con el marco conceptual, para contrastar los datos e interpretaciones y se observará si diversas clases de datos conducen a la misma conclusión.

Modelo analítico de datos.

Para este trabajo y debido a su pertinencia, el análisis de contenido es el modelo adecuado al permitir el análisis tanto de narraciones escritas, así como de dibujos y mapas desde su carácter contextual, es decir, para comprender los mensajes y realizar validaciones desde su carácter situado.

Además, este modelo me puede dar la posibilidad de entender los estilos comunicativos de los niños, como también identificar silencios, yuxtaposiciones e intencionalidades de los mecanismos de comunicación de los niños. para estos fines es preciso que se definan el universo (el pasado en la primaria), las unidades de análisis (los mecanismos de los niños de ciclo 2 y 3), y las categorías (memoria y niños).

Procedimiento para el análisis de la información.

Como parte de este procedimiento identificaremos las unidades de análisis basándonos en una categorización, una posterior codificación (se hará por medio de letras) teniendo en cuenta las

categorías (M MEMORIA, I: INFANCIA) para posteriormente clasificar los datos que se obtengan a partir de estos pasos.

Para el procedimiento de reducción de datos me basaré en el agrupamiento con el fin de ubicar diferentes unidades de datos en un mismo concepto teórico. Ejemplo: Pasado= [Ayer, la semana pasada, el año anterior anteayer]

La obtención de las conclusiones se determinará gracias a las categorías obtenidas con la reducción de datos, que se constituyen de afirmaciones o proposiciones en las que se recogen los conocimientos adquiridos por el investigador con relación al problema estudiado, y que acumulan la relación entre dos o más elementos.

¿Por qué hacer etnografía en la escuela y con niños y niñas?

Es clave entender los trabajos etnográficos con niños y niñas desde la necesidad de discutir sobre la voz activa y la agencia que pueden asumir estos sujetos en la práctica etnográfica. Guerrero, Milstein y Clemente (2017) consideran que el reconocimiento de los niños y niñas como minorías, como entidades abstractas y generales puede funcionar como un mecanismo para silenciar y excluir a los sujetos de las dimensiones que lo pueden involucrar, lo que puede llevar a la interrupción de su agencia, de su potencia.

Desde mi posición como docente, considero necesario pensar las modalidades colaborativas de trabajo en el marco de las investigaciones etnográficas como un escenario de constante interacción que no se reducen a la edad, si no sé qué quedan determinado “por intereses, por narrativas, las motivaciones y las formas de construir conocimiento, por lo que la riqueza de la etnografía en

estudio de procesos educativos está en incluir a los niños y niñas como interlocutores , trabajadores y coautores como lo advierte Guerrero, Clemente y Milstein (2017)

Por lo anterior considero que como investigadores “necesitamos estar atentos a como funcionamiento de estas dicotomías que constituyen los prejuicios etnocéntricos, generocentrismos, adultocentrismos entre otros” (Guerrero, Clemente y Milstein. 2016, p.17) y así poder controlar las disposiciones que tienden a marcar diferencias que no existen o a construir semejanzas ilusorias entre nosotros y los otros a quienes pretendemos conocer. Por lo que este trabajo desde lo metodológico pretende identificar y por qué no, construir encuentros situados, únicos, con configuraciones particulares. Me inquieta e entender como los niños construyen el pasado. Por lo que:

Los niños y niñas al intervenir haciendo, pensando y proponiendo son cruciales para producir el descubrimiento en la investigación; y que el proceso de investigar tiene mucha proximidad con el proceso de enseñar y aprender. Los procesos de aprendizaje implican la adquisición de nuevas identidades y el desarrollo de nuevas formas de hacer las cosas” (Guerrero, Clemente Milstein, 2016, p.21)

En primera instancia había pensado en realizar una etnografía de corte colaborativo, junto a los niños y niñas del colegio. La idea de poner en el escenario de la investigación la agencia de los niños y más, en el marco de una práctica etnográfica, me resultaba atractiva y novedosa.

Posteriormente comprendí que las particularidades del colegio Canadá junto con mis tiempos limitados serían limitantes para realizar ejercicios acordes con este enfoque etnográfico, por lo que decidí claudicar y realizar un ejercicio etnográfico por decirlo de algún modo, más tradicional.

Así mismo, el reconocimiento de los niños como minorías o entidades abstractas y generales puede ser el mecanismo para silenciar y excluir sujetos de las dimensiones que lo involucran, además de neutralizar la potencia que tienen, por lo que la apuesta metodológica tiene la pretensión de

visibilizar en el contexto de la investigación de los niños y las maneras en que estas pueden apelarme como sujeto investigador, ya que sus producciones de sentido son conocimientos situados.

Teniendo en cuenta lo anterior, consideré importante construir estrategias metodológicas que permitieran precisamente lograr potenciar la agencia con la que cuentan los niños. Para esto debía ser muy cuidadoso, era un juego de reflexividades con claras asimetrías. Por lo que de entrada plantear la horizontalidad en las relaciones podría ser contraproducente tanto para ellos como para mí.

Reflexioné y me pareció prudente que la mejor salida para esta limitante era la de realizar un ejercicio que llevará generar un diálogo entre las reflexividades que estaban en juego desde los lugares de enunciación que se han instituido (docente, investigador, hombre, universitario, adulto de clase media baja) (niños y niñas, infantilizados, escolarizados de clase baja). Debido a que los ejercicios de horizontalidad implican tiempos y espacios amplios y flexibles, algo que no tengo a disposición actualmente.

Sobre etnografía educativa se ha escrito muchísimo, pero mi intención no era inscribirme en esta corriente, ya que mi interés metodológico se orientó en realizar etnografía en la escuela y no de ella, ni de sus procesos educativos.

Milstein, Guerrero, Clemente (2016) consideran que la riqueza de la etnografía en el estudio de procesos educativos se encuentra en incluir a los niños y niñas como interlocutores, trabajadores de campo y coautores. El realizar ejercicios participativos que involucren a todos los participantes en parte ayudó a descentrar muchas imágenes del pasado y de la infancia que reposaban en mi sentido común, además de comprender la manera en que los niños desde su pensamiento divergente resignifican sus experiencias, el tiempo y sobre todo los pasados.

Los sentidos del pasado y los trabajos de la memoria que se produjeron en el marco de este trabajo, obedecen a un conocimiento etnográfico que se generó desde la relación que establecí con los

sujetos que investigué, que eran mis propios estudiantes y esto se realizó en el marco de encuentros situados.

Por ello, mi interés siempre fue por indagar elementos propios de su cotidianidad, Carvalho Soares (2016) considera que esta es un escenario de acción del niño, y desde aquí, discursos como el etnográfico pueden cuestionar las miradas institucionales sobre la participación y la posición del niño. Por lo que resulta clave cuestionar instituciones (la escuela, las fundaciones o el ICBF) que minimizan e infantilizan la agencia a los niños, hablan desde, por y para los niños.

Capítulo 4: El camino hacia la memoria

Polifonías de la memoria. El pasado a múltiples voces

El presente capítulo desarrolla el trabajo de campo que se llevó a cabo en el marco de la investigación. La forma de escritura obedece a un estilo etnográfico, en donde se conjugan las descripciones, los análisis teóricos y las reflexividades de los sujetos de la investigación. Lo anterior dio como resultado un diálogo polifónico en torno a las memorias y los pasados.

La memoria en primera persona. De cómo llegue al Colegio.

Nunca había trabajado con niños pequeños, venía de trabajar en la parte administrativa de la Universidad Pedagógica Nacional como coordinador de la sala de geografía entre 2013 y 2016. Estaba a punto de terminar mi maestría en estudios sociales en la misma universidad, con un proyecto que partía de un gusto muy personal por la música de gaitas.

El trabajar en la universidad me había hecho pensar en que mi futuro laboral podría orientarse en alimentar la burocracia del sector público o , si contaba con más suerte, enrolarme como docente. Esta última idea era la que más me atraía, me proyectaba como docente en un colegio público, con cursos como décimo y once o si contaba con suerte, terminará de catedrático en alguna universidad.

La travesía para llegar de profe a la “Loma” se remite al 2013. El famoso concurso para planta docente es una de las oportunidades laborales más apetecidas en el sector público. Si bien los profesores no tienen salarios “jugosos” a comparación de otros empleados del sector público, existen garantías laborales que en el gremio de la educación no se tienen primas, 12 salarios, y una que otra prima extralegal, hasta la financiación de estudios de postgrado (motivo por el cual estoy escribiendo esto)

Al ver la oferta pública, observé muy pocas vacantes para profesor de ciencias sociales, y, debo decir, que la falta de fe en mí mismo hizo que contemplara otras opciones, entre ellas, observar la oferta para profesores de básica primaria (ya que nuestro título enunciativamente dice que somos *licenciados en educación básica*, lo que en el papel da cuenta de una aparente formación en esta área, cosa que en realidad no pasa, ya que en mi formación nunca se pensó el asunto de trabajar u enseñar a niños.)

Decidí inscribirme al concurso de primaria. Para sorpresa mía pasé, a pesar de que el primer filtro (el más complicado de todos) consistió en una prueba escrita donde literalmente preguntaban de todos los contenidos que se priorizan en la educación primaria, desde conjuntos, cantidades de mayor y menor que, hasta preguntas por un diptongo y la construcción correcta de oraciones.

El examen fue una odisea. Sin embargo, pasé con un margen muy mínimo. Luego realicé los filtros con relativo éxito. En el segundo filtro, que consiste en subir a una plataforma las

diferentes constancias de la experiencia laboral, mi puntaje fue el mínimo que puede obtener un licenciado, ya que mi experiencia laboral en educación no era superior a dos años, y sumado al puntaje obtenido en la prueba me garantizarían un nombramiento lejano. Y así fue....

Luego de 3 años, a postrimerías de terminar mi maestría, y en un momento laboral interesante, a mediados del mes de febrero de 2016, recibí un correo de la Secretaría de Educación del Distrito en donde se me notificó mediante *la resolución 356 del 26 de febrero de 2016*, que debía presentarme a la audiencia para el nombramiento público. La noticia me dejó frío, y debo ser franco, de entrada, no quería aceptarla ya que me sentía tranquilo y cómodo con lo que hacía. Pero, por otra parte, ingresar a trabajar con el “Distrito”⁹ implicaba estabilidad, mayor tiempo libre. Después de pensarlo muy bien, decidí solicitar una prórroga para posesionarme¹⁰, pero antes debía ir a la audiencia, escoger plaza, es decir elegir el colegio en donde iba a trabajar.

Las audiencias son actos públicos en donde el servidor público toma posesión de su plaza o puesto de trabajo. Es un performance muy similar a una izada de bandera. Se lleva a cabo en un auditorio muy elegante, de hecho, los asistentes visten trajes formales (sastres y vestidos).

Existe un orden del día, en donde se entona el himno Colombia, el de Bogotá D.C , luego a los emisarios de la secretaría y la secretaria de educación hacen sus respectivas alocuciones. Esta última, María Victoria Angulo¹¹ con un tono desafiante nos exhortaba a los docentes a no renunciar y a tener la mayor celeridad del mundo para elegir la plaza.

⁹ Comúnmente se le denomina de esta manera, al hecho de trabajar en colegio del sistema público de colegios “distritales”

¹⁰ Es una opción que se tiene al recibir la notificación para posesionarse en un cualquier cargo público en Colombia, la prórroga implica llegar al puesto de trabajo seleccionado hasta 90 días posteriores al nombramiento

¹¹ Actualmente se desempeña como Ministra de Educación nacional, como reconocimiento según el gobierno Duque, a su desempeño en Bogotá. Aunque debe decirse que obedece a una cuota burocrática de la administración Peñalosa.

El método para elegir plaza es muy sencillo, previo al correo que notifica la citación a la audiencia pública de nombramiento, vía correo electrónico llega archivo en pdf en donde se pueden encontrar todas las vacantes. En estos archivos se pueden observar el colegio, el número de vacantes, la localidad y la jornada, este último uno de los aspectos más importantes.

Durante la ceremonia, se llaman a las personas notificadas en orden de puntuación, a partir de un ranking que se elabora con los puntajes de los tres filtros que comente anteriormente, eso da un puesto, entonces entre más arriba del ranking se esté mayor posibilidad existe de asumir la plaza que quieras. En mi caso estaba en el lugar 24, entre aproximadamente 200 personas. De las plazas que tenía contempladas, muchas desaparecieron o cambiaron de jornada (son azares del sector público), así que no había mucho que elegir.

Debo decir que yo quería trabajar en la mañana, no importaba dónde. Escuchando cómo las personas tomaban posesión de su plaza, y descartando las que elegía la gente y que tenía en mi lista, apareció una plaza en la parte alta de Ciudad Bolívar que ofrecía una vacante en la jornada mañana junto con otra en la localidad de Rafael Uribe Uribe¹². Tuve poco tiempo para pensar. Tomé mi celular y en la aplicación de Google maps, busqué los dos colegios, ubiqué los barrios y pensé en las posibles rutas de llegada. En apariencia el colegio de Rafael Uribe era el más apto, pero después de pensar un poco en mis posibles apuestas como un “maestro comprometido con las comunidades más vulnerables y en un ataque de riesgo opté por irme a “la fija” por Ciudad Bolívar, pensando estratégicamente en que mucha gente no quería trabajar allá pese a que el horario era espléndido (planeaba tener mis tardes libres para dedicarlas a realizar actividades diferentes a trabajar). Así, cuando pasé, tomé posesión de la vacante del colegio Canadá IED.

¹² La localidad son una forma de división administrativa que aplica para la ciudad de Bogotá, y que en la mayoría de Colombia se les conoce como comunas. La localidad de Rafael Uribe es la número 18 y está ubicada en el sur oriente de la ciudad y comprende una zona de bastantes laderas.

Al salir de la ceremonia me dirigí a la Universidad. Tenía 2 semanas para tomar el cargo y renunciar a la universidad. Como esto se había dado de manera sorpresiva, comenté a mi superior la situación, informando que podía solicitar una prórroga de 90 días aludiendo a terminar el trabajo de campo de mi maestría.

En efecto acudí a ese recurso sin éxito alguno. Mi intención era quedarme más tiempo en la universidad. El terminar mi trabajo de grado maestría garantizaría entrar con el título, ya que esto podría generar una retribución económica mucho mejor, debido al sistema de escalafón salarial por estudios que rige al gremio. Sin embargo, nada de esto salió así, no obtuve prórroga y resignado tuve que decirle adiós al trabajo en la universidad. La verdad tenía miedo de trabajar en un colegio y más cuando mis proyecciones eran muy distintas a lo que en realidad pasaba. No quería llegar a ese momento de madrugar y enfrentarme a un nuevo escenario laboral, pero ya era inevitable, el no hacerlo implicaba sanciones legales y eso no podía permitirlo.

El 6 de marzo de 2016

Los Alpes es un barrio que se ubica en las laderas de la parte sur oriental de Ciudad Bolívar. Podría decir sin temor a equivocarme que es uno de los barrios más altos de Bogotá, bordea los casi 3000 msnm. Se expande entre montañas amarillentas que en algún momento fueron canteras y que, además, evidencian el crecimiento urbano no planificado debido a las constantes olas migratorias provenientes de territorios en donde la violencia, la pobreza y la carencia de servicios propios de un Estado ausente se ha manifestado en gran rigor.

Al llegar a la av. Boyacá al sur¹³, el bus que me lleva hacia el colegio, (un bus largo y con una suspensión averiada) empieza a rodar por una empinada calle que serpentea la loma. Curvas muy cerradas ponen a prueba la experticia de los conductores. El paisaje muestra la división social que existe en las periferias. Por lo general las zonas planas son las que albergan las casas más pudientes y las zonas comerciales, mientras que más cerca a la cima, las casas evidencian situaciones económicas cargadas de precariedad. Subiendo en el bus puedo observar cómo las casas se apeñuscan quitándole espacio a la montaña y su flora, los perros callejeros abundan en las esquinas junto a regueros de basura, y habitantes de calle que esculcan por cualquier elemento para el reciclaje.

Entre más subo la montaña, puedo identificar con nitidez zonas de invasión en laderas que, con cualquier temporada invernal fuerte, se desencadenaría una tragedia debido a los deslizamientos de tierra que pueden presentarse. La verdad, son las únicas zonas en donde la tierra en esta ciudad es “gratis”, o por lo menos muy barata.

Entrando a la carretera que lleva a Quiba (una vereda que hace parte de la zona rural de Ciudad Bolívar y que mantiene vivo el carácter rural de la ciudad) se puede observar peñascos y abismos donde a los lados se levantan urbanizaciones piratas, casitas de teja y tablas, de tela asfáltica, una que otra de “material” como le llaman a las casas construidas con cemento y bloque de arcilla, tienen una nomenclatura pintada a mano alzada.

Al costado izquierdo de la carretera, se puede observar la loma del barrio Paraíso y el barrio Bella flor. Una zona que posee dos mega colegios (colegios con una infraestructura avanzada y que pueden albergar a más de mil estudiantes) y donde operan varias ongs. Zona famosa por películas que mostraban el flagelo de los mal llamados falsos positivos.

¹³ Es una de las principales avenidas de Bogotá, atraviesa la ciudad de norte a sur en la parte occidental, que es la parte más poblada.

En la ladera oriental de la montaña, se ve un pequeño valle deforestado por la actividad minera y lleno de basura, mientras que, al costado derecho de la carretera, en sentido norte sur, se ve una mega obra del acueducto, que tiene pinta de ser un parque abandonado y en donde funciona un tanque de tratamiento de aguas. Llegando a Alpes, se puede observar como la carretera divide las pequeñas calles, que albergan casitas que desafían cualquier ley de la gravedad. Al llegar a una pequeña explanada (la única), se respira un aire puro pero muy frío, que entra con fuerza por la nariz, los perros se encuentran cerca de una enorme torre de energía que también opera como botadero improvisado de basuras, una iglesia católica con una cruz de palos al frente y, a lo lejos. En medio de una zona polvorienta y al final de esta explanada, cercana al abismo que sería la cara oriental de la loma, se levanta una edificación de dos pisos con fachada color café: es el colegio Canadá.

¡A trabajar se dijo!

El primer día que supe de mi nombramiento, busqué la ruta para llegar al colegio y poder reconocer la zona. Tomé el bus un sábado a la altura del barrio Santa Isabel¹⁴, más o menos pensaba que el trayecto era algo lejano. Cuando el bus inicio a subir a la altura del barrio El Lucero, y tomaba curvas cada 100 metros, me estaba entrando la sensación de angustia y me preguntaba ¿Dónde carajos queda esto? El bus subía, y veía barrios que nunca había conocido a pesar de haber

¹⁴ Santa Isabel es un barrio tradicional de la ciudad de clase media, es reconocido porque en un tiempo fue el hogar de varios empresarios de las esmeraldas provenientes del departamento de Boyacá, además de albergar a una colonia paisa, bastante numerosa, de hecho, sus fondas paisas son famosas en toda la ciudad.

callejeado o trabajado en el sur. Miraba las invasiones que habían sido legalizadas, y las que emergían. El bus subía con esfuerzo, el viento era cada vez más fuerte. El bus frenaba durísimo y me asustaba, en las curvas cerradas había paleteros¹⁵.

Identificaba calles estrechas, muchas escaleras, casas en laderas que parecían estar incrustadas en paredes, pocos árboles, montañas con la roca sedimentaria a flor de piel, calles sin pavimentar.

Cuando me bajé en la iglesia del barrio que es un hito de la zona, pregunté por el colegio y un señor muy canoso y trajinado, que vendía dulces en una chaza me indicó hacia dónde debía ir para llegar al colegio.

Ese día había poquita gente. Lo primero que pensé, era que este barrio parecía un pueblito del Tolima o el Meta. Con la cancha de fútbol en la mitad del pueblo, al lado había casas de material. Alpes es un barrio legalizado, por lo que es raro ver casitas o tugurios, muchas son de un piso, otras tienen dos plantas y sus techos son de teja de zinc.

Desde el colegio se puede observar la ciudad. Debo decir que el colegio tiene una vista envidiable, es un mirador. A lo lejos se ven los cerros orientales, la montaña donde queda mi casa, el centro, el norte, las lomas de Usme, el Tunal, el parque minero del sur, la cárcel la Picota, y muy, muy al norte las montañas de Suba. Me gustó la vista.

Los Alpes se erigen en la altura imponentes, con sus lógicas de pueblo, con su iglesia y su colegio, que resultó siendo construido por militares como una “base escuela” entrados los 90. Un barrio en el que matan, en el que los jóvenes están proclives al consumo de sustancias psicoactivas como la marihuana, el perico y el bazuco, suministrados por “los señores de la guerra” locales. Un barrio donde se realizan “limpiezas sociales”¹⁶, y los niños saben de ellas, las cuentan con naturalidad. El

¹⁵ Son personas que por monedas que le ofrecen los conductores, dan el paso en zonas de pendiente con curvas muy cerradas. Hacen las veces de oficiales de tránsito improvisados.

¹⁶ Con este nombre se conoce al asesinato selectivo de jóvenes consumidores de drogas y líderes comunitarios. En los últimos años, grupos paramilitares como los denominados “Autodefensas Gaitanistas

Alpes de la ruta T11, del Padre Manolo¹⁷, de los niños jugando en el parque destartado que está al frente del colegio, de los corrillos para jugar trompo y 7,14, 21, la de niños con gorra, mujeres en short y camiseta ombliguera que desafían el viento frío que baja con fuerza del páramo. Ese barrio que muchas veces está envuelto entre las nubes al igual que su cordillera homónima en Europa.

Antes de llegar al colegio, hablé por teléfono con la secretaria de la institución durante media hora. Una mujer con voz cálida, amable y muy diligente que casualmente vivía cerca de mi barrio y me dio indicaciones necesarias para llegar al colegio, advirtiéndome que debía alcanzar la ruta que llevaba a los profesores al colegio y que había puesto a disposición la Secretaría de Educación ya hace unos 4 años¹⁸.

Ella me dio a conocer algunas generalidades del colegio, y me orientó frente a las cosas que debía llevar para presentarme al cargo, Así fue como el día 5 de marzo de 2016 me presenté al colegio. El rector era un tipo de aproximadamente 40 años, robusto y bonachón. Me saludó muy bien y me contó que iba para un segundo en donde el anterior profesor se había ido a pasar su pensión y ya... me dijo, “lo espero mañana hermano”. Luego le dimos una vuelta al colegio, una estructura súper fría, vieja, con un patio muy pequeño, la verdad me pareció un lugar muy feo, gris y demasiado frío. Me presentó a un par profesores que por sus gestos les noté que les daba igual mi presencia. Me despedí y fui directamente a la DILE (Dirección Local de Educación) a entregar los documentos necesarios para cerrar el proceso.

de Colombia” y las “Águilas Negras bloque capital” se han adjudicado estas acciones, mediante panfletos que incluso han llegado a puertas del colegio.

¹⁷ El padre Manolo, es el párroco de la iglesia del barrio. Es un viejo español que llegó a Colombia en pleno furor de la teología de la liberación. Es reconocido dentro de los procesos de creación de barrios, por liderar varias tomas de predios para la construcción de barrios enteros y luchar por la llegada de los servicios públicos a estos. Ese fue el caso del barrio la Fiscala y Danubio, al sur de la ciudad. Además, el cura es reconocido por su trabajo popular y su trabajo en Fe y Alegría.

¹⁸ Esto debido a que la llegada al colegio es bastante convocada por la escasa oferta de transporte que se ofrece para a zona, además de los problemas de seguridad que existen allí, ya que lastimosamente los profesores somos presa fácil de ladrones quienes piensan que ganamos bien.

Al día siguiente llegué al colegio, busqué al coordinador, un hombre canoso que me saludó muy formal y que directamente me llevó al salón donde me esperaba mi primer curso, un segundo grado. En el salón estaba un tipo, con una chaqueta gigante, de mí misma estatura (1.60 metros) que tan pronto me vio se le dibujó una sonrisa en su rostro, se frotó las manos y me dijo: “buenas profe, menos mal llegó, mire este es su curso, 36 niños entre los 7 y 8 años, este es “Piquiña” y señaló a Christian Alvis.

Luego me habló del profe anterior, un señor que estaba a punto de pensionarse y que jugaba a la lógica del premio castigo según me contaron después los niños. Me señaló a un niño que según él tenía carencias de afecto, un niño alto para la estatura promedio del salón de nombre Nelson Vargas, se despidió, salió y se fue.

Quedé atónito, no sabía qué hacer ni qué decir. Pensaba que iba a darle sociales a los niños, pero no, era director de curso, debía darle todas las materias, inclusive matemáticas, esa área del saber escolar que se había convertido en mi pesadilla y fruto de regaños y una que otra “juetera”. Debía enseñar lengua castellana, inclusive, enseñar a leer y a escribir (el proceso de alfabetización primaria que dicen los pedagogos cognitivistas). No sabía cómo, los niños me miraban con ojos de esperanza, con sus “cachetitos” rosados del frío y sus caras de muchos colores.

El coordinador nunca me dijo qué debía hacer, nunca hubo recomendaciones, la orientadora menos, los compañeros, bahhh, a excepción de una profesora quien se convirtió en una tutora que me daba algunos “tips” para enseñar. Ahí estaba yo, parado con toda mi teoría “foucultiana”, con mis escasos conocimientos en estudios culturales, con una maestría a cuestas, con conocimientos en epistemologías del sur, con una licenciatura en donde nunca nos dijeron que estaríamos parados como profes frente a más de 30 niños. Nos prepararon dizque para ser académicos o investigadores, historiadores o geógrafos, pero jamás para trabajar con niños.

Debo decir que me sentí vulnerable e indefenso. Mi caparazón conceptual y teórico en construcción se desarmó, ahí estaba desnudo, ante la sonrisa, los llantos y los mocos, de unos niños que tal vez esperaban más de lo que podía dar en ese momento. Así iniciaría esta travesía, el ser docente de primaria, que indaga por sentidos de pasado.

El accidentado camino hacia los estudios de la memoria.

Mi interés por el pasado como objeto de estudio, más allá de pensar en los estudios de la memoria como un campo de saber, no emergió como una vocación o parte de un compromiso político con algún tipo de víctimas del conflicto armado colombiano, como era frecuente en la década del 2000 con muchos conocidos. Tampoco estaba “tan” maravillado por el movimiento indígena que para la mitad de los 2000 habría tenido una movilización política muy fuerte que se denominó como “la minga”, que reivindicaban su agencia política desde la vuelta a su pasado ancestral.

Para 2010, estaba cursando el 5° semestre de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, debía tomar una materia que se llamaba “Currículum y evaluación”. Uno de los trabajos consistía en analizar de manera curricular el sistema educativo de algún país de América Latina en relación con la enseñanza de las ciencias sociales. A un grupo de amigos, se nos dio por indagar cómo se trabajaba las dictaduras en los currículos del Cono Sur, en especial en Argentina.

Durante la realización del ejercicio, establecimos contacto con Sandra Rodríguez, quien como profesora líder de la línea de proyecto pedagógico de formación política y memoria social (recién llegada de Argentina) y sabía muy bien lo que implicaba la memoria y los usos públicos del pasado.

Debo advertir, con el temor de generar polémica, que el tema de la memoria social era un cliché al interior de las ciencias sociales (o por lo menos en el micromundo de la Pedagógica), todos querían hablar de la memoria, de los pasados de la guerra, de generar controversias frente a la historia oficial y la de los poderosos, desde una militancia por y desde la memoria de los vencidos, que en este caso eran las víctimas del paramilitarismo y de los crímenes de estado.¹⁹

Para el primer semestre de 2011 tuve que ver un espacio académico que se llamaba memoria, territorio e identidad. La materia tenía un programa muy interesante, en donde se realizaba un buen recorrido histórico que daba cuenta de cómo se habían configurado los estudios de la memoria, además de la manera en que estos se fueron constituyendo en un arma poderosa contra el silencio y las omisiones de muchos pasados que se hacían desde la historia oficial.

Una de las cosas que más me marcó de ese espacio académico fue una película llamada “Vals con Bashir”, que contaba la historia de un tipo judío que en su juventud prestó servicio militar en la invasión al Líbano, suceso del cual no recordaba nada, y se dió a la tarea de averiguar qué había pasado y cuál era la causa de su olvido.

Aquella película generó una gran inquietud, sobre todo porque me hizo preguntar sobre los motivos que pueden generar que uno recuerde determinados asuntos o, por el contrario, elimine ciertos hechos, como si se formateara ciertas cosas del pasado. Creo que esto fue clave a la hora de pensar que el pasado era más que una añoranza o que las historias que le puede contar uno a los amigos.

El seminario, como muchas cosas en la Pedagógica, tiene una fuerte vocación de compromiso político con las comunidades que se pueden denominar como “populares”. La línea de memoria era muy fuerte por abordar fenómenos como el paramilitarismo, los procesos de formación política en

¹⁹ No es mi intención generar un juicio de valor, pero sí es importante mostrar cómo este campo de estudio, cobró muchísima importancia al interior de la Universidad Pedagógica, tanto que se identifican tres grupos de trabajo que abordan el tema.

comunidades rurales que a la postre harían parte de las bases sociales de grupos como las FARC, acontecimientos como el del Palacio de Justicia, las desapariciones forzadas que resultaba ser crímenes de estado, entre otros.

El faro moral y de militancia estaba en las Abuelas de Mayo. Casi todos mis compañeros militaban en algún movimiento (o se inventaban uno para militar). Por mi parte, la verdad nunca fui atractivo para el trabajo político, aunque para mi este sí lo fuera, pero creo que leer (no muy bien a Foucault) y haber descubierto lo interesante que eran los estudios poscoloniales de Said, me colocaban un mote de posmoderno, que me relegaba de cualquier posibilidad de trabajo militante al interior de la universidad, que en últimas se consideraban seguidores acérrimos de Marx (sin leerlo mucho) y que juzgaban todo aquello que no enarbolará la bandera roja de la hoz y el martillo.

Como me había hecho a la idea de vivir una vida de no militancia, pensé en hacer mi trabajo de grado en algo que me sentía muy ligero y que se había convertido en un lugar bastante cómodo para mi: el fútbol como fenómeno social. Pero como este fenómeno de masas, “era el opio del pueblo”, pues según varios compañeros eso no tenía gran cosa que estudiar, ya que mi trabajo posmoderno, resultaba ser poco eficaz para contribuir a la ruptura definitiva de las “estructuras de opresión”, mejor dicho, mi trabajo no servía para nada,

En últimas, y también obedeciendo a cierto gusto por lo que después descubriría que era puro reduccionismo cultural, dando vueltas y viendo que mis dos mejores compañeros de trabajos de la universidad eran descendientes de negros del Chocó (porque ellos no se hacían llamar afros, si no negros) decidí que mi trabajo se tenía que orientar por conocer “el mundo” negro. Esto como un escenario de estudio que me resultaba interesante y al que conocí de la manera más folklorizada por medio del currulao y el bullerengue, todo un reduccionismo.

Memorias negras en la escuela.

Al conformar el grupo para trabajar en la línea de FPMS²⁰, era muy divertido saber que hacíamos del “giro cultural” de la licenciatura, en dónde confluíamos quienes estaban interesados por temas que para la época resultaba muy novedosos (corría el 2010), nosotros hablando de negros, Francy, Diana y Erika con su onda feminista y un compañero que quería hacer la historia del movimiento social de la pedagógica, todos unidos por la pregunta por el pasado y sus sentidos.

Para nuestro caso, el trabajo fue muy “encarretador”, desde el principio, puesto que el tema de lo negro en Colombia mostraba unos escenarios de trabajo muy cheveres, con una fuerte tendencia de trabajos disciplinarios en donde académicos como Arocha, Frieddaman, Escalante, Restrepo, Rojas, Escalante, Hoffman, Losonczy, Mosquera entre otros, se convirtieron en parte de nuestra cotidianidad. La verdad que las discusiones en torno a los lugares de enunciación frente a lo negro, desde las lecturas que iban desde el reconocimiento de la trata esclava hasta los renacientes, nos parecieron fascinantes.

Sumado a lo anterior, queríamos hacer trabajo de campo, investigar sobre lo negro en los territorios de las comunidades negras del Pacífico. Como buen estudiante de pregrado, queríamos salvar el mundo y llevar la luz, pero el aterrizaje fue muy certero... nuestro escenario de intervención debía ser la escuela y trabajar con niños: golpe duro, porque en nuestro juego a investigadores queríamos ser los chicos ciudadanos que llegaban a las poblaciones ribereñas del Pacífico a estudiar desde sus historias de vida sobre la relación entre pasado e identidad. Además era necesario para nosotros aprender a tocar marimba y bailar, y esto claramente dejaba ver que teníamos una representación muy folklorizada de lo negro, y esto de pensar la escuela no sirvió mucho para dejar de reproducirla pero esto sería asunto para otra disertación.

El caso es que debimos empezar a escudriñar las memorias de lo negro en Colombia, y buscar cómo las diferentes comunidades dotaban de sentido sus pasados. Así descubrimos que los pasados tenían

²⁰ Formación política y construcción de la memoria social.

usos públicos muy disímiles, y esto fue importante para reflexionar sobre la dimensión política de la identidad, sobre todo en relación con reconocimiento por parte del estado.

En este proceso, y por azares de la vida, pasamos de trabajar con una red de maestros negros llamada “Hilos de anansce” a estar implementando unidades didácticas a niños de cuarto grado de primaria, que les contaban la historia del pueblo negro desde África, pasando por la diáspora actualidad, haciendo algo de acento en la trata esclava y en acciones afirmativas que hacían de las comunidades negras, parte de nuestra “multicultural nación”.

Esta ruta me permitió realizar mi primer acercamiento a los estudios culturales, la historia subalterna y la teoría poscolonial, que en ese momento para mí eran lo mismo pero con diferentes nombres. Este punto puedo considerarlo como la inflexión. En ese momento inicié a trabajar con niños de primaria que poco o nada sabían de las comunidades negras, y que seguían reproduciendo (sin ser consciente de ello) de las mismas representaciones con las que nosotros crecimos (una especie de memoria histórica de las representaciones hacia el otro). Nuestro objetivo era desnaturalizarlas, y pues en última instancia éramos los profesores que le decían a los niños cómo debían pensar, muy en clave de lo *politicamenmte correcto* desde las ópticas de la inclusión y el reconocimiento a las diferencias.

Paralelamente estábamos muy inmersos en el proceso de socialización de la Cátedra de estudios afrocolombianos (CEA), por lo que el tema de nuestro trabajo se había convertido en algo muy importante, y la pregunta por los pasados negros cobraba mucha relevancia, tanto que varias veces participé en congresos de historia y de ciencias sociales socializando nuestra propuesta para la enseñanza de las memorias negras, afrocolombianas y palenqueras en la escuela primaria.

Realmente no hicimos un gran aporte a la pedagogía o a la Cátedra, lo significativo fue enfrentarnos por un momento a las realidades de la escuela, en el marco del boom de la CEA.

En el colegio duramos todo el 2011 y parte del 2012. Mostrarles a los niños algunos pasados de lo negro en Colombia los sacó de la monotonía de las clases, ya que los videos, las canciones, las lecturas, les hicieron entender que no todos los negros eran jugadores de fútbol o venían del Chocó.

Para finales del 2012, ya graduado, el tema de la memoria mermó, la importancia estaba en conseguir trabajo. Sin embargo, varios compañeros me referenciaban de manera errónea como un “experto de lo negro”, cosa que no era así. Posteriormente con algunos cursos y demás, empecé a indagar de nuevo sobre las huellas de la memoria en la música, sobre en todo eso que denominan como músicas ancestrales, aunque no lo abordé de la manera rigurosa como el asunto lo merece.

Para el 2015, gracias a que pude estar con contacto con ciertos espacios de formación en estudios culturales, la cuestión de la memoria tuvo un viraje que resultó obedecer más a una articulación de preocupaciones que siempre había tenido. Por un lado, mi experiencia de trabajo con niños y mi nuevo desafío laboral al ser profesor de básica primaria en un colegio distrital, me enfrentaba a un escenario desconocido, donde mi formación como docente resultaba insuficiente, sumado a que el chip de la vocación política había salido a flote. Para mí era más que necesario pensar en formas eficaces para la enseñanza de las ciencias sociales en la primaria, además ¿cómo podía enseñar los pasados sin caer en la trampa de los manuales?

Con estas preocupaciones, se me ocurrió estudiar las formas de memorias social en los niños con los que yo trabajaba, hablaba de *memorias en movimiento*, porque eran niños que contaban historias muy particulares, con una cronología super extraña, algo que empezó a inquietarme. Más aun, cuando desde mi pensamiento tan estructurado hacía que juzgará las posiciones de pasado de los niños como problemas de localización temporal (en un lenguaje super sofisticado que poco o nada sirve) que se constituían como taras para desarrollar las competencias cognitivas en relación con las ciencias sociales (como ven ya había adquirido un lenguaje bastante psicologista)

En un primer momento había pensado en buscar que los niños fueran los narradores de las trayectorias de sus familias, una especie de pequeños historiadores que recopilan las narraciones familiares. Muchas de estas familias eran desplazadas por la violencia o llegaban migrando a la ciudad en busca de ese imaginario colombiano, donde se cree que las ciudades tienen más posibilidades de adquirir medios que garanticen un mínimo de bienestar, pero no lo hice.

El primer acercamiento escolar en concreto fue indagar sobre sus historias de vida, muchas de ellas cargadas de juegos y de cicatrices y recuerdos de paseos. En un primer momento hubo una intención de trabajar la historia familiar y relacionarla con el conflicto armado, pero sentí que si hay un relato hegemónico en la escuela (y esto no quiere decir que sea malo) que se ha convertido en lugar común para preguntarse por el pasado, para pensarse la memoria, es el conflicto armado.

Existen una serie de materiales dirigidos²¹ a los niños en relación con la enseñanza del conflicto armado, asunto que aplaudo, ya que estas herramientas y apuestas permitirán a futuro pensar en sujeto más sensibles en relación con la violencia fruto de la guerra que ya hemos naturalizado. Sin embargo, mi interés no iba por esa línea de trabajo.

No me interesaba darle continuidad a los relatos y las experiencias ligadas al conflicto (esto no quiere decir que haya asumido una postura negacionista). En efecto, muchos de los niños con los que trabajo son víctimas de los efectos del conflicto, pero en algún momento me cuestioné si ellos saben sobre su condición de víctimas, por lo que pensé que no podría caer en la re- victimización de los niños solo por satisfacer una necesidad educativa, por lo que desistí rápidamente de esa idea.

Mientras interactuaba cotidianamente con ellos y leía con atención lo que escribían en sus ejercicios en clase o en sus tareas, los escuchaba en descanso o en sus intervenciones en clase. me dijo, los niños tienen recuerdos que vale la pena traer. Pensé en lo que nos dice Freire y McLaren,

²¹ Sobre todo cartillas de trabajo como las que produjeron la ONU, el centro nacional de memoria histórica, el centro de memoria, paz y reconciliación de Bogotá, o un sin número de trabajos de grado

traer la experiencia del estudiante a la escuela, pero ¿para qué? En este caso, mi respuesta se centra en la necesidad de darse cuenta de que como yo, como los próceres, los futbolistas y los cantantes, ellos son sujetos con y de la historia, que su pasado los constituye y que eso que nos cuentan, hace parte de su memoria, de nuestras memorias escolares.

Ahora bien, pensar la memoria, los sentidos de pasado en los niños, el lugar que ocupa la experiencia del niño en la enseñanza de la ciencias sociales, la historia como disciplina escolar y la incapacidad para enseñar de manera no “tradicional”, terminarían por crear un contexto para pensar las maneras en que los niños escenifican, narran y corporalizan su pasado, las maneras en que ese pasado constituye a los niños y, de paso, identificar cómo este ejercicio me interpela como sujeto docente.

La historia oficial y la historia aprendida

Si bien la escuela puede ser leída como un espacio homogenizante, también es un escenario en donde se encuentran inflexiones cotidianas, desenganches frente a las imposiciones de las grandes instituciones, de los discursos expertos que imponen currículos y métodos de enseñanza y aprendizaje.

El pasado y en especial la historia como saber escolar, también es objeto de rupturas, de re-semantizaciones y de continuidades en relación con las maneras en que se representa lo que se puede denominar como “Historia patria” que es el pasado colectivo que se enseña en el aula y que busca constituir un relato común. Lo que pretendo exponer a continuación es la manera en que se recalca o se confronta las estructuras autorizadas de producción académica (Giraldo, 2016, p14) que para este caso es la historia como disciplina escolar y el pasado como saber.

En el contexto del bicentenario, todas las educaciones públicas del país harían una serie de actividades para la conmemoración de los 200 años de la Batalla de Boyacá, que dentro de los relatos oficiales de la historia, sería el acontecimiento que marcaría el fin del dominio español sobre el país, y el inicio del periodo de independencia colombiana.

El Colegio Canadá IED no sería la excepción y pese a que desde la coordinación de la jornada mañana se respira un aire patriota, que se ha traducido en las constantes formaciones tipo militar, en las cuales se les grita a los niños ¡A discreción, firmes!, se entonan los himnos del Colegio, Bogotá y Colombia como forma de construir en los niños un sentido de pertenencia, según a lo expresado por el coordinador.



Ilustración 1: Izada de bandera en el Canadá

Además, se considera que exaltar elementos como la bandera o la selección nacional de fútbol, permiten reforzar los valores patrios basados en el “respeto” y el “amor”. Esto contrasta con el escaso interés de los maestros por abordar “temas históricos”. Es una generalidad al interior de la institución, que estos temas se reduzcan a un taller y a una izada de bandera, donde se premian

“virtudes” como la excelencia académica, la presentación personal, el compañerismo y la colaboración²².

En el colegio la conmemoración del bicentenario no fue tan pomposa. Se hicieron algunos talleres que contextualizan a los niños frente a este hecho, pero no tuvieron mayor relevancia. Además, debe decirse que en comparación con el 2010, desde el Ministerio de Educación no se hizo mayor alarde de esto, no se conoció material educativo para trabajar en los diferentes escenarios escolares del país, más allá de algunas páginas web como las de RTVC o el Senado de la república.

En relación con las maneras de conmemorar que se realizaron en el colegio, la historia (o mejor, la forma de transmitir por medio de la enseñanza) es atravesada por regímenes de verdad, que se refuerzan mediante la folklorización y los diferentes lugares comunes. Esto se hizo evidente en la conmemoración del 20 de Julio que se realizó en 2019, donde se les solicitó a los niños venir para esa fecha (19 de julio) vestidos con camisetas de la selección colombiana de fútbol y traer bombas para inflar de color amarillo, azul y rojo, con el fin de decorar “con el tricolor nacional” el colegio.

Las actividades de este día se redujeron a la lectura en clase sobre la importancia del 20 de la conmemoración, y colorear una imagen de Simón Bolívar²³, pero nunca se llevó a cabo una reflexión en relación a este acontecimiento o por lo menos exponer relatos diferentes a ya oficializado tropel a causa del “Florero de Llorente”.

²² Por lo general los niños que izan bandera, es decir quienes reciben una banderita de Colombia que en su pecho representa la “excelencia” que debe tener un “buen” estudiante.

²³ Si se hace un examen de la exactitud de la conmemoración en el colegio, Simón Bolívar no fue protagonista del suceso del “florero de Llorente” y ni siquiera hizo parte del levantamiento popular. Esto refuerza los clichés que existen frente a los procesos de independencia ligados a grandes hombres



Ilustración 2: Cartelera elaborada por estudiantes de 2° grado como parte del Taller en conmemoración del 20 de Julio de 1810

Lo que sí se observó con nitidez, fue el reforzamiento de la imagen de Bolívar como el gran libertador de un país blanqueado a pesar de reconocer en el papel la pluralidad étnica y cultural, en donde prevalece una historia de bronce²⁴. La imagen de un hombre que se proclama como El Libertador, refuerza el estereotipo mesiánico con el que se ha representado a los hombres de la historia de bronce, y en este caso a Simón Bolívar (más adelante mostraré la imagen que los niños representan de él) y que, en cierto modo, cristalizan las prácticas y discursos coloniales que continúan vigentes en los que se pone en escena el pasado en la escuela. Paradas al estilo militar, juramentos a la bandera, recreación de batallas son pequeñas muestras de una “historia nacional” escrita y protagonizada por hombres blancos que forjaron gracias a sus ideas y su mano un país, dan cuenta de ello.

Consulté a algunos niños sobre el significado que tenía la camiseta de la selección Colombia de fútbol, de inmediato señalaron a referentes como los jugadores Radamel Falcao García, James

²⁴ Cuando se hace alusión a este tipo de expresión, me refiero a la historia de los grandes hombres, los héroes que tuvieron incidencia en batallas y que muchos de estos son rememorados a través de pinturas y estatuas en escenarios públicos, Peter Burke hace un buen análisis de estas representaciones en *Lo visto y no visto. el uso de la imagen como documento histórico, 2001, Crítica*

Rodríguez y en menor medida a Juan Guillermo Cuadrado y Jerry Mina. Para ellos no fue evidente articular esta prenda con la independencia.

Indagué a los maestros que organizaron la actividad del 20 de Julio sobre el uso de esta camiseta y la figura de Bolívar en la conmemoración. Su respuesta se puede sintetizar en crear un “sentido de pertenencia por los símbolos patrios” teniendo en cuenta que el hecho histórico lejos está de tener como protagonista a Bolívar y la camiseta amarilla es el reforzamiento de una idea de nación basada en una estrategia de mercadeo de la cervecería Águila, quien patrocina a la selección de fútbol y que, desde hace mucho tiempo, insertó en el imaginario colectivo la idea de la camiseta como símbolo patrio, que también ha sido reforzado por la utilización de esta prenda en manifestaciones políticas ligadas a sectores gubernamentales y de la derecha .



Ilustración 3 Marcha de la derecha colombiana por el No a la refrendación de los acuerdos de Paz en 2016



Ilustración 4: Izada de bandera en conmemoración del 20 de Julio.

Para la conmemoración del 7 de Agosto, desde el área de ciencias sociales se buscó reflexionar en dos líneas. El papel de las mujeres en el proceso de independencia y el lugar de los negros y los indígenas. Se decide así tomar distancia de la manera en que se conmemoró el 20 de julio. Sin embargo, la atención de los niños se centró en la Batalla del Pantano de Vargas. La figura de Simón Bolívar sigue siendo fuerte, y en varias representaciones gráficas elaboradas por los niños, se pueden observar e identificar símbolos como la bandera con mensajes agradeciendo a Dios o a Simón Bolívar por la independencia o dibujando escenas paradigmáticas como la Batalla del pantano de Vargas.

Frente a la pregunta ¿Consideras que la Independencia de Colombia es importante? hubo un rotundo consenso. Sin embargo, las razones que justificaban la importancia del asunto dejaban ver varios elementos que mostraré a continuación.

Se destaca la fuerte idea de que una fuerza externa tuvo una injerencia sobre la independencia, en este caso mediada por la idea de Dios como fuente de libertad.

-“la independencia llegó gracias a Dios”²⁵

- “Ellos me lucharon con la armadura de Dios”

- Gracias a Dios por esta bandera y esta tierra”

- Gracias a Dios llegó a tiempo la libertad

²⁵ En las transcripciones que se realizan en este trabajo de los textos de los niños se conserva su ortografía y escritura.



Ilustración 5: Dibujo elaborado por una estudiante de 5°, resultado de la conmemoración de la Batalla de Boyacá.

Y es que los niños y niñas de la zona en su mayoría asisten habitualmente a cultos evangélicas, en pequeñas iglesias que existen en la zona y en menor medida, a la iglesia católica del Barrio Alpes, por lo que las alusiones a Dios no son una mera coincidencia, si no que resulta ser producto de apropiaciones de los discursos que escuchan en sus casas por parte de sus padres y familiares adultos, y que se refuerzan dos veces por semana²⁶ los “pastores”.

Sumado a los anterior, en las formaciones del colegio (pese a que esté debe tener un carácter laico) se realizan oraciones por parte del coordinador y de dos profesoras cuya confesión religiosa es protestante, por lo que las alusiones al “destino del país en manos de Dios” es un lugar común que han apropiado los niños y que lo dejan al descubierto en este ejercicio.

Por otra parte, se puede observar percepciones que exaltan la figura de Bolívar como libertador: “Gracias por todo lo que hiciste por nosotros y también te quiero agradecer por liberarme. Simon Bolivar”.

²⁶ Por lo general, en las iglesias pentecostales los cultos se realizan dos veces por semana, una los miércoles o viernes en las noches (Dependiendo de la iglesia) y la otra reunión son los domingos en la mañana.

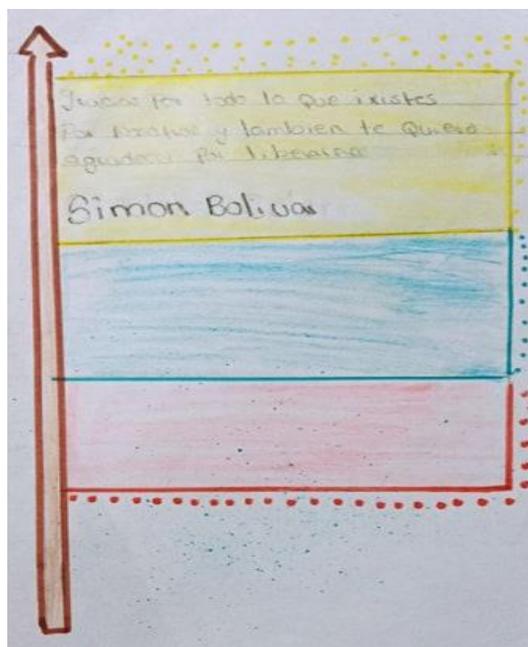


Ilustración 6: Dibujo elaborado por una estudiante de 5°, resultado de la conmemoración de la Batalla de Boyacá.

También se identifica una relación que se establece entre la independencia, la libertad, el respeto, los derechos y los deberes como una ganancia para los niños, quienes entienden que este suceso marca un hito frente al comportamiento que deben asumir en espacios como el aula: “Para mí la independencia es independizarse por un mismo y que hay que ser más independientes, aprender a respetar a los demás y cuidar el salón. gracias por todo Colombia” o “La importancia de la independencia es que ese día nacieron nuestros derechos y nuestros deberes”.

Los anteriores testimonios dan cuenta de la manera cómo los niños relacionan los discursos que vienen desde años anteriores (1° y 2° grado) relacionados con las normas, propias de la consolidación de un dispositivo propio de las competencias ciudadanas, que empieza a ser enunciado por los maestros desde los primeros grados de escolaridad, convirtiéndose en otro lugar común al interior de las ciencias sociales. Por lo que los héroes son figuras por emular en cuanto “hacen caso” y son respetuosos de las normas.

Otro elemento a destacar es la relación de la Independencia con el final de las guerras, dejando ver el desconocimiento sobre la conflictiva situación que atraviesa el país. No necesariamente los niños deben conocer sobre el conflicto armado, pero sí llama la atención la manera en que se cierra la historia de la Independencia. “Para mi la importancia de la independencia es que nosotros ya somos libres y no habrá más guerras en nuestro país”.

Algunos de los relatos explicitan las maneras en que las y los estudiantes representan el pasado que se enseña o que se busca instaurar como narrativa constituyente de la nación. Un aspecto relevante es la frecuencia con que se relaciona a Dios como la causa de los acontecimientos históricos, y que deja en evidencia la fuerza que tiene la idea de este en la constitución de Colombia, es un imaginario muy fuerte en los niños y niñas que obedece a una moral cristiana que dialoga con una moral social (Sanz, Saldarriaga, et al 1997) constituyendo dos ideas poderosas que sustentan la existencia de Colombia como “nación” o si no observemos cómo el dicho “Dios y Patria” posee mucha resonancia en sectores conservadores y militares del país.

Asimismo, la escuela además de instruir en “valores para la ciudadanía”, forma moralmente a los niños y niñas a través de la enseñanza y apropiación de los relatos épicos que dieron inicio o consolidaron hechos como la independencia²⁷. Esto refleja una continuidad en la forma en que la escuela construye ciudadanía desde principios del siglo XX, basadas en el “sentido de pertenencia por Colombia” desde el temor a Dios y el respeto a la norma.

²⁷ Es de resaltar que en el marco de este ejercicio investigativo, se identificó que el trato que le dimos a la independencia como acontecimiento, no fue el de un proceso con rupturas o continuidades, por el contrario, caímos (y me incluyo) en mostrar una suma de hechos que parecían aislados y que posibilitaron que estemos conmemorando este tipo de fechas.

Otro aspecto para destacar es la superposición de historias, y las analogías entre personajes, por lo que se encontraron representaciones gráficas que nada tenían que ver con las historias que narraban los niños, o en ocasiones, eran historias que se remiten a sucesos que no tenían que ver con la Independencia.



Ilustración 7: Imagen de un trabajo elaborado por un niño de 4°

A lo anterior lo denomino un *collage de pasados históricos*, situaciones y personajes históricos se superponen, se traslapan, dando como resultado una mirada al pasado enseñado que se establece en los currículos y que dialoga con las experiencias personales de los niños. Historias que han sido contadas e imágenes de televisión, redes sociales o el cine, que terminan, (re)-creando el acontecimiento histórico, mostrando una dimensión fantástica, tal como lo anota una estudiante de cuarto grado:

La historia puede parecer algo aburrido pero si le pones imaginación se ve todo lo contrario, digamos si nos ponemos en los ojos de leonardo da vinci o de cristobal colon seria divertido pero aquí no vinimos a hablar de ellos, hoy vamos a hablar de la independencia de colombia (Trabajo elaborado por un niño de 5°)

Este preámbulo de entrada expone que la historia puede ser muy aburrida, pero también puede ser algo divertido si se asume desde otra mirada, desde la de los hombres que la escribieron - hombres famosos, es la misma concepción tradicional de la historia-. El texto es cerrado por el niño de una manera inesperada, después de tres puntos seguidos (señal de espera, de suspenso): “imaginense que estos hombres del Barcelona no hubieran existido ahora, Leonardo da Vinci y Cristóbal Colón, en vez de hablar de ellos vamos a hablar de la independencia de Colombia”.

Los tres puntos seguidos eran representados por recortes del rostro de tres jugadores estelares del FC Barcelona, es claro que los dos italianos renacentistas son iconos de la denominada “Historia universal”, conocerlos se supone que hace parte de la cultura general, si alguien no los conoce, perfectamente puede categorizarse como ignorante. Ahora bien, de donde se extrajo este apartado no se encuentran elementos de la independencia de Colombia. Es más, el ejercicio elaborado por los niños contiene figuras que resultan ser antagónicas, por un lado se encuentra Silvestre Dangand, y Juancho de la Espriella, dos músicos que se identifican con la derecha contemporánea colombiana y por otra parte, está una foto del sociólogo y sacerdote Camilo Torres Restrepo un renombrado teólogo de la liberación junto con la palabra conflicto.

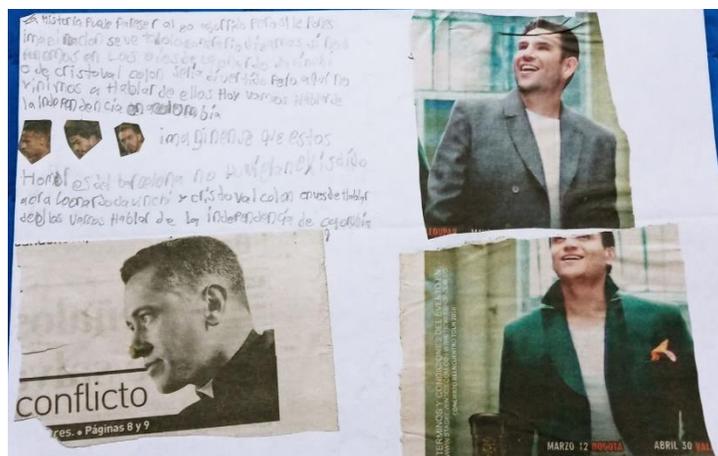


Ilustración 8: En este trabajo se encuentran Silvestre Dangond y Camilo Torres como "actores" de la Independencia de Colombia.

Todo esto deja al descubierto que si bien no es un acto intencionado, existe un interesante juego de imágenes que permite recrear a la manera del niño el hecho histórico desde su mirada propia. El pasado se convierte en un juego en donde por medio de collages o de imágenes que exponen las múltiples miradas frente al cómo podemos representar “el pasado nacional” que constituye nuestro conocimiento histórico del país. Esto da cuenta de algo que anota Milstein (2011) quien afirma que la escuela posee prácticas regulatorias repetitivas, como las formaciones, la idea de orden y establece de manera arbitraria cuando y como se debe intervenir. Sin embargo, los estudiantes poseen la capacidad de crear sus propios ritmos cotidianos en relación con el tiempo y el espacio, es decir, poseen sus propias temporalidades.

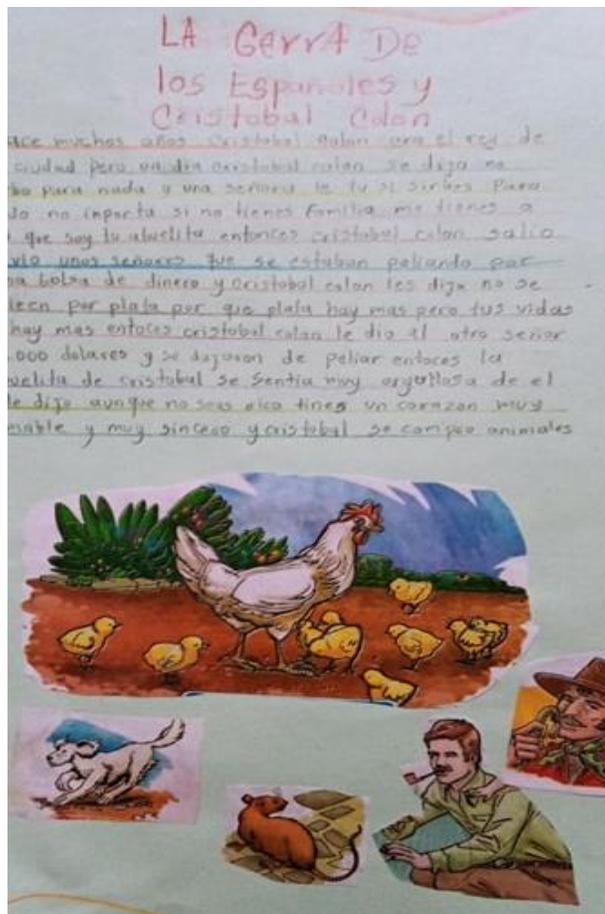


Ilustración 9: Cartelera elaborada por un niño de cuarto, en donde contaba como había sido según él, el descubrimiento de América

Y es que la forma “tradicional” de producir historia en los ámbitos institucionales resulta ser soberana de todas las historias emergentes tal como lo afirma Chakrabarty (2007), por lo que temporalidades creadas por los niños pueden ser objeto de intervención por parte de maestros y profesionales de la educación, puesto que pueden ser un síntoma de ignorancia hacia la historia oficial.

De nuevo a Chakrabarty, existe un síntoma que se evidencia en lo que se puede denominar como subalterno y es la idea (muy generalizada en los profesores) de representar al niño desde la carencia, que produce alteraciones y distorsiones frente a un acontecimiento. reciben la cruz de la inadecuación (2007, p.64), los niños, al igual que los hindúes que fueron infantilizados por los

colonizadores británicos, son objeto de intervención, deben salir de la ignorancia mediante la educación.

Esta educación y sobre todo la histórica, resulta siendo lineal y ascendente acorde con los cánones europeos. Por lo que esa aparente ignorancia de los niños al yuxtaponer sucesos históricos puede resultar en juego de inversión desde la carencia y la ignorancia sobre los relatos modernos que constituyen la historia oficial de nuestro país.

Estas temporalidades, se caracterizan por contener una serie de yuxtaposiciones y collages de pasado, en donde personajes como Cristóbal Colón terminan trabajando por 10.000 dólares para ser un mediador de conflictos, Donald Trump posee un cuerpo de mujer esbelta, blanca y en ropa interior afirmando “que rico, la independencia” y una mujer blanca se encuentra sonriendo y afirmando que según lo que cree el niño dice que la igualdad no tiene importancia (no sé si sea una burla o realmente una crítica contundente frente al significado de una palabra tan usada en los escenarios escolares), o un dibujo de Nairo Quintana, diciendo que los españoles peleaban contra los franceses por la independencia, y que el dibujo del ciclista representaba a quienes “nos defendieron” de los españoles.

En relación con la representación de Simón Bolívar, resultan ser muy repetitivas las alusiones a un gran caudillo que liberó a América y a Colombia en especial, pero causa gran interés que se conjugan imágenes y relatos bíblicos (en especial de la vida de Jesús) y se relacione de manera directa con el proceso de independencia donde Simón Bolívar es representado como Jesús, y sus ejércitos como apóstoles. Símil interesante ya que deja ver la permanencia de dos hombres que son vistos como salvadores, como caudillos y referentes morales ¿, modelos a seguir que evangelizan en nombre de libertad y cuya vida es entregada a la lucha contra las injusticias y los gobiernos tiránicos.

Son permanencias narrativas que vienen de casa, de la iglesia, de las fundaciones y que distorsionan la “verdad objetiva” de la historia oficial. Un Bolívar que predica la independencia, que más allá de ser un modo infantil de ver la historia, es un modo social de organizar el tiempo por medio de lo que percibe y lo que aprende.

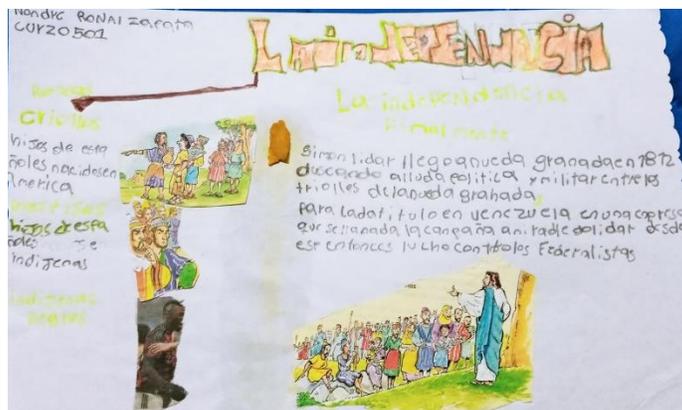


Ilustración 10: La Independencia explicada por dibujos de Jesús predicando junto a un jugador del Milán que representa a los negros

En otro texto se encontró una particular descripción del libertador, que deja ver el collage de pasado y la yuxtaposición de historias que he comentado líneas atrás:

“un soldado llamado Simón Bolívar general y conquistador de Latinoamérica quiso ir a Colombia porque Colombia fue invadida por soldados españoles en el puente de Boyacá. en la batalla también había campesinos de montañas. la batalla empezó el 20 de julio de 1810 entonces Simón Bolívar fue a muchas partes de Colombia y encontró a varios héroes como Camilo torres, Francisco de Paula Santander, Córdoba, Antonio Nariño y Policarpa Salavarrieta o pola, entonces los soldados españoles, usaron cañones, espadas y palas cuando empezó muchos de los campesinos y soldados murieron”. (Niña del grado 5°)

En el anterior relato se pueden identificar varios elementos. De entrada, se muestra la imagen de Bolívar en una posición ambivalente: como conquistador -un rol antagónico- y como un héroe (el

bueno) que fue ayudado por campesinos de las montañas, una representación bastante común y andinocentrista del campesino en nuestro país, quien es representado como un hombre de montañas, humilde, noble y abnegado, que según los relatos oficiales andaba descalzo con hambre y, aun así, dio todo por la “patria”.

En otro texto se encontró una particular descripción del libertador, que deja ver el collage de pasado y la yuxtaposición de historias que he comentado líneas atrás:

un soldado llamado Simón Bolívar general y conquistador de Latinoamérica quiso ir a Colombia porque Colombia fue invadida por soldados españoles en el puente de Boyacá. en la batalla también había campesinos de montañas. la batalla empezó el 20 de julio de 1810 entonces Simón Bolívar fue a muchas partes de Colombia y encontró a varios héroes como Camilo torres, Francisco de Paula Santander, Córdoba, Antonio Nariño y Policarpa Salavarrieta o pola, entonces los soldados españoles, usaron cañones, espadas y palas cuando empezó muchos de los campesinos y soldados murieron.

En el anterior relato se pueden identificar varios elementos. De entrada se muestra la imagen de Bolívar en una posición ambivalente: como conquistador -un rol antagónico- y como un héroe (el bueno) que fue ayudado por campesinos de las montañas, una representación bastante común y andinocentrista del campesino en nuestro país, quien es representado como un hombre de montañas, humilde, noble y abnegado, que según los relatos oficiales andaba descalzo con hambre y, aun así, dio todo por la “patria”.

Un segundo elemento a destacar es la mención a los “héroes de la independencia”, y son los nombres que se han mencionado por generaciones enteras en los libros de textos y que si bien jugaron un papel destacado en estos procesos, son Hombres con nombre, se les denomina en su singularidad y así se les representa, al contrario de los campesinos que no poseen nombre y resultan ser un genérico.

El tercer elemento es la aparición de una figura femenina, “La Pola”. En varias clases pude constatar que su entrada en la manera de narrar y representar estos acontecimientos, se da gracias a la telenovela

que se hizo de ella²⁸, en donde se mostraba como toda una heroína enamorada que daría todo por amor y por su causa (la independencia), tanto que fue fusilada. “La Pola” llegaría a este olimpo desde un lugar enunciación por decirlo muy “pop”, y fue por medio de la televisión, al contrario que los demás héroes que han sido fruto de la historia aprendida en la escuela y en otros escenarios educativos²⁹. Esta heroína haría parte de los consumos televisivos de los niños, tanto que en varias ocasiones contaban los pormenores de la novela en plena clase.

Esto sumado a la serie que se transmite sobre Bolívar en televisión abierta, da cuenta de la televisión como fuente que utiliza el pasado como “Telón de fondo” (Samuel,2008. p.33), ya que le ofrece al niño imágenes y representaciones del pasado de forma extracurricular que alimenta las maneras en que la escuela transmite y produce sentidos sobre el pasado.

Como cuarto elemento, se puede observar la manera en que sigue perviviendo la mirada binaria propia de la modernidad de clasificar a los sujetos como superiores y poderosos y aquellos en situación de inferioridad (económica, racial, geográfica). Por un lado, están los españoles que pelearon en superioridad de condiciones gracias a que tenían armas de fuego como cañones y espadas, mientras que los campesinos, subalternizados, peleaba con azadones, hachas y palas, es decir, no tenían insumos tecnológicos, “armas de verdad” como lo relataba un niño. Lo que refuerza las representaciones impuestas de la subalternidad de las condiciones en que viven los campesinos en contraste con la superioridad de los europeos como lugar común.

²⁸ La novela la “Pola” se transmitió por RCN entre el año 2010 y el año 2011, precisamente en la conmemoración del bicentenario de la independencia. Esta era una historia que recreaba la vida de Policarpa Salavarrieta y su amor con un patriota, además de mostrar “la realidad” de la época previa a la independencia. Se retransmite en el año 2018, y es el momento en que los niños empiezan a referenciarla.

²⁹ Los escenarios educativos a los que me refiero son las fundaciones de refuerzo escolar que tienen incidencia en el barrio, por lo general son espacios en casas que funcionan como fundaciones en donde los niños pasan la contra jornada aprendiendo algún tipo de manualidades o realizando sus tareas. Allí también se les brindan clases de historia, según me comentaban varios estudiantes que asisten habitualmente a estos espacios, de hecho, es muy común escuchar frases como “es que en la fundación me dijeron que Simón Bolívar...”, por lo que estos escenarios también son productores de este tipo de lugares comunes frente al pasado nacional.

Además, se pueden identificar que los finales de las historias pueden tomar múltiples direcciones, pero sobresalen las menciones a los muertos, lo que da cuenta de una mirada honesta de la guerra o de la manera en que la pueden entender algunos niños y niñas. Para cerrar, un niño representó las figuras de los próceres, con sus trajes militares -tal como se ilustran en los libros de texto- con cabezas de personajes como Juan Manuel Santos, Raúl Castro (expresidente de Cuba) y otros políticos colombianos. Esto denota que la idea de superponer imágenes resulta ser una forma de resignificar el acontecimiento o en términos de Samuel (1994) hacer evidencia de una “memoria popular”, en la que los niños transforman las representaciones de figuras públicas desafiando los límites de la realidad.

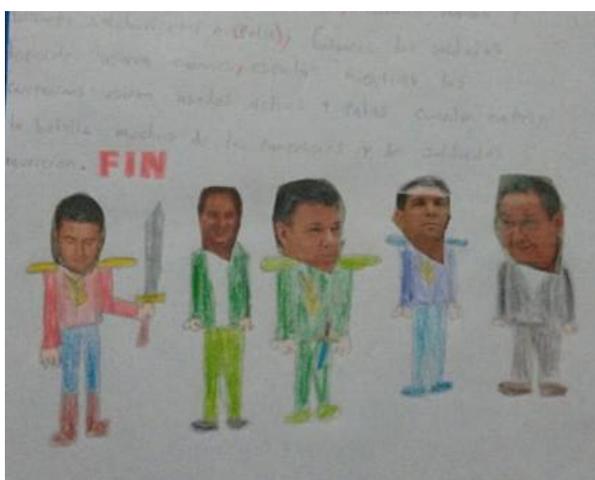


Ilustración 11 Algunas figuras de la política internacional contemporánea son asumidos como próceres

A las figuras heroicas, se les suma Goku el super poderoso guerrero de anime japonés, que se ha convertido en el “héroe del planeta tierra” y que ha salvado a la tierra en múltiples ocasiones. Se puede observar contándole a un niño sobre cómo fue la independencia y al frente suyo, están dos figuras: una mujer con rostro de hombre y un hombre con rostro de mujer, mientras que el texto que acompaña “la cartelera” plantea que Simón Bolívar buscaba mucha independencia, y “llegó a la nueva granada en 1842” 12 años después de su muerte. Algo que parece una incongruencia, pero que da cuenta de que los tiempos cronológicos en los niños no son muy relevantes.

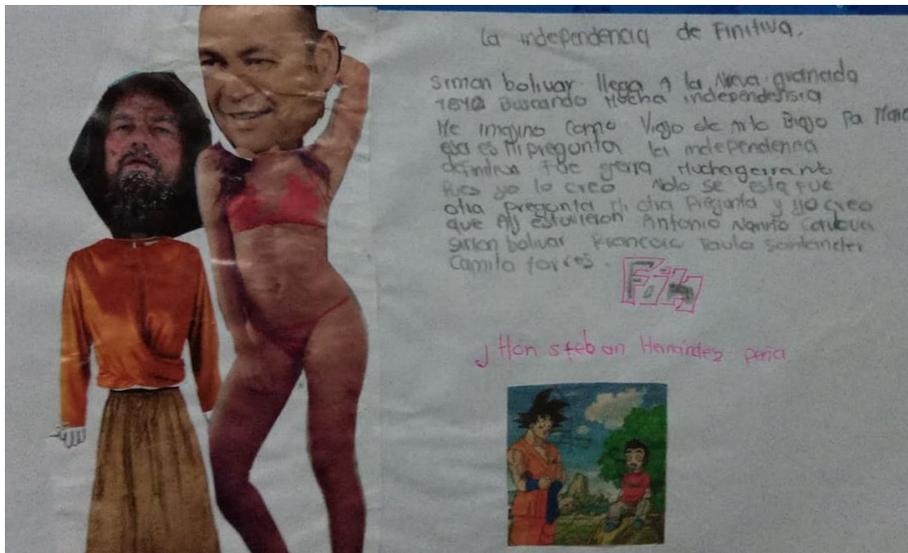


Ilustración 12: Collage

En esa recreación del acontecimiento histórico de la independencia, un niño comenta lo siguiente “me imagino como viaje de arto, por mares esa es mi pregunta ¿la independencia fue una guerra, mucha guerra?, pues yo le creo”. Manifestando lo que pareciera ser una interlocución con Bolívar, donde el niño le pregunta y de entrada da veracidad a su respuesta, sin cuestionar el relato, porque el le cree.

En la misma línea de intentar entender la manera en que se narra el pasado aprendido se pudo observar que había representaciones que estaban orientadas representar a mujeres muy elegantes, por lo general blancas, rubias, delgadas que se preguntan por acontecimientos como el de la independencia.

Una de las niñas realizó una especie de historieta en donde los protagonistas eran varias modelos de catálogo, que, en poses muy sugestivas, le preguntaba a su profesor, un hombre serio, fornido, blanco y con estereotipo de modelo por el tema de la independencia. Los gestos y las posiciones en que se ubican a las mujeres contrastan con la seriedad del profesor. Los diálogos no obedecen a las expresiones de las modelos. Sin embargo, todo se orienta hacia que las estudiantes indaguen a su profesor sobre el proceso de independencia. En la historieta se refuerzan varios lugares comunes: la imagen del hombre serio quien posee el conocimiento sobre el pasado, que para este caso es el profesor que funge como sujeto de conocimiento que transmite su saber, con fechas, nombres de batallas y demás, a las estudiantes mujeres, sonrientes y con una actitud coqueta que desconocen de

estas ¿Será acaso una reiteración de la lógica vertical con la que se trasmite la historia? ¿una división social del conocimiento atravesado por el género?

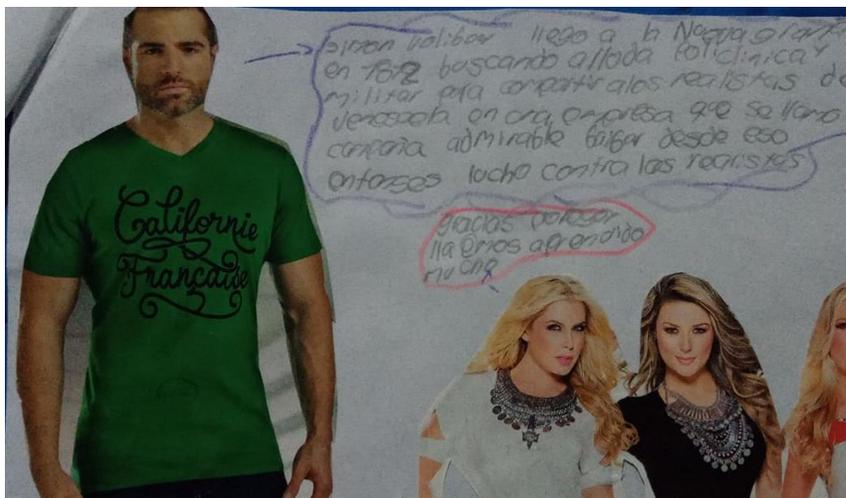


Ilustración 13: "El profesor" explica a sus estudiantes sobre el proceso de independencia.

Así mismo, se acentúa dentro de estas representaciones las referencias que se hacen a los otros, a las alteridades construidas desde el discurso oficial, es decir, a la gente negra e indígena. Si se observa de manera atenta los libros de texto y se escuchan las maneras en que referencian a los indígenas, se puede identificar la manera en que se exponen como un "algo" externo a los niños, una alteridad que convive fuera de la ciudad, que es ruralizada, aislada y primitiva, que se quedó anclada en el tiempo, y su tiempo es el de la colonia, un tiempo colonial, que produjo la diferencia y la subalternización de estas comunidades.

Dos estudiantes de cuarto escriben lo siguiente frente a los indígenas:

“hace mucho tiempo los indígenas vivían en paz hasta que un día llegaban los españoles pensando que el nuevo mundo era la india entonces los indígenas decidieron combatirlos pero los españoles los sometieron y los esclavizaron, a muchos los mataron, les quitaron las tradiciones y sus hogares. Los indígenas en muchas querían combatirlos, pero fracasaron después lo indígenas se empezaron a enfermarse y algunos se murieron por esa enfermedad”

Esta representación es muy sugestiva, porque deja ver un diálogo entre la versión que ha sido compartida en la escuela en relación al proceso de conquista, donde los indígenas son sometidos, pero a la vez se refleja la idea de lo indígena anclada a ese periodo histórico en donde lo perdieron todo y dejaron de ser. La supresión del ser indígena por medio de una enfermedad que aniquiló su ser y estar en la vida, que dio lugar a la imposición de un ser eurocentrado, violento, masculinizado, opresor y usurpador.

Ubicados en un lugar común, en general se produce una imagen de lo indígena como un sujeto que vivía (y vive) en chozas y se vestían con pieles de animales, “los indígenas no tenían zapatos y caminaban descalzos, porque eran de tierra caliente, también se alimentaban de cosechas que ellos mismos sembraban y mataban animales para comer”



Ilustración 14: Representación gráfica de un indígena según un niño de 4° grado

Lo anterior se asemeja a forma en que se enseña la conformación de las denominadas sociedades complejas de hecho se puede observar la existencia de una relación directa entre los indígenas y las primeras sociedades que conocieron la agricultura y la caza, como fuente de alimento. Es la imagen del primitivo, no conocen la ropa, que viven en chozas y no tienen un trabajo formal, no son sociedades modernas y por ende están atrasados en el tiempo.

Frente a la imagen del “otro” indígena no se identificaron yuxtaposiciones, no se ven con claridad los collages de pasados que se observaban en relación con la independencia. Pareciese que la imagen y el pasado de los indígenas está estático, es un inmóvil, no fluye. Es precisamente una imagen muy común en la escuela, en donde las comunidades originarias se encuentran lejos, no existen más allá de los resguardos, de sus prácticas chamánicas y “extrañas”. Son parte del tiempo lineal y ascendente de Occidente, que niega o suprime otras temporalidades.

Bien sea por performatividad o por adherirse a los lugares comunes. Los pasados que se reproducen en la escuela lejos están de cuestionar la historia oficial, la permanencia de la historia de bronce, la conmemoración de fechas sin pensarlas como el resultado de procesos complejos, la cuantificación del conocimiento histórico de los niños y niñas mediante la memorización de fechas y nombres , refleja que los pasados que transitan por la escuela primaria están conformados por lugares comunes que legitiman la historia oficial estadocéntrica, blanca y adultocéntrica.

Para terminar este apartado, quiero exponer dos situaciones que refuerzan la manera en que se les enseña un pasado homogéneo a los niños. La primera de ellas se dio durante una visita al Puente de Boyacá, donde un oficial de policía de Turismo ofreció una charla acerca de lo acontecido en el mes de agosto de 1819. Lejos de realizar un relato llamativo, el oficial con tono despectivo y de mando (propio de la institución) instigó a los niños con una serie de datos que hasta para mi fueron difíciles de retener por la rapidez en su forma de exponer. Al terminar el oficial realizó tres preguntas que nadie contestó, al ver el silencio y mostrando un fingido disgusto expresó lo siguiente: “por eso estamos como estamos, porque no conocemos nuestra historia” y en un tono de regaño me exhortó a que les hiciera una evaluación a los niños sobre los datos (Cosa que no haría).

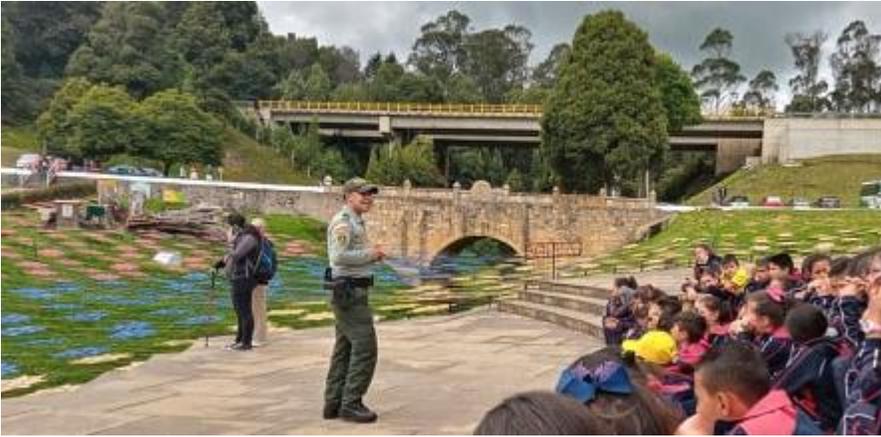


Ilustración 15: Patrullero de la policía explicando las generalidades de la Batalla del puente de Boyacá, ante los niños de 5° grado del colegio, durante una salida de campo.

Los niños nunca se sintieron atraídos por la retahíla de datos que lanzó el oficial, ni siquiera pareció interesarles conocer que, Pedro Pascacio Díaz fue el primer menor de edad en otorgarle el rango de Sargento en el ejército o que se construyó un monumento a un general inglés. Y es que estos datos refuerzan el imaginario militarista que se cierne sobre la historia oficial de la independencia que solo se centra de generales, batallas y confrontaciones. A los niños que fueron a la visita no les atrajo eso, les parecía más relevante saber cuándo habían construido el puente o si había campesinos viviendo en la zona cuando se dio la batalla.

La segunda situación se dio días posteriores a la visita mencionada. En el marco de la conmemoración del 12 de octubre, en el colegio círculo una guía de trabajo que se debía realizar en cada salón de la primaria con el objetivo de “reforzar en nuestros niños que somos latinos o hispanos con todo lo que implica. Debemos estar orgullosos de nuestra identidad, de nuestra herencia y de nuestras raíces”.

La guía contenía un texto que celebraba el encuentro “armónico” entre Europa y América, a partir de la conmemoración del día de la raza, esto sugiere que se lea de manera crítica. En primer lugar, somos los docentes del colegio quienes representamos el pasado colonial que tanto se criticamos (Europa encuentra a América gracias a la pericia y astucia de Cristóbal Colón).

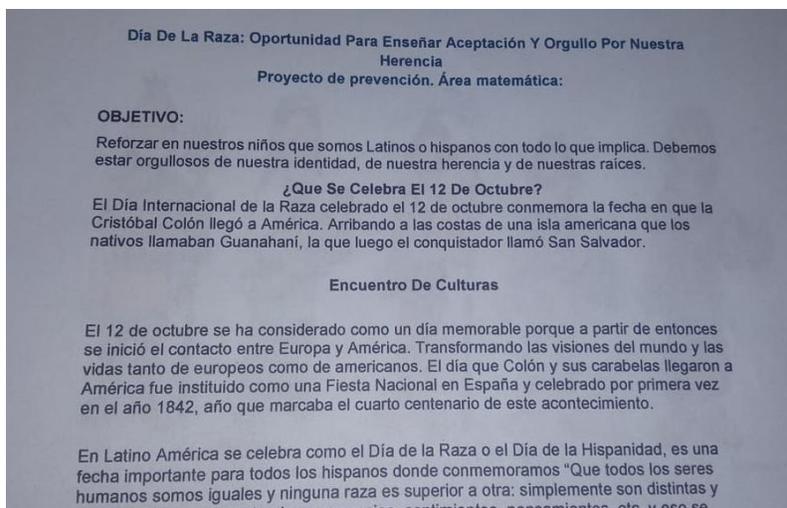


Ilustración 16: Parte de la guía que buscaba trabajar el " día de la raza" en el colegio.

En segundo lugar, se sigue creyendo que la raza es algo que existe, que es natural y no se problematiza como invención social que taxonomiza y clasifica a los sujetos y las comunidades, así se nos diga que esta conmemoración es “una oportunidad ideal para aprender acerca de este acontecimiento ... nos da la oportunidad de reforzar en los niños los sentimientos de solidaridad y aceptación hacia todas las personas” tal como lo afirma la profesora que realizó la guía.

En tercer lugar, se homogeniza el pasado, es decir, que se sigue primando la idea eurocéntrica del pasado universal que poseemos todos los habitantes de América, reforzando el discurso sobre la herencia hispánica como legado constitutivo de todos “nosotros” sin entrar a cuestionar que detrás de este, o si existen tradiciones que siguen estando vigentes pese a no hacer parte de esa historia oficial y las que se reconocen refuerzan las representaciones folclorizadas de los sujetos.



Ilustración 17: Grafica de la guía que representa la "diversidad" racial y cultural de América

Como cuarto y último lugar, se pretende hacer creer al niño que la identidad es algo monolítico ligado a sucesos épicos del pasado, de los cuales debe sentirse orgulloso. Sin que se enseñe que más allá de un encuentro armónico, lo que se dio fue un proceso de conquista y colonización que se basó en el despojo de tierras, la emergencia de la raza como una representación que permitió el sometimiento y la apropiación del trabajo de indios y esclavos, al ser considerados como inferiores.

A raíz de lo expuesto en este apartado, considero pertinente que la enseñanza de la historia y la apropiación por parte de los niños está mediada por una lectura por parte de los profesores (que reproducen acríticamente estos discursos producidos en las academias de historia) que privilegian la relación entre historia, los relatos modernizadores de la ciudadanía y el estado nación como forma privilegiada para construir una comunidad política.

¿Por qué los niños de todo el mundo han de estudiar en la actualidad una asignatura llamada historia cuando sabemos que esta obligación no es natural ni antigua? (Chakravarty, 2007, p.74), cuando esta historia (eurocéntrica) busca insertarnos en escenarios homogéneos como la consolidación de la ciudadanía universal gracias al “encuentro de dos mundos” donde Europa nos dejaría un legado que en apariencias debemos celebrar y preservar por medio de conmemoraciones como la del 12 de octubre.

En el colegio de manera inocente seguimos reproduciendo que naturalizan y domestican la heterogeneidad, no nos interesa la pluralidad y seguimos siendo sin saberlo, jugando un papel esencial en “establecimiento de significados, en la creación de regímenes de verdad, en la decisión, por así decirlo, de que universal gana y de quien” (Chakravarty, 2007, p.76) en este caso, el universal de la ciudadanía y de la historia militarista que omite las responsabilidades de los “vencedores” y que desconoce las emergencias de los vencidos.

¿Por qué mejor no hablamos, dibujamos y cantamos sobre los pasados (en plural)? ¿Qué elementos encontraremos en las vivencias de los niños? ¿No serán los pasados personales de los niños y las niñas fuentes importantes para encontrar la potencia que puede tener la carencia de la cual se creen que son poseedores? Esto lo veremos en el próximo apartado.

Los juguetes como objetos de la memoria

En un ejercicio muy bonito que realizó el CNMH junto con víctimas del conflicto armado en el año 2015, se propuso trabajar los relatos de la violencia a través de objetos que pudieran activar los recuerdos de las personas que participaban de este. A partir de un acercamiento que tuve al texto fruto de esta apuesta de trabajo de la memoria, decidí que los objetos podrían ser unos activadores de la memoria para los niños del colegio. Esto sería una muy buena entrada al trabajo.

Sin lugar a duda, los juguetes son elementos con un invaluable valor simbólico y sentimental para los niños y niñas. El utilizar los juguetes como artefactos para explorar la memoria de los niños, permitió reconocer los gustos y los juegos que tienen los niños y las niñas del colegio.

Lo primero que planteé fue que el niño debía llevar su juguete favorito al colegio. En una hoja blanca o en medio pliego de cartulina, debían escribir “la historia” de su juguete favorito, además de representarlo gráficamente. Algo que me sorprendió de inmediato eran las maneras en que dibujaban. No por su técnica, sino por la dedicación con las que realizaron los dibujos. Para la gran mayoría de niños y niñas, era muy importante el dibujar y el colorear, tanto como el narrar de manera escrita.

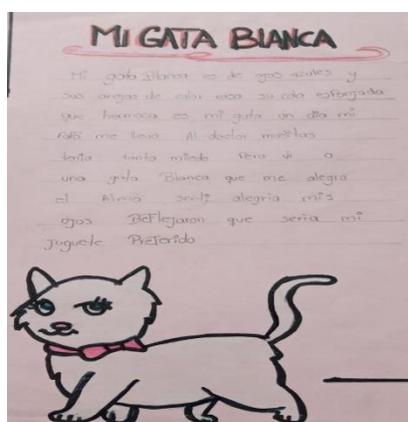


Ilustración 18: Dibujo del juguete favorito junto con su historia, elaborado por una niña de 5°

El día en que se llevó a cabo el taller, mientras preguntaba por su juguete varios niños solían abrazarlos con fuerza o los “zarandeaban” de un lugar a otro, y sobre todo, los niños, los manipulaban de tal manera que pareciera que estaban en medio de una lucha con otro peluche.

Un punto en común en las historias de ciertos juguetes, era que su llegada a la vida de los niños se dio gracias a una salida de sus padres a hacer compras o salieron de su barrio por algún motivo:

“Un Día por el lucero pasamos por un almasen de Peluches y le dije a mi mama que si me compraba un peluche me pareció muy bonito y desde ese día yo enpese a dormir con el y hademas le tengo cariño”

“Mi gata blanca es de ojos azules y sus orejas de color rosa su cola esponjada que hermosa es mi gata un día mi papa me llevo al Doctor muelitas tenía tanto miedo, pero vi a una gata blanca que me alegra el alma senti alegría mis ojos reflejaron que seria mi juguete preferido”

“Una ves iva con mi mamita por la calle caminando y en una vitrina vi un peluche conejo y le dije a mi mamita que me lo comprara y me lo compro valio 35mil y ese peluche es mi conejo favorito duermo con el lo amo como amo a mi Mamita desde que mi Mamita me lo compro jamás me separo de él.”

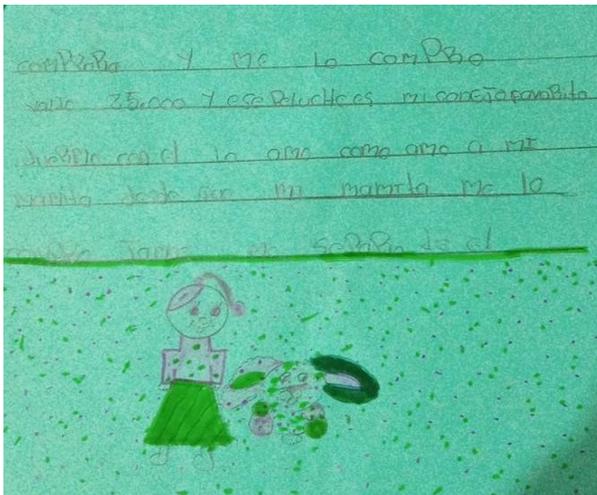


Ilustración 19: Representación de un oso de peluche que costó 35.000 \$

“cuando tenia 10 años y estaba cumpliendo mis cumpleaños y mi papa se fue al paraiso a comprar un carro de comntrol remoto que yo pedi en mi cumpleaños y lo utilize jugando con mi hermano”

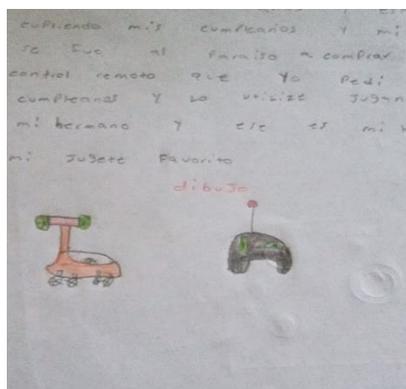


Ilustración 20: Relato y dibujo del carro de control remoto

“Un día mi mamá y yo fuimos al lucero y cuando estábamos en el lucero había una tienda que era muy grande y entramos y había varios y varias cosas en una esquina había juegos de mesa como por ejemplo domino parques cartas damas chinas ajedrez bingo y hasta uno y yo le dije si me compras el juego de uno yo estaba muy feliz por que lo compro y cuando llegamos a la casa y yo le dije como se juega el juego de uno y me enseñó a jugar”

Las anteriores narraciones dan cuenta de cómo los juguetes evocan situaciones excepcionales dentro de la cotidianidad de los niños, ya sea el acompañar a sus padres a realizar compras o ir a citas médicas. Además de esto, los niños recuerdan con alegría el hecho de pasar por los mostradores de las zonas comerciales y es que estos niños salen muy poco de sus barrios.

Los centros comerciales se convierten en lugares muy especiales que no se visitan con frecuencia. Ir a zonas comerciales como San Victorino, el Restrepo, Venecia, el Lucero o el Paraíso, son muy llamativas para los niños, debido a que en esas salidas además de compras pueden comer alimentos poco usuales como helados, ensaladas de frutas, hamburguesas o pizzas, comidas que no son frecuentes en la zona del colegio y que resultan ser un lujo de no todos los días. Así, estas salidas resultan ser muy significativas.

Otro elemento que resulta revelador es la trascendencia que tiene para los niños el hecho de que sean sus padres quienes hayan comprado el juguete. Esto dota al objeto de un carácter especial, sumado a que el niño sale de su barrio, camina por un lugar en donde hay muchas vitrinas, muchos colores, mucho ruido, observa algo que le gusta y sus padres se lo compran, eso le otorga un carácter simbólico potente al juguete, es algo excepcional y único.

Por otra parte, identifiqué historias que a través del juguete dan cuenta de las trayectorias y los movimientos que ejecutan las familias de los niños en la búsqueda de vivienda.

“ mi juguete favorito es un peluche que mi papa me regalo cuando yo tenia 3 años el peluche es blanco tiene un corazon en el medio rosado y es muy grande y suavecito y el es mi compañia en las noches y ese peluche me lo dio en bosa y fui a Usme a vivir y me lo traje y cuando me lo regalaron yo me puse muy feliz parece me lo regalaron en el cumpleaños. y estaba cumpliendo 4 años”.

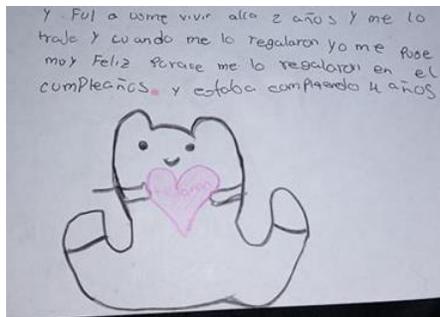


Ilustración 21: Dibujo del peluche que permitió a la niña narrar su trayecto desde Bosa a Usme.

Esta narración, además de hacer explícita en el valor simbólico que tiene un objeto, dejar ver que el objeto es una memoria con la se puede cartografiar los tránsitos de la familia de la niña, y que se mueven en zonas periféricas de la ciudad. Es aquí donde también la memoria del niño y la niña se convierte en una memoria espacial, en un mapa cognitivo del pasado construido a través de la manera en que los niños narran sus procesos migratorios.

El traer a colación un espacio en concreto junto con el juguete, permite entender el acto de especializar la memoria. Constituye lo que Rapaport (2000) denomina *geografías de la mirada*, es decir, la manera en que se constituye la memoria a partir de una compleja estrategia de recuerdos, donde los pasados se unen con el presente. El juguete representa el presente, pero tiene consigo una serie de significados que se remontan al momento de su adquisición, a un espacio y a varias situaciones.



Ilustración 22: Este dibujo da cuenta de las trayectorias espaciales de la niña y los tránsitos del Tolima a Bogotá, gracias a su muñeca

Además, existen juguetes que fueron heredados de sus madres o de sus hermanos. Esto puede convertir al objeto en un mecanismo de transmisión de la memoria familiar. En tanto que el juguete pasa de una generación a otra, se mantiene vivo en las diferentes formas de ser niño de la familia.

“a los 3 años mi mami y mi papi me dieron un osito que yo llame Juanito todos los días yo jugaba con mi oso y dormía con el, a los 7 años yo deje de jugar y dormir con mi oso, pero mis hermanos duermen y juegan con mi oso, pero aun quiero mucho a mi oso Juanito....”

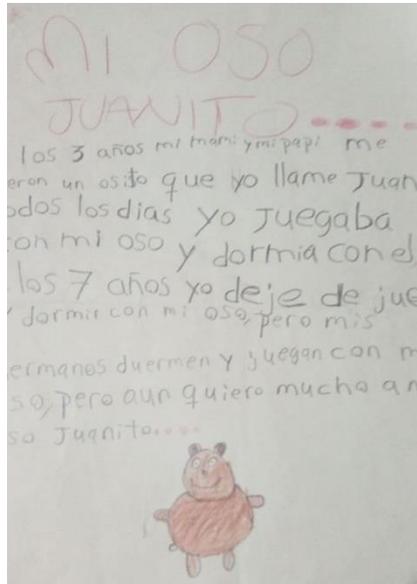


Ilustración 23: El oso Juanito

“mi juguete favorito es un peluche de una vaca a mi
me lo regaló mi mamá
mi peluche se llamaba lola
mi hermano siempre me decía que jugara con mi
a mi me lo regalo antes de que me lo regalaran
un niño jugaba con ella
pero como el ya era grande
le dijo a la mama
y haci es como mi mama me regalo a lola”.

El juguete así mismo deja ver hábitos que los niños tenían y que debido a sus etapas de crecimiento u otros factores han dejado de lado. Esto constituye también la manera en que los niños dejan evidencia las formas en que sienten, crean afectos hacia los objetos, las acciones que realizaban y las que ahora realizan otras personas. El objeto encarna parte del pasado del niño y de su familia.

Asimismo existen juguetes que a determinada edad se dejan, se traspasa en un movimiento interno, pero eso no altera el cariño que ha producido el niño a través del tiempo. En la misma línea podemos tener objetos que tienen los niños desde casi su nacimiento

“Ese muñeco me lo consiguieron ese muñeco a mi mamá se lo regalaron y cuando yo nací me lo dieron y yo lo quería tanto que hasta duermo con él y por eso es mi objeto preferido”.

“Mi muñeca Daniela ella es la más linda para mí la quiero mucho porque tengo diez años de tenerla cuando mi mamá supo que tendría un bebé es decir yo mi abuelita me hizo mi muñeca y yo he aprendido a quererla duermo con ella, juego con ella y hasta le cuento mis cosas y con ella al lado mío es como si tuviera a mi abuelita conmigo te quiero mucho Daniela”.

El regalo que se produce gracias al trabajo de la familia es importante, porque activa el recuerdo de quien lo hace (la abuela), por lo que el peluche se convierte en la materialización del pasado de la niña en relación con quién se lo dio. Es el aquí y ahora de la presencia de los seres queridos, la representación un afecto que se convierte en “tesoro”. Sumado a lo anterior, el juguete no tiene un uso exclusivo para el juego, también se presta para estar ahí, para la compañía en la hora de dormir.

Por otra parte, algunos juguetes han sido encontrados por los niños:

“Un día solía como hoy yo estaba donde mi tía esperando a mis abuelos mi prima llegó y vio que una señora loca estaba botando muchas cosas ella las recogió eran muchos esmaltes y peluches muy bonitos mi prima le dio una culebra de peluche a mi prima y a mi otro primo le dieron un peluche muy adorable y a mí me dio un conejito muy lindo y adorable y hoy fue la primera vez que vi a mi peluche a mí me gusta mucho mi peluche le tengo mucho afecto y amor a mi peluche”

“yo estaba caminando donde mi tía Azucena para alludarle atrastiar con mis ermanos y mi mama pero mi papá no por que el tabaja en costruccion entonces me suvi por unas escaleras y mire al piso y me econtre el pinguinito y tambien me econtre un muñequito tanvien vacman y lo coguí pero no era de nadie asi lo lo recogui y me lo lleve”

Sucesos como los anteriores, nos ilustran las situaciones de las familias y los contextos en los que viven los niños. Una es el trabajo que desempeñan sus padres, parientes cercanos y hasta ellos mismos. En Ciudad Bolívar es muy usual encontrar familias enteras que se dediquen al reciclaje y cachivacheo, por lo que la asociación de las personas que se dedican a este oficio con los “indigentes” es un lugar común. Todavía es frecuente escuchar a algunos padres que asustan a sus hijos con los “indigentes” o mejor conocido como “locos”. Esto genera cierto miedo y da cuenta de la manera en que se sigue representando el miedo generación en generación, el loco sucio que hurga en la basura, indeseable y sin oficio que deambula por la calle.

Alguna vez una niña me dijo que su mamá le decía que si ella no se portaba bien en el colegio se la iba a llevar el loco. Esto me acordó de los sustos que mis papas me hacían de pequeño cuando íbamos al centro y yo hacía algún tipo de pataleta o estábamos en el barrio y pasaba un señor con un costal al hombro. El loco es una representación que hace parte de la memoria colectiva de los sectores populares y que sigue siendo un lugar común en los niños. Esto haría parte de la memoria colectiva en relación con las situaciones que pueden asustar a los niños, y que desde experiencias plurales alimentan una representación en común.

Asimismo, en línea con los trabajos desempeñados por las familias, se encuentra la construcción, que es el oficio que más desempeñan los hombres en la zona. Cabe decir que ellos son la mano de obra de las construcciones que se realizan el norte y occidente de la ciudad o de trabajar en obras civiles contratadas por consorcios que licitan con la alcaldía mayor de Bogotá.

Un segundo elemento que evoca en los niños el hablar de la historia de sus sujetos es la itinerancia (ya lo había mencionado líneas atrás) de las familias. “yo tenía una muñeca cuando me la regalaron, una coneja que me la regalo mi madrina de cumpleaños cuando teníamos 7 años estábamos en florencia caqueta”. Aquí la referencia espacial es inmediata, se organiza el testimonio en relación a un lugar concreto, en donde se dio la acción que se evoca gracias al objeto.

Asimismo, varios niños han tenido estancias de permanencia cortas en un lugar fijo. Muchas de las familias de los niños pagan arriendo y es común ver que no permanecen por períodos extensos en esas casas. Sumado a que mediante estos tránsitos se pueden rastrear e identificar los lugares de origen de los niños que han migrado a la ciudad: “era una jirafa que podía caminar y yo dormía con ella yo comía con ella me la regalo mi abuela en pacho cundinamarca en el 2013”.

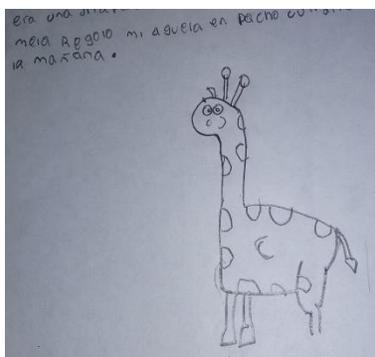


Ilustración 24: Representación de la Jirafa.

Muchos de los niños son migrantes que provienen de regiones tan diversas como el Cauca, el Catatumbo, el Chocó, Cundinamarca, los Llanos Orientales, el Piedemonte amazónico y una gran cantidad del Tolima. No obstante, muchos de ellos no recuerdan ciertos elementos de sus vidas, pero de esto hablaremos más adelante.

Una tendencia que logré ubicar en relación con este tipo de objetos es la evocación de recuerdos en relación con juguetes que algunos niños no poseen en la actualidad. Esto fue muy interesante ya que

los testimonios evidenciaban que sus sentidos frente al pasado partían desde la añoranza y no desde una materialidad, es decir, se habla y se recuerda a algo que ya no existe ya sea por hurto, por daño

“mi bicicleta es verde grande tienen esquiéres el freno de adelante está dañado el 23 de mayo de 2016 en mi cumpleaños yo tenía ahorrado fuimos a Patiobonito fuimos a la tienda fuimos a mischas fuimos a la última tienda la camporamo coguimos el sipt llegamos fui a montar toda la tarde mi hermano se la llevaba y a mí no me gustaba mi papa le mandaba a hacer mandados y un día mi hermano se atropelló y dañó la bicicleta después la acabo de dañar nos trastiamos y se robaron la bicicleta. fin”

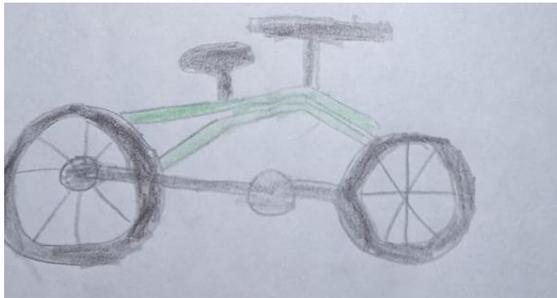


Ilustración 25: Dibujo de la bicicleta antes de ser averiada.

Claramente se pueden identificar varios elementos. El primero tiene que ver con las referencias espaciales y la fecha exacta del suceso de adquisición del objeto. El segundo es el énfasis al ahorro como un hábito que posee el niño desde “antes”. El tercero son las acciones de terceros que no le gustaban al niño y, por último, el suceso que terminó por darle fin al objeto. Todo esto manifiesta la complejidad que poseen los recuerdos pese a que la manera de narrar y ser representados aparentemente sea simple.

“mi juguete favorito me lo regaló mi mamá y fue una moto grande de juguete donde uno se puede montar un día un amigo mío estaba montando él se fue por la loma a las 7 el no estaba montando ¿por qué y lo fui a buscar pero no aparecía al día siguiente ya lo vi herido

y con la moto dañada el nunca me respondió y salía con el hermano a pasear pero la moto tenía la etiqueta de cuando la compraron ellos la vendieron a 30.000 en una chatarrería.

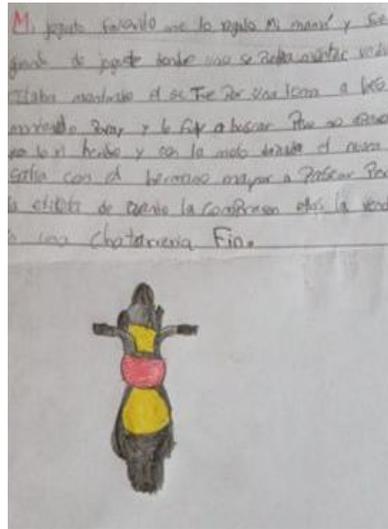


Ilustración 26: Relato y dibujo de la moto que termino en una chatarrería.

En este relato lo relevante no son los sentimientos que genera la presencia del objeto. El acento de recuerdo está en la pérdida y la actitud de un tercero, quien fue el causante de una avería y posteriormente de la pérdida y la venta por un valor exacto, que es el recuerdo mas nítido frente al recuerdo.

Otros relatos que siguen por la línea de la pérdida de los objetos son los siguientes:

“mi juguete favorito era una muñeca que caminaba y tenía aretes que alumbraban ese día jue cuando mi tío Neifer fue de vacaciones a mi casa el me abia regalado una muñeca que era mas grande que llo tenia como 3 años a mi me gusto mucho pero se me perdio en la casa”.

“yo tenía un leopardo que era amarillo con manchas negras y pequeño

“un día se me perdi

aunde un tío que bebe en quirigua

y fui a la casa de mi tío y no incontro”.

El énfasis en los relatos se centra en la pérdida de un objeto, los niños recuerdan muy bien cómo era su juguete y lo describen, pero a diferencia del relato anterior, la referencia a terceros alude a la persona que regalo el juguete.

Además, es curioso observar cómo los niños anteponen los tiempos cronológicos (pasado-presente-futuro), narran su historia en presente, “la bicicleta es verde” para luego culminar con el pasado, se la “robaron”. Estos tránsitos por sus tiempos y los significados que hacen de este, dan cuenta de la no linealidad de sus concepciones de tiempo, y de las maneras en que el recuerdo parte desde el presente. No es un pasado lejano, es un pasado vivo que se enuncia desde el presente, perdura gracias a la emocionalidad.

El recordar sus juguetes y lo que significan pese a su pérdida deja al descubierto cómo los niños crean sentidos de pasado que no solo implican tener un artefacto que les recuerda un origen o un tránsito cuya materialización es el juguete, si no que también se encuentra el recuerdo como acto que se convierte en afecto sobre un objeto que ya no está pero que sigue siendo valioso, posee un valor, un sentido de lo “bonito”.

Así mismo, se reconoce la existencia de terceros que son los que ocasionaron la pérdida o el robo del juguete, pese a que estos objetos tienen un enorme significado para los niños, no se observan gestos de rencor o de resentimiento frente al tercero. Cuando pregunté por la moto que estaba en la chatarrería, le pregunté al niño sobre su reacción al verla exhibida y simplemente hizo un gesto que me dio a entender que “así era la vida”. Recuerdo que le pregunté si no le había dado mal genio y él me respondió que no, “eso ya había pasado” y salió corriendo para salir jugando. En últimas, los

niños prefieren mantener el recuerdo y pareciera que el objeto es transitorio, puede irse, no existe un apego como uno de adulto podría pensar.

Los relatos también dejan ver la existencia de proyecciones de futuro y esto es muy interesante en cuanto a los tránsitos y la no linealidad de las concepciones:

“mi juguete favorito es la viciqueta y me la llevo mi mama cuando yo tenia 5 años a la casa. Y desde hay la empese a usar hasta los 10 años. es mi sueño de ser de siclismo profesional mi mama me la dio cumpleaños y yo estaba con mi aguelita mis primas y mi mama y yo me puse contento y dese hay la empese a usar”.

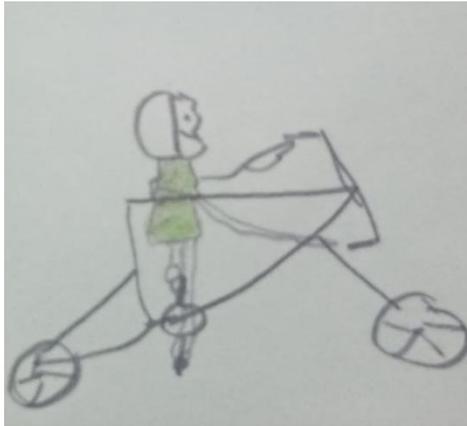


Ilustración 27: Dibujo del niño montado en su bicicleta

Se reconoce a la familia como una estructura social que marca el recuerdo del niño. En la mayoría de los relatos está presente la figura materna, la madre y la abuela son figuras potentes que se referencian. Hay periodos de tiempo limitados para el uso de estos artefactos, pero esto no obstaculiza la idea de futuro, en donde los niños se proyectan a través del juego. En este caso es el ciclismo, pero es muy frecuente sobre todo en los niños, que el jugar al fútbol condicione la elección a futuro de su profesión. Varios niños me han dicho “yo quiero ser futbolista desde pequeño” como dándome a saber que desde muy temprana edad nace esa “vocación”.



Ilustración 28: Niño con su balón.

:



Ilustración 29: Niño con su balón 2.

Y es que otro objeto relevante es el balón de fútbol, es un objeto preciado que no resulta ser costoso en relación con su precio comercial, pero que emocionalmente implica un universo de juego. El hecho de tener un balón congrega a los niños, los hace soñar con llegar a ser jugadores como los que ven en televisión, y es que cuando se les pregunta por algo relacionado con el fútbol su referencia es “desde chiquitos”, pareciera que alrededor del fútbol se construyen lazos que se convierten en memoria viva

“yo me recuerdo que con Ricardo y Yaima somos amigos desde que jugábamos en primero, íbamos al poli y en la cuadra jugábamos hasta por la noche”.



Ilustración 30: Yaima jugando fútbol

Y es que el dibujo muestra que el recuerdo causa alegría, el uso de los colores vivos, el niño expresa una sonrisa en su rostro, el sol en el medio, el pasto verde. Estos son elementos que no pueden pasar por alto, ya que son la representación de grafica del recuerdo del niño, la manera de expresar el estado de animo efecto del acto de evocar.

Objetos como los juguetes dejan ver, cómo se ubican conexiones entre la historia personal de vida de quien relata con la de terceros, creando así una amalgama de sentidos que van desde la amistad, hasta la gratitud o el “mal genio”, por lo que los sentidos de pasado de los niños son un registro de memoria personal que deja ver la vida y los significados que contienen esta.

Por otra parte, algo que brilló por su ausencia fueron las figuras de acción. Esto puede darse en parte por el poder adquisitivo de las familias y por el carácter desechable de estas figuras, un balón, un peluche o un juego de mesa además de ser duraderos pueden ser más económicos. Frente al aspecto del valor comercial, se ha encontrado en varios de los relatos que los niños recuerdan el precio de estos. Tal factor es relevante si se tiene en cuenta que en varias de las familias de la zona, el tener un juguete resulta ser un privilegio.

“Este carro me lo compraron desde que tengo 5 años mi mama cuando pasamos por alado yo le dije mama yo quiero ese carro mi mama me dijo no por que eso bale mucha plata yo le

dije pero solo bale 25mil pesos pero no balia tanto mi mama siguió adelante seguimos caminando mi mama me dijo espere un momento yo tenia que comprar ese carro cueste lo que cueste mi mama me lo compro y a mi hermano también le compro un carro también y este carro a durado muchos años 5 años este carro yo lo apresio mucho como si fuera un tesoro de mi alma”.

¡Yo homtube el juego adivina quien ace 2 años que estaba con mis tios de vacaciones y ellos me llebara a una tienda y mis tios estaban comprando comida y otros cosas yo bi ese juego y le dije a mis tios me compran el adivina quien les dije que lo avia visto por la tele y me dijeron que estaba muy caro porque les valio 65mil pesos y dijeron que cuando terminaran de escoger todas las cosas miraban a ver si les alcanzaba y cuando terminaron de escoger todas las cosas mis tio ablaron que si me compraban el juego y me puse muy feliz y me lo compraron y con mis tios mis primos muy felizes y haci fue que conseguí el adivina quién!.

Traigo estos dos relatos, ya que poseen elementos en común. Primero reflejan la situación económica de muchas de las familias de los niños y niñas de Alpes, Barrio Chiquito, Brisas y el Recuerdo. Su poder adquisitivo es muy inferior al de un habitante de barrio “popular”, por lo que invertir en un juguete puede resultar ser todo un lujo familiar, ya que esto implica que la adquisición del objeto pueda reñir con gastos cotidianos como el pago de servicios públicos, los pasajes en carrito, las recargas de la tarjeta del SITP o en el caso más extremo con la comida.

La anterior situación es recurrente, y los niños centran el recuerdo en el valor económico del juguete, que puede también darle un valor emocional extra, si se tiene en cuenta que el regalo implicó un sacrificio para la familia, por lo que el cuidado de estos objetos es una prioridad. Eso se

puede leer como un elemento en común en la mayoría de los niños de 4° y 5° el colegio, salvo algunas excepciones.

Los niños y niñas suelen ser muy cuidadosos con sus juguetes, cosa que no pasa por ejemplo con la ropa o con los zapatos. Un ejemplo que ilustra esta “práctica de cuidado” que realiza de su juguete es la manera en que los niños los tratan, los conservan. Al momento de realizar la actividad, los niños tenían sus juguetes muy bien cuidados y, a pesar de cierta brusquedad en los movimientos, estaban muy prestos a no dejarlos caer para que no se ensuciaran o los manipulaban de tal forma que evitaran dañar alguna parte. Es más, había niños que conservaban su empaque original para cuadrarlos después de jugar o los guardaban en una bolsa con una delicadesa que mostraba realmente el cuidado hacia el objeto.

De igual manera, los juguetes de los niños han servido para congregar a las familias y a los amigos, son elemento que permiten construir el presente de los niños, y que alimentan el pasado personal y colectivo de los niños. Los anteriores testimonios dejan al descubierto como las memorias personales de cada niño y niña se convierten en espacios de diálogo que permiten identificar elementos en común, como lo pueden ser el encontrarse un juguete, la adquisición en un día de compras, un regalo de cumpleaños por nombrar algunos. Todo lo anterior se puede traducir en la constitución de la memoria colectiva de los juguetes, que desde la pluralidad de situaciones y posiciones expone los afectos que movilizan los objetos, así como el significado que se construye en relación con una salida, un juego, un lugar y que se consolidan como “fuente de construcción de una historia compartida” (CNMH,2018)

Y es que el objeto permite recordar y narrar las memorias, que colmados de sentidos personales posee algo que va más allá del testimonio, y puede ampliar la mirada sobre lo que se ve en apariencias para adentrarse en otros modos de narrar, pensar y sentir. Por consiguiente “Las

memorias que están más al alcance de nuestras manos son las que se despiertan a través de los objetos cotidianos que hacen parte de nuestra existencia” (CNMH,2015. p.17)

Por lo anterior, los juguetes son objetos muy poderosos en el momento de activar en los niños los sentidos con que construyen pasado. Sin duda constituyen artefactos con un enorme significado objetos que permiten evidenciar factores como el limitado poder adquisitivo y la condición de clase de las familias que condicionan los juguetes que poseen los niños, determinando prácticas de cuidado, formas de entre sus amigos y a su familias.

A su vez, el objeto puede no existir materialmente, pero pervive su recuerdo como la manifestación de un artefacto que generó emocionalidad y que, resulta ser parte de una amalgama poderosa de recuerdos que pervive, que se mantiene como una memoria viva. Los niños y niñas del colegio Canadá demuestran esa dimensión subjetiva del pasado, de su pasado, cargada de afectos. esa es su memoria. Los objetos permitieron empezar a tejer relatos que se transforman constantemente y que dejan ver como en el pasado de los niños existen lugares y sabores en donde también emerge y se construye la memoria

Los sabores de la memoria

Posteriormente al trabajo con los juguetes, se buscó seguir trabajando con elementos de la cotidianidad que resultaran significativos para los niños y para mí como profesor. Fue así como se originó el pensar en trabajar desde los sentidos, para conocer si las percepciones de los niños eran importantes a la hora de recordar.

Con los niños y niñas de cuarto grado, decidí que trabajaríamos desde aquello que percibimos y que puede sernos muy familiar. Lo primero que hice fue explicarles el objetivo del ejercicio, luego les pregunté por los sentidos. Ellos de inmediato respondieron (visión, tacto, olfato, gusto y la escucha) y los anotamos en el tablero. A continuación les dije que escogieran el sentido que más les llamará la atención y que intentarán recordar algo lindo. Para sorpresa mía, y a contrario del lugar común

que define a los niños como seres supremamente visuales, el gusto y el sabor que producen ciertos alimentos resultó ser un potente mecanismo que permitió activar la memoria.

A continuación, se expondrán relatos y dibujos que dan cuenta de esto y que resultan ser muy interesantes debido a la manera en que los niños construyen sus sentidos de pasado. A este ejercicio lo había denominado *pasar por lo sentidos*, jugando con la metáfora de que el recordar significa pasar por el corazón y para este caso por el cuerpo.

Sumado a lo anterior, esta actividad permitió entender que la corporeización del pasado atraviesa los sabores. Por ello la mezcla con los olores y los colores que produce el deleite, no solo activa sentidos, también los recuerdos, abriendo la puerta para entender los mecanismos que permiten tejer relatos y representaciones de pasado desde algo tan cotidiano como la comida.

En sintonía con lo que se había mencionado antes, los sabores son la puerta de entrada para conocer los viajes y tránsitos migratorios de los niños: “yo me acuerdo que cuando yo iba hasta tocaima mi abuelita nos hacia una sopita con harepa y cuando me iba con mis papas y mi abuela me extrañaba “



Ilustración 31: Niña comiendo arepas de la abuela.

“cuando mi mama hace sancocho yo me acuerdo de que mi abuelita vive en el tolima nos estaba dando sancocho”



Ilustración 32: Dibujo del sancocho

La anterior imagen da cuenta de un elemento muy importante para los habitantes campesinos de las distintas zonas rurales de Colombia y es la utilización de la leña. El dibujo del sancocho es un referente importante que se inserta en la memoria del niño y la niña, puesto que el cocinar en leña parece ser exclusivo de las vistas al “campo”, lo que hace del sancocho cocinado en leña , un objeto de recordación puesto que hace parte del acontecimiento que sale de la dinámica cotidiana citadina.

Por otra parte, hay sabores que de inmediato remiten a familiares y se centran en esta percepción: “El gusto a mí me recuerda el sabor a mango verde cuando yo vivía en el tolima que mi abuelito picaba mango verde en un plato y le echaba sal a eso me recuerda el sabor del mango”



Ilustración 33: La niña en el Tolima junto a su abuelo

Sumado a lo anterior, el dibujo de la niña representa el recuerdo como alegría, la transporta a un lugar donde se siente bien, junto a un adulto que le transmite parte de ese sentir. Un rasgo común en la manera de representar este tipo de situaciones por parte de los niños es sol, que funge como elemento que denota una situación alegre. Por lo general, cuando el recuerdo evoca felicidad, hay una “carita feliz” y se encuentra el sol resplandeciente.

Por otra parte, existen testimonios que evocan de inmediato lugares, sobre todo fuera de la ciudad, develando las itinerancias de los niños y sus familias, ya sea porque los niños se fueron rápidamente de esas regiones o porque viajan durante el periodo de vacaciones para visitar a sus familiares.

Departamentos como el Tolima son “espacios comunes” en muchos niños y niñas de colegio, ya que resultan ser el lugar de origen de sus familias.

Asimismo, los dibujos y los relatos revelan las maneras en que la “imaginación sale de vista” Tal como lo apunta Sarlo, debido a que estos mecanismos cuentan historias que se enfrentan ante todo, a una materia que, incluso en el caso de la experiencia propia, se ha vuelto incomprensible o banal” (2012,p.53) sobre todo para los saberes disciplinares que transitan en la escuela.

Al mostrar con detalles las representaciones de las fincas y casas familiares, se pueden encontrar desde cocinas en leña propia de los habitantes campesinos hasta comidas como el sancocho o la sopa que resultan ser todo un acontecimiento de carácter especial, gracias a que estos alimentos suelen tener un carácter comunitario debido a que congregan a las familias en eventos excepcionales como la visita de parientes lejanos o la celebración de un cumpleaños o un bautizo. Y es que pareciera que varios alimentos remontan el recuerdo a contextos rurales, que para muchos de los niños y niñas poseen un mayor grado de significancia:

“A mi me recuerda el sabro a mamoncillo me recuerda a cuando yo iba a Tocaima con mi papa y me recuerda cuando fuimos al rio y fuimos a la finca de mis tios y tambien fuimos a la casacada por que hay primero unos arboles y hay como un caminito para ir a la casacada y mas para ya estaba la finca de mi abuelito que ya se derrumbo y eso me recuerda que mi abuelito se murio”.



Ilustración 34: Dibujo que ilustra el rio y la cascada de la que se hace mención en el relato del mamoncillo

A simple vista, se diría que el relato no tiene nada que ver con lo que se ilustra por parte del niño, sin embargo, el mamoncillo más que una fruta es un dispositivo que permitió recuperar la memoria explícita (Losoncy, 1999) donde el relato sobre un alimento se moldeó de tal manera que llevo a evocar la casa del abuelo. A su vez confluyen varios recuerdos, se juxtaponen formando *collages de pasados*, es decir, recortes de realidad que resignifican una experiencia. Por una parte, dan a conocer escenarios naturales que resultan ser muy llamativos para un niño o una niña y que

especializa el recuerdo, ubicándolo en un lugar concreto con personas en concreto. A esto se le suma que el recuerdo de una situación compleja como es la muerte de un ser querido.

Igualmente, existen alimentos que no generan sensaciones positivas³⁰ o “buen gusto”, esto es interesante debido a que muchas veces se cae en el cliché de pensar que los recuerdos frente a las comidas resultan siempre remitirse a la añoranza o el deleite. Por lo tanto, existe el mal gusto, el desagrado por aquello que puede llegar a producir produce asco, en palabras de la niña:

“yo cuando miro el arequipe me acuerdo cuando mi papa fue a medellin y trajo mucho arequipe y yo me lo comi casi todo. y pues ahora cuando miro el arequipe me da asco. pero volvi a comer ahora me gusta un poquito nomas, pero ya casi no como antes.”

El recuerdo evoca a varias acciones, la primera es comer hasta mas no poder, por lo que algo que puede agradar se convierte en objeto de asco, gracias a que la niña recuerda que se lo comió casi todo. El asco se produce gracias al observar el alimento, lo que implica que no hay una necesidad de probarlo, solamente con verlo se activa la memoria. Además, el relato permite ver la no linealidad del tiempo, lo que podría entenderse como las temporalidades que producen los niños y su resignificación a la hora de narrar, gracias a que abre la puerta para volver a probarlo y producir gusto con un condicionante, “no como antes”.

El carácter variable que tiene en los niños el tiempo, resulta ser un constante tránsito entre el antes y el ahora, en donde pareciera que la linealidad y la coherencia de la historia poco importa. Se encuentran saltos, existen miradas múltiples, se puede ir y retornar al instante, dejar y volver a tomar. No existe pena ni prevención alguna en hacerlo, no se hace necesaria la coherencia que busca el mundo adulto y que la escuela desde la perspectiva del aprendizaje estructurado busca imponer en los niños. “Se debe estructurar el pensamiento lógico en ellos” es el imperativo que

³⁰ El termino positivo lo utilizo en clave de Spinoza, cuando nos menciona sobre los tipos de afectos que puede experimentar una persona: los positivos y los negativos.

buscan consolidar en los niños, los tecnócratas de la educación desde historias lineales, progresivas, que como una escalera van desde abajo hasta arriba, como si la historia y el pasado fueran una secuencia lógica.

Sumando a lo anterior, existe una particularidad en estas niñas y los niños y es la manera como se imbrican los sentidos. Si bien este apartado se centró en los sabores resulta inevitable e inconcebible separarlos de la visión, del olfato, tal como lo muestra este testimonio: “cuando yo miro algo como los panes me recuerda a mi mamá era panadera desde que yo naci por eso yo amo la carrera de panadería como mi mama que lucha siempre para no rendirse nunca”.



Ilustración 35: La mamá panadera

El niño que escribió esto, me contaba que le encantaba el olor del pan fresco, que lo llevaba de inmediato a la panadería de su mamá y hay que decir algo extra, el niño mostraba un brillo y una sonrisa cada vez que hablaba de su mamá y su panadería, se siente orgulloso y le gustaba hablar de ello. Asimismo, el niño deja ver sus aspiraciones, es muy probable que esté pensando en su futuro como panadero, que por cierto tiene un valor emocional. El recuerdo también remite a oficios.

Esto me puso a pensar en la empatía que los niños tienen por los oficios de sus papás, que por más duros físicamente hablando que sean, son importantes. En el juego de reflexividad, lo anterior me llevaba a recordar como uno de mis hermanos menores en nuestra infancia decía con firmeza que

quería ser ruso, es decir, trabajar en la construcción: “quiero ser ruso³¹ como mi papa” y los alimentos o sabores que puedo relacionar con este oficio, como son los “huevos pericos”, las empanadas o los cortes de salchichón.

Otro testimonio que da muestra de la imbricación de sentidos expone el olfato y su relación con una situación que es externa a la niña. “Cuando huele a carne me recuerda que cuando mi abuelita fritaba carne mi mama salía corriendo a correr por que no le gustaba la carne”

Es muy probable que varios de los testimonios sean el resultado de historias que le son transmitidas a los niños y que son apropiadas como suyas. El recuerdo de la carne frita refiere a una segunda persona, pero nunca se menciona que no le gusta la carne, sin embargo, su olor le activa un recuerdo que lleva a la abuela, a la mamá y a la carne frita.

Por otra parte, los recuerdos no solo remiten a los sabores y a familiares, también a situaciones muy comunes en los niños como los golpes:

“el gusto me recuerda a el mamocillo por que un dia estaba el campo en una finca y yo estaba comiendo mamocillo y mi ermana me lo quito i lo colgo en un arbol y yo me fui a cojerlo y me cai.”



Ilustración 36: Representación del niño cayéndose del árbol cuando recogía mamoncillos

³¹ La expresión “ruso” hace referencia al trabajador de la construcción y en especial al albañil.

El anterior testimonio es de un niño que no suele trabajar mucho en clase, al plantearse el ejercicio, fue muy activo, tanto que el nunca dibuja, y esta vez se esmeró en realizarlo. El recuerdo de la comida lo llevó a recordar un golpe, lo que muestra dos formas de corporalizar el pasado, por un lado el gusto, la comida, por otro un golpe en su escenario “favorito” como lo es el campo que en ultimas, resulta ser el suceso que cobra vigencia en el recuerdo. En esta línea de los golpes, se puede afirmar que las marcas que dejan en el cuerpo los golpes resultan significativas. “me recuerda a la guallaba de leche Me cai de un arbol de guallaba de leche y me ise un raspon”



Ilustración 37: Representación del relato anterior

Y muchas veces no se menciona la sensación que produce el sabor. El alimento en si lleva a narrar situaciones excepcionales, como lo puede ser caerse de un árbol. Y es que algo que resulta potente a lo largo de estos testimonios, es identificar los niños ubican el recuerdo en un lugar específico y como lo representan como lo hemos visto a lo largo del apartado³²:

“yo era pequeña para alcanzar fresas en el campo por eso mi mama me las alcansaba para no caerem pero un día yo queria alcasar los sola y me cay pero llo soy mas grande de que me recuerdo así que cuando yo como fresas me recuerdo al canpo.”

³² Se destacan los dibujos con árboles, representándose a ellos ya sean estáticos o en la maniobra, junto a sus familiares o mostrando como es el escenario que el evoco el pensar y sentir sobre el alimento.



Ilustración 38: la niña, su mamá y el árbol de fresas

Este ejercicio no solamente devela que la memoria pasa por los sentidos, también pasa por el sentir. Puede que no los niños no manifiesten muchos aspectos relacionados con los alimentos, ni que los dibujen, pero su recuerdo está presente. Por este motivo la imaginación en los niños es tan potente, que en palabras de Sarlo:

La imaginación necesita un recorrido que la lleva fuera de sí misma, y la convierte en reflexiva, en su viaje aprende que la historia nunca podrá contarse del todo, nunca tendrá cierre, porque no todas las posiciones pueden ser recogidas, recorridas y tampoco su acumulación resulta en una totalidad” (2012, p53)

Teniendo en cuenta lo anterior, los relatos y los dibujos no están cerrados, no han llegado a su punto final, los alimentos fueron puertas de entrada a recuerdos que muchas veces sobrepasaban el comer o el jugar, también tienen que ver con la manera en que se relacionan con sus familias y sus pares. El relato no cuenta todo, el dibujo nos dice mucho, la historia del niño sobre su pasado es inconclusa ya que está en constante reelaboración, se renueva gracias a los saltos del pasado, produciendo constantes metamorfosis y se van constituyendo en crónicas de lo imposible que se

enmarcan en un proceso de continua interpretación (Rapaport, 2000) por parte del “mundo adulto” que puede leerlas como incoherencias.

Es de resaltar la existencia de una fuerte relación entre espacio y memoria en los niños, en parte a que sus relatos y sus representaciones graficas dan cuenta de la importancia que tiene el lugar. Por lo que la memoria se recorre, se transforma (Gómez, 2000) y posee finales abiertos, ya que las narraciones no tiene un final definitivo como los cuentos infantiles, cada relato puede variar con tiempo, puede enriquecerse de detalles o por el contrario contener omisiones, olvidos o silencios, que alimentan los sentidos con que los niños sienten, piensan y narran el pasado. A continuación, intentaré exponer cuáles son esas marcas que poseen una significancia importante para los niños. Como parte de estos ejercicios de activación de la memoria.

Las marcas en el cuerpo ¿Qué hay tras mi cicatriz?

Este ejercicio se planteó con los estudiantes de 5° grado, todo porque en un descanso un niño del curso 502 me contaba que se había caído un día jugando un partido de fútbol en el “poli” y entonces le había quedado una cicatriz en la rodilla y a veces le dolía. De esa charla surgió la idea de trabajar con las marcas que dejaban los golpes y que ya habían sido mencionadas en un ejercicio anterior.

Existe un elemento muy común entre los niños de 4° y 5°, y es muy frecuente que sus cicatrices tengan que ver con los partidos de fútbol, de hecho, el fútbol es supremamente importante para ellos (como ya lo había mencionado en el apartado anterior). Es una actividad que los congrega, que genera relatos épicos, como partidos en los cuales le ganan sus amigos o hacen goles fantásticos. Las marcas producto de estos partidos en parte implican el recuerdo de una victoria: “mi primera cicatriz fue cuando estaba jugando futbol y ganamos una gaseosa que apostamos con unos chinos de la cuadra”. Así mismo, este juego conlleva a otro tipo de acciones ocasionadas por elementos externos en el marco de un partido.

“ una vez estabamos juigando futbol el balon se nos (fue) para la avenida y yo y mi primo empezamos a correr y salio un perro por sorpresa y me empezo a ladrar y me pego el mordisco y yo sali normal a la casa e mi abuela sin llorar y per llegue yo no queria ir al medicaio pero toco ir.”

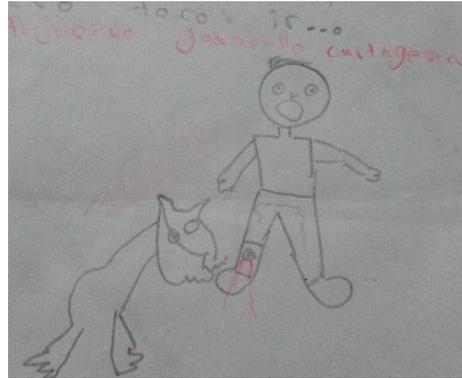


Ilustración 39: el perro muerde al niño.

Este relato deja al descubierto algo importante y es la performatividad que se le inserta al niño desde muy pequeño y es el hecho de que “el fútbol es un deporte de varones, y los varones no lloran” el niño probablemente no podía soportar el dolor y tenía muchas ganas de llorar, pero por no quedar en ridículo con sus compañeros de juego, prefirió irse a donde su abuela y al llegar a donde un adulto y para seguir reforzando el estereotipo de que el hombre soporta el dolor (asunto que no es para nada cierto) pidió no ir al médico, pero debía ir y así fue.

Como se observa, el fútbol y los juegos en general también funcionan como elementos que activan la memoria y traen al presente los recuerdos de los niños, un presente que es imperfecto (Rufer, 2010) ya que se presta para múltiples interpretaciones y variables que llevan el relato a lugares que no se esperan, como ir a jugar fútbol y terminar con una mordedura de un perro.

Y es que el juego en cualquiera de sus manifestaciones resulta ser un factor que influye en las cicatrices de los niños y niñas, genera marcas y estas son formas de corporalizar el pasado. Las

marcas dotan de sentido la experiencia para constituirse como el recuerdo vivo de esa etapa de la vida en la que el juego es super importante.

“ yo estaba en mi casa , tenia 4 años y estaba jugando al camion de la basura con mi hermano. yo estaba saltando en la bolsa y no me fije que tenia bidrios y yo salte y me enterre un bidrio y me dolia mucho y no podia dormir y mis papas me dieron remedio.”



Ilustración 40: Dibujo del niño jugando con una bolsa de basura.

El dibujo muestra un niño contento jugando con una bolsa de basura, la creatividad y la imaginación de los niños es tan amplia, que hasta jugar con elementos inconcebibles como lo es una bolsa con basuras resulta ser divertido. Cuando le preguntaba al niño sobre el juego de la basura, le daba risa, y no me decía gran cosa, solo se reía y se tapaba la cara, luego me contó que le gustaba jugar a los trabajos, entonces a veces jugaba al recolector de basura, al constructor, al conductor del SIPT. Son distintas formas de performativizar oficios que en un futuro pueden llegar ejercer, pero además es la incorporación de imágenes cotidianas que se convierten en parte de su historicidad no solo por que generan marcas de un pasado que sigue vigente si no porque se renuevan cada vez que se juega.

El montar en bicicleta que también es una actividad que goza de mucha aceptación ha generado accidentes que han dejado sus huellas en los niños.

Mi cicatriz es del tobillo fue montando cicla con un señor llamado Wiliam y se me enredo el pie en la llanta delantera y ese dia se me hincho el pie mi papa le dijo que no me volviera montar en la cicla y me regañó.

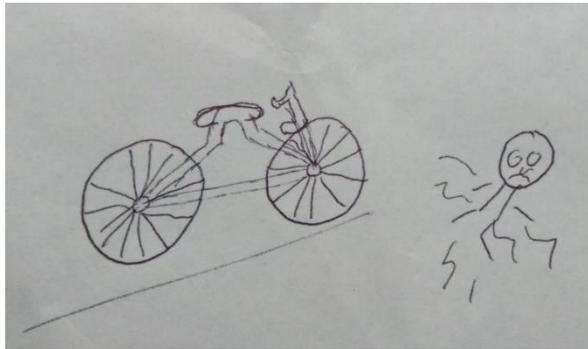


Ilustración 41: Dibujo del accidente en bicicleta.

Y es que además del golpe, el niño recuerda el regaño, que es más común de lo que se imagina cuando un niño o niña se pega o se cae. Con el atenuante de la injerencia de un tercero en el accidente.

“Un día queise tareas sali a jugar le dije a una niña que me prestara la bicicleta me tire de una montaña cai en un juego me cai del brazo me lo rompi en el codo. me jui pal hospital me pocieron lleso y tenia pantaloneta y una camiseta roja y me dolio mucho.”

Pareciera que los accidentes con la bicicleta tienen gran envergadura en los niños, debido a que requirieron de atenciones de mayor complejidad. Al ser empinada y de calles destapadas, la zona es compleja cuando de montar en “bici” se trata. Vale la pena destacar la expresión que tiene el dibujo que representa la escena, mezcla tristeza, susto y dolor, y se evidencia que el golpe fue muy doloroso gracias a como representa el niño su cuerpo.

De manera análoga, llama la atención la mención que los terceros involucrados en los acontecimientos, no son parte de la familia y por lo general son los vecinos del barrio que tienen un relacionamiento frecuente con los niños.

Así mismo el recuerdo del golpe contiene el sentir de la ocasión, sumando a que, de manera particular, el niño recuerda la ropa que llevaba ese día, por lo que más que un suceso cotidiano, esto resulta ser un acontecimiento en cuanto el niño sufre un golpe y además es la primera vez que lo enyesan y en un lugar que no es usual de visitar como lo es el hospital.



Ilustración 42: Dibujo del momento en que uno de los niños es llevado al hospital

Claro está que la representación de la escena del niño llegando al hospital como lo refleja el dibujo anterior, toma elementos ficcionales para representar el acontecimiento, lo que deja ver el poder el poder mágico que tiene el pasado, que “descansa en los contrastes y las contradicciones entre el pasado vivido y la estructura del mundo actual” (Rappaport, 2000,p.43). La imagen es contradictoria, el sentido común de un adulto como yo diría que un raspón no genera la atención de una ambulancia, pero el dibujo muestra lo que significó ese golpe para la experiencia del niño.

Puede que el anterior dibujo sea un “falso recuerdo” resultado de la hibridación de recuerdos y relatos adquiridos como lo señala Pereda (2012), sin embargo esto lo que expresa es una forma de registrar el pasado de manera diferencial, desde lugares que no son cotidianos donde pueden convivir la ficción y el relato autorreferencial , propia de memorias yuxtapuestas (Losoncy,1999)

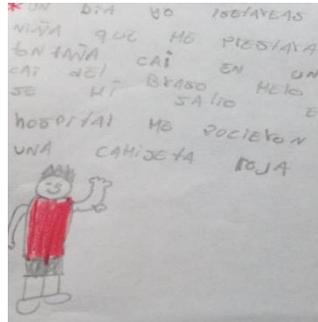


Ilustración 43: Dibujo del niño con su camiseta roja y su brazo enyesado después de la caída en bicicleta.

Pero también hay accidentes domésticos que marcan, y es que algo que se destaca es que muchos de los niños y niñas de barrio son niños que deben cuidar de sus casas, hacer las labores del hogar mientras sus padres trabajan. Algunas de sus marcas son fruto de algún “oficio”, en este sentido los niños escenifican las labores domésticas que en familias de otra clase social estarían personificadas en los oficios que realizan muchas de sus mamás como empleadas del servicio en las mal denominadas “casas de familia”

un dia que mi tio estaba llevandose unas maquinas en un camion para el gimnasio de el y al rato yo sali de la casa y me resbale y me rompi la cabeza con una esquiba del anden y llore mucho.

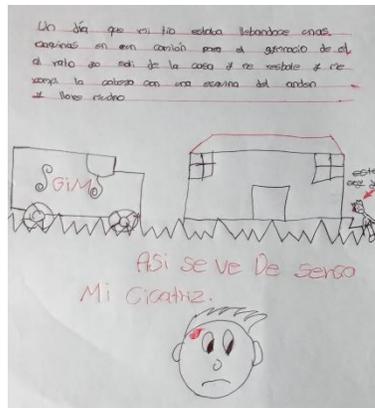


Ilustración 44: Dibujo que representa la cicatriz en la cabeza.

Es relevante para el niño realizar un dibujo que pueda ilustrar la situación en la cual se accidentó, pero también ilustrar la parte de la cabeza donde se ubica la cicatriz. El dibujo muestra su visión frente al acontecimiento y la manera en que el cuerpo está mediado por una experiencia familiar puntual, como puede ser el ayudar en labores familiares o hacer los oficios de la casa.

Era una día como cualquier otro mi mamá se fue para el trabajo mis dos hermanos estábamos viendo televisión había pan y aguapanela. De noche estábamos jugando luego nos casamos y yo tenía hambre fui a la consina y me raspe la mano cuando fui a sacar el pan. Al principio no me dolía y luego me salió mucha sangre no dejaba de sangrar y después de un tiempo ya dejó de sangrar y así fue mi cicatriz.

Y es que muchos de estos niños cocinan, lavan ropa y hacen aseo, a pesar de que no superan los 10 años. El quedarse en la casa cuidando de sus hermanos posteriormente a la jornada estudiantil es una práctica muy común. Retomando el diálogo de reflexividades que están en juego en este ejercicio, estos relatos me recuerdan la infancia y parte de mi adolescencia, en donde yo debía recoger a mis hermanos del colegio, calentarles el almuerzo y tener el sitio en donde vivía arreglado antes de que llegara mi mamá y mi papá de trabajar. Del mismo modo que los niños, para era muy común que hiciéramos (junto con mis hermanos menores) chocolate o “aguapanela” para tomar las onces de las 5 de la tarde.

Así mismo el hecho de estar en la casa no garantiza que no existen accidentes, y más cuando hay niños que quieren andar jugando, yo tengo varias cicatrices que me hice jugando con mis hermanos, al igual que le pasa a los niños y niñas del colegio.

“yo tengo una cicatriz hace 7 años me cai de un camarote en ese tiempo yo estaba jugando a tarzan con mi hermana yo me subi al camarote y me pegue y el piso tenia una baldosa y se me ia el gueso y mi papa preocupado salio al hospital.

Así mismo, tengo cicatrices gracias descuidos de mis hermanos con la manipulación de ciertos objetos, tal como pasa con los niños y niñas. “mi segunda cicatriz fue comiendo estaba sentada en la mesa dora y me cayo la tapa de la paila caliente y me quedo la cicatriz en la pierna”

Por otra parte, al igual que la comida y los juguetes, las cicatrices evocan paisajes rurales, se ha repetido a lo largo del texto la importancia de estos lugares en las configuraciones de pasado de los niños, sumado a que sus juegos son parte fundamental de performances que generan ciertos grados de socialización con sus familiares que resultan ser significativos y objeto de recordación, tal como lo muestra los siguientes testimonios:

yo estaba en la casa de mi aguelita con mi mama y mi papa y mis hermanas yo con mi hermana Erika nos fuimos a jugar en un palo de mango cuando nos montamos en una rama mi ermana la empeso a mober brincando ensima y yo me tube duro y me cai muy duro y me hice una cicatriz en la rodilla y me salio sangre y me dolio mucho.

La niña recuerda el lugar, las personas con quien estaba, la situación y la consecuencia del juego, que generó una sensación de dolor a raíz de la caída y que resulta ser el activador de la memoria, para remitirse a una visita realizada a su abuela en el campo.

Yo cuando tenía 8 años había un columpio en un árbol en la finca de mi abuelo en el Tolima, el árbol era muy grande y ese día yo me hice una cicatriz en la rodilla por estar montando en el columpio que se rompió

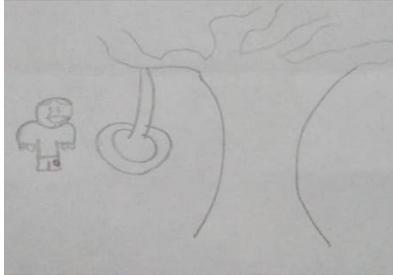


Ilustración 45: Dibujo del niño herido cerca al columpio.

El dibujo muestra cómo el niño recuerda el lugar, la actividad y en qué parte del cuerpo tiene la herida. Así como la mención a los contextos rurales se destaca el relato, estos recuerdos tienen que ver con juegos que son muy acordes con el contexto, como el subirse a árboles o hacer “exploraciones”.

mi cicatriz fue en mayo de 2018 el día del paseo a quiba estaba explorando el bosque estábamos jugando a los zombies Alejandro sin querer me rasguñó cuando ya nos íbamos a ir, me regañaron por no cuidar mi cuerpo que son feas las cicatrices

En este relato sobresale algo muy importante, y es la función “pedagógica” de la memoria, ya que la mención frente al cuidado que para los padres y los adultos deben tener los niños sobre su cuerpo, se hace de manera enfática ya que el niño no cuida de forma adecuada su cuerpo, pese a que fue un accidente sin intención por parte de su compañero.

Además la cicatriz recuerda una lección “cuidar el cuerpo”, el pasado se trae al presente desde una función aleccionadora que conecta el cuerpo y la memoria y que debe “memorizarse” por parte de los adultos, ya que “son feas las cicatrices”, dejando al descubierto que existen en determinadas

familias ciertos patrones estéticos en donde un cuerpo que se cuida bien no debe tener cicatrices, no debe tener marcas que recuerden errores o descuidos.

Esto deja ver como los adultos comprenden de manera distinta los sucesos del pasado, la idea de la cicatriz como algo feo es una concepción adultocentrista que produce un patrón estético y un deber ser del pasado: aleccionar para no repetir.

Ahora bien, no todas las cicatrices son fruto de juegos u oficios, también existen las que son fruto de prácticas sobre el cuerpo que buscan intervenir desde la prevención de enfermedades tan comunes en los niños como la gripa:

yo hace 6 años atras ami me daba mucha gripa y mi mam me hiba hacer un remedio para que no me dara mas gripa.yo estaba durmiendo y mi mama me despierto para hacerme el remedio y yo estaba brabo t meti el pie izquierdo al agua caliente y toda mi familia me estaba soplando el pie con tapas de ollas y luego yego mi papa y me yebaron al hospital

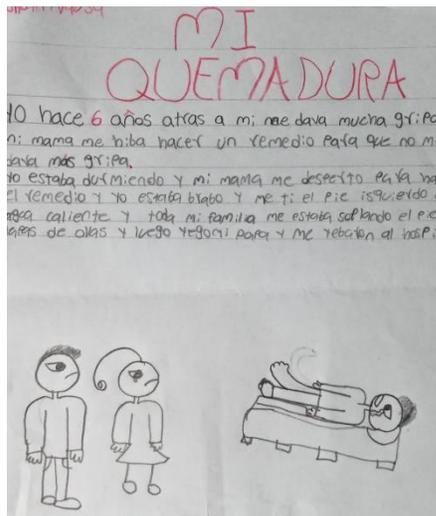


Ilustración 46: Dibujo del niño convaleciente por la quemadura

Si bien la intención era buena, la práctica no implica un recuerdo agradable para el niño. El dibujo evidencia un niño llorando, convaleciente y unos padres preocupados por la quemadura que generaron y que el niño recuerda con una asombrosa precisión, el número 6 está escrito en color rojo, y en las lógicas de la escuela solo los apuntes que referencian aspectos importantes se escriben con rojo, lo que indica un hito temporal.

Así mismo, el dibujo muestra al niño llorando por el dolor, pero además se menciona otra emoción, “ya que estaba Brabo”, lo que da cuenta de un estado de ánimo diferente al que experimentan los niños con el juego y es importante que el niño mencione esto, porque muestra la complejidad que posee la dimensión subjetiva del recuerdo, ya que este no está despojado de emociones ni afectos, por el contrario estos son parte fundamental.

Es de destacar que durante el ejercicio una de las partes del cuerpo que más se mencionaron en la descripción y representación de sus recuerdos fue la rodilla. La forma en la que se representan también es sugestiva ya que siempre la ilustran con sangre de por medio. Esta resalta sobre el blanco y negro del dibujo. Esto da cuenta de que la sangre posee gran importancia a la hora de considerar como una herida importante y digna de recordar.



Ilustración 47: Dibujo 1 de una rodilla herida



Ilustración 48: Dibujo 2 de una rodilla herida.

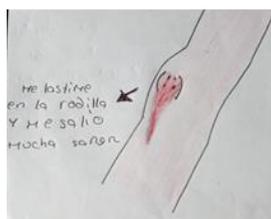


Ilustración 49: Dibujo 3 de una rodilla herida.

De todo esto hay un aspecto por destacar y es el dolor, que como parte de la memoria depositada en las huellas de una situación límite para el niño, se atraviesa y se resignifica gracias a sus marcadores corporales en el marco de repertorios culturales específicos, tal como lo anota Losoncy (1999). Sumado a esto, se identifica el lugar que tienen los padres en este tipo de evocaciones, ya que sus locus enunciativos los ubican como ejecutores de prácticas de cuidado, lo que desvirtúa lugares comunes que tienen a tildar a la inmensa mayoría de padres y madres de los niños que viven en sectores periféricos como despreocupados. Son los padres y ciertas familiares figuras relevantes que sobresalen en el marco del recuerdo, lo que deja ver que la memoria en los niños es relacional.

Para cerrar este apartado se puede concluir que tanto los juegos como los oficios hacen parte de la cotidianidad de los niños, siendo producto o productor de las múltiples formas en que los niños

recuerdan y para el caso puntual, las huellas que deja estas actividades, dejando ver las multiplicidades de los acontecimientos, pero a su vez las formas en que se manifiestan las “memorias explícitas” (Losoncy) que se mueven entre la ficcionalidad y los hábitos y que permiten corporalizar el pasado por parte de los niños y las niñas o en otras palabras se comienza a construir una *memoria topodática*, ya que el pasado deja huellas que resultan ser las evidencias de los que sucedió (Gómez, 2000)

Las pintas de la memoria³³

La idea para realizar este ejercicio surgió de una niña de 501. Ella me preguntó en un descanso “¿Profe, por qué no nos pregunta sobre nuestra ropa? mire que es muy chevere y a mí me gustaría.” De inmediato le dije que sí. Así que solo me limité a preguntarles a los niños sobre sus prendas favoritas, aproveché que el cuarto al que pertenecía la niña estaba en una actividad y pude quedarme con 15 estudiantes, les propuse hacer el ejercicio y sin mayor cuestionamiento me dijeron que sí.

Y es que la ropa para las niñas resultó ser un elemento muy importante en lo que respecta a la activación de la memoria individual/personal, ya que permite abrir una bisagra para identificar la manera en que construyen la singularidad de sus sentidos de pasado.

Existen prendas que hacen parte de la tradición de regalar ropa para la temporada de navidad, y este acontecimiento suele gozar de gran significado para los niños como lo muestra el siguiente relato:

³³ El termino de pinta es muy común en los niños, ya que así se le llama a las prendas de vestir que suelen las preferidas y las utilizadas para ocasiones especiales. Es muy común que para la temporada de fin de año o para los cumpleaños los adultos les regalen a los niños mudas de ropa nueva que resultan ser las famosas pintas,

“Mi prenda favorita es la del 21 de diciembre, es una ombriguera gris un llin con flores y una chaqueta de lana rosada y unos sapatos de colores. Esta muda me la compraron la semana pasada y con esta muda me siento bien porque es muy coloria”.

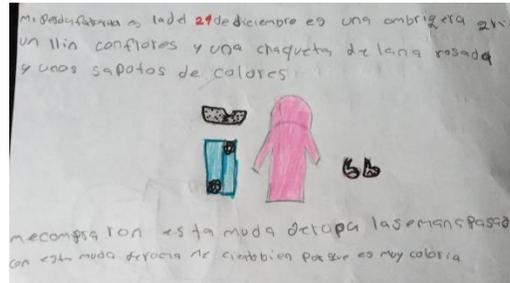


Ilustración 50: : Dibujo que la muda del relato anterior

Llama la atención como la niña yuxtapone fechas, inicialmente menciona y luego realiza una mención a su pasado reciente como tiempo en donde adquirió la “pinta”. La importancia de la representación no recae en el tiempo, si no en las prendas como tal. Las sensaciones que producen los colores, eso es lo que cobra sentido en la representación. Si bien “los niños poseen distorsiones” (Milstein, 2011, p. 237) en su cotidianidad trabajan en producir tiempos a partir de sus ritmos y sus intereses.

Mi bestido favorito es un vestido rosado con branco lleva un moño jogante al frente con ese vestido yo fui a una fiesta de bautiso y ayi tome gaseosa un primo mio iva corriendo eyso que derramara gaseosa ese dia me puse furiosa y fui a la casa y ayi lo puse en la labadora esa mancha no quito y lo tube que votar me senti mal fiferente como cuando lo tube por primera vez.

Además, los niños y niñas recuerdan el “estrene”, la primera vez que usaron la “pinta” en una ocasión que suele ser excepcional como lo es un bautizo o un matrimonio. En estos acontecimientos los niños y niñas procuran verse lo mejor posibles. Pero el recuerdo se centra en el accidente que

ocurrió ese día, en la sensación que produjo el hecho de “dañar” la pinta y la frustración que produjo botarla porque la emoción no era la misma que se experimentó como la primera vez.



Ilustración 51: EL vestido antes y después de la fiesta

Sumado al relato, el dibujo es muy explícito en mostrar las sensaciones de la niña, la representación de los gestos de felicidad y tristeza son sinónimo del dinamismo del recuerdo, no solo se recuerda una emoción o un solo sentimiento, se recuerda lo que se experimenta, lo que atraviesa los sentires. Asimismo se puede observar una antes y un después, lo que deja en evidencia el quiebre temporal, un inicio y un final del objeto, más no del recuerdo, que se alimenta de otras imágenes como la mamá lavando ropa, y posteriormente la niña triste mirando su vestido frente a una balde de agua, cerca de la lavadora, que corrobora el intento por remediar el daño. Es una representación nítida que complejiza el relato, que amplía el recuerdo y la forma de comunicarlo más allá de la textualización.

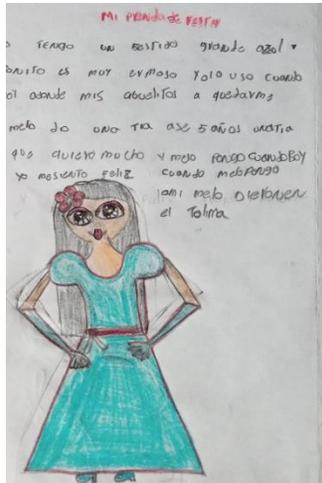


Ilustración 52: El vestido azul

yo tengo un vestido grande azul bonito es muy hermoso yo lo uso cuando voy a donde mis abuelitos a quedarme mlo dio una tia ase 5 años una tia que quiero mucho y melo pongo cuando voy yo me siento feliz cuando melo pongo ami melo dieron en el Tolima. Yo me acuerdo que cuando viví en el Tolima yo era muy feliz era increíble era maravilloso era fantástico pero también es peligroso por los desbordamientos que asen parte de la naturaleza el río es peligroso asta se está llevando la casa de mis abuelitos y yo no quiero que se los lleve por nada del mundo.

Al indagar por la prenda favorita, la niña autora del anterior relato realiza una descripción de su vestido, es explícita en los sentidos que ha construido frente a este y del mismo modo, trae al presente las ocasiones especiales en que lo usa, la persona que se lo dio y el lugar, este último importante porque deja ver que no existe una separación arbitraria del pasado y el presente. Ella va y viene al Tolima, un escenario que le genera alegría pero también puede llegar a ser peligroso y deja ver sentimientos de angustia debido al río, no existe una dicotomía, por el contrario se identifica un tejido a partir del objeto que deja ver los lugares en donde emerge la memoria de la niña y la manera en que el relato se va transformando al igual que los sentidos que confluyen en el

recuerdo en clave de la *imbricación de sentidos de pasados*, donde varios recortes de la experiencia vital de los niños van confluyendo y van consolidando un recuerdo.

El estrene de navidad es un generador de recuerdos, que más allá de ser repetitivos en los niños, se pueden leer como puntos comunes que dejan ver como “la tradición” que en este caso es el regalar el estrene. Se puede resignificar desde las sensaciones que se traen al presente por medio del acto de evocación. Por ejemplo, un niño comenta que “Mis zapatos son blancos con rallas negras en los lados y son cómodos, mi papa me los compro en centro mayor para navidad del año pasado y me puse muy feliz.”



Ilustración 53: Los tenis blancos

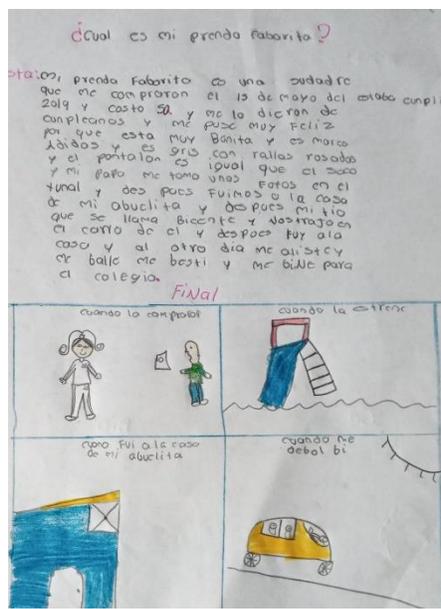


Ilustración 54: Dibujo y relato sobre la prenda favorita

La anterior imagen reafirma la idea de entender la pluralidad de situaciones que evoca un recuerdo por medio de un objeto que tenga algún sentido para los niños y niñas. Así como existen yuxtaposiciones e imbricaciones de tiempos y espacios, también existen relatos que buscan ser detallistas en cuanto a lo que sucedió, incorpora colores, sensaciones, actividades paralelas. Las representaciones por mas simples que aparenten ser no se limitan a descubrir el grado de apego que existe frente a determinada prenda. Los relatos de ellos niños nos están mostrando “memoria de contacto” como una puesta en escena de la identidad de los niños en la interacción y su especificidad (Losoncy, 1999)

El paseo como viaje y lugar de la memoria

Se puede decir que los acontecimientos que rompen con la cotidianidad de los niños son los paseos, sin lugar a duda, el salir de la ciudad implica en los niños toda una novedad, es un suceso familiar que rompe con la cotidianidad, por lo que recordar estos acontecimientos deja ver lo importante que es el “pasear” para los niños.

Durante los ejercicios realizados junto a los niños, los relatos que evidenciaron mayor detalle en cuanto a la descripción de lugares, de actividades y de itinerarios, entre otros aspectos fueron los relacionados con los “paseos” que se complementan con las representaciones gráficas que hacen de ellas.

La diversidad de situaciones que se narran y se representan dejan ver la “paseidad” (Rufer,2010) es decir, el pasado experimentado que se trae al presente, en cuanto este es un tiempo imperfecto que da lugar a las múltiples lecturas y que abarca temporalidades más amplias que los tres tiempos (pasado, presente y futuro)

Un 31 de diciembre nos fuimos mi mama mi papa mi hermana y mis hermanos y mi abuelita se quedo en la casa mi abuelo nos vajamos en el alimentador hasta el lucero luego cuando cojimos la macarena me quede dormida y mi mama también cuando medesperte íbamos pasando por muchas ladrilleras cuando llegamos mi papa se encontró con un amigo llamado abril y nos imbito a tomar gaseosa y luego le dijo a mi papa si le poia ayudar a terminar el taso de café y mi papa le dijo si y entonces nos a una finca a donde íbamos a cojer café y ese mismo día comenzamos a coher café nos dijeron las instrucciones para cojerbien el café ese día mi papa cogio una canecada de café luego cuando iba a comenzar a llenar otra gritaron a mecatiar eso allá significa a almorzar pero el almuerzo no hera ninguna cosita chiquita si no nos dieron a cada uno su bandejada de carne asada con papa lluca y guacamole luego nos acostaron en una pieza donde abian 3 camas en una dormía mi mama con mi papa en la otra yo y mi hermanito y mi hermana dormía en la otra lo malo hera que no hbian toldillos y habían muchos sancudos a lasiguiente mañana amanesimos picados por los sancudos nos levantaron a las 5 de la mañana para comer y salir a cojer café y lo peor era que siestaba lloviento tenían que seguir al otro día nos debilbamos y el señor estaba aburrido de que nos íbamos.

Este relato aparentemente relata un viaje de vacaciones, pero realmente lo que expresa la niña es la manera en que su padre los lleva a “jornalear” en una región cafetera. La niña asume el viaje como un paseo cualquiera (para ella son sus vacaciones) porque lo que viven allá no es común vivirlo en Bogotá, es un afuera de su cotidianidad

Al leerlo con atención, claramente la niña está describiendo de forma detallada lo que implica el jornal para un trabajador rural, pero la niña no percata que esto sea un trabajo, no lo enuncia de ese modo. Asimismo, la niña no recuerda de manera grata las condiciones que recuerda la niña, la habitación no contaba con las condiciones óptimas para descansar, no habían toldillos, estaban hacinados y sumado a lo anterior, debían madrugar más que si estuvieran en jornada académica, de hecho la autora de este testimonio es una niña con un desempeño académico sobresaliente³⁴ que naturalizó esto como unas vacaciones, y me reafirmó que era el viaje que más recordaba, pero a diferencia de otros niños nunca tuvo espacio para el ocio, para la diversión como su otros compañeros.

Al contrario del testimonio anterior, la mayoría de recuerdos que expresan los niños están cargados de alegría, situaciones “chistosas”, hasta la forma en que los niños dibujan sus recuerdos son jocosos, el viajar y estar cerca de piscinas o ríos es sinónimo de felicidad.

Ese día todos estábamos felices por que todos los septiembres nos vamos a picilago y todos nos queríamos ya bajar del autobús. Cuando llegamos a picilago todos teníamos mucha calor pues en el bus era fresco pero afuera era un manicomio y del calor corrimos a cambiarnos y a nadar. Después nos fuimos a un hotel y de allá nos fuimos a mi casa

³⁴ El 3 de octubre de 2019 me enteré que el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) había tomado su custodia apartándola de sus padres, aduciendo negligencia por parte de sus padres. Esto me dejó perplejo y muy triste. Al leer con atención este testimonio entendí el porqué de esta decisión.

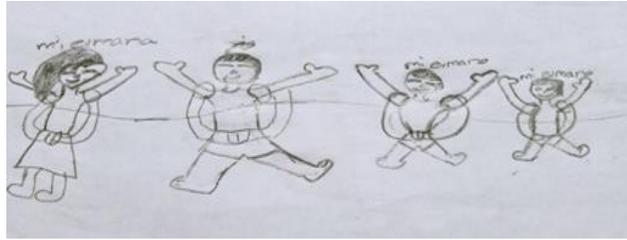


Ilustración 55: Dibujo de la familia en piscina.

El niño que narra y representa gráficamente la felicidad enorme que implica estar en una piscina, de hecho, ya es una costumbre familiar que los septiembres se vaya a ese, además recuerda la sensación térmica comparada entre el bus y la temperatura ambiente, y de manera simple reconstruye el itinerario del viaje.

También existen paseos que se hacen con pares, como amigos del colegio o el barrio:

Mis recuerdos de vacaciones yo estaba en una fundación con los primos de estefania y otras personas el profesor de la fundación nos llevo a piscilago y aya nadamos un ratico después nos llevo a almorzar comimos y también nos dieron postre que era helado reposamos y después nos fuimos a los tonobaganes estábamos estefania y brayan y otras personas y yo y la pasamos arto rato y mucho después fuimos a la selva y recorrimos los lugares abian leones aves monos micas y leonas y abia una tigre llamada sara y paso mucho tiempo después y habían unos chorros y la hermana de estefania sofia se baño y mi hermana Laura se quedo atrás y pensé que se había perdido y yo llorando como boba y mi grupo ya se abia ido y mi hermana apareció después y nos fuimos corriendo pero ya casi no podía correr por que estaba descalsa por que a Laura se le daño una chancla y yo le preste las mias pero menos mal alcansamos nuestro grupo ese año fue en el 2018.

La niña trae el presente un paseo que tiene mucho significado para ella, primero porque va con su mejor amiga, además le dieron almuerzo con postre que es algo extraordinario. Segundo, va a un sitio que ella relaciona con la selva a observar animales que no había visto en vivo y en directo. Como tercero, hubo un “chascarrillo” que hizo que ella tuviera una reacción que ella propia desapruera, para luego tener que correr y recordar esos detalles mínimos que generan recordación, como que se dañe una chancla corriendo o tener la angustia de que un bus la iba a dejar. Sin esas anécdotas, muy probablemente el paseo no tendría tanto sentido para la niña.

Y siguiendo con la tendencia de los paseos a sitios con piscina.

Fuimos a Villeta a ir a piscina nos fuimos a las 6pm de la casa nuestra tomamos el t11 y cuando yegamos al portal tungal tomamos otro alimentador y al llegamos tomaos un taxi y llegamo a la avenida boyaca y luego tomamos otro bus y eran las 9pm y seguimos buscando a mi tia y mi abuelito y a mis primos las encontramos tomamos un carro y nos demoramos 2 horas y media eran mas de las 10pm fuimos a comer algo fuimos a la casa desayunamos caldo y arepa y fuimos a la plaza para traer el almuerzo cuando terminamos de comprar volvimos a la casa por poco llueve fuimos a barias picinas pero era caras en otra picina nos metimos pero el agua me alcanzaba Asia las rodillas y luego almorzamos y después nos fuimos a la casa.

En este relato la niña reconstruye con detalle el itinerario de viaje menciona los medios de transporte que tomó y sobre todo los lugares en donde estuvo. A su vez, recuerda los platos y las visitas a las piscinas, haciendo hincapié en el precio para acceder a estas. En varias ocasiones, los niños y niñas suelen tener presente este tipo de detalles, puesto que sus padres les mencionan a que pueden acceder de acuerdo con el dinero que llevan, y eso deja una huella en la manera en que manifiesta el recuerdo

Estos paseos (sobre todo a complejos acuáticos como el de piscilago) resultan ser muy cortos, su duración máxima es de dos días, debido a que los gastos de hospedaje y comida, además del transporte no son nada económicos, e implican un ahorro de varios meses e incluso años. A esto se le suma, que estos paseos se hacen con muchas personas y esto es clave para que los niños recuerden con agrado este tipo de viajes, que resultan estar cargados de un sinnúmero de anécdotas, dignas de contar una y otra vez.

Así mismo los cumpleaños también son un motivo de viaje, y este acontecimiento permite que el niño genere sentidos muy ligados a la alegría cuando recuerda estos momentos.

“Cuando yo cumplí 5 años, ese día estaba haciendo tanta calor, me despertaron temprano con la canción de cumpleaños me mandaron a bañarme me arregle me dijeron que íbamos a salir, cuando llegamos me enteré que estábamos en piscilago, y fueron mis papas mis abuelos y 2 primos fuimos a varias atracciones fuimos a donde caía un balde gigante en toboganes pero no podía por mi estatura entonces por eso no me dejaron entrar y me tocó ir a otros lugares y me sentí muy triste”



Ilustración 56: Dibujo del balde gigante

Al igual que sucede con los objetos, el recordar un evento como el paseo, pueden confluír diferentes estados de ánimo, por lo que un recuerdo que puede traer alegría también está cargado de emociones ligadas a la frustración y la tristeza, como el anterior, que nos expone un niño desilusionado por no poder cumplir su anhelo de montarse en toboganes, ese aspecto del paseo es el que más fuerza tiene en el recuerdo. Sin embargo en el dibujo que representa dicho acontecimiento, se puede observar el niño aislado, y a lo lejos los adultos cerca del “balde gigante”, que fue lo que más le llamó la atención al niño.

Cuando era un fin de semana mi hermana cumplió 4 años y fuimos a una finca con piscina y estuvimos jugando todo el día y un día a mis primos nos dejaron solos y nosotros teníamos mucho miedo y avia lechona y estuvimos comiendo y mis padres vinieron y se pusieron a jugar y se hizo de noche comimos nos quedamos un rato en la piscina y no fuimos el otro día

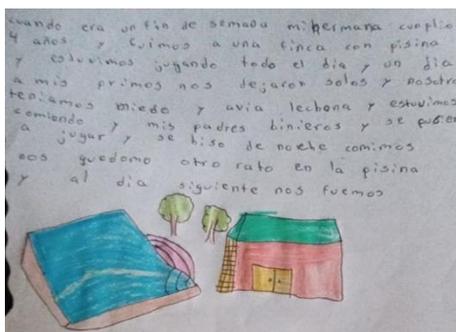


Ilustración 57: Dibujo de la celebración del cumpleaños en la piscina

El acto de recordar el estar en la piscina, es el punto común entre los niños en que se expresan de múltiples maneras las sensaciones que produce estar en contacto con el agua, de salirse del frío de la montaña, poder jugar con sus familiares. Esto rompe con su dinámica cotidiana, no importa si el paseo dura 1 día o una semana.

Por ejemplo, Piscilago emerge en distintos relatos de los niños como un lugar de referencia, un lugar de la memoria viajera de los niños. En general son las piscinas y los ríos un espacio importantísimo para los niños, son un espacio especial porque no se puede ir todos los días a su

alrededor, el paisaje y ellas condiciones climáticas cambian. Estos elementos pueden hacer diferentes unas vacaciones, y, por ende, dignas de recordar, contrario a los niños que pasan sus vacaciones en Bogotá, para ellos las vacaciones son días comunes y corrientes, pareciera que no hay recuerdos, no hay nada relevante.

Así mismo los niños recuerdan los viajes a zonas rurales de donde sus papas son oriundos, por lo general son viajes que se convierten en tradición, ya que hacen parte de la agenda familiar de todos los años y esto para los niños y niñas genera una expectativa muy grande.

Cuando yo tenía 9 años ósea en el 2017 estábamos en diciembre y entonces mi mamá y mi papá y mis hermanas me dijeron que nos íbamos a ir a pasar donde mi abuelito pacho y que también va a ir mi tío Oswaldo la mujer Yulisa y mis primos yo me alegre al otro día nos vamos nos vestimos y fuimos en la buseta por el camino comimos papas, gaseosa, en el pueblo nos recogió otro bus llegamos a la finca por la noche mi abuelo nos saludó y la mujer me dio comida y nos llevó las maletas a donde íbamos a dormir al otro día fuimos a echarles comida a los pollos, marranos, el rato almorzamos plátano, yuca, arroz, con gallina, después de almorzar nos metimos a la piscina con mis primos mi mamá papá tío la mejor pasaron 4 semanas y nos fuimos para aquí otra vez.

Ir a campo y poder realizar actividades que son cotidianas para un campesino, pero que no lo son para los niños, genera una ruptura frente a los hábitos de vida que tienen los niños en la ciudad.

En el año 2018 yo fui donde mi tía Berta fue muy chebre por que cuando llegamos a Doncello donde vive mi tía nos quedamos donde ella y al otro día nos fuimos al río y mi tía con mi mamá hicieron sancocho fue muy chebre por que se empezó a llover y se puso el agua del río caliente después camine y mi papá mi tío y mis primos y hermanos se pusieron a jugar fútbol después nos fuimos para la casa de mi tía Mirella.

Se destacan varios elementos. El primero es que los viajes por el general son en el bus, y su destino son entornos rurales, salvo contadas excepciones. Las vacaciones son a fincas que por lo general son de sus abuelos o fueron las zonas en donde ellos vivieron muy pequeños. Segundo, los niños recuerdan los trayectos y con quienes fueron al paseo. Tercero, resulta importante la mención que se hace a los alimentos, y los platos que se realizan (sancocho o sudado de gallina) y por último como cuarto elemento el poder colaborar con labores del campo deja en evidencia el arraigo que construyen los niños con su familia y los lugares de origen de esta.

Los paseos siempre tienen anécdotas que involucran a algún animal, ya leímos sobre zancudos, o animales como marranos o vacas, pero también hay insectos que no son tan divertidos y no dejan buenos recuerdos propiamente:

cuando fui a un pueblo llamado puli y fui con mi tío, mi tía y mi abuelita por que mi abuelito nos estaba esperando allá al siguiente día nos metimos al patio de la casa y mi tío tocó con el pie una colmena de avispas y las avispas nos atacaron y nos picaron mucho, ese mismo día por la noche mi tío unas amigas y yo nos fuimos a caminar 21 kilómetros hasta otro pueblo y ellos empezaron a correr y me dejaron para hacerme una broma, mientras que en la casa se había entrado una tarántula más grande que mi mano y mi abuelo la espichó con el pie y le tomaron una foto, nosotros llegamos a la casa por la madrugada pocas horas después amaneció y nos mostraron la foto y a las 3 de la tarde fuimos a una cancha a jugar fútbol con equipos de 5 y mi equipo ganó solamente 3 partidos y a los 3 días nos fuimos a una finca con 3 piscinas y yo casi me ahogo luego me tiré de un tobogán, luego de eso nos fuimos y vimos un árbol muy alto entonces jugamos a treparlo y al primero que se tiró de arriba cuando me tiré me tronché el tobillo y llegué cojeando a Bogotá

Los relatos expresan accidentes pequeños como golpes o caídas, así como el infaltable fútbol en los niños. Es muy frecuente encontrar en los relatos de los niños menciones a otros miembros de la

familia diferentes a padres y hermanos. Cuando se dan los procesos de migración al interior de estas, da la impresión de que se rompe un vínculo físico, pero se fortalece el lazo emocional, la añoranza. Asimismo, se puede entender que muchas de las familias de las que provienen los niños son familias campesinas extendidas como lo menciona E. Wolf (1971) en donde las diadas paternas se rompen precisamente cuando se produce la migración a la ciudad por parte de algunos de sus hijos y los paseos son la excusa perfecta para reunirse de nuevo.

Sumado a lo anterior, hay un sinnúmero de detalles que se recuerdan pero no tienen un significado sustancial como la aventura de caminar muchos kilómetros en la noche o poder ver una animal que solo se ve en la televisión, o tener una pequeña lesión en el tobillo. Estos relatos están impregnados de imaginación, y como lo apunta Sarlo “Sin la imaginación la experiencia pierde decibilidad, se pierde el torbellino de vivencias y hábitos repetidos” (2012.p.53)

Y es que las aventuras generan emoción en la manera de recordar, denotando que no se recuerda por hacerlo, si no porque es necesario y vale la pena traer el recuerdo al presente, reconstruir los sentidos del pasado, pasar de nuevo por la mente y el cuerpo.

ese día nos secedio que la familia de mi abuelita se fue y se perdieron, y nos fuimos muy tarde para la finca por que se habían ido los que manejaban los carros y las motos, llegamos a las 2: 30 pm o a las 3: 00pm pero la pasamos muy bien. Mi papa se iraba de una oiedra muy alta y ami me daba miedo que le pasara algo. Eso fue en norcacia el rio maso, algunos niños estabana en un colchon y gritaban de mierdo, eso fue este año, en enero, cuando llegamos a la casa dijo mi tia que por que se habían demorado y les dijeron que sehabina ido los que manejaban y al otro día nos tomamos esta foto y mi papa se tiro de un puente muy muy muy alto y mi papa lo pensaba para tirarse pero se tiro y cuando se tiro salió y me dio un pico y un abrazo y después nos fuimos para otro rio s ellama las pabas se

rio era pandito pandito y pescamos muchos pescados y en el día nos comíamos el almuerzo
allá con toda la familia. Y nosotros a mi hermano, mi papa , mi mama y yo nos íbamos a
comer algo y nunca podimos porque los otros niños nos persiguieron. Eso fue un recuerdo
muy chévere



Ilustración 58: El padre tirándose al río desde la piedra.

Además, se recuerdan los miedos, las situaciones que resultan tensas, como se puede observar en el dibujo, la niña hace énfasis en el salto del padre desde la piedra, esto marcó el recuerdo. Además, actividades como la pesca, las idas a río tan comunes en los pueblos que termina en paseos de olla, eso genera que estos viajes se vuelvan recuerdos sólidos en los niños. No solo se recuerda el trauma, también se recuerda la alegría, el miedo, la frustración, las pilatunas.

Y es que también hay recuerdos que implican accidentes, pero el lugar común que deja este ejercicio siempre será la relación que establece el niño con el agua, es algo muy interesante y los niños aluden que el ir al río o a la piscina los pone felices, les genera alegría y eso es lo que más recordación les genera, porque también implica un efecto y es el de proyectar más pasos en un futuro en donde además del agua, se disfrute del campo, de los animales y del calor, porque las condiciones climáticas de los barrios donde viven los niños son contraria, es decir los días son grises y muy fríos

Cuando cacito me aogo en la pizina o tabien cuando me ca y en el colegio o el miércoles cuando ivamos a salir a las vacaciones mis hermanos ese día me dijeron que fuéramos a

pizina y cuando fuimos casi me ahogo y mi mama también me había dicho pero fue chistoso



Ilustración 59: La niña en la piscina.

Algo muy curioso fue el siguiente relato, que precisamente no fue el de una temporada de vacaciones:

Cuando yo estaba en una institución por el bienestar tenía una amiga la cual se llama heimy paola vivi momentos muy divertidos y tristes un día estábamos en el parque del instituto y en el cual habían dos arboles uno de mangos y el otro de pumarosas y nos trepamos cada una en un árbol con una coca colocamos las pumarosas y los mangos los regalamos a algunos a nuestros compañeros a otro día estavamos en la pisina del instituto y hicimos una carrera y ella megano o cuando estábamos en la sala de audio visuales y estábamos viendo una película hicimos un caraoque y comimos palomitas nos acostamos a dormir las dos y al otro día a pisina y en un momento nos espataron los fantasmas y tuvimos que correr mucho

Por ser el director de curso de la niña, sabía que ella había pasado por un hogar de paso del ICBF, pero no tenía más información, al tener este relato e indagar a la niña para que diera más detalles sobre la vida de esta, su reacción fue de pena y algo de incomodidad. La niña sonrió y me dijo que pues no tenía mucho que contar sobre su paso allá, sin embargo lo que da cuenta este fragmento de texto, es que la niña tiene buenos recuerdos de su paso, teniendo en cuenta que en ese sitio podía

jugar y tener acceso a una piscina, situación muy diferente a la actualidad, ya que la niña tiene restringido esto puesto que vive bajo la custodia de una familiar que es muy estricta con ella.

Todos estos relatos, estos recuerdos siguen reafirmando la manera en que la imaginación sale de vista y rompe la rigidez del discurso que se producen desde instituciones que son las “autorizadas” para validar el pasado y lo que se produce frente a este. A los niños y niñas del colegio les encanta hablar de sus vacaciones, y esto como investigado me permite explorar posiciones desconocidas y contradictorias que dejan ver su reflexividad como sujetos y su carácter abierto y fluido.

De acuerdo con Milstein (2016) más allá de encontrar modos infantiles de producción de relatos, en este caso producción de temporalidades, lo que identifiqué es un modo social de organizar experiencias que atraviesa sus edades, que se corporaliza gracias a la percepción, al *collage de sentidos de pasado* que construyen sus memorias, que a su vez son situadas y relacionales.

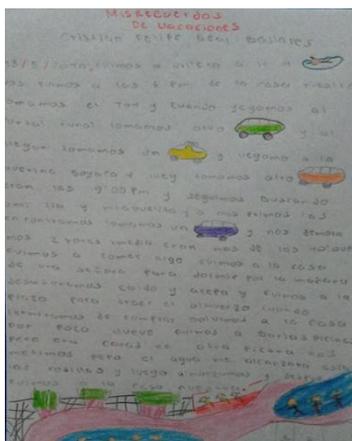


Ilustración 6: "Mis recuerdos de vacaciones"

Entre bailados³⁵ y tropeles

Este ejercicio en lo particular me gustó mucho, porque los siguientes testimonios son de estudiantes catalogados como problemáticos. No son niños destacados por su rendimiento académico o por su

³⁵ Bailado se le suele llamar a un golpe que se le da en la cara a otra persona en el marco de una pelea

comportamiento, pero son reconocidos al interior del colegio y sobre todo por los niños, debido a su fama de “peliones”.

Como todos los niños dan quejas, pero su manera de resolver conflictos se limita a la pelea, al golpe. Esta actitud esto les ha otorgado cierto estatus de superioridad y reconocimiento entre sus compañeros, pero también un estigma por parte de los profesores, quienes los consideran como referentes negativos en la institución.

Estos niños han tenido una buena relación conmigo y esto posibilitó que me hayan contado parte de sus vidas. Los tres niños más “peliones” del colegio accedieron a responder ciertas preguntas sin prevención. Todo inició después de un conato de riña, a uno de ellos lo senté junto a mí y le pregunté ¿usted por qué pelea tanto? ¿de dónde saco eso de pelear? Las respuestas eran muy similares, sobre todo porque no se la querían dejar montar, *ya que la gente es muy abusiva* me contaba el niño al que primero abordé.

Identifique que los niños no peleaban “porque sí” o porque ese fuera su pasatiempo favorito había algo más que no estaba visible. Constate que no eran violentos como muchas veces se tiende a diagnosticar, ya que jugaban en los mismos términos con niños menores y niñas, hasta entre ellos mismos a pesar de que habían tenido algún tipo de encontrón, y todo se hacía en “buenos términos”.

Con este atenuante, decidí, abordarlos para que me contaran lo que ellos consideraban más relevante sobre su vida. Al escuchar sus narraciones tan breves y concretas, en donde no había detalle, por más que yo hiciera preguntas, hacían gestos para intentar recordar pero parecía imposible, por lo que opte por persuadirlos para que escribieran, los tres estuvieron de acuerdo y el mayor y más carismático de ellos “Tolima”, manifestó que se sentía más cómodo al hacerlo.

Este es el relato de Tolima, cuando quiso relatar sus peleas

Mi primera pelea fue cuando me comenzó a arañar me iso una sicatri con una cuchulla de afeitador edad 8 mi segunda pelea fue cuando un niño me esataba tratando mal a mi mama edad 9 mi tercer pelea fue con un niño de sexto que se la pasaba pegándome calbasos y un día me canse de que me pegue y nos dimos duro .Mi cuarta fue con un niño de mi curso que estábamos jugando y sin culpa lo empuje mi me dijo a la salida me pego me iso pegar con una piedra edad 11”.

Este fragmento es un mapeo de las peleas que consideró en ese momento como relevantes, y se puede identificar que el niño asume una actitud agresiva como respuesta ante el constante abuso de otros niños. Sumado a la existencia de factores que generan conflicto, como el hecho de que alguien se atreva a tratar mal a su mama³⁶..

Cuando yo estaba en primero yo era nuevo y me molestaban mucho un día hiba saliendo del colegio cuando me cogieron por la espalda y me empujaron cai en el piso y me cogieron a patadas al primero estaba tito brandon cuando me pare vino tito y me dio un puño cuando estaba en segundo yo tenia mi mejor amigo se llamaba jesus y siempre no la tenían montado un día nos cansamos de eso y un día cojimos al chino que se llamaba yojan y le cascamos de hay no nos volvió a molestar cuando estaba en tercero ese día estábamos en descanso cuando llego un niño juan David a buscarme pelea y me metio un puño en el estomagoy me boto de la banca y comenzamos a pelear hasta que nos separaron los profesores.

Y es que los modelos de masculinidad de estos niños están mediados por la agresividad “los hombres separan duro” no dan quejas a los profesores porque eso es de cobardes. lo anterior hace parte de una representación que se convierte en hábito y se performativiza en la pelea. Si el niño no responde al insulto puede ser ridiculizado, por lo que rastrear a través del mapeo que ofrece el relato

³⁶ En estos sectores la figura materna tiene un carácter sagrado, la consecuencia del insulto debe ser una respuesta contundente y esta es el golpe.

de cada uno de los niños, deja al descubierto que la pelea constituye todo un relato épico para el niño. Es común encontrar fragmentos en donde había alguien molestando y la reacción fue pelear pues no se dieron las condiciones para otro tipo de conciliación.

pues yo peleo mucho y e peliado con yojan, paisa, camilo, diego, nausea, cristian davi, fernando, kevin, yonjairo, santiago, ñerito, cristian, kevin juandiego, cartagena y muchos mas pero no me acuerdo, pues una vez me pelie con 3 niños porque le iban a apegar a mi hermanita me reventaron la boca y la nariz pero yo le revente la cabeza al otro niño contra un muro y al otro le revente la nariz al otro la boca y yo pues quede reventado pero nunca me volvieron a molestar, pues tengo varias coicatrices una en la cabeza en la mano peliando en la escuela en la calle

Este es el fragmento de un relato, el niño recuerda una cantidad considerable de personas con las que ha peleado, aunque admite que no recuerda ¿Por qué será? Igualmente, recuerda una pelea “de forma épica” que en apariencias él podía perder, de hecho, destaca que le pegaron pero que él le pegó a sus tres contrincantes y a todos parece haberle pegado muy duro. Lo que deja ver una aparente proeza en el relato, además de una causa que es “justificable” para ellos, como es pelear por la familia, en este caso por la hermanita.

“ en el Tolima es donde mas e peliado y aca en esta escuela mi pelea mas buena fue con diego pero tengo ganas de pegarle al paisa ya le e pegado pero quiero pegarle porque es muy alsado”

En este fragmento se puede observar el tránsito del niño, entre dos lugares, El Tolima y Bogotá., lugares en donde él ha peleado y ubica el colegio como un espacio para ello con dos personas que son dignas de recuerdo, uno porque con él ha tenido la pelea más buena, es decir que hay un juicio de valor frente a esa pelea y por eso se recuerda y otro, a quien se proyecta a futuro, porque quiere pegarle.

cuando entre a estudiar y amaron a mi mamá por que avia peliado en la escuela cada 3 días de la semana y amaron a mi mama por que me avia peliado por eyos pensaban que era como antes en primero me pegaban mucho pero ese día comense apeliar y pues los casque yo era mui furcioso pero me canse que me pegaran y poretoso aora no me dejo

Esto ilustra perfectamente la situación de matoneo que existe en los colegios y cuya respuesta más efectiva para ciertos niños es responder de la misma manera. Existe un antes, esa alusión al pasado manifiesta una situación de pasividad ante la agresión, pero hubo una ruptura, una pelea que cambio todo, al mismo tiempo que el niño relaciona el ser “juicioso” con el ser pasivo, y al cansarse de esta situación el niño prefirió responder con golpes cualquier agresión.

Además, el recuerda que esta etapa de “pelietas” ha estado acompañada por las constantes llamadas de acudiente, algo que es una obligación ante la constante repetición de estos actos en los niños. Al preguntarse al niño sobre su conducta al ser más pequeño, el respondió lo siguiente:

Cuando yo era chikito mantenía con mi mama vivíamos con mis hermanos por que mi mama trabajaba mucho yo comese con las malas palabras, un día le rove 100 pesos a mi mama pues me cascaron y siempre me pegaban también cuando estaba en la escuela yo no peliaba con nadie pero me canse y cuando entre a segundo comense a peliar, cogí a unos amigos que ayudaban a peliar yo no era pelion pero aora peleo con toda la gente en la escuela les pego y peleo mucho y mantengo con muchos problemas la verdad es que soy muy pelion

aora que soy grande a mi mama nunca me kiso la y amaban casi todos los días por eso cuando estaba en NEIVA yo casi vivía solo y le decía a la veciana que me hiciera la comida en Neiva también y amaban a mi mama en el barrio que yo vivía era puro visio mataban gente a las 6 am yo salía jugar y yegaba mi mamá a pegarme una vez de defendi porque siempre era pegandome y me canse entonces comence a irme lejos con permiso los amigos con los que yo andaba eran viciosos hasta mi primo ya avia cojido a los caminos y él decía venga y

metemos esto que es bueno y yo le decia que no cuando mi mama se dio cuenta yamo a mi hermano y me dijo que me viniera porque yo depronto cojia malos caminos pero no le acia caso me peliava con el porque el me pegaba un dia comese a yevarme cuchillos con esos niños que yo yamaba amigos pero un dia unos de eyos comenso a rovar y se lo yebaron para el vienestar yo comense atrabajr por mi cuenta a domde me daban comida me pagavan a veces la ayudara a la gente aseles favores y yo querioa matarme mi aguela una ves mi abuela ña de aki de bogota me incontro una carta que decia me quiero marta tengo que matame y ciempre e kerido eso pero la orientadora ablo conmigo.

Esta Simple pregunta libero un resumen de la historia de vida del niño, una historia en al que el niño destaca la violencia en un contexto que el mismo reconoce muy complejo para el niño. Su relato también ilustra el cómo y cuándo inició a pelear y sobre una situación que lo cansa, el interrogante que deja esto ¿Qué situación desencadenaría este tipo de reacciones? ¿Qué lo cansa?

El niño reconoce que hizo cosas indebidas como el uso de malas palabras o el robar, lo que puede interpretarse como el comienzo de su actitud, aunque no es explicito en esto. Sumado a esto, realiza una mención al segundo grado, lo que indica la existencia de un hito temporal que el mismo reconoce como el inicio de su actitud y que toda sigue vigente según lo cuenta.

De igual manera, se puede identificar como el niño menciona una serie de acontecimientos que describen el contexto en donde vivía en la ciudad de Neiva, y que resultan relevantes a la hora de conocer la historia de vida del niño. El relato es enfático en relación a la importancia que tiene las amistades y la manera en que estas influyeron para que este haya llegado al barrio (amigos que peleaban, robaban y consumían droga) sumado a la condición de fragilidad en la que se encontraba gracias al mencionado descuido de su mamá, situación que llevó al niño a buscar estrategias para sobrevivir a tan temprana edad. Esto último parece ser un recuerdo bastante importante en la vida

del niño, porque destaca que trabaja por su cuenta y hace favores, en contra posición con sus “amigos” que robaban y probaban “vicio”.

A su vez se destaca la mención al ICBF, que no es un asunto menor ya que esta entidad es la encargada de velar por los derechos de los niños en condiciones de vulnerabilidad³⁷. “Tolima”, como le decíamos al niño, vivía bajo la custodia de su abuela y fue sorprendente para mi descubrir que siempre había querido matarse, era un continuo en la historia personal del niño que traía como recuerdo. Esto tuvo un freno, un momento que marcó una pausa en esta idea y que destaca en la activación del recuerdo como lo fue el hablar con una persona mayor que quizás pudo haberle dado un trámite amigable a lo pensaba y sentía el niño³⁸.

Este relato es el mas crudo de todos, y lo que fue preguntar por una pelea, desato la rememoración de toda una vida, de una amalgama de situaciones ante las que me conmoví como no me había pasado en mis tres años de ejercicio docente. Muchas veces no valoramos las intepretaciones ni los relatos de los niños, los minimizamos, y pasamos por alto que estos desde su experiencia también cuentan como han vivido y representan las situaciones límite.

Muchas de las memorias están a nuestro alcance, los niños son depositarios de memorias individuales y colectivas, Tolima, por ejemplo, nos enseña en su relato como las crónicas de lo imposible (Rapaport,2000) se convierten en elementos constitutivos de su subjetividad y que la

³⁷ Es muy frecuente que los niños le teman al bienestar ya que una intervención de esta entidad implica la separación del niño del resto de la familia.

³⁸ Un mes después de este ejercicio “Tolima” fue llevado a un hogar de paso del ICBF ya que llevaba una semana viviendo con un vecino. Recuerdo que cuando la orientadora del colegio me dijo que al niño se le iban a restablecer derechos, debido a la ausencia de la familiar que tenía su custodia, me dirigí hacia el y le pregunté por su situación. El muy inocente me decía que se sentía muy contento de saber que se iba para bienestar porque sabía que había otros niños y podía jugar con ellos. Sonreía y decía que estaba listo. A la hora de la salida del colegio, la orientadora debía llevarlo a la sede de la institución que queda en el Barrio San Francisco, cuando fui a despedirme, el niño cambio su semblante, e inmediatamente me vi se le aguaron los ojos y empezó a llorar. La verdad lo sentí tan frágil e indefenso que fue e inevitable no contagiarme de la tristeza y se ke aguaron los ojos, nos abrazamos y le manifesté que yo iba a estar pendiente de el y que tuviera mucha fuerza, que el era un “verraquito”. Esa fue la última vez que lo vi.

memoria no esta separada del espacio, no solo porque se rememoren lugares en que se pasa bien, si no que existe lugares que implicaron inflexiones profundas en las experiencias de vida de los niños.

Además, este tipo de relatos nos enseña la multiplicidad de formas en que la memoria pasa por el corazón, como el *Yakni* del pueblo Páez, y también por el cuerpo. Los golpes se sienten y se recuerdan, pero también pueden condicionar. Como lo decían en líneas anteriores la memoria puede ser aleccionadora, nos puede indicar eso que no queremos repetir.

Para cerrar, este relato puede verse como una “memoria explicita” (Losoncy,1999), en parte a que su recuerdo alude a una integración narrable de uno o varios acontecimientos, el niño elabora su propio *collage de sentidos de pasado*, teje sus sentires, sus expresiones, sus rupturas con las personas, con los espacios, se mueve entre la ficcionalidad y la tradición, Le permite reconocerse e identificar que es fuerte pero que también puede ser débil y vulnerable, se mueve entre el gusto y el disgusto.

Este tipo de ejercicios me permite como investigador, comprender las tensiones y reflexiones que poseen los niños, como sus pasados los interpelan, así como lo hacen conmigo en un juego de reflexividades.

¿La foto recuerda lo que la mente olvida?

Al final no sólo son fotos, son trozos de mí grabados en mi memoria.

Sergio González.

Para finalizar la fase de implementación o de campo, el último instrumento al recurrir fue el realizar un “cuadernos viajeros del pasado de los niños” en donde a partir de algunas preguntas sobre objetos y situaciones, quería identificar las formas en que construyen y representan sus sentidos de pasado.

Debo decir que el ejercicio no resultó como esperaba, gracias a varios factores como lo fueron: El hecho de que solo unos cuantos niños realizaron los ejercicios planteados, sumado a que los tiempos institucionales son tan apretados, que no tuvimos un espacio para definir las preguntas o las situaciones que pudieran activar la memoria, con lo que la actividad contó con escasa dos preguntas.

Además, yo no estaba 100% con el trabajo, en parte a que estaba muy distraído con otras actividades lo que hizo que confundirme bastante y de paso a los niños. Tanto que a todos les planteé preguntas diferentes, un desorden total.

La única actividad en lo que concorde con los niños (que resultaron entusiasmados con sus cuadernos) fue concertar que buscarán una foto familiar que les gustara, posteriormente la pegaran en su cuaderno y narraran de forma escrita, aquello que habían hecho o que había pasado cuando tomaron esa foto.

El ejercicio resultó de manera inesperada, porque tres de los niños resultaron elaborando de una manera muy bella un álbum familiar, Como cuando yo era pequeño y mi mama nos tomaba fotos con una cámara de rollo que luego revelaba en *fotorres*³⁹ y la pegaba en un álbum. Así mismo hicieron ellos, tomaron fotos tipo documento de sus familiares y escribían quien era él y cuál era el recuerdo que tenían.

³⁹ Es un almacén fotográfico que se ubicaba en el barrio La Victoria del sur de Bogotá.

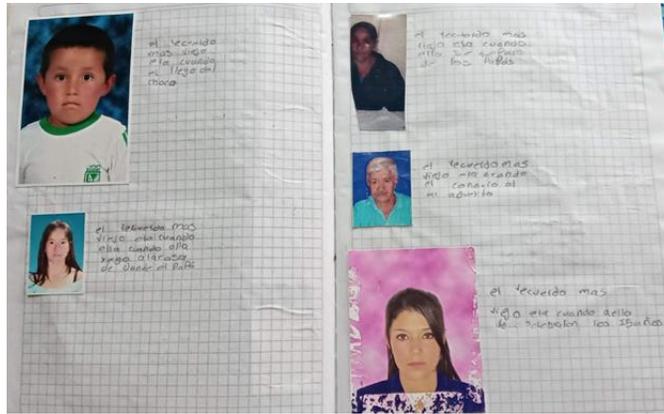


Ilustración 60: Foto álbum 1 (a)

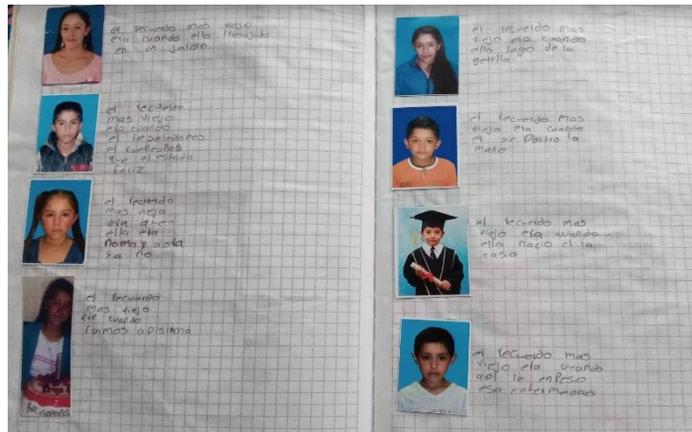


Ilustración 61: Foto album 1 (b)

:

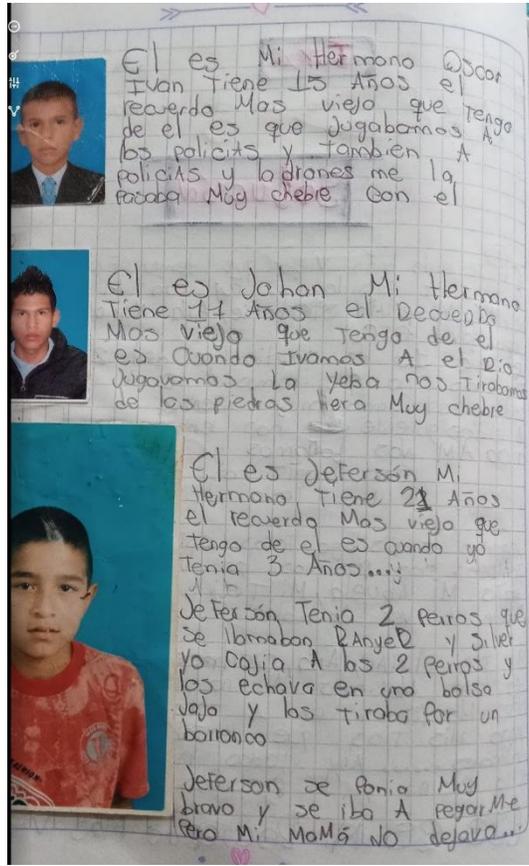


Ilustración 64: Foto álbum 2



Ilustración 65: Foto álbum 3

Encontré descripciones como él “yo me acuerdo cuando mi tía llegó de la guerrilla”, pero lastimosamente nunca tuve el tiempo para abordar a la niña y preguntarle por ello, creo que los niños habían abierto una puerta muy linda, para conocer qué recuerdos tenían de esas personas que representaban en esa foto.

Otros niños decidieron pegar fotos de alguno de sus cumpleaños o una salida con la familia, ya sea al Tunal o algún paseo, por lo general eran fotos familiares a sitios que no eran muy comunes, esas salidas implican para los niños y niñas consumir alimentos que no suelen hacer con frecuencia. o ver lucecitas de navidad.



Ilustración 62: Foto de salida a ver lucecitas de navidad en el Parque el Tunal

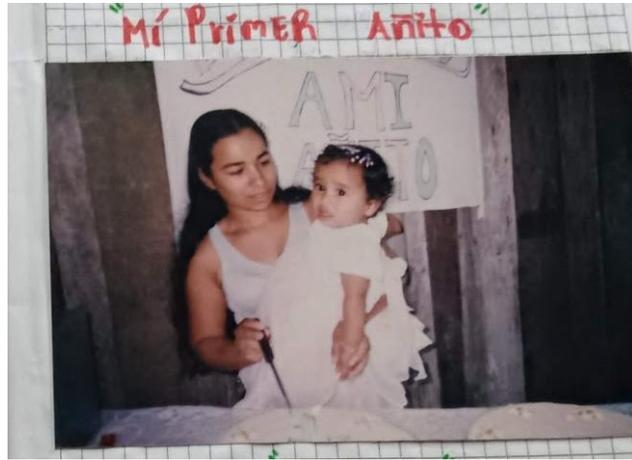


Ilustración 63: Foto cumpleaños. Mi primer añito



Ilustración 64:Foto cumpleaños Aleja

Cuando observaba lo que hacían los niños, me preguntaba en ¿por qué no había hecho esto desde el principio?, contar la historia de su vida, y de su familia a través de las fotos, hubiera sido “súper”, sin embargo, el solo hecho de que los niños se hayan atrevido a hacer su mini álbum me ratificó que la memoria posee múltiples dispositivos y que en realidad no se agota en el testimonio.



Ilustración 65: Álbum de fotos 4 (a)

De hecho, recordaba una foto que tenemos en casa, estamos los cuatro hermanos, yo tenía como 12 años, en esa época estaba el mundial de Francia 98. Yo estaba en séptimo y mi hermano César no tenía el año de nacido. Mi papá tenía una amigo ruso y fotógrafo, un día decidió que el hombre debía tomarnos una foto, así que nos pusimos las pintas y nos acostamos en la cama, luego el hombre nos fotografió y cuando la reveló, en la parte inferior hizo una inscripción que desde que la vi nunca la he olvidado: “la fotografía recuerda lo que la mente olvida”.



Ilustración 66: Foto de los hermanos Caro Parrado

A partir del ejercicio se me vino a la cabeza eso de que la mente olvida, pero ¿realmente la mente olvida? lo que demostró este trabajo y el llegar a esto, es que la memoria no es exclusiva de la “mente” retomando lo que había escrito en párrafos anteriores, la memoria o el Yakni de los Paeces,

pasa por el corazón, y también por el cuerpo y al pasar por el cuerpo, atraviesa los sentidos e implica generar afectos.



Ilustración 67

A pocos niños tuve la posibilidad de preguntarles sobre las fotos, y ellos me contaban de manera sencilla quién era la persona de la foto, no me daban muchos detalles. Aunque pude observar los gestos que hacían cuando los mencionaban o se quedaban mirando la foto, había fotos que por lo general suscitaban sonrisas o algunas miradas y gestos de resignación, sobre todo cuando eran familiares que se había ido lejos o muerto. Solozarno, Tamayo y Vallejo (2017) Consideran que:

“los marcos temporales tales como festividades, aniversarios, conmemoraciones etc., hacen las veces de hitos que anclan los recuerdos. De ahí que las fotografías de primeras comuniones, matrimonios, defunciones o fiestas de pueblo se conviertan en puntos biográficos significativos alrededor de los cuales se teje el recuerdo, y aunque en apariencia estos fragmentos personales solo pertenezcan a nosotros, es posible encontrarlos en ambientes sociales definidos”

Y es que varias fotos de los niños hacen alusión a los cumpleaños, pero las fotos individuales de tipo de documento que no demuestran mayor expresividad, despiertan sentires y recuerdos de gran complejidad. Sin ellos saberlo, los niños realizan una actividad archivística, están creando su acervo

documental, el hecho de crear su álbum da cuenta de cómo estamos insertos en una comunidad de recuerdo, muy al contrario de la lógica coaching de vivir el aquí y el ahora, proyectarse al futuro y dejar el pasado atrás, lógica propia de la educación y las pedagógicas postdisciplinarias. Aquí los niños despliegan otro mecanismo en el que escenifican su pasado por medio de una imagen.

Conclusiones

El presente ejercicio estuvo orientado a identificar y analizar las maneras en que los niños escenifican, corporalizan y narran el pasado. Para este fin, el trabajo de campo de corte etnográfico fue fundamental al momento de realizar la labor de identificación de aquellos mecanismos que los niños apropiaron y resignificaron. A continuación, me permitiré exponer una serie de elementos a modo de conclusiones con el ánimo de ilustrar al lector sobre los principales hallazgos de mi trabajo.

- a) Uno de los mecanismos que los niños utilizaron para representar sus sentidos de pasado fue la narración. Debo decir que fue un dispositivo que impuse a los niños inicialmente con la pretensión de fortalecer sus hábitos escriturales. Esta arbitrariedad, a la postre develaría la manera en que como maestro reproduje la reiteración de una estructura autorizada de producción académica que se mueve en todos los escenarios educativos y

que privilegia la escritura como una tecnología de visibilización de los pasados de los niños, ya que lo que está escrito es lo que tiene validez o eso se cree.

No obstante, uno de los problemas al que tuve que enfrentarme gracias a esta imposición, fue la escasa descripción en muchos de los ejercicios escriturales elaborados por los niños y niñas. Esto generó una primera crisis, debido a que desde mi lugar de enunciación no identificaba de manera nítida la elaboración o resignificación de sus sentidos de pasado.

Teniendo en cuenta a Giraldo (2016), la lecto/escritura es un elemento que pretende civilizar (construir estudiantes letrados) y, por ende, termina siendo excluyente en relación con otras formas narrativas y con niños que no han apropiado la narración escrita (situación muy común en el colegio). Esta situación generó la necesidad de acudir a otros mecanismos que permitieran identificar, rastrear y analizar las concepciones de pasado en los niños, así como los efectos que este genera.

- b) La oralidad se constituyó en un mecanismo poderoso para encontrar los rastros de sentidos de pasado. Por un lado, las narraciones orales de los niños me permitieron visualizar los elementos que más privilegiaban al abordar el pasado. A partir de las conversaciones que establecía con los niños, fui construyendo las diferentes entradas para indagar sobre sus pasados, fue así como identifiqué la importancia de los viajes, los alimentos o los objetos en la manera en que construían sus temporalidades y representaban su pasado.

Sumado a lo anterior, la oralidad me permitió asumir una lectura panorámica de mayor complejidad frente a sus narraciones. Si hubiera privilegiado una única forma narrativa (la escritural), tal vez el trabajo no tendría los matices que posee, motivo por el cual reconozco la oralidad como una entrada amplia a la subjetividad de los niños y las niñas

del colegio, no obstante, hubo niños y niñas que no comentaban nada y privilegiaron representar su pasado desde la representación escrita o grafica.

- c) Frente a la representación gráfica como mecanismo de expresión de sus memorias, los niños fueron bastante creativos, puesto que en sus dibujos reflejaban elementos que no aparecían en sus relatos (tanto escritos como orales) o, por otra parte, reforzaban las ideas planteadas con anterioridad. Los colores o la aparición de ciertos personajes u objetos expresaban aquello que resultaba relevante en el recuerdo de los niños y las niñas.

Además, los niños disfrutaban dibujar y colorear. Fue muy recurrente que los niños quisieran acompañar cualquier relato o cualquier ejercicio con la elaboración de un dibujo. En este momento considero que la narración grafica es una herramienta que debe aprovecharse mucho más en los escenarios escolares, puesto que deja ver las capturas de la subjetividad infantil que escapan al lente de la escritura formal que es la forma privilegiada de narrarse.

- d) Durante estos ejercicios de activación de la memoria, fueron importantes los objetos y en especial los juguetes y las “pintas”. Estos permitieron manifestar a los niños y niñas sus experiencias, ir más allá del momento narrado para dar saltos al pasado y descubrir las maneras en que los niños se relacionan con sus familiares, las condiciones de vida de sus familias, sus tránsitos migratorios, los trabajos que ejercen sus familiares, sus juegos preferidos, entre otros.
- e) Uno de los mecanismos que emergieron sin tenerlo planificado fueron los álbumes familiares, que resultaron de una experiencia frustrada como fue la elaboración del

cuaderno viajero. Al solicitársele a los estudiantes la realización de una narración a través de una foto, algunos niños y niñas elaboraron de una forma muy bonita álbumes familiares. En ese momento comprendí la enorme potencia que posee la imagen relación con las maneras de activar la memoria en los niños y niñas.

De hecho, las fotos hacen parte del archivo familiar y sin lugar a duda son elementos importantes para la construcción de la memoria histórica de la familia, de esos relatos e historias que se transmiten de generación en generación. Por un momento y sin quererlo, los niños asumieron la labor arqueólogos, excavando el pasado familiar para descubrir el lugar en donde se ubica el suyo.

Estos fueron los mecanismos que los niños emplearon para debelar su pasado. Ahora bien, las formas de recordar y activar la memoria en los niños fueron muy diversas, lo que implica una tensión con los pasados que se construyen desde la institucionalidad y que se plasman en currículos y libros de texto o que transitan en la academia, que en última instancia es quien legitima que puede ser pasado y que no.

Además, considero que los pasados de los niños y las niñas son pasados abiertos, esto es muy interesante porque me permitió (y me seguirá permitiendo) identificar la manera en que los niños recrean lugares de la memoria (como las piscinas o escenarios rurales y cumpleaños). Adicional a esto, los niños y niñas expresaban sus diversas posiciones de sujeto en torno a sus viajes, sus comidas preferidas, y ante la historia académica, totalizadora, homogenizante y marginadora de las experiencias periféricas, de los cuales nosotros los profesores somos sus más eficientes reproductores.

Frente a las maneras de escenificar el pasado, las peleas, las formas en que se celebran los cumpleaños y el sentido que adquirirían los juegos o las formas en que se visten los niños, son los

elementos que los niños y niñas emplean para performativizar el pasado. Claro está que no son maneras homogéneas que permitan crear patrones generales, lo que no implica que se puedan establecer lugares comunes y puntos de sutura de experiencias que pueden ser compartidas.

Por ejemplo, para algunos niños y niñas las cicatrices son el producto de un acto común para ellos como lo es el juego. El juego es un mecanismo de escenificación que los niños privilegian, ya sea en lugares como el barrio o el marco de los “paseos” a fincas o centro vacacionales como piscilago.

La escenificación va muy ligada a las formas de corporalización del pasado. Las cicatrices se convierten en huellas del pasado, son la memoria explícita (Lonzoczy, 2000) que se encarna, es muy probable que no sean objeto de borradura, debido a que significan la marca de un juego, de un oficio, de la cotidianidad a la que se ven enfrentados.

Frente a la a la escenificación y la corporeización , las prendas de vestir explicitaron las costumbres, lo que Lozonczy denomina como memorias de contacto (2000), puesto que permitieron entender como los niños ponen en escena las maneras en que van construyendo su identidad, además de las costumbres que encarnan, como lo es el “estrene de diciembre” y las formas de vestir son evidencias de esto, tan solo basta con observar la manera en que los niños representaban sus cicatrices y la relevancia que adquiría la sangre en esta. Las prendas de vestir dejan ver la manera en que sobre todo las niñas comienzan a construir su identidad en relación con las formas en que conciben su cuerpo, que también es fruto del contexto.

Además, este tipo de relatos nos enseña la multiplicidad de formas en que la memoria pasa por el corazón, como el *yakni* del pueblo Páez, y también por el cuerpo. Los golpes se sienten y se recuerdan, pero condicionan las maneras en que pueda asumirse posteriores situaciones. Los niños y niñas elaboran su propio *collage de sentidos de pasado*, tejen sus sentires, yuxtaponen experiencias, expresiones, evidencian rupturas con las personas y espacios, transitan entre la ficcionalidad y la tradición. En última instancia, se reconocen en su pasado.

Frente a los objetivos específicos planteados en el inicio de la investigación se pueden realizar las siguientes inferencias:

- a) En relación con el descentramiento del pasado de su matriz adultocéntrica, su democratización y el problematizar los lugares de enunciación en donde se ubica “la voz” de los niños y la posición del interlocutor privilegiado del docente/investigador (que son los dos primeros objetivos específicos) considero que los niños y niñas son sujetos dinámicos en la construcción de formas y sentidos de sus vidas y de su pasado, así como en la “interacción y diálogo con el mundo adulto” (Milstein, Pujó y Jaramillo, 2016, p.185). Por lo que el enfrentarse como docente investigador a la práctica etnográfica me permitió asumir la reflexividad como aquello que logra dotar de sentido a la experiencia que nos atraviesa no solo en el aula, si no en los diferentes escenarios en donde interactúe con los niños. Fue un encuentro de mundos y experiencias distintas que se tensionaron, dialogaron, construyeron y se resignificaron.
- b) También es importante resaltar la posibilidad de construir conocimiento intersubjetivo, de poner en escena nuestras reflexividades. Dejar ver que el niño piensa, siente y vive de manera distinta a la que nosotros creemos, es un primer paso para dejar de obviar su agencia. Las diferentes apuestas educativas se han basado sobre el supuesto del carácter incompleto y la permanente carencia constituyente en el niño, por lo que siempre los condicionamos, rara vez los escuchamos. Esto me obligo a problematizar sobre la manera en que los representaba y el cómo me relacionaba con ellos.
- De igual manera, descubrí que los niños y niñas elaboran y resignifican su pasado de manera muy distinta al mundo adulto y académico, y si bien están atravesadas por las lógicas temporales de la modernidad, en muchos casos, sus pasados son subversiones y resemantizaciones frente al tiempo lineal y vacío, se establecen como *memorias sin*

garantías que emergieron en el presente, desde periferias sociales, espaciales y epistemológicas.

De hecho, del trabajo emergieron dos conceptos. El primero es *collage de pasados históricos* que hace referencia a situaciones y personajes históricos que los niños y niñas superponen, traslapan, dando como resultado una mirada particular al pasado enseñado que se establece en los currículos y que dialoga con las experiencias personales de los niños.

El segundo concepto es *collage de sentidos de pasados*, es decir, la forma en que los niños tejen sus sentires, sus expresiones y sus rupturas en sus representaciones de pasado, a partir de recortes de experiencias y afectos que se escenifican cuando se hace memoria.

Además, como puede observar el lector, mi pretensión nunca fue una historia de las minorías (una historia de la infancia). Me voy por lo que Chakrabarty (2007) define como pasados subalternos, que consisten en las relaciones subordinadas con el “pasado hegemónico”: “Pasados que se resisten a la historización son pasados que participan en mundos de la vida subordinados por los relatos mayores de las instituciones dominantes” (2007.p.147), y para mí, los pasados de los niños y niñas son subalternos.

Para cerrar este apartado, estoy convencido de que es necesario seguir cuestionando la manera en que naturalizamos las miradas infantilizadas sobre los niños y niñas, además los niños y niñas de estas comunidades no pueden seguir leyéndose bajo la lectura común de infancia, que los homogeniza y los convierte en un sujeto abstracto, ya que estamos en constante peligro de caer en distracciones propias de los etnocentrismos, los epistemocentrismos, los generocentrismos que caracterizan Las miradas sobre el niño.

- c) Frente al reflexionar sobre la potencia política que puede adquirir las ciencias sociales en la educación primaria y trabajar con los niños para intervenir en la construcción de ciudadanías. Destaco que esta apuesta sí fue muy importante, puesto que los niños en efecto

encontraron que la clase de ciencias sociales les permite expresar cosas muy diferentes a las que se planteaban en guías o libros de texto.

Los trabajos que se realizaron a lo largo del “campo” se convirtieron en escenarios en los cuales podía encontrarme con los niños para realizar los talleres, pero para interactuar de otra manera, de hecho en los descansos, jugábamos fútbol y balonmano con los niños. Yo organizaba logísticamente todo, para que la mayor cantidad de niños pudieran jugar, con las niñas jugamos muchas veces a las cogidas, al pulpo (un juego inventado por ellas y ellos) al tren, a los ponchados y a saltar lazo.

En otras ocasiones me sentaba con ellos a hablar sobre cualquier cosa, mientras tomaba alguna papa frita ellos me contaban sus cosas (sus juegos o idas a las fundaciones o las escuelas de fútbol) o me preguntaban por mi familia, mis tatuajes o mi trabajo en la universidad, además, el ponerme a cantar con ellos, e inventarse canciones para que trabajaran en casa me permite transgredir un poco con esa imagen rígida e “intelectualoide” de un maestro de ciencias sociales. Claro, no era el maestro estricto, distante y protocolario, ni era el más cándido y afectuoso, puedo decir que en muchas ocasiones me sentía como ellos, jugaba como ellos, y más de una vez nos poníamos a contar capítulos de *la Rosa de Guadalupe*, o *Tu voz estéreo*. Eso también hacía parte de las construcciones de nuestro pasado y nos ubicaban más allá de la relación saber/poder propia de la escuela. Todo esto para decir que las ciencias sociales pueden ser más que la historia enseñada, que los manuales de ciudadanía o el aprendizaje memorístico de capitales, paralelos y meridianos. Estoy seguro de que las ciencias sociales son saberes para la vida, saberes que deben abrir la posibilidad de construir miradas sobre el mundo plurales y diversas. El trabajo con los niños y niñas me permite pensar en la existencia *de infancias periféricas*, que se mueven en las márgenes urbanas, las del saber escolar, de las producciones del saber

experto y que se encuentran en la calle como espacio predilecto, por lo que la potencia política es precisamente ser, estar y vivir en el borde, en la frontera.

En cuanto a las limitaciones que tuve al momento de realizar el trabajo, puedo afirmar que los tiempos institucionales y las dinámicas del colegio jugaron en varias ocasiones en contra, gracias a que los espacios con los que contaba para realizar los ejercicios eran muy reducidos. Los pocos espacios para el trabajo, los tomaba de las clases de ciencias sociales que impartía tanto en cuarto como quinto, ya que para los directivos docentes es más importantes que los niños y las niñas tengan las notas al día para poder ser calificados al fin de periodo, por lo que actividades como los trabajos de la memoria eran periféricas.

Sumado a lo anterior, era muy complicado reunirnos a contra jornada ya que mis tiempos eran muy apretados, el contar con otro trabajo y responder con los trabajos propios de la maestría, además de las ocupaciones de los niños en las tardes (asistencia a fundaciones y refuerzo escolar, prácticas de fútbol o ir a realizar las labores propias del hogar) hicieron que el trabajo solo se limitara a lo que se pudiera hacer en el colegio.

Otra de las limitaciones iniciales, fue el desconocimiento frente a la manera de entrar y abordar los pasados de los niños, aunque creo que esto ofreció un doble movimiento. El primero reconocer mi total ignorancia frente a los abordajes infantilizados, adultocentricos y psicologocistas que atraviesan la escuela, por lo que esto generó un segundo movimiento, y fue reconocer la voz de los niños, su agencia y sus producciones propias.

Frente a la interpelación como sujeto docente e investigador que deja este ejercicio. Creo que he dado muchos elementos a lo largo del texto (tensionar mi reflexividad como investigador). La llegada al colegio como maestro coincidió con la contratación de profesor catedrático en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica. Esto generó una serie de contrastes

permanentes y sobre todo cuestionar la manera en que se forman los maestros de ciencias sociales, la pertinencia de la teoría a la hora de abordar contextos escolares como la escuela primaria ¿realmente las ciencias sociales se piensan y se construyen como una saber situado para los niños? ¿Por qué los maestros seguimos reproduciendo la historia oficial? ¿ por qué las miradas críticas en relación con la infancia y las ciencias sociales siguen siendo ejercicios marginales? Estas preguntas me parecen muy importantes para abordarlas en los niveles universitarios de formación de docentes en ciencias sociales.

Me pienso como un docente en constante formación y la crisis empiezo a asumirla como una apuesta por el conocimiento. El trabajar con los niños y niñas del Colegio Canadá posibilitó que, como maestro, realizará un ejercicio de inmersión crítica de la realidad.

Lo anterior implicaría cuestionar retomar preguntas propias de la pedagogía crítica como el ¿para qué estoy enseñando? ¿qué reproduzco? ¿qué conocimiento produzco a través de mi práctica docente?, Asimismo, el abordar la memoria desde la óptica de los niños (privilegie los registros de la memoria personal o individual de los niños) me permitió revalidar mi idea sobre el peligro que tiene construir una sola historia, una sola memoria.

Los niños y niñas me enseñaron la importancia del pensamiento divergente, la posibilidad de enseñar y, por qué no, hacer ciencias sociales desde los márgenes teóricos, desde el juego y las experiencias de los niños y niñas. Gracias a estos, comprendí algo muy valioso, y es que las apuestas críticas en educación no se reducen a “tirar línea”, implican. problematizar las ideologías que están insertas en los saberes disciplinares como la historia, cuestionar la arrogancia de los que supuestamente sabemos, poner en tela de juicio nuestras preconcepciones y estructuras mentales. Todo lo que nos da certeza.

Cuestionar la aparente neutralidad de la historia oficial que se reproduce en el colegio de manera acrítica; maestro como sujeto de saberes inacabados y pensar la realidad juntos, dejar que la sospecha me joda y poner en sospecha mi punto de vista.

Frente a las posibilidades que ofrece el trabajo, considero que puede contribuir a la reflexión en relación con la enseñanza de las ciencias sociales y el abordaje de la memoria en la básica primaria, puesto que el abordaje de la memoria personal/individual en los niños, puede ser importante para que a la postre se aborden temas referentes a la memoria colectiva e histórica. Creo que las apuestas por enseñar las memorias del conflicto armado en la escuela son muy necesarias, pero desde mi experiencia es importante que los niños se apropien de su pasado, de su lugar de enunciación y luego puedan comprender de una manera compleja lo que implican las memorias que se mueven en escenarios en disputa.

La potencia del trabajo de la memoria en los niños deja al descubierto que el pasado puede superar los límites de los géneros canónicos que han sido utilizados en la escritura de la historia, ya que los mecanismos de las memorias en los niños despliegan la subjetividad en pequeñas cosas, tonos, registros y voces, tal como lo mencionaba una maestra en clase de maestría.

Esta investigación es un pequeño esfuerzo por contribuir a pensar la memoria desde otras opciones teóricas. Abordar el pasado de los niños, como pasados subalternos permite descentrar un momento la mirada institucionalizada y estadocéntrica que ha configurado los trabajos de la memoria en este país. Esto es un ejercicio previo que puede abrir la posibilidad de estudiar las memorias de los niños más allá del trauma y pensar en infancias situadas, no homogenizadas, ni eurocentradas.

A modo de sugerencia, considero fundamental que se explore a profundidad la voz y el lugar de enunciación de los niños en cuanto a la producción de conocimiento social. Tomar las temporalidades como un objeto de estudio, ya que muchos de los trabajos que se hacen junto a los

niños privilegian la mirada espacial, no trabajando la dimensión temporal, por lo que el tiempo con su complejidad vale la pena ser tomado como objeto de estudio.

A su vez, es clave poder abordar las formas no escriturales en que se inscriben los conocimientos sobre el pasado y en sí, el conocimiento social. No podemos seguir reproduciendo la lógica de exclusión que posee el lenguaje escrito y que lo ha instituido como la forma válida de plasmar el conocimiento. Tanto los dibujos, el cuerpo y los juegos que están inmersos en la cotidianidad y la memoria de los niños también son registros de lo social que merecen ser estudiado.

Por último, quiero manifestar la posibilidad enorme de retomar la escuela como un espacio de intervención política en los maestros y estudiantes. Podemos trabajar para construir mecanismos que interrumpan la tecnificación del conocimiento y la reproducción de una historia homogenizante. Finalmente, los niños y niñas pueden enseñarnos como resemantizar, deconstruir y deformar lo que hemos naturalizado e instituido como verdad.

Bibliografía

Africano, W. (2016) Hijos de la Colonia: Construcción Histórica de la Infancia en Santafé de Bogotá. Recuperado en <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/4368/1/AfricanoWilliamCamilo2016%20.pdf>

Álvarez, A. (1995) ... y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela.

Bogotá: Editorial Magisterio y Sociedad Colombiana de Pedagogía.

Amador J (S.F) Infancias, subjetividades y cibercultura: noopolítica y experiencia de sí. Bogotá.

Recuperado en <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/revcie/article/view/3935>

Amaya, H. (2012) Políticas públicas educativas de dos partidos de la izquierda latinoamericana:

análisis comparado casos Bogotá y Porto Alegre. Recuperado en

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1077>

Amórtegui, S., Reyes, C. (2018) Las Voces de los Niños Buscando la Reconciliación,

Aproximación a través de Narrativas Transmedia. Recuperado en <http://hdl.handle.net/11349/8845>

Anzaldúa, G. (2015) Borderlands/la nueva mestiza. Ciudad de México: UNAM

Aponte, J. (2012) Rutas epistémicas y pedagógicas de la primera violencia en la enseñanza de las

ciencias sociales: entre la memoria oficial y las otras memorias. Recuperado en

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/1632>

Aries, P (1987). El niño y la vida familiar en el antiguo régimen. Recuperado en

http://iin.oea.org/Cursos_a_distancia/El_nino_y_la_vida_familiar.pdf

Barragán, K., Orjuela.V, Sabogal, D. (2016) Un diálogo pedagógico entre la escuela y el

movimiento social el caso de los soches, la I.E.D. Eduardo Umaña Mendoza y Casa-

Asdoas. Recuperado en <http://hdl.handle.net/20.500.12209/3048>

Barrera, S., Aldana, C. (2016) Infancia en el conflicto armado un asunto de memoria. Recuperado

en <http://hdl.handle.net/20.500.12209/2414>

Barreto Ramírez, M. H. (2014). La infancia: aportes para pensar los desafíos de la investigación en el contexto latinoamericano. *Infancias Imágenes*, 13(2), 9-22.

<https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2014.2.a01>

Burke, P. (2001) *Lo visto y no visto. el uso de la imagen como documento histórico*, 2001, Barcelona: Critica.

Cajamarca, V. (2013) *Comprensión de la noción de víctima infante: narrativas de niños y niñas en el conflicto interno colombiano*. Recuperado en

<http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/1010>

Centro Nacional del Memoria Histórica (2015) *Del ñame espino al calabazo, objetos que despiertan memorias*. Bogotá: CNMH.

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

Cantor, C., Hormaza. (2017) *El maestro como víctima del conflicto interno colombiano desde una narrativa teatral*. Recuperado en <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/3039>

Cardenas, V. (2014) *Propuesta pedagógica para la formación en la participación política con estudiantes de ciclo 1 y 2 de la escuela Chisacá localidad 5 de Usme*. Recuperado en

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/3078>

Cardona Prieto, M. (2017). *Me miro, me ves, nos implicamos*. *Infancias Imágenes*, 16(1), 93-103.

<https://doi.org/10.14483/16579089.9939>

Carrillo, G., Rubiano, J., Torres, D. (2016) *Enseñanza de la historia reciente a través de la pedagogía de la memoria: construcción de una ruta metodológica para docentes*. Recuperado en

[http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3103/TE-](http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3103/TE-18909.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[18909.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3103/TE-18909.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Carvajal, C. (2018) Desarrollo del pensamiento crítico, una oportunidad para conocer, aprender y crear a partir de la lectura y la escritura en historia. Recuperado en <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/34410>

Castellanos, M (2018) Ideas y potencialidades de la justicia restaurativa para la convivencia escolar pacífica. Recuperado en <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/35075>.

Castiblanco, M., Bertieri, C. (2017) La experiencia organizativa del barrio Villa Javier durante la década de los 70 del siglo XX reconstrucción de la memoria social y propuesta pedagógica asociada a la organización popular en el caso del barrio Los Alpes. Recuperado en <http://hdl.handle.net/20.500.12209/3043>

Castillo, C., Romero, k. (2016) La escuela rural como espacio de procesos de resistencia y resignificación del territorio. Recuperado en <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/3131>

Castillo, M. (2016) Las batallas del recuerdo: literatura, memoria y género en la escuela. Recuperado en <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2311/TE-19019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cecilia Herrera, Martha, & Rodríguez Ávila, Sandra Patricia. (2012). Historia, memoria y formación: violencia sociopolítica y conflicto armado. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 12-18. Retrieved November 06, 2019, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162012000100001&lng=en&tlng=es.

Centro Nacional de Memoria Histórica (2015) Del ñame espino al calabazo. Objetos que despiertan memoria. Bogotá: CNMH.

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

Chakravarty, D. (2008) Al margen de Europa. Pensamiento poscolonial y diferencia histórica.
Barcelona: Tusquets Editores.

Chaves, I. (2015) El Pensamiento Narrativo: Una Experiencia Lúdica en la Elaboración de Relatos
Con Niños de Primer Grado en Básica Primaria. Recuperado en
<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2115/1/ChavesRodr%C3%ADguezIngridRoc%C3%ADDo2015.pdf>

Cuesta Fernández, R. (2005) Felices y escolarizados: Crítica de la escuela en la era del capitalismo.
Barcelona: Octaedro

Díaz, M., Carvajal, C., Ortiz, R. y Pulgar, L. (2018) La escuela como agente de la memoria y las
subjetividades políticas: una experiencia desde la investigación acción educativa. Recuperado en
<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/35031>

Dupret, M. García, G. y Torres, C. (2010) Familia, niñez y adolescencia: Procesos de subjetivación
emergentes en el hecho migratorio. Recuperado en
<http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/10467>

Fernández, H. (2014) Historia del Colegio Altamira Sur Oriental de la localidad cuarta de San
Cristóbal. Recuperado en
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/991/TO-20669.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Flórez Herrera, J. (2016) El uso de la pedagogía de la memoria en la construcción de subjetividades
desde la perspectiva ética-política, un caso en la educación de las élites. Recuperado en
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/856>

Flórez, E., Cárdenas, N. (2016) Mi Boca Narra lo que la Memoria Calla. Recuperado <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/5104/1/Mi%20boca%20narra%20lo%20que%20a%20memoria%20calla-.pdf>

Forero, N. (2015) Los niños y las niñas, ¿sujetos políticos?: construcciones posibles desde la escuela y el aula. Bogotá, UDFJC.

García Deluque, S. (2017) Imaginarios de Afrocolombianos que Hacen Parte de la Comunidad Escolar del Nivel de Primaria del Colegio Marco Fidel Suárez. Recuperado en <http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/5335>

García, S. (2017) Imaginarios de Afrocolombianos que Hacen Parte de la Comunidad Escolar del Nivel de Primaria del Colegio Marco Fidel Suárez. Recuperado en <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/5335/1/Garc%3%ADaDeluqueStefany2017.pdf>

Giraldo, M. (2018) Entre el azadón y el smarphone. Bogotá D.C: Pontificia Universidad Javeriana.

Gnecco, C., Zambrano. M. (2000) El pasado como política de la Historia. En Gnecco, C., Zambrano. M (eds) Memorias hegemónicas, memorias disidentes. Popayán: Institutito Colombiano de Antropología e Historia, Universidad del Cauca.

Gómez, H. (2000) De los lugares y sentidos de la memoria. En Gnecco, C., Zambrano. M (eds) Memorias hegemónicas, memorias disidentes.

Gómez, H. (2013) Educación y subjetividad política en la plataforma social de Usme (PSU). Recuperado en <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1077>

Gómez, V (S.F) Arrullos y silencios: reflexiones sobre niñez y adolescencia en pueblos originarios colombianos. Recuperado en <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/4911>

Gómez, V. (2016) Arrullos y silencios: reflexiones sobre niñez y adolescencia en pueblos originarios colombianos. Recuperado en <http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/19226>

Grossber. L. (2011) Estudios culturales en tiempo futuro. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Grossber. L. (2009) El corazón de los estudios culturales: Contextualidad, construccionismo y complejidad consultado en <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n10/n10a02.pdf>

Grosso, P., Herrera, H. (2017) Trenzando historias de libertad: creación de un libro-álbum tejido con enfoque diferencial para la primera infancia. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11349/5825>

Grosso, P., Herrera, H. (2017) Trenzando Historias de Libertad: Creación de un Libro-Álbum Tejido con Enfoque Diferencial para la Primera Infancia. Recuperado en <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/6734/1/PuertoRinconLizethAngelica2017.pdf>

Guber,R. (2015) La etnografía. Método, campo y reflexividad. México D.F: Siglo XXI Editores.

Guerrero, A. (2017) Dialogar y producir alteridad. un episodio de trabajo de campo con una niña de Colombia. En Guerrero, A., Clemente, A., Milstein, D & Dantas- Whitney (coords). Bordes, límites y fronteras: Encuentros etnográficos con niños, niñas y adolescentes. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Guerrero, A., Clemente, A., Milstein (2017) Introducción. En Guerrero, A., Clemente, A., Milstein, D & Dantas- Whitney (coords). Bordes, límites y fronteras: Encuentros etnográficos con niños, niñas y adolescentes. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Halbwach, M. (2004) Los marcos sociales de la memoria. Barcelona: Anthropos.

Haraway, D. (1995), Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza. Madrid: Cátedra, Universitat de Valencia, Instituto de la Mujer.

Herrera, M., Ortega, P., Cristancho, J. y Olaya, V. (2013) *Subjetividad; Formación; Historia; Memoria; Violencia; Violencia política*. Bogotá: UPN-CIUP

Ibáñez, S. (2017) *Construcción de procesos identitarios, en virtud de la recuperación de la memoria en la inspección de la esperanza*. Recuperado en <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/858>

Jaramillo, J (2011). *El giro hacia el pasado. Reflexiones sobre su naturaleza e impactos*. Folios, (33), 61.76. <https://doi.org/10.17227/01234870.33folios61.76>

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI Editores

Jilmar, C. (2015) *Más allá de la infancia escolarizada El campo investigativo de las infancias y su problematización*. Recuperado en <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/cpaz/article/view/741410.14483/2422278X.7414>

Jiménez, A., Infante, R. (2008) *Infancia y ciudad en Bogotá. Una mirada desde las narrativas urbanas populares*. Bogotá D.C: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Leguizamón, K. (2016) *El teatro del conflicto y la enseñanza de la historia reciente*. Recuperado en <http://hdl.handle.net/20.500.12209/3119>

Londoño, J., Carvajal, J. P. (2015). *Pedagogías para la Memoria Histórica: Reflexiones y Consideraciones para un Proceso de Innovación en el Aula*. Ciudad Paz-Ando, 8(1), 124-141. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.cpaz.2015.1.a07>

López Arboleda, G. M., Marín Posada, M. L., Serna Gallo, M. E., & Ríos López, L. F. (2014). *Nuevas crianzas para nuevas infancias: propuestas orientadas a sujetos políticos a partir de resignificaciones pedagógicas*. *Infancias Imágenes*, 13(1), 23-31. <https://doi.org/10.14483/16579089.7401>

- López, M. (2014) Memorias de la violencia política en la narrativa de jóvenes escolares del sur del departamento de Casanare. Recuperado en <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1044>
- Losada, C. (2016) Pedagogías decoloniales y cocuidado: un aporte en la reconstrucción y restitución de la memoria colectiva de hombres transgénero de la organización social hombres en desorden. Recuperado en <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/2318>
- Losoncy, A.M. (1999) Memorias e identidad: Los negro – colombianos del Chocó. En De montes, ríos y ciudades: territorios e identidades de la gente negra en Colombia. Restrepo, E.& Camacho, J. (eds).Bogotá: ICAN- Ecofondo -Natura.
- Melo, W., Valderrama, A. (2013) Territorio y memoria, proyecto Comunidad de Paz y resistencia civil campesina: propuesta para la enseñanza desde la historia reciente. Recuperado en <http://hdl.handle.net/20.500.12209/3052>
- Milstein, D., Clemente, A., Guerrero, A. & Higgins, M. (2011) Introducción. En Milstein, D., Clemente, A., Guerrero, A. & Higgins, M. (eds) Encuentros etnográficos con niñas y adolescentes entre tiempos y espacios compartidos. Buenos Aires: Miño y Dávila y CAS-IDES.
- Milstein, D., Pujo, M. & Jaramillo, J.M. (2017) A mí no me lo cuentan, lo veo”. Experiencia y reflexividad en una etnografía con niños y niñas. En Guerrero, A., Clemente, A., Milstein, D & Dantas- Whitney (coords). Bordes, límites y fronteras: Encuentros etnográficos con niños, niñas y adolescentes. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Molina, A., Melo, N. (2017) Prácticas Culturales y Conocimientos Científicos Escolares: Una Actividad Basada en los Intereses y las Inquietudes de los Niños y de las Niñas.Recuperado en [repository.udistrital.edu.co › bitstream › SalamancaAparicioAnaMaritza2017](http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/SalamancaAparicioAnaMaritza2017)

- Montero, D. Quiroga, L. (2017) Sujeto, Discurso Pedagógico, Narrativas Infantiles y Memoria Histórica en la Escuela. Bogotá: UDFJC.
- Mora, A (2016) Cuerpos con memoria: nociones y movilizaciones del cuerpo femenino dentro de la práctica escénica en los Montes de María. Recuperado en <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1292>
- Murray, T. (2007) Governmentality. Recuperado en <https://www.jstor.org/stable/25605363>
- Narodowski, M. (1994) Infancia y Poder. La conformación de la pedagogía moderna. Buenos Aires: Aike editores.
- Ocampo, J. (2017) Ciudad Bolívar: territorio de sueños que teje memoria en medio de la violencia socio-política. Recuperado en <http://hdl.handle.net/20.500.12209/2303>
- Ochoa, S. I., Nossa Núñez, L. (2013). La infancia desde las apuestas formativas en educación y la política pública. *Infancias Imágenes*, 12(1), 70-77.
<https://doi.org/10.14483/16579089.49143/23448350.3935>
- Peña, E. (2016) La RAP, estrategia para la enseñanza de los derechos humanos y el territorio. Recuperado en <http://hdl.handle.net/20.500.12209/3135>
- Peñalosa, P, Anzola, Y. (2016) Abordaje del Desarraigo y la Recuperación de Memoria a través de la Expresión Plástica con los Niños(as) Asistentes a la Casa de Memoria y Lúdica Kukulcán en el Marco de la Sistematización del Proyecto Atrapasueños. Recuperado en <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/5595/1/Pe%C3%B1alosaChaparroPaulaAndrea2017.pdf>
- Pereda, C. (2012). Sobre el posible continuo personal-social de la historia. En Schmidt-Welle, F.(ed) *Culturas de la memoria: Teoría, historia y praxis simbólica*. México D.F: Siglo XXI Editores

- Pollak, M. (2006) Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite. La Plata: Al Margen.
- Quinceno, H. (2016) Experiencia, infancia y cultura. *Infancias Imágenes*, 15(2), i-ix.
<https://doi.org/10.14483/16579089.11297>
- Quintero, O. (2016) Enseñanza del conflicto armado en la escuela: entre la memoria y el abandono: estudio de caso en los colegios IED Alberto Lleras Camargo y Gimnasio los Andes. Recuperado en <https://repository.urosario.edu.co/handle/10336/12656>
- Ramírez, J., Figueroa A., González. (2015) Historia de vida y enseñanza de la historia en educación infantil. Recuperado en <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/14011>
- Rappaport, J. (2000) La política de la memoria: interpretación indígena de la historia en los Andes colombianos. Popayán: Universidad del Cauca
- Restrepo, E. (2016) Etnografía: Alcances, técnicas, y éticas. Bogotá D.C: Envión editores, Pontificia Universidad Javeriana.
- Reyes, F (2016) Docentes sindicalizados amenazados en Bogotá 2010-2014: estudios de caso a través de la memoria. Recuperado en <http://hdl.handle.net/20.500.12209/3113>
- Rincón, L. (2016) La memoria: puerta y espejo de un pasado y un presente silenciado. Recuperado en <http://hdl.handle.net/20.500.12209/859>
- Rodríguez, C. (2017) El baúl de los recuerdos: los archivos de Derechos Humanos como fuente constitutiva de una pedagogía de la memoria. Recuperado en: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/2352>
- Rojas, A. (2013) Memorias de la violencia social en Colombia. Estudio documental desde el cine y la literatura. Recuperado en <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/858>

- Rojas, A. (2014) Entre rimas y cantos: los niños como sujetos activos de su educación. *Infancias Imágenes*, 13(2), 182-191. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2014.2.a17>
- Rueda, M. (2016) Participación política de las mujeres en la Unión Patriótica memorias de quienes construyen partido. Recuperado en <http://hdl.handle.net/20.500.12209/3034>
- Rufer, M. (2010) *La nación en escenas*. México D.F: Colegio de México.
- Ruiz, M (2014) Arte callejero, memoria y crímenes de Estado. Recuperado en <http://hdl.handle.net/20.500.12209/2288>
- Ruiz, M., Ortiz. Soler, J. (2013) Análisis crítico de la práctica pedagógica de docentes en formación. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4805894>
- Samuel, R. (2009) *Los teatros de la memoria*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València
- Sánchez, C. (2015) La violencia intrafamiliar y memoria colectiva en las relaciones familiares de las madres del proyecto "Somos Hijos, Somos Madres" del barrio Rincón del Lago, Cazucá". Recuperado en <http://hdl.handle.net/11349/2486>
- Sanz, J., Saldarriaga, O. & Ospina, A. (1997) *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946. Volumen 1*. Bogotá: Colciencias Ediciones Foro Nacional por Colombia Ediciones Uniandes.
- Sanz, J., Saldarriaga, O. & Ospina, A. (1997) *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946. Volumen 2*. Bogotá: Colciencias Ediciones Foro Nacional por Colombia Ediciones Uniandes.
- Sarlo (2012) *Tiempo pasado, cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Siglo XXI Editores.

- Serna, A., Gómez, D. (2014) Historia, memoria y ciudad: el papel de las estructuras espaciales y temporales. *Ciudad Paz-Ando*, 3(1), 91-108. <https://doi.org/10.14483/2422278X.7364>
- Solórzano-Ariza, A., Toro-Tamayo, L. C., & Vallejo-Echavarría, J. C. (2017). Memoria fotográfica: la imagen como recuerdo y documento histórico. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 40(1), 73-84. doi: 10.17533/udea.rib.v40n1a07
- Suarez, M., Hernández, Y. & Montealegre, A. (2015) Infancia, Autonomía y Escuela: Una Mirada a los Niños y las Niñas del Curso Primero en la I.E.D Altamira “Sede B”
- Tejeiro, M. (2016) Sistematización de la práctica pedagógica resignificar la historia para endogenizar lo ancestral. Recuperado en <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1027>
- Terryl, L. (2016) Memoria, rupturas y formación de las subjetividades políticas en el movimiento estudiantil de la Universidad del Atlántico. Recuperado en <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/968>
- Tinjacá, I. (2014) El destino: territorio de encuentro. Memorias e identidades. Recuperado en <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/3070>
- Traverso, E. (2007) El pasado, instrucciones de uso. Historia, memoria, política. Madrid: Marcial Pons, Ediciones Jurídicas y Sociales
- Varela, J. (1995) Categorías espaciotemporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. Recuperado en <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:67470c31-6999-4b0e-8a4d-ed483ceb652b/re2980100486-pdf.pdf>
- Varela, J. y Álvarez Úria, F. (1991); La arqueología de la escuela. Recuperado en <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/chardon/Varela%20y%20alvarez%20-%20La%20maquinaria%20escolar.pdf>

Vargas, M., Chocontá, C. (2017) Territorios Posibles Tejidos desde la Infancia. Recuperado en <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/7386/1/Territorios%20Posibles%20Tejidos%20d>

Vargas, S Historia (a)fuera: ensayos sobre políticas de la memoria y usos públicos de la historia. Bogotá D.C: La Sorda publicaciones

Verano, C. (2015) El Tapiz Vivo de la Memoria: Entretejiendo Narraciones Autobiográficas en Torno a la Infancia y la Violencia en Colombia. Bogotá: UDFJC.

Walsh,C, García, J. (2015) Memoria colectiva, escritura y Estado. Prácticas pedagógicas de existencia afroecuatoriana. Recuperado en https://www.academia.edu/13878240/Catherine_Walsh_y_Juan_Garc%C3%ADa_Salazar_Memoria_colectiva_escritura_y_Estado._Pr%C3%A1cticas_pedag%C3%B3gicas_de_existencia_afroecuatoriana_

Wolf, E. (1971) Los campesinos. Madrid: Editorial labor.

Yepes, A. (2015) Discurso dominante en la construcción de la memoria oficial en Colombia. Recuperado en <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/17602>