



Una experiencia de aula mediada por la escritura para la construcción de la memoria histórica del conflicto colombiano¹

A classroom experience mediated by writing to the construction of the historical memory of the colombian conflict

Miguel Ángel Caro Lopera*, Luisa Fernanda Ciro Solórzano**

Universidad del Quindío

Recibido: 19 de noviembre de 2021–Aceptado: 5 de julio de 2022–Publicado: 4 de julio de 2023

Forma de citar este artículo en APA:

Caro Lopera, M. Á., & Ciro Solórzano, L. F. (2023). Una experiencia de aula mediada por la escritura para la construcción de la memoria histórica del conflicto colombiano. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 14(2), 509-532. <https://doi.org/10.21501/22161201.3989>

¹ Este artículo se deriva de la tesis *La producción de crónicas en los procesos de construcción de Memoria Histórica. Propuesta didáctica interdisciplinar entre las ciencias sociales y el lenguaje*, concluida en diciembre de 2020 en la maestría en Ciencias de la Educación, Universidad del Quindío, e inscrita en las líneas del grupo de investigación Discurso oral en el Quindío: de la academia a la cotidianidad (DOQAC), Universidad del Quindío.

* Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad del Quindío, RUDECOLOMBIA. Profesor de la maestría y el doctorado en Ciencias de la Educación y miembro de DOQAC, Universidad del Quindío (Armenia, Colombia). Contacto: macaro@uniquindio.edu.co, ORCID: 0000-0002-8940-2799, <https://scholar.google.es/citations?user=M9B-ge8AAAAJ&hl=es>.

** Magíster en Ciencias de la Educación (Universidad del Quindío). Integrante del grupo de investigación DOQAC, Universidad del Quindío. Contacto: lfciro@uniquindio.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0564-1769>, <https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=V6UbNo4AAAAJ>.

Resumen

El presente artículo comparte los resultados de una investigación que busca dar respuestas a preguntas sobre estrategias didácticas pertinentes para la promoción de memoria histórica y la articulación de la escritura en dicho proceso. Este trabajo, desarrollado con estudiantes de noveno grado de educación básica secundaria en un colegio privado del departamento del Quindío (Colombia), gira en torno a la escritura de crónicas como puente didáctico para la promoción de memoria histórica desde la escuela. Metodológicamente, asume un enfoque histórico-hermenéutico, en el marco del interaccionismo simbólico, y, desde los instrumentos, expone una secuencia didáctica interdisciplinar entre las ciencias sociales y el lenguaje. A modo de resultados, sustenta la pertinencia de la secuencia didáctica y propone siete estrategias para la construcción, desde el aula, de la memoria del conflicto armado. Como conclusión, reflexiona sobre el papel de la escritura en los procesos de promoción de memoria histórica, en torno a las categorías de análisis gestadas desde *el yo, el nosotros, los otros, los datos, los retratos, el retrato escrito y la memoria*.

Palabras clave

Memoria colectiva; Educación; Escritura; Conflicto armado; Colombia; Crónicas; Enseñanza de la lengua materna; Enseñanza de las ciencias sociales.

Abstract

This article shares the results of a completed master's research that seeks to answer questions about pertinent didactic strategies for promoting historical memory and the articulation of writing in the said process. This work developed with ninth grade students at private school in the department of Quindío (Colombia), revolves around the writing of chronicles as a didactic bridge for the promotion of historical memory from school. Methodologically, it assumes a historical-hermeneutical approach, within the framework of symbolic interactionism, and from the instruments, it exposes an interdisciplinary didactic sequence between the social sciences and language. By way of results, it supports the relevance of the didactic sequence and proposes seven strategies for the construction of the memory of the armed conflict from the classroom. In conclusion the role of writing is reflected in concern with the processes of promoting historical memory, around the categories of analysis developed from *myself, ourselves, others, data, portraits, the written portrait, and memory*.

Keywords

Collective memory; Education; Writing; Colombian conflict; Colombia; Chronicles; Mother Tongue Education; Social Studies Teaching.

Introducción

Este artículo resume la investigación *La producción de crónicas en los procesos de construcción de memoria histórica. Propuesta didáctica interdisciplinar entre las ciencias sociales y el lenguaje*, la cual apuesta a la escritura de crónicas por parte de los estudiantes como puente didáctico para la construcción de memoria histórica del conflicto armado colombiano. El proceso investigativo parte del fenómeno social, político y económico que atraviesa más de seis décadas e impacta todas las esferas de la sociedad, incluida la escuela, con sus procesos de enseñanza y contextos de aprendizaje. Al parecer, en este marco histórico se asoma en los últimos veinte años la voluntad de algunos grupos armados, la sociedad civil y el Estado para promover acciones de paz y reconciliación². Entre estas acciones se destacan los procesos de desmovilización de grupos paramilitares, la firma del acuerdo de fin del conflicto con las FARC y el interés de una gran parte de la sociedad civil en participar y apoyar iniciativas de reconciliación, memoria y paz. Asimismo, el Estado ha construido herramientas jurídicas que sustentan los diferentes procesos, y adelanta el diseño y ejecución de políticas que aportan a la materialización de los acuerdos y de las leyes planteadas. Para el caso que nos ocupa —la educación— contamos con los *Estándares básicos de competencias de ciencias sociales* y *Estándares básicos en competencias ciudadanas*, además de la ley 1732 de 2015, y su decreto reglamentario, el 1038, que enuncia la obligatoriedad de la *Cátedra de la paz* en todas las instituciones públicas y privadas del país.

No obstante, la realidad de cómo se aborda el conflicto en las aulas es otra. Si bien los lineamientos legales se trabajan en el país, las acciones adelantadas no son suficientes y ambas iniciativas son aún incipientes en los procesos didácticos. Lo anterior se evidencia en hechos como: a) el trabajo del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) se ha centrado en documentar el trabajo de memoria de las comunidades afectadas directamente por la violencia en los territorios y en describir las acciones lideradas por las mismas comunidades; b) las aulas regulares son impactadas en menor porcentaje por el CNMH, pues lo planteado para ellas son cajas de herramientas pedagógicas de aplicación voluntaria; c) las experiencias sistematizadas en el país sobre intervenciones didácticas en el marco de memoria y paz aún no son suficientes. A partir de estas primeras observaciones, realizamos un rastreo bibliográfico con el interés de conocer las acciones investigativas realizadas en el medio, en relación con la problemática descrita. Como resultado, la búsqueda arrojó tres categorías o líneas de acción investigativas: *memoria histórica*, *escritura en el aula con enfoque social* y *escritura de crónicas en el aula*, las cuales, a su vez, nos dejaron conclusiones como:

² Esta afirmación se consolida gracias al tratado de paz con la guerrilla de las FARC en el 2016 y la subsecuente puesta en marcha de un proceso de postconflicto, a pesar de la agudización de la violencia con otros actores en el marco de disputas territoriales.

- Las investigaciones en torno a la *memoria histórica* (González, 2012; Londoño & Carvajal, 2015; Torres & Amaya, 2015; Rubio, 2016; Padilla & Bermúdez, 2016; Díaz & Rojas, 2018; Pagés & Marolla, 2018; Domínguez-Acevedo, 2019; Ciro & Caro, 2020a; Ciro & Caro, 2020b) están en una fase de exploración inicial; la tendencia en el tema son los estudios documentales y la reflexión de los avances nacionales en cuanto a políticas y procesos comparados con otros países. Asimismo, provoca inquietud el bajo número de experiencias sistematizadas.
- Las investigaciones que proponen la *escritura con enfoque social* (Pinilla, 2013; Céspedes, 2014; Díaz Cortés & Serna Díaz, 2014; Díaz, 2015) coinciden en situar la lectura y la escritura como puentes de interacción entre los contextos y realidades con los sujetos. Al comparar las conclusiones de las investigaciones, es posible inferir que estas investigaciones promueven el uso de la escritura en procesos de construcción de identidad y reconocimiento del entorno, participación y apropiación del medio.
- Las investigaciones que trabajan *escritura de crónicas en el aula* (Londoño, 2014; Morales & Arenas, 2017; Gálvez, 2017; Rojas & Linares, 2018) se circunscriben a la presentación de guías didácticas que sugieren rutas o estrategias para la intervención en el aula.

Con este panorama, y en virtud del llevar la memoria del conflicto a las aulas para la formación de ciudadanías democráticas y activas, formulamos las preguntas de investigación:

- ¿Qué estrategias didácticas son pertinentes para la promoción de memoria histórica?
- ¿Cómo articular la escritura en procesos de promoción de memoria histórica?

Para la reflexión y apropiación teórica del proceso, apelamos a los postulados de Traverso (2007), Halbwachs (2011) y del CNMH (2013, 2018) en cuanto a las líneas conceptuales de la memoria. Adoptamos lo dicho por Bronckart y Schneuwly (1991); Chevallard (1997); Dolz, Gagnon y Mosquera (2009); y Camps (2012) en el frente de la didáctica. Acogimos el trabajo de Alvarado y Yeannoteguy (1999) y del Grupo Didactext (2015) para estructurar y definir el proceso de escritura; nos basamos en Bajtín (2011), Bronckart (2007), Dolz y Schneuwly (1997), Palau-Sampio (2018) y Reguillo (2000) para la especificidad del género crónica. Seguimos la perspectiva de educación democrática de Frega (2007) y Domínguez y Feito Alonso (2007) para la definición interdisciplinar. Finalmente, para diseñar la propuesta, en coherencia con las demandas curriculares de orden nacional, revisamos en el marco legal documentos como la Constitución Política (1991), la Ley General de Educación (1994), los Lineamientos Curriculares (1998) y los Estándares básicos de competencia (2006), tanto para el área de lenguaje como para la de ciencias sociales.

Metodología

Para el diseño metodológico de este trabajo fue necesario reflexionar sobre los intereses didácticos, pedagógicos y sociales que enmarcaban los objetivos. Así, fue posible precisar la intención general de la investigación en *indagar, para su comprensión, los procesos de construcción de memoria histórica en el aula y su cristalización en los procesos de escritura, a través de la exploración de imaginarios, símbolos y narrativas que resguardan episodios históricos del conflicto armado en Colombia*. Con lo anterior delimitado, fue posible revisar las opciones metodológicas, su diseño y características. En primera instancia, optamos por la adopción del paradigma histórico-hermenéutico, que armoniza con la intención de comprender y, posteriormente, describir lo resultante de la intervención didáctica. De la misma manera, es importante declarar que realizamos el diseño en el marco del *interaccionismo simbólico*, pues la *gente* está en un intercambio constante de información, una interacción que resignifica símbolos y signos, los cuales definen la realidad común y marcan acciones colectivas e individuales (et al., 1998). Por esta razón, un problema de investigación abordado desde lo *colectivamente construido* —como es el caso de la memoria histórica— requiere de un diseño que agrupe instrumentos que evidencien *el cómo* y *en función de qué* se elabora el imaginario colectivo. En nuestro caso, la intervención se realizó en un colegio privado del área rural del departamento del Quindío. El colegio subsidia y beca a un alto porcentaje de los estudiantes; así que el estrato socioeconómico oscila entre los niveles 2, 3 y 4. Esto hace de la institución un contexto variado y plural. Los estudiantes seleccionados para la intervención fueron de noveno grado, el último nivel de la educación básica. Se trató de dos grupos de treinta y cinco estudiantes cada uno, con un número equilibrado entre mujeres y hombres, y con edades promedio de catorce años. Para estos estudiantes, diseñamos una experiencia de enseñanza y aprendizaje en el marco de la memoria histórica como proceso social, llevado al aula mediante la acción comunicativa y expresiva de la escritura. En consecuencia, este diseño propone el aula como un espacio de interacción natural, en el cual se elaboran, a través de la interacción y el trabajo colaborativo, percepciones e interpretaciones de un fenómeno social: *la memoria del conflicto*.

Fases del diseño metodológico

De acuerdo con los enfoques antes definidos, la investigación se desarrolló en cuatro fases que se articulan con los objetivos específicos y que definen un entramado preciso de actividades, así:

Tabla 1.

Resumen del diseño metodológico

Objetivos específicos de la investigación	Fases	Actividades
Identificar los elementos teóricos propios de los procesos de memoria histórica y de la producción de crónicas en el aula.	1. Diagnóstico	Revisión de la bibliografía; Identificación de las categorías emergentes; Organización de los hallazgos en escritos y esquemas; Configuración de los hallazgos de acuerdo con los estándares establecidos por revistas especializadas para la construcción de artículos científicos.
Establecer una ruta didáctica pertinente e interdisciplinar que promueva algunos procesos de memoria histórica, a través de la producción de crónicas en el aula.	2. Diseño de la intervención	Caracterización de los grupos; Elección de los recursos didácticos pertinentes; Construcción y validación de la secuencia didáctica y otros instrumentos necesarios para la intervención.
Aplicar un modelo de escritura para la producción de crónicas en el aula, por parte de los estudiantes, para la apropiación y comprensión de hechos históricos.	3. Intervención	- Firma de consentimientos informados; - Ejecución de la secuencia didáctica; - Recolección de la información.
Interpretar el sentir y la resignificación de los episodios históricos socializados, por parte de los estudiantes, en la intervención didáctica.	4. Evaluación	- Sistematización de los datos recolectados; - Análisis de los alcances conseguidos; - Elaboración del informe final; - Sustentación de la tesis.

La tabla nos permite observar la ruta de acción ejecutada durante el proceso investigativo, alrededor de cuatro fases que se articulan con la especificidad de los objetivos para diagnosticar, diseñar, intervenir y evaluar. En este artículo, por razones de extensión, nos ocuparemos de describir el instrumento más importante del proceso de intervención —la secuencia didáctica— para esbozar luego los resultados y las conclusiones.

La secuencia didáctica

En coherencia con el diseño y el enfoque seleccionados, la secuencia didáctica se elaboró para promover la apropiación y reflexión sobre la memoria del conflicto colombiano, a través de la escritura. Revisemos ahora los aspectos más importantes del instrumento:

La relación entre la promoción de memoria histórica y el proceso de escritura

Como resultado de un proyecto de investigación, la secuencia didáctica surgió tras la construcción del estado del arte, en respuesta a la necesidad de integrar esfuerzos para el cumplimiento no solo de la responsabilidad ética que conlleva hablar sobre el conflicto en el aula, sino también de potenciar las habilidades comunicativas en los estudiantes del país. Elegimos la escritura en virtud de la vocación social y el servicio de *memoria artificial* que cumple en las interacciones

humanas. Ya sabemos que la escritura es una herramienta que modifica y aporta a la relación del hombre con el medio y la cultura, lo que, en palabras de Alvarado y Yeannoteguy (1999), “permitió al lenguaje conquistar el tiempo y el espacio al materializarlo y fijarlo sobre un soporte móvil; tornó visible el discurso, exponiéndose a contemplación y análisis” (p. 17). Por consiguiente, la dupla *memoria y escritura* representa la oportunidad de conocer y explorar la memoria del conflicto, de comprender y retroalimentar lo ocurrido, de pensar y reflexionar, de empatizar y democratizar los relatos que llegan al aula. Elegimos en concreto el género de las crónicas, pues estas responden a la intención de informar, conmover y movilizar la reflexión por medio del deleite estético que promueve la literatura, sin perder el carácter sencillo, ordenado y consecutivo de los hechos. Esto último, definitivo para conservar el valor social, dado que, “hay realidades que no se dejan contar más que a través de ese lenguaje cotidiano en que se ha convertido la crónica, al oponerle al discurso unos relatos polifónicos” (Reguillo, 2000, p. 28). Esta perspectiva armoniza con el objetivo de nuestra investigación y pondera la crónica como el texto indicado para explorar y significar la memoria del conflicto.

La aplicación de un modelo didáctico de escritura

Después de una revisión de diversos modelos escriturales, optamos por la propuesta del grupo Didactext (2015), gracias a su amplitud teórica, que abarca el trabajo de autores fundantes del área —Hayes (1996) y Bereiter y Scardamalia (1987)— y pondera la cultura, el contexto y las dinámicas sociales como elementos determinantes para el proceso, valor que también reconoce nuestra propuesta. En palabras del grupo Didactext (2015), la propuesta se sitúa en “un paradigma sociocognitivo que entiende que los procesos humanos se desenvuelven siempre en un espacio y en un tiempo específicos” (p. 222). El modelo se compone de fases y estrategias cognitivas y metacognitivas. Esta propuesta es una guía para la producción de textos desde tres esferas experienciales: cultura, contexto e individuo. En este orden de ideas, el grupo Didactext describe seis fases:

- a) *acceso al conocimiento* —leer el mundo—: recopilar información del tema para la elaboración de notas previas;
- b) *planificación* —leer para saber—: filtrar, organizar y estructurar la información en función del texto que se va a construir;
- c) *redacción* —leer para escribir—: construir el texto a partir de las características del género elegido, las normas de textualidad, la organización textual y el estilo; en esta fase emerge el primer borrador;

- d) *revisión y reescritura* —leer para criticar y revisar—: revisar, detectar, resolver problemas textuales; en esta fase se espera una versión más afinada del texto;
- e) *edición* —leer para publicar—: complementar con imágenes o gráficos de ser necesario, pulir la versión final;
- f) *presentación oral* —leer para enseñar—: compartir de forma oral las ideas del texto con la comunidad discursiva.

En correspondencia con el marco anteriormente descrito, aterrizamos dichas posturas teóricas y metodológicas en acciones de aula. La secuencia se concibe en un total de quince sesiones que oscilan entre cuarenta y cinco y noventa minutos. Fue aplicada de modo paralelo al desarrollo del plan de estudios de los estudiantes, acoplada al eje temático del bimestre: *violencia en Colombia*. Las quince sesiones, a su vez, enrutan esfuerzos para la construcción de *memoria* desde el *yo* hacia los *otros*, enlazadas al desarrollo de las fases del modelo Didactext, así:

Tabla 2

Secuencia didáctica

Sesión	Fase del proceso de escritura (Modelo Didactext)	Acción didáctica
a. Desde el yo (dos sesiones)	Acceso al conocimiento	Establecer espacios de <i>narrativa oral</i> que permitan la construcción y socialización de memorias personales.
		Establecer espacios de <i>narrativa escrita</i> que permitan la construcción y socialización de memorias personales.
b. Desde el nosotros (dos sesiones)	Acceso al conocimiento	Construir <i>narrativas orales colectivas</i> sobre el origen y los lazos del grupo.
		Construir <i>narrativas escritas colectivas</i> sobre el origen y los lazos del grupo.
c. Desde los otros (dos sesiones)	Acceso al conocimiento	Interpretar <i>narrativas</i> sobre el conflicto para reconocer acciones violentas y acciones de resistencia en el marco del conflicto armado.
d. Desde los datos (dos sesiones)	Acceso al conocimiento	Explorar el marco contextual del conflicto armado, a través de cifras, hechos y relatos.
e. Desde los retratos (dos sesiones)	Acceso al conocimiento	Interactuar con el valor estético e histórico de la fotografía como medio de expresión periodística.
	Planificación	Establecer parámetros para la actividad de escritura en el marco del modelo Didactext y del género <i>crónica</i> .
f. Desde el retrato escrito (tres sesiones)	Redacción	Construir el primer borrador a partir de las respuestas a las preguntas: ¿qué pasó?, ¿a quién le pasó?, ¿cuándo pasó?, ¿dónde pasó? ¿cómo pasó?
	Revisión y reescritura	Revisar y adoptar las recomendaciones dadas al texto —borrador 1—.
	Edición	Editar el texto —borrador 2— con las últimas correcciones y transcribirlo en formato digital.
g. Desde la memoria (dos sesiones)	Presentación oral	Compartir el escrito final y la experiencia que enmarca el proceso.
	Cierre	Evaluar la intervención a través de una encuesta.

Resultados

Este proceso, que nació del interés ciudadano y pedagógico de hablar sobre el conflicto en la escuela, se materializó, se validó y se fundamentó a través de la investigación para entregar como producto una reflexión pedagógica y una ruta didáctica que pudiera dar luz a otras ideas. Retomemos, entonces, las preguntas que movilizaron la investigación:

- ▶ *¿Qué estrategias didácticas son pertinentes para la promoción de memoria histórica?*
- ▶ *¿Cómo articular la escritura en procesos de promoción de memoria histórica?*

Como respuesta a la primera pregunta, que indaga por las estrategias didácticas para llevar la memoria del conflicto al aula, podemos destacar siete de ellas para abordar el conflicto armado colombiano³; estas recuperan el rasgo esencial de la concepción de memoria histórica indicada por Traverso (2007): “inscribir la singularidad de la experiencia vivida en un contexto global, intentando establecer causas, condiciones, estructuras ... la dinámica en conjunto” (p. 24). Estas estrategias se precisan en:

- 1) Determinar objetivos y productos de aprendizaje;
- 2) Propiciar la participación a través de recursos democráticos;
- 3) Configurar el aula para la comunicación dialógica;
- 4) Partir de las memorias y los relatos cercanos a los estudiantes;
- 5) Diversificar las fuentes y los formatos que ofrecemos a los estudiantes;
- 6) Ayudar a construir discurso a los estudiantes;
- 7) Sistematizar y compartir la experiencia del aula con otros docentes.

Para la segunda pregunta, que gira en torno a la escritura, rescatamos el valor de los procesos escriturales en la construcción de identidad, memoria y cultura; valor que también resaltan Díaz (2015), Céspedes (2014), Gálvez (2017), Rojas y Linares (2018) y Morales y Arenas (2017). En sintonía con sus posturas, vivenciamos la significatividad de indagar para escribir; de escribir para reflexionar. A su vez, reconocemos en la propuesta del grupo Didactext (2015) la importancia de los modelos didácticos de escritura para ordenar y orientar las acciones del docente y los estudiantes. En consecuencia, tras nuestra intervención, validamos la secuencia diseñada como

³ Las estrategias mencionadas fueron diseñadas por los autores tras la revisión de trabajos didácticos de otros docentes; estas reflexiones quedaron descritas en Ciro y Caro (2020a; 2020b).

una adaptación pertinente del modelo Didactext, que lleva a los estudiantes por diversos estadios de la memoria, a partir de ejercicios individuales y colectivos, los cuales nutren, además del proceso de construcción de memoria, el proceso de escritura. Ya en el apartado siguiente de discusión de resultados, entregamos una serie de desplazamientos que, en suma, apuntan a *promover los procesos de construcción de memoria histórica, a través de la escritura de crónicas*, a partir de la interacción del *yo* y el *nosotros* para el aprendizaje y reflexión de las experiencias de *los otros*.

Discusión de resultados

Tras la intervención orientada por la secuencia didáctica, las sesiones llevaron a los estudiantes a una experiencia de memoria individual y de memoria colectiva cercanas, para partir de allí hacia una experiencia de memoria histórica. Cabe mencionar que para este artículo eludimos, por razones de extensión, el análisis de los impactos e impresiones que surgieron en las interacciones entre los sujetos promovidas en cada desplazamiento, y nos limitamos a la descripción de resultados en términos didácticos y pedagógicos. Así las cosas, las sesiones planeadas confirmaron la interdependencia existente entre sí: un proceso escalonado que permitió avanzar en el objetivo de promover procesos de memoria sobre el conflicto colombiano. Recordemos, antes de continuar, que cuando hablamos de memoria, según Traverso (2007), nos referimos a una evocación de un suceso del pasado, mediado por las circunstancias del presente que le permite al individuo dibujar una identidad y conectarse a un suceso colectivo; por esto, tanto la memoria individual como las memorias colectiva e histórica son indispensables para la comprensión de la realidad por parte del sujeto. En este apartado de discusión de resultados, describiremos los seis desplazamientos didácticos que resultaron tras la reflexión de la interdependencia de las sesiones de la intervención, como una manera de poner en diálogo los resultados generales de esta investigación con los antecedentes que la definen y el marco teórico que la soporta.

Desde el *yo* hasta el *nosotros*

En el primer desplazamiento, conformado por las dos primeras sesiones de la secuencia didáctica, exploramos vivencias y relatos individuales. La primera observación que advertimos se resume en apatía hacia el proceso escolar. En efecto, desde conversaciones espontáneas, los estudiantes expresaron desinterés por la asignatura y sus ejes temáticos, debido a la relación con ciertas tareas repetitivas de aprendizaje como leer, exponer y resumir conceptos. En este sentido, la experiencia de relatar sus vivencias y de entrar en diálogo con sus pares presentó un cambio en las rutinas de enseñanza, en busca de superar esa resistencia inicial de los estudiantes. Esta conducta de entrada

ya había sido descrita por Martínez y Quiroz (2012) en su investigación sobre las posibilidades de la música en la didáctica de las ciencias sociales. En la descripción del contexto los investigadores afirman lo siguiente:

En observaciones directas y en escucha atenta se observa que los estudiantes de educación básica secundaria presentan dificultades para acercarse al lenguaje que define las Ciencias Sociales, lo cual les genera cierta apatía por el abordaje de lecturas, manifestando una constante negativa en su proceso de aprendizaje y en la evaluación. (p. 95)

Ahora bien, ambos casos nos permiten ver la necesidad de diseñar adecuadas transposiciones didácticas que, en lo posible, diversifiquen las tareas, las acciones y los recursos. Se trata, entonces, de considerar las lecturas, los resúmenes y las exposiciones como una pequeña parte de las posibilidades de enseñanza, pues el discurso académico lejano y los datos desprovistos de contexto ponen una barrera entre el docente y los estudiantes, entre las ciencias sociales y la formación del pensamiento crítico y social propio del área. Como lo mencionan Martínez y Quiroz: “los datos por sí mismos no generan habilidades de pensamiento y sin un adecuado direccionamiento no conducen a la reflexión ni a la acción” (p. 95). Por lo tanto, podemos decir que dinamizar el discurso, acercar los conceptos a la realidad del estudiante, permitir la construcción de opinión y propiciar espacios de interlocución son oportunidades didácticas para renovar el imaginario escolar de las ciencias sociales. Gracias a esta apuesta didáctica, al cabo de los dos primeros encuentros, la apatía inicial fue vencida por la curiosidad de escuchar en otros enunciadores a sus compañeros y docente; de este modo, el ejercicio resultó en espontáneos espacios de diálogo que bajaron los niveles de resistencia y desinterés.

Desde el *nosotros* hasta los *otros*

En el segundo desplazamiento para construir una memoria colectiva, pasamos de relatos individuales a indagar sobre hechos relevantes del grupo; por consiguiente, exploramos roles, dinámicas e imaginarios colectivos. Retomamos las preguntas de indagación para elaborar una génesis del grupo. Los estudiantes se asumieron en un *nosotros* al pensar en el extenso tiempo que comparten, en las responsabilidades que enfrentan, en los posibles estigmas que cargan y en el imaginario que los marca en cuanto colectivo. Del apartado del desplazamiento anterior, quedó claro que los estudiantes necesitan de espacios para contar sus historias, para exponer sus situaciones como grupo sin autoridades punitivas, sin jueces, sin castigos. Espacios para ser orientados, comprendidos, acompañados, siempre desde el respeto, la igualdad y la empatía.

Así las cosas, el espacio resultó para los estudiantes divertido y revelador; expuso liderazgos, problemáticas, complicidades y requerimientos. Esta conciencia del *nosotros* construida desde las voces propias de los estudiantes, esta caracterización de ellos como colectividad, los dejó preparados para ver a los *otros*, quienes, también como grupo, tienen características y posibilidades diferentes. En palabras del CNMH (2018), nos desplazamos *del nosotros* a *los otros* en estas

sesiones, porque “la incorporación de las propias voces infantiles se dirige a reconocerlos como sujetos con historias, trayectorias, gustos, emociones y experiencias, capaces de identificarlas, expresarlas y comprenderlas desde su particularidad; sujetos con capacidades de acción y creación” (p. 8); y es precisamente ese reconocimiento de lo propio lo que permite el reconocimiento de lo otro, *de los otros*.

Desde los *otros* hasta los *datos*

En el tercer desplazamiento tocamos el conflicto armado. Los estudiantes observaron el relato audiovisual, *Los colores de la montaña*⁴, que reúne a los actores —*los otros*— y cuenta las dinámicas de los hechos en las comunidades rurales. Cada estudiante examina, a través de las preguntas de indagación propias de las crónicas⁵, la vivencia de un personaje. De forma complementaria para la preparación del conversatorio y para fines propios de la investigación, se les preguntó a los estudiantes sobre su experiencia con la historia del conflicto; ejercicio que nos deja las siguientes conclusiones⁶:

- A la pregunta de si habían escuchado sobre el conflicto armado colombiano, el 88,6 % responde positivamente, mientras que el 11,4 % reconoce lo contrario.
- A la pregunta 2, sobre los medios a través de los cuales han escuchado sobre el conflicto armado colombiano, el 68,6 % de los estudiantes lo ha hecho a través de medios de comunicación; el 17,1 %, a través de relatos o vivencias personales; mientras que solo el 2,9 % ha escuchado del tema por contenidos o ejercicios escolares. Un 8,6 % nunca ha escuchado del tema y un 2,9 % lo hizo por otro medio.

Estas cifras nos abren paso a varias ideas. En primer lugar, existe relación entre el elevado número de estudiantes que afirma no haber escuchado sobre el conflicto en la escuela y la conclusión de la categoría *memoria histórica* que sustenta que el panorama nacional investigativo sobre el tratamiento de la memoria del conflicto en el aula se resume en un alto número de estudios documentales y de reflexión, mientras que las investigaciones que diseñan y aplican intervenciones en aula son pocas. Esto nos lleva a preguntarnos: ¿por qué, si los estándares de grado 4.º y 5.º de primaria proponen el estudio de los fenómenos políticos, económicos y sociales de las regiones, no se aborda, con la pertinencia del caso, el tema del conflicto, de modo transversal a todas las

⁴ *Los colores de la montaña* (2011) es una película colombiana que narra las vivencias de un grupo de niños en una escuela rural. A través de las voces de los protagonistas, se cuenta la historia de un pueblo asediado por grupos armados. Una película que expone el acoso que viven las regiones apartadas, las injusticias y algunas modalidades de violencia, como las minas antipersonales, la extorsión y el desplazamiento.

⁵ Recordemos que los estudiantes desarrollaron varias actividades, a partir de las preguntas de indagación que responden a la estructura de una crónica: ¿qué pasó?, ¿a quién le pasó?, ¿cuándo pasó?, ¿dónde pasó? y ¿cómo pasó? Con estas preguntas, se realizaron varios de los ejercicios de escritura previos al proceso formal.

⁶ Adelantamos la discusión de estos resultados, a partir de las respuestas aportadas por los estudiantes en los ejercicios escritos y de socialización durante las dos sesiones. Estos ejercicios se hicieron en grupos de dos estudiantes, por lo cual los datos representan treinta y cinco participaciones, que corresponden al trabajo de setenta estudiantes.

regiones y fenómenos del país?, ¿y por qué, si desde el año 2014 la ley 1732 y el decreto 1038 reglamentan la cátedra de la paz en todas la instituciones del país, los estudiantes de grado 9.º no han escuchado del tema en la voz de la escuela?

En segundo lugar, y en complemento con lo anterior, el vacío que deja la escuela se ve cubierto, en un gran porcentaje, por los medios de comunicación que, según los estudiantes, hablan del tema a través del noticiero, pero con mayor fuerza y detalle en las telenovelas y series. Así las cosas, podemos afirmar que los estudiantes ven el mundo con los lentes de los medios de comunicación. Antes que la escuela, y poco después de la familia, llegan el noticiero, las series, las redes sociales y el mundo de los medios a educar, a transmitir imaginarios, a contar la historia. De esto dan cuenta los estudiantes 1 y 2⁷:

Estudiante 1:

Yo ya había escuchado del conflicto armado en la serie de Pablo Escobar.

Estudiante 2:

Porque me vi la novela.

En tercer lugar, encontramos un importante porcentaje de estudiantes que conocen del conflicto por relatos y experiencias familiares. Esto nos muestra la presencia silenciosa de las huellas del conflicto en la comunidad educativa. Al indagar acerca de él, entre el 17,1 % de las participaciones que lo reconocen, nos encontramos con respuestas como:

Estudiante 3:

La respuesta de mi mamá fue que cuando ella trabajaba en Génova, en una escuela rural, le tocaba caminar por un monte que permanecía muy solo y allí estaba la guerrilla y grupos paramilitares. Un día se encontró con la guerrilla y pensó que le iban a hacer algo, pero no le pasó nada, pues ella dijo que solo iba a trabajar.

⁷ En atención al consentimiento firmado con los estudiantes y sus acudientes, evitamos la publicación de los nombres y citamos sus expresiones sin ninguna alteración; solo para evitar distracciones al lector, limpiamos los textos de erratas ortotipográficas. En el caso de números repetidos, se trata del mismo estudiante.

La intervención del estudiante 3 durante la socialización suscitó la intervención de otros más:

Estudiante 4:

Sí, la toma del pueblo por parte de la guerrilla que era donde vivía (Santa Cecilia, corregimiento de Risaralda).

Estudiante 5:

Cuando vivíamos en Tumaco, presenciamos dos atentados: uno de las FARC y otro de un grupo clandestino originario de la zona. Viví por nueve años en la región Pacífica, una de las partes más afectadas por el conflicto armado. En el año 2012, las FARC como parte de un atentado al CAI de la policía, pusieron una “moto-bomba”.

Estudiante 6:

En el departamento del Tolima, específicamente en Purificación, mi papá percibió cómo a una campesina que no quiso pagar su cuota “vacuna” —eso fue lo que se dijo—, le mandaron a poner en la cerca de su finca una bomba. Mi papá era el vecino y el cuerpo quedó casi irreconocible. Mi papá me cuenta cómo vio a miembros de las FARC caminando por su pueblo y hasta en las afueras de su casa.

Estudiante 7:

Cuando mi papá estaba prestando servicio militar, la guerrilla se metió a la base militar en Patascoy y mató a unas veinticinco personas.

Estudiante 8:

Mi madre presenció uno de los eventos sangrientos provocados en 1992, cerca de su casa: explotó una bomba y mató a muchas personas.

Los relatos de los estudiantes refieren experiencias de generaciones anteriores, lo cual provoca en ellos credibilidad de los hechos; desde tales referencias, los estudiantes asumen las historias como reales para su mundo. Del mismo modo, durante el conversatorio otros verbalizaron experiencias de familiares como actores del conflicto, bien en calidad de víctimas o testigos, lo que nos pone ante una situación cercana, real en el contexto de los estudiantes, pero ausente en la formación escolar. Sobre esto, González (2011) afirma que los relatos sobre la violencia de la historia no siempre llegan de la mano del profesor; muchas veces lo hacen de la mano del alumno. La anterior idea es concebida en el marco de la posdictadura argentina, al indagar sobre el uso y la interpretación del informe *Nunca más* en la escuela; un documento oficial que recopila los hechos sucedidos durante la dictadura, con cifras, modalidades de violencia y testimonios de las víctimas; un informe que reúne memorias y se perfila como material pedagógico para el abordaje del tema⁸. En la investigación, González recopila las experiencias de docentes argentinos al llevar la memoria de la dictadura al aula; allí encontró que “los temas de la historia argentina reciente aparecen muchas veces por el interés de los alumnos” (p. 15), o sea, que muchos estudiantes escu-

⁸ De similar manera, en nuestro país contamos con el informe *¡Basta ya, Colombia!*, que expone las dinámicas del conflicto.

chan de lo sucedido en casa o se enteran del *informe* por medios ajenos a la escuela y llegan con inquietudes y preguntas para plantear el tema en la escuela. En nuestro caso, el tema no es traído por los estudiantes, pero sí es bien recibido por ellos, a la vez que genera curiosidad y enciende su memoria familiar. Después de plantear el tema, ellos se encargaron de enriquecerlo durante la conversación.

Finalmente, al preguntar a los estudiantes sobre algunos de los actores del conflicto, concluimos que el 90 % de los estudiantes tienen un concepto acertado y sencillo sobre los actores.

A modo de cierre, recordemos el panorama que nos deja este desplazamiento: el 88,6 % de los estudiantes afirma haber escuchado del tema; de estos, el 68,6 % lo ha hecho a través de medios de comunicación, lo que hace de los medios de comunicación protagonistas en los procesos de construcción de memoria histórica; y, por último, al hablar de actores vemos que el 90 % los identifica como elementos clave del conflicto. Con este panorama, y después de haber explorado a *los otros*, los estudiantes se aprestan para reconstruir sus imaginarios sobre datos confiables. Vamos, entonces, de *los otros a los datos* para dar contexto a esos actores conocidos en los medios y en las historias familiares.

Desde los datos hasta el retrato

El cuarto desplazamiento retoma varias ideas relevantes: primero, que es posible construir un marco contextual del conflicto armado a través de cifras, hechos y relatos, desde que estos se den a través de material multimodal diverso; cabe aclarar que en este desplazamiento interactuamos con material que permite conocer la naturaleza de los actores del conflicto: sus orígenes, acciones, características e historias. Segundo, que los estudiantes avanzan de la interpretación a la construcción de opiniones, lo cual nos pone en la línea de trabajo que propone el CNMH (2018): “esperamos que las y los estudiantes puedan comprender el contexto de lo ocurrido, más allá de la masacre, y, así, construir hipótesis, debatir, fortalecer su pensamiento crítico ante los distintos engranajes del conflicto armado en el país” (p. 10). Y tercero, que a la luz de los comentarios que surgen de la interacción con el material, los estudiantes expresan emociones de indignación y empatía, del mismo modo que establecen relación con otros hechos de violencia y esgrimen opiniones. En este punto, es pertinente glosar algunas de estas reacciones. Tras mirar el documental *No hubo tiempo para la tristeza*, recogimos de los estudiantes la respuesta a la pregunta ¿por qué no hubo tiempo para ella? Los estudiantes, a estas alturas del proceso, dejan ver en sus comentarios que apreciaron el lado humano de los relatos y observaron con lentes de empatía los hechos.

El estudiante 9, por ejemplo, afirmaba: “es curioso porque ninguna de las víctimas dijo haber velado al fallecido o haber siquiera tenido un sepulcro”, lo cual da pie para entender que el estudiante comprende el valor social de los ritos fúnebres y la necesidad de estos; de igual modo, aso-

cia y generaliza el hecho con todas las víctimas. El estudiante 10, por su parte, reconoce el drama de las víctimas, en una actitud empática, y resalta que “las familias campesinas, habitantes de los territorios de violencia, sufrían todas las consecuencias de las guerras”. El estudiante 11, desde la misma línea, asevera que “fueron años de tortura para los colombianos” y subraya la crueldad de los actos sucedidos y el despojo que sufrieron las víctimas. El estudiante 12, a su vez, se refiere al valor de la resiliencia, cuando indica que “no les queda más que refugiarse y tratar de sobrevivir”. Y en una postura más crítica, el estudiante 13 elabora un juicio sobre los intereses políticos del conflicto y dice: “todos los grupos buscan proteger sus propias ideologías y pensamientos, no piensan en el bien común, ni en la comunidad”.

En este desplazamiento y las actividades que lo configuran, encontramos evidencia de la tesis de Salcedo Ramos (2015) en torno a los rasgos de la crónica como *rostro humano de la noticia*. En sintonía con las reflexiones del autor, asumimos la escritura e interacción con las crónicas como una exploración de los relatos de las víctimas. Pretendemos llevar a los estudiantes a lo que describe el autor en su experiencia: “Mi nirvana no empieza donde hay una noticia, sino una historia que me conmueve o me asombra. Una historia que, por ejemplo, me permite narrar lo particular para interpretar lo universal. O que me sirve para mostrar los conflictos del ser humano” (pp. 123-124). En suma, al leer y escribir crónicas mostramos a los estudiantes, en la particularidad de una historia, la generalidad del conflicto. A su vez, dejamos en este punto la reflexión de que los docentes están en el deber de problematizar los hechos, promover la conciencia de que la violencia no es aceptable, y de que, si en ese proceso se asoma su postura o su opinión —la del docente—, sería un hecho que no procede a falta; por el contrario, sería imposible que no se asomara su voz personal.

Este desplazamiento, entonces, recoge los pasos avanzados de los anteriores. Nos acercamos, según las evidencias, a lo que podría ser la construcción de *la conciencia histórica* (Miguel & Sánchez, 2018) como el resultado de un proceso didáctico de socialización de perspectivas, con el fin de promover el pensamiento crítico. Del mismo modo, destacamos la importancia de llevar *relatos polifónicos* para permitir la participación y consideración de todos los actores y sucesos. Con estas certezas, nos desplazamos *desde los datos hasta los retratos*, en un marco contextual elaborado en equipo con los estudiantes que les permitirá navegar en su propio ejercicio de memoria.

Desde los retratos hasta el retrato escrito

En el quinto desplazamiento es importante recordar el objetivo de la investigación: *promover los procesos de construcción de memoria histórica, a través de la escritura de crónicas, mediante una secuencia didáctica interdisciplinar entre las ciencias sociales y el lenguaje*. En este punto debemos precisar que, tal y como lo muestra la secuencia didáctica, los desplazamientos están

ligados a las fases del modelo Didactext (2015). En suma, a medida que se dan los desplazamientos en el proceso de memoria, también se va avanzando en las fases del proceso de escritura. De este modo, en los próximos desplazamientos observaremos la transformación de una fotografía en una crónica. Nos acercamos, en consecuencia, al corazón de esta investigación: nos ocupamos de compartir la experiencia de la escritura en un camino didáctico para la *memoria*. En esta fase, los estudiantes interactuaron con el valor estético e histórico de la fotografía como medio de expresión periodística.

Para esta ocasión, seleccionamos algunas fotografías de la obra *El testigo* de Jesús Abad Colorado⁹ que fueron expuestas, con una breve descripción en la propia voz de Abad Colorado¹⁰. De esta exposición, los estudiantes eligieron una de las fotografías de forma libre e intuitiva. Este desplazamiento significa el paso de la fase de *acceso del conocimiento* hacia las fases de *planificación, redacción, revisión y reescritura, edición, y presentación oral* del modelo Didactext (2015). Asimismo, es importante mencionar que la elección de la fotografía es el punto de partida del texto que escriben los estudiantes. También, que esta decisión fue mediada por dos motivaciones rastreadas en las justificaciones de la elección: por un lado, el conocimiento previo de los estudiantes sobre los hechos, lo que se ve evidenciado en la elección de personajes marcados en la memoria colectiva generacional, como el caso de la fotografía de Jaime Garzón; y del otro, una provocación, un interés que surge por lo retratado en la fotografía y lo descrito por Abad Colorado y los medios de comunicación sobre el contexto de la foto, episodios marcados por la violencia y la degradación, como el caso de las fotografías de la masacre de Bojayá.

Desde el retrato escrito hacia la memoria

Este último desplazamiento, como ya lo hemos dicho, es la intersección entre memoria y escritura. Aquí desarrollamos las fases de *redacción, revisión y reescritura, edición y presentación oral* del grupo Didactext (2015), las cuales complementan el proceso de construcción de memoria adelantado en la fase de *acceso al conocimiento* de los desplazamientos anteriores. En ese sentido, nos disponemos a describir las actividades realizadas:

a. Redacción

En esta fase, los estudiantes escribieron el primer borrador del texto, a partir de un acercamiento formal a la escritura de las crónicas con el apoyo de una guía que los orientaba en cuanto a su estructura.

⁹ Comunicador social y periodista antioqueño. Reconocido por su trayectoria de veinte años en el fotoperiodismo. Su trabajo, que ha sido premiado en diversas ocasiones, gira en torno a los hechos del conflicto armado colombiano. En la actualidad, es activista por los derechos humanos y una autoridad en temas de memoria y posconflicto. Seleccionamos la obra de Abad Colorado por el valor humano y estético de sus fotografías, que consideramos un buen punto de partida para construir una crónica.

¹⁰ Nos referimos a un especial de la revista *Arcadia*, que en el momento de la intervención tenía acceso libre y gratuito en el portal en línea y en el que el fotoperiodista describe el contexto de diez fotos de la obra *El testigo*.

b. Revisión y reescritura

Una vez desarrollada la primera guía de trabajo, contábamos con los insumos necesarios para emprender las fases siguientes del proceso escritural. Como fruto de esta motivación previa, los estudiantes enviaron sus primeros textos; se trataba, así, de treinta primeras versiones escritas por parejas, alrededor de la fotografía que previamente habían escogido.

c. Revisión y reescritura

No bastaba con el impulso inicial de escritura o —en términos de Morales y Arenas (2017)— no era suficiente con las claridades en cuanto a *situación de comunicación y superestructura* —la intención del texto y la forma de este—. Era importantísimo asegurar que los estudiantes desarrollaran el hábito de volver a sus textos para pulirlos y acercarlos a adecuados niveles de “corrección, concisión y propiedad” (Didactext, 2015, p. 239); o lo que, para Morales y Arenas, constituye la *lingüística textual* —cohesión y coherencia textual—. En el afán de conseguirlo, fuimos cuidadosos en la formulación de observaciones, con la idea de que los estudiantes reflexionaran sobre su propia escritura y se propusieran mejorarla.

d. Edición

Dice el modelo Didactext (2015) que la fase de edición “constituye el espacio en el cual se examina el texto, se dan los cuidados finales en relación con las ilustraciones, la dimensión notacional y su correspondencia con las normas editoriales” (p. 240). Para nuestro caso, esta fase se convirtió en un espacio de mucha creatividad, no solo por el momento mismo de la secuencia didáctica, sino también porque siempre tuvimos en mente la publicación de las crónicas en el periódico del colegio, de tal suerte que la experiencia escritural trascendiera a un público más amplio. Para esta fase de entrega final de los textos, los consejos principales que dimos a los estudiantes versaban sobre aspectos como el uso de la fotografía que inspira el texto, la separación del texto en párrafos como unidades de sentido, el uso de guiones y comillas para introducir la voz de un personaje, el diseño de un marco creativo para el texto, y la disposición a doble columna para crónicas muy extensas, entre otros.

De este modo, llevamos a los estudiantes de la exploración de sus memorias cercanas a la reflexión de memorias del conflicto, para la promoción de la memoria histórica. En dicho intento, las fases del modelo Didactext fueron la estructura que permitieron enrutar el proceso y materializar esta experiencia en una crónica que relata la vivencia de una víctima. Así, entre la memoria y la escritura, resultó un camino para llevar el conflicto al aula y para hablar sobre historia de una manera distinta.

Conclusiones

Para concluir sobre ambos frentes —memoria y escritura—, ponderamos la escritura como el medio por el cual el lenguaje conquista el tiempo y el espacio, lo que torna visible al discurso, exponiéndolo a contemplación y análisis (Alvarado & Yeannoteguy, 1999, p. 17); en términos habituales de nuestro discurso de clase, *la escritura se vuelve memoria*, pues se piensa, se revisa y se reflexiona. En ese sentido, sustentamos, desde la experiencia didáctica y la reflexión teórica, que los procesos de construcción de memoria histórica del conflicto colombiano se ven potenciados cuando se abordan desde procesos mediados por la escritura; claro está, en el marco de recursos y configuraciones de aula, tales como la multimodalidad, el dialogismo, las relaciones democráticas y la planeación cohesionada de los procesos. No obstante, a pesar de la satisfacción que nos dejan los resultados, identificamos algunas acciones que deben fortalecer a futuro la experiencia de intervención. Al revisar ambos frentes de trabajo, reconocemos que desde el proceso de construcción de memoria es importante un contacto más real con los testimonios expuestos; por esto, proponemos para futuras intervenciones establecer contacto con una ONG, fundación o institución estatal que trabaje con víctimas en el proceso de paz y reconciliación. Consideramos que esta experiencia complementaría lo realizado en el aula y brindaría a los estudiantes la oportunidad de interactuar con fuentes directas, lo cual representa una oportunidad de alcanzar mayor significatividad. Por otro lado, desde el frente de escritura, sugerimos concretar planes de acción complementarios con docentes del área de lenguaje. Estamos seguros de que el trabajo escolar arroja mejores resultados cuando los docentes unen esfuerzos y se suman desde sus disciplinas al trabajo de un proyecto en común. Por lo anterior, sabemos que, al contar con una formación más profunda en procesos escriturales, no solo alcanzaremos mayores niveles de comprensión y construcción de memoria histórica, también lograremos mayor destreza en el campo de producción textual.

Como cierre, queremos aclarar que no existen fórmulas mágicas ni rutas precisas para construir memoria histórica. La experiencia aquí compartida es una configuración realizada a partir del contexto, las capacidades y las características de nuestros estudiantes. Sin embargo, al compartir lo realizado, confiamos en que pueda aportar a la experiencia de otros docentes y agentes educativos, y así, desde su realidad, puedan estimular, en las nuevas generaciones, *el camino hacia la memoria*.

Declaración de contribución de autoría

Luisa Fernanda Ciro Solórzano, investigadora principal, Miguel Ángel Caro Lopera, coinvestigador.

Conflicto de intereses

Los autores declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

Referencias

- Alvarado, M., & Yeannoteguy, A. (1999). *La escritura y sus formas discursivas*. Editorial Universitaria.
- Bajtín, M. (2011). *Las fronteras del discurso*. Las Cuarenta.
- Buendía, L., Colás, P., & Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. MacGraw-Hill.
- Bronckart, J. P. (2007). Los géneros de textos y su contribución al desarrollo psicológico. En J. P. Bronckart (Ed.), *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas* (pp. 69-86). Miño y Dávila.
- Bronckart, J. P., & Schneuwly, B. (1991). La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable. *Éducation et Recherche*, (13), 8-26.
- Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59), 23-41. <https://doi.org/10.35362/rie590455>

- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2013). *Orígenes, dinámicas y crecimiento del conflicto armado* Módulo 2. Centro Nacional de Memoria Histórica, USAID, Organización Internacional para las Migraciones, Universidad Nacional. <http://centrodememoria-historica.gov.co/descargas/CatedraBY/modulo-2.pdf>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) (2018). *Análisis de contextos. Herramienta para la comprensión del conflicto armado colombiano*. CNMH.
- Céspedes, M. (2014). *Prácticas de lectura y escritura en contexto de educación rural* [Tesis inédita de maestría, Universidad de Antioquia].
- Ciro, L. F. (2020) Estrategias para introducir en el aula de manera cuidadosa la memoria histórica del conflicto colombiano. En E. Serna (Ed.), *Revolución en la formación y la capacitación para el siglo XXI* (pp. 367-375). Editorial Instituto Antioqueño de Investigación.
- Ciro, L. F., & Caro-Lopera, M. A. (2020a). Tendencias de investigación en memoria histórica y sus desafíos pedagógicos en Latinoamérica. *Educación y Educadores*, 23(3), 402-424. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.3>
- Ciro, L. F., & Caro-Lopera, M. A. (2020b). El papel del Estado, la Sociedad Civil y la Escuela en las memorias de violencia. *Revista Sophia*, 16(2), 144-158. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.2i.1056>
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Congreso de la República de Colombia (1991). *Constitución Política de Colombia*. <http://www.secretariassenado.gov.co/index.php/constitucion-politica>
- Congreso de la República de Colombia (1994, 8 de febrero). *Ley General de Educación (ley 115 de 1994)*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia (2011, 10 de junio). *Ley Nacional de Víctimas (ley 1448 de 2011)* <https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/ley-1448-de-2011.pdf>
- Congreso de la República de Colombia (2014, 1 de septiembre). *Ley 1732 de 2014. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país*. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1687408>

- Díaz Cortés, J. E., & Serna Díaz, J. L. (2014). Secuencias didácticas para el desarrollo de la comprensión crítica. En S. Soler Castillo y D. I. Calderón (Eds.), *Panorama de los estudios del Discurso en Colombia* (pp. 283-305). Universidad del Valle: Doctorado Interinstitucional en Educación.
- Díaz-Perdomo, M., & Rojas-Suárez, N. (2018). Educación para la ciudadanía en el posacuerdo. *Revista Eleuthera*, (20), 13-34. <https://doi.org/10.17151/eleu.2019.20.2>
- Díaz, R. M. (2015). Las prácticas de escritura como experiencia sociocultural y su contribución al desarrollo de las capacidades expresivas [Tesis inédita de maestría, Universidad de Antioquia].
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. *Didáctica de la lengua y de la literatura*, (11), 77-98.
- Dolz, J., Gagnon, R., & Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, (21), 117-141. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0909110117A>
- Domínguez, J., & Feito-Alonso, R. (2007). *Finalidades de la educación en una sociedad democrática*. Octaedro.
- Domínguez-Acevedo, J. D. (2019). Pedagogía de la memoria e historia del tiempo reciente: un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia. *El Ágora USB*, 19(1), 253-278. <https://doi.org/10.21500/16578031.4129>
- Frega, A. (2007). *Interdisciplinariedad: Enfoques didácticos para educación general*. Bonum.
- Gálvez, V. (2017). *Coleccionando crónicas familiares con estudiantes de grados 4° y 5° de la Institución Educativa La Bella, sede La Colonia*. [Tesis inédita de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira].
- González, M. (2012). Historia y memoria del pasado reciente en la escuela: una mirada a la propuesta oficial. *Quinto Sol*, 16(2), 1-24.
- Grupo Didactext (Didáctica de la escritura). (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, (27), 219-254. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/50871/47207>
- Halbwachs, M. (2011). *La memoria colectiva*. Miño y Dávila.

- Londoño, J. G., & 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/10.36737/01230425.v.n30.2016.1587>
- Londoño, N. (2014). *Crónicas escolares para escribir y leer de forma reflexiva con los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa Rosa Lía Mafla del municipio de Jamundí*. [Tesis inédita de maestría, Universidad Autónoma de Occidente].
- Martínez, I., & Quiroz R. (2012). ¿Otra manera de enseñar Ciencias Sociales? *Revista Tiempo de Educar*, (13), 85-109.
- Miguel, D. & Sánchez, M. (2018). Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica. *Revista de Estudios Sociales*, (65), 113-125. <https://doi.org/10.7440/res65.2018.10>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencia en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-340021_recurso_1.pdf
- Morales, M., & Arenas, A. (2017). *Relatos, sueños y arte de mi pueblo. Produciendo crónicas con estudiantes de la I. E. Nuestra Señora de la Presentación*. [Tesis inédita de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira].
- Padilla, A., & Bermúdez, A. (2016). Normalizar el conflicto y desnormalizar la violencia: retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 219-251.
- Pagés, J., & Marolla, J. (2018). El papel de la memoria en la enseñanza de la historia en América. *Historia y Memoria*, (17), 153-184.
- Palau-Sampio, D. (2018). Las identidades de la crónica: hibridez, polisemia y ecos históricos en un género entre la literatura y el periodismo. *Palabra Clave*, 21(1), 191-218. <http://dx.doi.org/10.5294/pacla.2018.21.1.9>
- Pinilla, D. (2013). *Integración de las áreas del lenguaje, ciencias sociales y ciencias naturales en los currículos de básica primaria como perspectiva dinamizadora de procesos escritos de textos expositivo-explicativos* [Tesis inédita de maestría, Universidad del Quindío].
- Reguillo, R. (2000). Texto fronterizo La crónica: una escritura a la intemperie. *Guaraguo*, (11), 20-29.

- Rojas, L., & Linares, E. (2018). *Fortalecimiento del pensamiento crítico a través de la escritura de crónicas literarias*. [Tesis inédita de maestría, Pontificia Universidad Javeriana].
- Rubio, G. (2016). Memoria hegemónica y memoria social. Tensiones y desafíos pedagógicos en torno al pasado reciente en Chile. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 109-135.
- Salcedo Ramos, A. (2015). *Botellas de naufrago*. Luna Libros.
- Torres, I., & Amaya, A. (2015). Construcciones y diálogos desde la enseñanza de la Historia Presente y las Pedagogías de la Memoria en el escenario colombiano. *Revista do corpo discente do PGG-Histórica da UFRGS*, 7(16), 382-403. <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/51008/34366>
- Traverso, E. (2007). *El pasado, instrucciones para su uso. Historia, memoria, política*. Marcial Pons.