

Memoria, conflicto y escuela : voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá	Titulo
Neira Uneme, Ángela Virginia - Autor/a; Albadán, Pilar - Autor/a; Peralta Guachetá, Blanca María - Autor/a; Huérfano Méndez, Jorge Arturo - Autor/a; Panqueba Cifuentes, Jairzinho Francisco - Autor/a; Ríos Rincón, Sandra Marcela - Autor/a; Ramos, Juan Carlos - Autor/a; Fonseca, Fernando - Autor/a; Soler Mejía, Jhider - Autor/a; Sierra Jaime, Teresa de Jesús - Autor/a; Medina, Blanca Lilia - Autor/a; Figue Ramírez, Diana Paola - Autor/a; Ramírez Orrego, Ella Nhoris - Autor/a; Soto Peña, Laura Marcela - Autor/a; Vanegas Rodríguez, Sandra Leticia - Autor/a; Jiménez Becerra, Absalón - Autor/a; Infante Acevedo, Raúl - Autor/a; Cortés Salcedo, Ruth Amanda - Autor/a;	Autor(es)
Bogotá D.C.	Lugar
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP	Editorial/Editor
2012	Fecha
Serie Investigación	Colección
Imaginario colectivo; Memoria; Escuelas; Pedagogía; Educación;	Temas
Libro	Tipo de documento
* http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/idep/20160106010918/MemoriaConflictoyEscuela.pdf	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO
<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)
Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)
www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
 Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
 Latin American Council of Social Sciences





SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Memoria, conflicto y Escuela

Voces y experiencias de
maestros y maestras en Bogotá

Varios autores



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
HUMANANA



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Memoria, conflicto y escuela

Voces y experiencias de
maestros y maestras en Bogotá

ÁNGELA VIRGINIA NEIRA UNEME
PILAR ALBADÁN
BLANCA MARÍA PERALTA GUACHETÁ
JORGE ARTURO HUÉRFANO MÉNDEZ
JAIRZINHO FRANCISCO PANQUEBA CIFUENTES
SANDRA MARCELA RÍOS RINCÓN
JUAN CARLOS RAMOS
FERNANDO FONSECA
JHIDER SOLER MEJÍA
TERESA DE JESÚS SIERRA JAIME
BLANCA LILIA MEDINA
DIANA PAOLA FIQUE RAMÍREZ
ELLA NHORIS RAMÍREZ ORREGO
LAURA MARCELA SOTO PEÑA
SANDRA LETICIA VANEGAS RODRÍGUEZ
ABSALÓN JIMÉNEZ
RAÚL INFANTE
RUTH AMANDA CORTÉS SALCEDO

Memoria, conflicto y escuela

Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autores Ángela Virginia Neira Uneme, Pilar Albadán, Blanca María Peralta Guachetá, Jorge Arturo Huérfano Méndez, Jairzinho Francisco Panqueba Cifuentes, Sandra Marcela Ríos Rincón, Juan Carlos Ramos, Fernando Fonseca, Jhider Soler Mejía, Teresa de Jesús Sierra Jaime, Blanca Lilia Medina, Diana Paola Fique Ramírez, Ella Nhoris Ramírez Orrego, Laura Marcela Soto Peña, Sandra Leticia Vanegas Rodríguez, Absalón Jiménez, Raúl Infante, Amanda Cortés Salcedo.

© IDEP
Directora General Nancy Martínez Álvarez
Subdirector Académico Paulo Alberto Bolívar Molina
Coordinadora General del Proyecto Ruth Amanda Cortés Salcedo
Coordinadora Editorial Diana María Prada Romero

Universidad Pedagógica Nacional, UPN
Rector UPN Juan Carlos Orozco
Coordinador de la Licenciatura en Educación Camilo Jiménez
Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos
Compiladores Raúl Infante Acevedo,
Absalón Jiménez Becerra,
Amanda Cortés Salcedo

Libro ISBN 978-958-8780-10-8
Primera edición Año 2012
500 ejemplares

Edición, diseño y diagramación Editorial Jotamar Ltda.
Revisión de artes finales Luz Eugenia Sierra
Impresión Subdirección Imprenta Distrital - DDDI

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Avenida Calle 26 N° 69D-91, oficinas 805 y 806 - Torre Peatonal - Centro Empresarial Arrecife
Teléfono: (571) 429 6760 Bogotá, D.C. Colombia
www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co

Este libro se podrá reproducir y traducir total y parcialmente siempre que se indique la fuente y no se utilice para fines lucrativos, previa autorización escrita de parte del IDEP.

Impreso en Colombia

Contenido

Presentación	9
Introducción	11
Capítulo I	
Memoria, conflicto y Escuela	
aproximaciones desde la sistematización de experiencias	15
Un ejercicio de estado del arte de la temática sobre	
Escuela, memoria y conflicto	17
ABSALÓN JIMÉNEZ BECERRA	
RAUL INFANTE ACEVEDO	
AMANDA CORTÉS SALCEDO	
La memoria en la Escuela. Experiencias en	
Latinoamérica y Colombia	20
La experiencia situada en relación con	
el tema de la memoria y la Escuela	24
Conclusiones	32
Bibliografía	34
Herramientas metodológicas de innovación	
pedagógica sobre memoria en el aula	39
El aula como escenario de la práctica pedagógica	39
La innovación escolar.....	41
La memoria y el conflicto en el marco de	

los proyectos de aula y la innovación escolar	43
Iniciativas metodológicas para la intervención escolar	44

Sistematización de experiencias pedagógicas.

Una mirada de la Escuela, la memoria y el conflicto en la ciudad de Bogotá	47
Concepto	47
Las experiencias y su carácter cualitativo	48
Propósitos de la sistematización	49
Elementos	50
Fuentes de sistematización	51
Elementos para la realización del diario de campo	51
Elementos metodológicos	51
Bibliografía	53

Capítulo II

Sistematización de experiencias relacionadas con *Memoria, conflicto y escuela.*

<i>Voces de maestros y maestras de Bogotá</i>	55
--	----

Acercamiento a la memoria histórica en la Escuela desde la construcción de relatos
 57 |

ÁNGELA VIRGINIA NEIRA UNEME	
De la relación entre historia y memoria	59
Memoria individual y memoria colectiva	61
Consideraciones metodológicas	63
Taller sobre la colonización antioqueña	65
Taller masacre de las bananeras	65
Talleres violencia en Colombia	66
Proceso de sistematización o triangulación	67
Forma descriptiva	69
La carga emotiva	69
Relatos de oposición	70
Fatuidad	71
Posición del autor	72
Relación con la vida cotidiana	73
Conclusiones	74
Bibliografía	76

Desarrollo humano, interculturalidad y memoria en la Escuela.

Otras formas de convivencia	77
--	----

PILAR ALBADÁN TOVAR	
Introducción	77
Por el conflicto armado	78

Por violencia intrafamiliar	78
Por la violencia escolar	79
El desarrollo humano y los procesos de la memoria	81
La interculturalidad y el tejido social	84
Aspectos metodológicos para la implementación de la experiencia	88
Hallazgos, conclusiones y proyecciones	91
Bibliografía	92

Revisión histórica de la educación en el territorio muisca de Bosa, entre sus memorias cotidianas

Revisión histórica de la educación en el territorio muisca de Bosa, entre sus memorias cotidianas	95
BLANCA MARÍA PERALTA GUACHETÁ	
JORGE ARTURO HUÉRFANO MÉNDEZ	
JAIRZINHO FRANCISCO PANQUEBA CIFUENTES	
Breve introducción a los senderos del territorio muisca de Bosa	96
ATA. Categorías económicas e identificación histórica	99
Bozha. Muiskanoba. Aprendizajes desde los conocimientos ancestrales	101
Pedagogía de la contemplación	102
Pedagogía de las memorias cotidianas	102
Pedagogía de la revisión histórica	102
Pedagogía de las cuencas de los descubrimientos	
Pedagogía de las confluencias	103
Mica. Territorio muisca de Bosa	
Sendero de pasos muiscas e imposiciones externas	103
Escuela y territorio San Bernardino	106
Las onces: maíz tostado y panelón. El refrigerio: yogurt y sándwich	107
Mhuyca. La concepción	
Una Escuela a marcha de ladrillo	109
Marcha del ladrillo	111
La discordia	112
Hisca. Leonardo Posada Pedraza. Un hijo que creció más que el papá	115
San Bernardino y Leonardo Posada: historia del papá y su hijo	116
Las cotidianidades entre salones comunales	117
Conclusiones	119
Autores testimoniales por orden alfabético	122
Bibliografía	123

Imágenes, imaginario y memoria de la violencia en Colombia

Imágenes, imaginario y memoria de la violencia en Colombia	125
SANDRA MARCELA RÍOS RINCÓN	
JUAN CARLOS RAMOS	
El olvido como estrategia de amnesia en el contexto escolar	125
Arte, memoria y Escuela	128
Bibliografía	133

Proyecto mujeres adolescentes y violencia escolar, Colegio Inem Santiago Pérez. 2009-2011	135
FERNANDO FONSECA JHIDER SOLER MEJÍA	
Contexto institucional	135
Memorias de un sueño por construir	137
Pregunta de investigación	140
Planteamiento metodológico	140
Sistematización	143
Bibliografía	145
Convivencia escolar y Derechos Humanos como herramienta para la calidad educativa Acercamiento conceptual IED Gabriel Betancourt Mejía	151
TERESA DE JESÚS SIERRA JAIME BLANCA LILIA MEDINA	
Convivencia escolar y Derechos Humanos como herramienta para la calidad educativa.....	154
Bibliografía	158
Para no olvidar: tres ejercicios para la recuperación de la memoria de la localidad de Bosa, un trabajo desde la Escuela	161
DIANA PAOLA FIQUE RAMÍREZ ELLA NHORIS RAMÍREZ ORREGO LAURA MARCELA SOTO PEÑA SANDRA LETICIA VANEGAS RODRÍGUEZ	
Primer ejercicio: Reconocimiento del estudiante como sujeto activo en el aprendizaje	162
Segundo ejercicio: Evocación de los orígenes de la propuesta.....	165
Tercer ejercicio: Recuperación de los lugares de la memoria.....	171
Consideraciones finales: La Escuela como espacio para la construcción colectiva de conocimiento	175
Bibliografía	176

Presentación

El libro *Memoria, conflicto y escuela. Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá* constituye un crisol de experiencias pedagógicas sobre conflicto, por lo que resulta valioso ver como en la diversidad de abordajes, el asunto del conflicto escolar se desdobra y deja ver varios pliegues de lo que se ha ido constituyendo como una problemática propia de la escuela.

Así resultó que el conflicto en clave de convivencia escolar sólo es posible verlo, analizarlo y comprenderlo a la luz de la memoria. Memoria histórica y pedagógica, memoria individual y colectiva. Pero si bien no puede afirmarse de manera categórica que el conflicto escolar se relaciona con el conflicto social y armado que atraviesa el país, sí puede verse en la narrativa general de todo el libro que estas dos aristas tensionan una variedad de situaciones en las que el conflicto hace presencia en la cotidianidad del aula y de la escuela: desde las relaciones de género en la escuela, pasando por la relación escuela-comunidad, hasta perspectivas más positivas del uso de la memoria como las que se vinculan a procesos de construcción identitaria o como aquellas experiencias de recuperación colectiva de la historia de la institución, de la localidad o para el reconocimiento de la diversidad cultural.

Lo que hace entonces este libro del IDEP es invitar a pensar la relación directa que puede existir entre el conflicto escolar y los usos de la memoria en la escuela, como posibilidad pedagógica para entender los orígenes de ese conflicto en los distintos episodios más recientes de la violencia que ha atravesado nuestro país. Quizá, de alguna manera profundizar en la comprensión de esa relación nos permita afrontar de otras maneras las afectaciones de esa historia en la convivencia de la comunidad educativa.

NANCY MARTÍNEZ ÁLVAREZ
Directora

Introducción

El presente texto contiene el informe final del proyecto que sobre “Sistematización de experiencias en torno al tema de la memoria y el conflicto en Colombia”, han desarrollado los docentes en ejercicio en la ciudad de Bogotá a lo largo de estos últimos años. Nuestro interés, manifiesto a comienzos del año 2011, es darle la voz al maestro, recoger una serie de experiencias realizadas o que están caminando actualmente en la Escuela, colaborar conceptual y metodológicamente en su sistematización final y darlas a conocer. El objetivo es puntual y se mueve bajo un interés pedagógico y político, en el sentido de visibilizar una temática emergente en la Escuela: la memoria y el conflicto, así como incidir en las prácticas pedagógicas que con un carácter vinculante buscan transformar la Escuela misma, en la formación de nuevos sujetos y jugar un papel protagónico en la sociedad.

Una vez se conoce la convocatoria para participar en el ejercicio de sistematización de experiencias en torno al tema del conflicto y la memoria, un grupo aproximado de 50 docentes en ejercicio, propone la realización de un diplomado, un curso de profesionalización docente, o una capacitación que garantizara puntos para el ascenso en el escalafón. Frente a estas expectativas se presenta la propuesta del IDEP y de la Universidad Pedagógica Nacional –UPN–, con el fin de cualificar al docente en ejercicio, teniendo como fin la sistematización que desde su propia práctica pedagógica se podría realizar, particularmente en relación con los maestros y maestras que han trabajado el tema del conflicto y la memoria en experiencias recientes en sus Escuelas. También se les informa sobre la opción de publicar el trabajo, en la medida en que se avance en una estructura particular de escrito, que dé cuenta de la sistematización de experiencias en torno al conflicto y la memoria en la Escuela.

En este sentido, a lo largo del curso se les presenta dicha sistematización de experiencias como una forma de investigar, cuyo objeto de conocimiento debe ser una experiencia en la cual se hubiera participado. La sistematización de las experiencias se ubica claramente en el campo de la investigación cualitativa de enfoque crítico interpretativo, y nuestro interés se centra en la descripción e interpretación de prácticas sociales singulares, otorgándole un lugar privilegiado al punto de vista de los actores, a la subjetividad y los sentidos presentes en la práctica.

Una vez presentada la propuesta, desde la segunda reunión se decanta un grupo de 31 docentes, que representan a 21 instituciones, con quienes se inicia la tarea de desarrollar los talleres. Dicho grupo se mantiene a lo largo del proceso, es decir hasta noviembre de 2011. La estrategia de trabajo se divide en cuatro etapas: la primera de fortalecimiento conceptual, en la que se da varias charlas y conferencias con especialistas, en torno al tema de la memoria y el conflicto en la Escuela; en segundo lugar, se facilitan herramientas de carácter metodológico frente al tema de la sistematización de experiencias escolares, también sobre el tema de la memoria y el conflicto; luego viene una etapa de asesoría y tutoría virtual en la que los docentes envían sus primeros borradores, textos y avances por escrito, dándose una retroalimentación; en la cuarta etapa, se consolidaron los textos y se difunden las experiencias más avanzadas.

De manera particular, con el grupo de docentes participantes se presentan situaciones que dan cuenta de los diversos niveles con los que se asume la temática en la Escuela: en primer lugar, la manera como un sector importante de maestros interpreta el tema del conflicto en la Escuela, el cual es asumido inicialmente como “conflicto escolar” y no propiamente lo relacionan con el tema del conflicto social, político y armado por el que atraviesa el país. Desde esta perspectiva se presentan varias iniciativas de trabajo, las cuales se plasman en al menos dos sistematizaciones de experiencia presentes en la compilación. La primera, que gira en torno al Colegio INEM del Tunal, *Conflicto escolar con una perspectiva de relaciones de género*, sistematizada entre otros por los profesores Jhider Soler Mejía y Fernando Fonseca. La segunda se da como ejercicio conceptual en el IED Gabriel Betancourt Mejía, y fue presentada por las docentes Teresa de Jesús Sierra y Blanca Lilia Medina.

Otra situación que se presenta tiene que ver con la forma como algunos docentes abordan el tema desde una serie de iniciativas de trabajo, que comprometen las relaciones dadas entre la Escuela y la comunidad, estableciendo estrategias que tocan este tema como marco de la memoria colectiva en escenarios locales, y la recuperación de la memoria institucional y la historia local, como es el caso, del Colegio IED San Bernardino de Bosa, propuesta sistematizada entre otros por Jairzinho Panqueba. También en esta lógica de trabajo se inscribe la experiencia de las profesoras Paola Figue, Laura Soto, Sandra Vanegas y Ella Ramírez, en relación con el Colegio Alfonso Reyes

Echandía de Bosa. Una tercera situación es la ubicación de un grupo de docentes que adelantan el tema de la memoria en la Escuela como estrategia de trabajo con un carácter vinculante, simbólico, subjetivo y cualitativo en su intervención, accionar y sistematización; nos referimos a la iniciativa del trabajo de la docente Ángela Neira, quien de tiempo atrás trabaja el tema de la memoria en la Escuela mediante diversas estrategias de carácter pedagógico, incorporando diversos niveles de narrativa escolar donde el conflicto social, político y armado se aborda mediante diferentes iniciativas de trabajo.

También encontramos el trabajo de la profesora Pilar Aldabán del Colegio IED Gabriel Betancourt Mejía, quien expone una iniciativa ubicada entre la memoria, el desarrollo humano y la interculturalidad. Para esta docente, la memoria construye procesos de cohesión, pues detrás de cada sujeto hay un núcleo familiar, idearios políticos y diferentes subjetividades ético-políticas. El desarrollo humano, en diálogo con la memoria, aspira a fortalecer entre otros aspectos las capacidades y potencialidades para el reconocimiento del otro, para construir capitales simbólicos a través de la valoración y el aprendizaje de experiencias culturales, para la construcción de mundos posibles a partir de las diferencias y para participar en una política de lugar que articule lo local y lo global.

Por último, visualizamos un buen nivel de conceptualización de la estrategia en relación con el tema de la memoria en la Escuela. Tal es el caso de la iniciativa de Sandra Marcela Ríos Rincón, docente del Colegio IED Usaquén, quien desarrolla una serie de estrategias de trabajo en el tema de la imagen y la memoria, de manera particular las imágenes de la violencia, la generación de los imaginarios sociales y su relación con lo realizado en la Escuela.

En el presente trabajo se recoge sólo una muestra representativa de seis experiencias, de un grupo de 21 que participaron en los talleres. Nuestro interés es seguir fortaleciendo esta clase de propuestas para lograr la transformación de las prácticas escolares, especialmente con base en la *Ley de verdad, justicia y reparación*, Ley 975 de 2005, que se ha constituido en un tema emergente para diversos tipos de práctica escolar.

Este trabajo está conformado por: un primer ensayo, el *Estado del arte* sobre el tema de *La Escuela, la memoria y el conflicto en Colombia*, tarea que adelanta el equipo de asesores pedagógicos encabezados por Raul Infante y Absalón Jiménez; en esta iniciativa también participó Ruth Amanda Cortés. En segundo lugar, se da a conocer un documento sobre herramientas metodológicas conducentes a producir innovación pedagógica en relación con el tema de memoria en el aula. En tercer lugar, un documento de carácter metodológico en torno a la sistematización de las experiencias escolares por parte de los docentes en ejercicio, que han liderado y participado de una práctica, su conceptualización y su propósito. Por último está la sistematización de las seis experiencias mencionadas. Nuestro objetivo de darle

la voz a los docentes que se expresa por medio de la escritura y sistematización de los textos, que se constituyen, a la vez, en una expresión de su práctica y en el cuerpo central del presente texto.

ABSALÓN JIMÉNEZ BECERRA
RAUL INFANTE ACEVEDO
AMANDA CORTÉS SALCEDO

Capítulo I

Memoria, conflicto y escuela Aproximaciones desde la sistematización de experiencias

Un ejercicio de estado del arte de la temática sobre Escuela, memoria y conflicto

ABSALÓN JIMÉNEZ BECERRA*

RAUL INFANTE ACEVEDO**

AMANDA CORTÉS SALCEDO***

Durante 2011 realizamos un balance de experiencias puntuales que plantean el tema de la memoria en contextos escolares. Para tal efecto tuvimos como trasfondo dos situaciones particulares. La primera, referente a las iniciativas que en el ámbito universitario e institucional, particularmente sus facultades de educación, en coordinación con el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP– desde finales de los años noventa y la primera década del siglo XXI, abordan el tema de *la memoria*, inicialmente de manera tangencial y luego de manera explícita; en segundo lugar, la constitución de la *Red Interinstitucional de Memoria*, por parte del Instituto para la Paz, la Pedagogía y el Conflicto Urbano –IPAZUD–, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá, en el año 2007¹. Alrededor de estas dos experiencias se elaboran una

* Doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, magíster en Historia de la Universidad Nacional de Colombia y magíster en Estudios Políticos de la Pontificia Universidad Javeriana. Es profesor de planta de la Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria –MISI–, de la Universidad Distrital de Bogotá. Asesor pedagógico del proyecto Memoria, conflicto y escuela, convenio IDEP–UPN, correo electrónico: abjibe2012@hotmail.com.

** Asesor pedagógico del proyecto Memoria, Conflicto y Escuela, convenio IDEP–UPN, Investigador IDEP. correo electrónico: raulinfanteacevedo@yahoo.com

*** Coordinadora académica del proyecto, doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, magíster en Investigación Social, UPN, CINDE, Bogotá. Investigadora de la subdirección académica del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–, correo electrónico: rcortes@idep.edu.co.

serie de iniciativas, que en el ámbito local se constituyen en un insumo fundamental para dar cuenta de la experiencia docente en relación con la memoria en la Escuela.

En términos metodológicos, la elaboración del *Estado del arte* que a continuación se presenta, es un ejercicio para dar cuenta de *la memoria* como un fenómeno emergente en la Escuela, bajo los parámetros propios de lo que es un ejercicio de carácter investigativo. De tal manera el estado del arte se puede pensar desde tres perspectivas: Primero, como una práctica de apropiación del conocimiento, que para este caso específico gira en torno al tema de la memoria en la Escuela; segundo, como un ejercicio “de investigación de la investigación”; y tercero, como una acción fundamental para dar un paso a lo inédito y novedoso, en torno al abordaje de un tema en particular, facilitando a la vez la delimitación de una pregunta investigativa (Jiménez Becerra, 2004).

Nuestro interés es contextualizar las experiencias en torno al tema, desde la aparición del concepto de *memoria en la Escuela*, las condiciones en que los docentes en ejercicio desarrollan esta serie de iniciativas de trabajo, dando cuenta de las perspectivas conceptuales y metodológicas, que evidencian los avances de las experiencias.

Resaltando *la memoria en la Escuela* como parte de un “dispositivo” de intervención pedagógico, con el fin de desarrollar un conjunto de actividades escolares de interés particular que cuestione el relato oficial y permita la construcción de otros, así como de diferentes memorias que hasta ahora no han sido consideradas por la Escuela. Mediante el método de intervención pedagógico se aborda el objeto contemporáneo de preocupación, que aquí corresponde a *la memoria*, la cual se rescata a partir de la cotidianidad de los sujetos escolares, planteada y trabajada con diversas metodologías y fuentes, ambientadas con múltiples ayudas didácticas y soportadas con experiencias propias del docente, que se constituyen de manera implícita en una concepción práctica y de saber pedagógico.

La memoria, como dispositivo de trabajo escolar y como sistema simbólico no reconocido de manera formal en el currículo, propicia el desarrollo de una serie de habilidades cognitivas que nos permiten comprender de manera significativa, entre otros asuntos, el conflicto social y político que viven los colombianos. Algunos docentes organizan de manera implícita un contenido temático, establecen

1 Particularmente, en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá, debemos reconocer la iniciativa del Instituto para la Paz, la Pedagogía y el Conflicto Urbano, Ipazud, en torno a la constitución de la Red Interinstitucional sobre el tema de Memoria, desde el año 2007. En esta iniciativa se han logrado publicar algunos trabajos, de manera dispersa, sobre el tema de escuela y memoria. Algunos de los artículos que nutren el presente *Estado del Arte* se encuentran en una serie de libros gestionados por el Instituto: *Memoria y conflicto. Cátedra de ciudadanía* (2008), compilado por Adrián Serna; *Las luchas por la memoria* (2009), compilado por Absalón Jiménez B.; *El papel de la memoria en los laberintos de la justicia, verdad y reparación* (2009), compilado por Adrián Serna y Diana Gómez; y *Los crisoles de la memoria. Propuestas teóricas, metodológicas y estratégicas para el estudio de la memoria* (2009), compilado por Adrián Serna.

una secuencia de actividades y técnicas de trabajo, plantean un tema y constituyen una pregunta guía sobre la memoria, vista como dispositivo de intervención pedagógica, logran agrupar un colectivo de estudiantes y organizan diversas actividades en torno a la memoria en el contexto escolar, ya sea con base en un hecho o acontecimiento que ha marcado la historia nacional, una circunstancia de carácter histórico formal o una experiencia desgarradora en relación con el conflicto armado o el contexto en el que se encuentra ubicada la Escuela.

En cuanto al ámbito conceptual, en el marco del proyecto de sistematización de experiencias, valoramos la memoria como un ejercicio de evocación del pasado y representación de lo ausente (Ricoeur, 2000). En buena medida, el proyecto de investigación: *Escuela, memoria y conflicto. Una mirada desde la experiencia y narrativa del docente* (IDEP, 2011), parte de la premisa básica de la representación del pasado y la evocación de lo ausente, mediado por la memoria, la experiencia del docente en ejercicio y la manera como ha asumido el conflicto, tema posible para abordar en el aula.

En este sentido, el hilo conductor del proyecto es *la memoria*, que a manera de dispositivo de trabajo pedagógico, se convierte también en elemento de tensión y sistematización de la experiencia docente. La lucha por la memoria oficial se evidencia en la Escuela, particularmente en asignaturas como la historia y las ciencias sociales, que al seguir este lineamiento se inscriben en las políticas de la memoria institucional del Estado. No obstante, algunos maestros, durante los últimos años han logrado tensionar los ángulos de la memoria y la historia oficial, recurriendo a experiencias significativas y de innovación de trabajo pedagógico, donde el tema del conflicto social, político y armado presente, tanto en el escenario rural como el urbano, se convierte en una posibilidad temática de trabajo en el aula.

Este ejercicio académico es pertinente en términos sociales y políticos para la Secretaría de Educación de Bogotá y en especial para el IDEP, debido a que se fija como uno de sus objetivos importantes la tensión de la memoria, se habla de “*verdad, justicia y reparación de víctimas*”, particularmente producto de las últimas experiencias con respecto a las desmovilizaciones de grupos paramilitares que se han efectuado en la primera década del siglo XXI. En Bogotá, la figura del desplazado se convierte en la más dramática encarnación de nuestros desarraigos, pues su memoria rota es la evocación permanente de nuestra propia inestabilidad como proyecto de nación (Sánchez, 2001). Dicha situación la afronta cada día un alto número de docentes en ejercicio, en las Escuelas públicas de la ciudad, y en localidades donde está presente la exclusión social.

En el ámbito académico colombiano es indispensable sistematizar las pocas experiencias significativas, que sobre el tema de la memoria logran concretar los maestros en ejercicio. De tal manera que bajo los criterios del *estado del arte*, visto como un ejercicio de “*investigación de la investigación*”, damos cuenta de las experiencias más significativas en el entorno local.

Este trabajo se construye con base en las experiencias más relevantes en el ámbito nacional e internacional con respecto a la memoria en los contextos escolares, las publicaciones que se lograron ubicar tanto en libros como en artículos, las cuales se constituyen en material importante que se visibiliza como parte de una temática emergente en la Escuela, y, por último, la presentación de las conclusiones del *estado del arte*.

La memoria en la Escuela. Experiencias en Latinoamérica y Colombia

En el ámbito latinoamericano las experiencias acerca de la memoria sobre la historia oficial, las amnistías, indultos, perdones y olvidos, se han extendido a la Escuela. Elizabeth Jelin (2002) durante la segunda mitad de la década de los años noventa, lideró un proyecto con jóvenes investigadores que fundamentaron su estudio sobre las memorias de la represión del cono sur, cuando los regímenes militares impusieron el terror, en los años sesenta y ochenta, en países como Argentina, Chile, Brasil y Paraguay. El programa apuntó a la creación de una red de intelectuales públicos de la región, preocupados por el estudio de *la memoria social* y temas relacionados con ella. El equipo aborda el tema de la memoria en el plano político, simbólico, personal e histórico, y se traza tres objetivos, que buscan entender las memorias como procesos subjetivos, anclados en experiencias y en marcas simbólicas y materiales. Reconocer las memorias como objeto de disputa, conflictos y luchas, lo cual apunta a prestar atención al rol activo y productor de los participantes en esas luchas enmascaradas en relaciones de poder. Y, finalmente, historiar las memorias, que es el reconocimiento de los cambios históricos, así como el lugar que se les asignan en diferentes sociedades, climas culturales y espacios de luchas políticas e ideológicas (Jelin, 2002, p. 2). El grupo formula el desafío de superar las repeticiones, los olvidos y los abusos políticos, con el propósito de tomar distancia y al mismo tiempo promover el debate y la reflexión activa sobre el pasado y su sentido para el presente y el futuro. “Esto implica un pasaje trabajoso para la subjetividad: la toma de distancia del pasado, aprender a recordar. Al mismo tiempo implica repensar la relación entre memoria y política, y entre memoria y justicia” (Jelin, 2002, p. 16).

Finalmente, el esfuerzo del equipo obtiene sus frutos con el texto *Educación y memoria* (Jelin & Lorenz, 2004), que establece relaciones entre la educación y la memoria en Perú, Chile, Argentina, Uruguay y Brasil. Allí se advierte cómo las versiones de la historia oficial en estos países son confrontadas por otras narrativas históricas alternativas, incluso contradictorias.

Las Escuelas fueron un lugar privilegiado por distintos *emperadores de la memoria*, que trasladaron a ellas un mandato que traducía a la vez una exigencia política. En algunos países predominó el silencio. En otros, la voz de los sobrevivientes y de los afectados fue una presencia frecuente en actos y actividades escolares” (Jelin & Lorenz, 2004, p. 5).

La Escuela se constituye en el principal escenario para la materialización de “las políticas de la memorias”, las cuales terminan siendo expresión de evocación e historia oficial, por parte de un sector dominante en las sociedades latinoamericanas.

Frente a estas tensiones entre memoria, historia y Escuela, en el cono sur se presenta otro ejemplo. En el caso particular de Argentina, las investigadoras Inés Dussel, Silvia Finocchio y Silvia Gojman (2003), realizaron un trabajo importante con escolares de secundaria sobre la “Memoria del horror”, con el fin de buscar alternativas posibles. Su investigación *Haciendo memoria en el país de nunca más*, plantea como objetivo que la consigna de “NUNCA MÁS” se convierta en un acuerdo básico de la sociedad argentina, moviéndose en una lógica de memoria ejemplarizante. Su libro tiene el propósito de trabajar el tema de la “memoria del horror” en los contextos escolares, desarrollando una conceptualización básica en torno a los temas de Estado y sociedad, y su relación con la democracia y el autoritarismo. La “Memoria del horror” es un relato que se sitúa en Argentina entre 1976 y 1983, hasta comienzos del siglo XXI, en el cual se desarrolla un balance de la memoria colectiva, las formas, los lugares y la relación de los acontecimientos posteriores a 1983, con respecto a los Derechos Humanos. En la primera parte realiza un recorrido ágil sobre la historia política en Argentina, abordando los diferentes enfoques de la dictadura militar, vivida entre 1976 y 1983. La propuesta se acompaña de una serie de sugerencias y un conjunto de actividades para trabajar en la Escuela con los estudiantes. Este proyecto “debe ubicarse en la lista de lo que no debe olvidarse, precisamente porque tiene que ver con la afirmación de un principio básico de cualquier sociedad, que es el de defender el derecho a la vida de todos y cada uno de sus miembros” (Dussel, Finocchio & Gojman, 2003, p. 144).

En el contexto colombiano se destaca la iniciativa de la profesora Olga Lucía Zuluaga Garcés, quien en 2006 intenta activar desde el IDEP, la *memoria activa del saber pedagógico* como categoría de investigación, desde una perspectiva genealógica y arqueológica, a partir del conocimiento del maestro, que es sometido, representado a lo largo de la historia como la expresión de una historia colectiva silenciada, que implica la *memoria activa del saber pedagógico*, entendida como “el lugar donde podemos encontrar las formulaciones, búsquedas, fracasos, obstáculos, continuidad y avances acerca de la enseñanza [...] así como la discontinuidad, los discursos, normas, reglamentos, manuales, disposiciones del cuerpo y materiales de la memoria (Zuluaga & Marín, p. 2006). Para la investigadora, las posibilidades de comprensión, y de emancipación que ofrece una lectura desde el *saber pedagógico*, de aquello en lo que han devenido los sujetos y sus sociedades, se constituye, tal vez, en el valor más importante que adquiere la definición. Esta categoría se relaciona con el reconocimiento de la memoria individual, que los distintos sujetos tienen de las prácticas educativas y formativas, de las cuales han hecho parte maestros, estudiantes y ciudadanos y que se constituye, según la profesora Zuluaga, en un saber pedagógico, que se estructura en recuerdo y expresión de memoria, activo y duradero, en la medida en que sobre él se reflexione.

Una segunda iniciativa de trabajo es de las docentes de la Universidad Pedagógica Nacional –UPN– de Bogotá Sandra Rodríguez Ávila y Olga Marlene Sánchez Moncada, quienes desde el ejercicio de la docencia universitaria han venido abordando el tema *El trabajo de la memoria en un país en guerra*, concluyendo que hasta finales del año 2009, no se habían difundido trabajos de tipo pedagógico, donde se involucrara explícitamente la historia reciente de Colombia y específicamente sobre el tema del conflicto interno. Tampoco existen trabajos de investigación y reflexión que orienten el diseño de espacios de reelaboración de la memoria social, desde las prácticas de enseñanza de la historia y de las ciencias sociales (Rodríguez & Sánchez, 2009 a). Para estas historiadoras y pedagogas no se encuentra en la agenda educativa una política de incorporación de la historia reciente o de la memoria del conflicto armado colombiano, ni como tópico curricular, ni como objeto de trabajo pedagógico.

Para Sandra Rodríguez la discusión tiene como trasfondo el tema de “las políticas de la memoria”, las cuales se constituyen a su vez en una categoría de análisis, que conforman un conjunto de estrategias diseñadas, desplegadas, reiteradas durante largos períodos y registradas para su actualización y transmisión, con la perspectiva de un discurso registrado en la historia oficial, como proyecto social hegemónico de la población. La lucha por las políticas de la memoria se evidencia con la creación de la Academia de Historia y Antigüedades Patrias (1902) y la Comisión Nacional del Centenario (1907), instituciones que oficializan un discurso histórico, oponiéndose a su renovación, elaborada por otros actores. Éstas, y otras instituciones oficiales, se constituyeron a lo largo del siglo XX en réplicas de saber histórico, convirtiéndose en difusores de estrategias junto con editoriales planificadas, encargadas de consolidar un discurso oficial que dejó por fuera otras historias y otras memorias. En este sentido, Sandra Rodríguez (2009) concluye que detrás de este tipo de iniciativas, basadas en la tradición de la autoridad monárquica, la cultura española, la moral de la Iglesia y las instituciones republicanas, se escondió buena parte de las políticas de la memoria oficial, las cuales inciden en la Escuela, por lo menos hasta 1984, cuando se da la reforma de las ciencias sociales escolares integradas.

Sandra Rodríguez y Marlene Sánchez desarrollan un balance de la política educativa y las reformas retomando el Decreto 1002 de 1984, que establece una propuesta integrada en ciencias sociales, la cual tuvo una incidencia directa en el tipo de trabajo histórico que se desarrollaba en la Escuela, pero en el cual ni las reformas ni el conflicto armado de la historia reciente son considerados como parte del currículo, debido a que la dinámica en términos de integración optó por planteamientos de carácter psicológico, más que disciplinares. Luego, los *Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales* de 1998 establecieron una serie de propuestas didácticas que se registran en los avances propios de la psicología cognitiva, desarrollando planteamientos de la didáctica en las

ciencias sociales, dejando una propuesta curricular de carácter más inductivo, flexible y abierto, que depende de la iniciativa de los docentes.

No obstante, la dinámica para estas investigadoras, con respecto al tema de la memoria se convierte dentro del contexto colombiano en una demanda política, la cual no ha sido incorporada en el ámbito educativo ni en proyectos de innovación e investigación pedagógica sobre la enseñanza de la historia reciente y actual. Esta iniciativa busca constituirse en una opción frente a las políticas de la memoria oficial, que aún son vistas como iniciativas de carácter público, destinadas a difundir o consolidar una determinada interpretación de los acontecimientos del pasado, relevantes para un grupo social o político. Para el caso colombiano, estas investigadoras establecen tres tipos de memoria, definidas en actores, víctimas y población civil, a partir de un trabajo pedagógico en la Escuela, denominado el *Software. Memoria, conflicto y relato* como material de apoyo de las prácticas educativas que permite re-elaborar la memoria social del conflicto, articular la investigación disciplinar con las diversas iniciativas de las ciencias sociales escolares, visibilizándolas como una problemática en el currículo. Uno de los objetivos fundamentales de propuesta pedagógica es sensibilizar a los docentes y estudiantes, como también promover la producción de nuevos relatos.

La intención del *Software. Memoria, conflicto y relato*, es constituirse en material educativo para la enseñanza de las ciencias sociales en la educación media, el cual se sitúa en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación escolar. Este material de apoyo en las prácticas educativas, articula cuatro componentes analíticos que a la vez tienen un despliegue metodológico en el *software*: la re-elaboración de la memoria social del conflicto armado colombiano, las prácticas narrativas de re-significación del pasado, la articulación de investigación disciplinar de las ciencias sociales con la pedagogía y la didáctica, mediante la inclusión del conflicto armado colombiano como problemática curricular y la incorporación crítica de las tecnologías de la información y la comunicación, en la enseñanza de las ciencias sociales (Rodríguez & Sánchez, 2009 b). La propuesta mediante esta herramienta tecnológica tiene como objetivo articular la acción y la política para quienes investigan desde las ciencias sociales el tema de la memoria, así como para los grupos que se benefician del trabajo académico. Otro componente fundamental de la propuesta pedagógica, la constituyen los procesos narrativos, los cuales son vistos como un mecanismo de re-elaboración de la memoria y de la experiencia social del conflicto armado colombiano. La narrativa es un trabajo que involucra aspectos históricos del sujeto, de la sociedad y de la cultura.

El *Software. Memoria, conflicto y relato* cuenta con un inventario de cinco clases de fuentes: periodísticas, oficiales, actores armados, investigaciones académicas y expresiones culturales; siendo esta última la más novedosa, por

encontrarse obras de arte en el género de la plástica, la poesía, cuento, caricatura y humor político, que suman 1.700 fuentes de consulta. Así mismo, en el medio educativo existen otras fuentes de consulta como: entrevista, estadística, cartografía, fotografía, testimonio y texto analítico. La incorporación crítica de las TIC, tiene como objetivo fundamental generar procesos de subjetivación política y nuevas narrativas escolares que den cuenta de la relación traumática entre el conflicto y la memoria, desde un ángulo de carácter significativo y ejemplarizante.

La docente del doctorado en Educación Interinstitucional de la Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital de Bogotá y Universidad del Valle, Martha Cecilia Herrera, promueve el tema de *la memoria en la Escuela* en diversos espacios académicos donde es un punto importante para el inicio de la reflexión en torno al tema. Para Martha Herrera, *la memoria* se convierte en un referente fundamental para dar cuenta de los procesos de socialización y subjetivación política en el interior de la Escuela, teniendo como trasfondo el marco del conflicto político colombiano. La mirada subjetiva de la política, se comprende como “un proceso a través del cual los individuos experimentan y se apropian, re-elaboran y re-significan los aprendizajes y prácticas relacionadas con la política y lo político, pautados por las instituciones, dando pie a la constitución de subjetividades políticas” (Herrera, 2009). Lo subjetivo se detiene en los mecanismos de “agenciamiento”, es decir, cómo los individuos se constituyen a sí mismos en sujetos, tanto sociales como individuales, apropiándose e interviniendo de manera diferente en el escenario de lo público.

Para Martha Herrera, el tema de la memoria ha vivido un proceso de activación política y de reconocimiento, a partir de una experiencia que nos configura como colectivo, concluyendo que la memoria se establece como materia para la interpretación del presente y de los proyectos futuros, que busca ser activada para la consolidación de las memorias colectivas, permitiendo re-elaborar el actual conflicto político colombiano y contribuyendo a su solución.

La experiencia situada en relación con el tema de la memoria y la Escuela

En el ámbito escolar colombiano, las tensiones entre Escuela, memoria y conflicto inician en los años noventa, cuando adquieren importancia la oralidad y sus fuentes. Cuando el país se encontraba inmerso en una lógica de violencia, la “memoria del horror” y la tragedia colectiva no sensibilizaban las temáticas que abordaba el docente de ciencias sociales en la Escuela. Los investigadores que asumen el tema de la violencia en los años ochenta, lo encasillan como temática, al caracterizarlo como un fenómeno rural. Otros problemas, como el desarraigo, el desplazamiento y la inclusión social, ganan mayor relevancia, entre algunos investigadores sociales externos a la Escuela.

En la Escuela colombiana, el tema de la memoria y el olvido se comenzó a trabajar de manera directa en temáticas afines relacionadas con las narrativas infantiles y juveniles, la oralidad y su historia, la historia local y su relación con la regional y nacional. En este sentido, Renán Vega Cantor, a finales de los años noventa, en la Universidad Pedagógica Nacional, convoca a los docentes con el fin de trabajar la fuente oral con los estudiantes y su relación con la historia local. El primer texto, *¡Déjenos hablar!* (Vega & Castaño, 1999) además de ser un ejercicio de historias locales, dedica un capítulo especial a la enseñanza y a la disciplina histórica y oral donde se establecen rutas para abordar el tema de la oralidad en la Escuela. En su propuesta deja claro la importancia que tiene la fuente oral como parte viva, reivindicando la subjetividad tanto del conocimiento como de las manifestaciones culturales. Mediante la oralidad el investigador reconstruye atmósferas, aspecto importante y significativo, que permite establecer, no tanto la precisión cronológica de un acontecimiento, sino que aporta las pulsaciones de la mentalidad colectiva y las dimensiones de la cotidianidad, constituyéndose en expresión de la cultura. En este texto se sistematizan once experiencias docentes, en las que si bien el tema central es la historia oral, también se registra que la relación entre el proyecto investigativo y la memoria termina siendo fundamental.

En un segundo libro, *Historia: conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar*, Renán Vega, inspirado en autores de la oralidad como Esteban Monsyini (1990) y Jaen Vansina (1982), aborda elementos importantes como la tradición oral, la historia de vida y las tipologías de historia oral que se podrían trabajar en la Escuela; también deja sentadas las bases para pensar en la importancia que debe tener en las ciencias sociales escolares y su relevancia en las aulas de clase. La historia oral hace parte de la palabra viva, de las cosmovisiones, creencias y luchas de los colectivos sociales. En su abordaje, el docente investigador debe tener en cuenta el “marco social” y la tradición donde surge la fuente oral, como también la función social que desempeña. También debe valorar el “marco mental” de la tradición, con el fin de comprender el aspecto científico de una sociedad y la diferencia con respecto a otras, para conocer sus modelos de acción, ideales y valores (Vega, 1999). Cuando nos acercamos a este tipo de propuestas, nos encontramos con una historia que tiene en cuenta la subjetividad, relacionada con la fuerza del recuerdo, la memoria y la manera como los participantes reconstruyen su experiencia.

En el marco de sistematización de la experiencia y escritura de este segundo libro, Renán Vega, de la Universidad Pedagógica Nacional, en coordinación con el IDEP, lidera una serie de cursos de profesionalización docente, donde los integrantes se acercan al tema de las fuentes orales escolares y a la tensión del recuerdo y la memoria que este ejercicio conlleva, cuando se aplica como dispositivo de trabajo pedagógico en el interior de la Escuela.

De los cursos de profesionalización surgen las investigaciones de Fabio Castro Bueno, docente de la Secretaría de Educación, quien en 2005 participa en la conformación del Centro de Memoria en Educación y Pedagogía del IDEP, en

Bogotá, cuya creación se hace con el interés de conservar la memoria de la práctica pedagógica, para evidenciar las múltiples formas como ésta se genera, aportar a la constitución de su discurso y a una identidad particular, dentro del colectivo docente de la ciudad. Esta iniciativa establece una relación directa entre la historia, la memoria, las tradiciones y las fuentes orales.

En una investigación financiada por el IDEP que indaga la memoria de 47 docentes que trabajan en sus didácticas la fuente oral y la oralidad, desde los métodos propios de enfoque cualitativo, establece que existen unos niveles de memoria de carácter individual, colectiva e histórica, que fortalece el docente en ejercicio. Soportado en Josep Fontana, se desarrolla la categoría de *memoria personal*, vértice de su discusión y metodología para dar cuenta de:

[...] un complejo sistema de relaciones que tienen un papel fundamental en la formación de conciencia y que la conciencia se vale de la memoria para poner en juego las experiencias previas y para diseñar un escenario al cual pueda incorporar los elementos nuevos (Castro, 2004).

La memoria colectiva, acompañada de las nuevas tecnologías, se transforma, constituyéndose en un nuevo vínculo y soporte de la memoria contemporánea, resultando inherente al hombre conservar su memoria de acuerdo con ciertas posibilidades técnicas de registro y representación como la pintura, la escritura y las nuevas tecnologías. Para Fabio Castro, el docente debe tener en cuenta que existen memorias plurales, que se refuerzan y complementan o que se oponen y contradicen. El educador debe conocer y manejar esta situación, debido a que esta discusión hace parte de las contradicciones políticas e ideológicas que se libran tanto en la Escuela como fuera de ella. La recuperación de la memoria histórica tiene como fuente fundamental la suma de *memorias personales*, la fuente oral y la oralidad, la cual se caracteriza por ser una expresión verbal de pensamientos, percepciones, imágenes, recuerdos contados verbalmente, relatados o narrados, que han sido registrados en una libreta de apuntes o diario. La oralidad y su relación con la memoria se deben valorar como construcciones de significado y simbólicas del sujeto, que al transformarse en expresión de una relación subjetiva, garantizan un alto grado de objetividad en las metodologías que se proponen para la Escuela.-

En la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, si bien no se realizan investigaciones a finales de los años noventa en torno a la relación que existe entre *la memoria y la Escuela*, sí tienen en cuenta al papel de la narrativa infantil como herramienta fundamental, por medio de la cual se organiza la experiencia y se materializa la memoria. Las investigaciones iniciales son manejadas desde la perspectiva de Jerome Brunner, para quien el *pensamiento narrativo* en el niño, de la misma manera que un relato, incorpora la realidad social y cobra sentido a partir de los agentes, personajes, ambientes, escenarios, intencionalidad, relaciones y acciones (Gómez & Ramírez, 2000). En consecuencia, mediante el *pensamiento narrativo, la modalidad narrativa*:

[...] el sujeto logra atribuirle un significado a su propia experiencia ya que la narración media entre el mundo canónico de la cultura y el mundo más idiosincrásico de las creencias, los deseos y las esperanzas, hace que lo excepcional sea comprensible. La modalidad narrativa del pensamiento se preocupa más por la verosimilitud que por la verdad, sus mecanismos tienen que ver más con lo simbólico, analógico y la construcción de lo social que con el equilibrio de estructuras lógicas” (Gómez, 2002, p. 39).

Desde esta perspectiva de J. Brunner, impulsada por Jairo Gómez Esteban en la Universidad Distrital, salen adelante una serie de trabajos en campo que articularon el tema del pensamiento narrativo del niño, con otras dos categorías fundamentales en el análisis, en contextos escolares: *experiencia y memoria*.

Años después, el investigador Jairo Gómez madura sus hipótesis de trabajo, pero relacionando las categorías de narrativa y memoria en un ensayo, en el que desarrolla una propuesta para trabajar en la Escuela. Para J. Gómez, la memoria se construye sobre la narrativa del sujeto, la cual va moldeando una singularidad, que se reconoce en la posibilidad de decir-se, de nombrar-se y expresar-se, logrando por medio de la narrativa y la memoria del sujeto avanzar en los procesos de subjetivación política, liderados por la Escuela. Así mismo, considera que la investigación social contemporánea, “le apuesta fundamentalmente a la producción de conceptos y categorías fronterizas, en los bordes y los límites tanto de las disciplinas científicas como de los saberes no científicos, artísticos, estéticos, culturales y los de sentido común” (Gómez, 2009). Apoyado en J. Brunner, Jairo Gómez (2002 y 2006), manifiesta que el pensamiento narrativo de la misma manera que un relato, incorpora la realidad social y cobra sentido, a partir de agentes, actores, ambientes, escenarios, intencionalidades, relaciones y acciones y que mediante la narrativa el sujeto logra atribuirle un significado a su propia experiencia, ya que esta es la media entre el mundo canónico de la cultura y el mundo, la idiosincrasia de las experiencias, los deseos y las esperanzas. El pensamiento narrativo está mediado por relatos circundantes en el imaginario colectivo, por la nomenclatura que un grupo social ha construido para darle sentido y significado a su experiencia y a su vida. De acuerdo con la propuesta de Jairo Gómez, existen cinco criterios para que una narración sea clara: 1) establecer un punto final apreciado, 2) seleccionar los acontecimientos relevantes para el punto final, 3) ordenar los acontecimientos, 4) la estabilidad de identidad en el relato, vinculaciones causales e intencionalidad de los actores y, por último, 5) tener presente el signo de demarcación en la narrativa, pues los relatos requieren de principio y final.

Bajo la perspectiva de los principios del pensamiento narrativo y la experiencia, los investigadores Absalón Jiménez Becerra y Raúl Infante Acevedo, abordan el tema de las narrativas infantiles en Bogotá, con un grupo de niños en situación de exclusión social, ubicados en un rango de edad entre los 8 y 14 años, cuyo interés radica en destacar su experiencia y la noción que tienen de la ciudad (Jiménez &

Infante, 2008). La investigación que se realiza bajo un enfoque cualitativo, busca indagar *el pensamiento narrativo* del niño desde la perspectiva de J. Brunner, teniendo en cuenta iniciativas metodológicas, que permiten al niño reconstruir su historia de vida y sus experiencias de “ciudad” de manera fluida. La relación entre experiencia, pensamiento narrativo y memoria es fácilmente palpable a lo largo de la lectura de la investigación, en el cual uno de los principales compromisos éticos, es incorporar la voz de los niños que participan en la experiencia investigativa.

Por su parte, Absalón Jiménez B., como profesor de la Universidad Distrital, una vez finalizada la anterior experiencia, hila otra serie de discusiones con el fin de seguir trabajando el tema con los docentes y con los estudiantes de licenciaturas y maestrías. Para tal fin escribe el artículo: “Memoria, historia y Escuela” (2008), para dar cuenta el tema de la memoria, dirigido a la Escuela y los docentes, con un doble perfil de preocupación de carácter pedagógico y político. Con respecto al carácter pedagógico del problema, la memoria atraviesa el tema de las nociones sociales de *tiempo* y *espacio*, por medio de las cuales el sujeto individual organiza su experiencia. En el aspecto pedagógico, el interés de Jiménez B. es fortalecer una propuesta de carácter conceptual y metodológico, con el fin de que el docente tenga una serie de herramientas para la intervención en la temática de la memoria, tensionándose así la memoria oficial, particularmente, la historia oficial y las ciencias sociales escolares.

En los referentes conceptuales, la propuesta de Jiménez B. toma a Paul Ricoeur, que da cuenta de la *memoria* como un ejercicio de evocación y de representación del pasado, que compromete una discusión de carácter epistemológico, hermenéutico y metodológico. A lo largo de su propuesta expone el peso que tiene la oralidad como hilo conductor entre la memoria y la historia y entre la memoria y la Escuela. En este sentido, considera que el docente debe tener en cuenta las diferencias existentes entre memoria e historia, debido a que ésta se mueve en el campo de la subjetividad, la verosimilitud, con su carácter instaurador, desordenado y palpitante de la narrativa del sujeto. La historia, por su parte, gira en el campo de la objetividad, la exactitud, el ejercicio racional, con un papel aclarador en el orden y en la lógica del discurso disciplinar, propia de una ciencia. Para Jiménez B. es importante que el docente establezca varios niveles de memoria, determinados como individual, colectiva e histórica, basados en autores como Maurice Halbwachs (2004) y Darío Betancourt (2004), que desde la perspectiva conceptual de *los marcos de la memoria*, les permite a los maestros conocer el papel del recuerdo como elemento de tensión entre la memoria y el olvido, facilitando herramientas para trabajar la descripción y el pensamiento narrativo en el sujeto.

Por el carácter político de la memoria en la Escuela, para este investigador el docente, al igual que el historiador, representa en la actualidad uno de los principales *guardianes* de la memoria oficial e institucional. Los docentes por medio de su labor investigativa, en un alto porcentaje participan de la oficialización de un relato

alegórico, heroico y decimonónico, constituido por las élites. Y los historiadores, de manera implícita desde su práctica, oficializan el relato sin mayor reflexión, participando en el contexto escolar de fiestas políticas nacionales como la del 20 de julio (Independencia), 7 de agosto (Batalla de Boyacá), 12 de octubre (Día de la Raza), etcétera, o cuando desde su práctica se ciñen a un currículo preestablecido con contenidos que expresan políticas de la memoria oficial, dejando por fuera la memoria de otros. La Escuela, por medio de esas otras memorias, pueden tensionar a la historia oficial, ejercicio mediante el cual T. Torodov (1995), en su libro *Los abusos de la memoria*, la constituye en una posibilidad de trabajo, con el fin de reconstruir esa otra historia y memoria.

En 2007, en la experiencia patrocinada por el IDEP, y liderada por Lola Cendales, “Reconstrucción de la memoria pedagógica”, se logran sistematizar once experiencias en varias instituciones escolares de Bogotá, donde se trata la institución escolar, la recuperación de las prácticas pedagógicas y las relaciones entre Escuela y comunidad, siendo este último un proceso de formación y acompañamiento a los docentes, con el objetivo fundamental de cualificar su formación en la Escuela. En esta iniciativa Juan Carlos Amador y Pilar Albadán, presentan a través de su investigación, la recuperación de la memoria educativa y pedagógica de dos instituciones escolares del Sur-occidente de Bogotá, entre 1970 y 2007, abordando desde las subjetividades docentes el espacio donde la narración y la experiencia se configuran mediante la fuerza del recuerdo. En este sentido, *la experiencia del “sí”*, como exposición de subjetivación en la cual el *ver-se, el narrar-se, el expresar-se, el juzgar-se y el dominar-se*, representan una posibilidad de actualizar la memoria y la identidad. Para estos docentes investigadores la recuperación de la memoria desde la voz de los actores es condición y oportunidad, no sólo para develar otras versiones de lo ocurrido en el tiempo, sino para delinear trayectorias de vida, personales y colectivas.

Los referentes conceptuales de las propuestas se mueven en la perspectiva de subjetivación que tratan autores como Michel Foucault (1996) y Jorge Larrosa (1992), quienes exponen desde las *tecnologías del yo* una posibilidad para dar cuenta del gobierno de “sí” y la autoconstrucción del sujeto. La categoría de *memoria* atraviesa la propuesta, teniendo en cuenta la perspectiva de Paul Ricoeur (2000), quien define la memoria como la evocación de lo ausente y la de Walter Benjamín en cuanto a experiencia y narración. La Escuela, por su parte, desde la perspectiva de Maurice Halbwachs (2004), se convierte en el principal “marco de la memoria” institucional para recuperar el recuerdo, donde la rememoración, experiencia y constitución de sujetos, se convierten en referentes de la creación de subjetividades. Desde un enfoque inspirado en Foucault, los investigadores promueven nuevas formas de subjetividad que reemplazan las disciplinas tradicionales. La memoria es asumida como objeto y mediación para mirarse a sí mismo, desglosar la propia existencia en el tiempo y explicar lo ausente, convirtiéndose en mecanismo para avanzar en la investigación desde una perspectiva interdisciplinar en el interior de la Escuela (Amador & Alba-

dán, 2009). Las dimensiones de *la experiencia de sí*, vistas como expresión de subjetivación: *el ver-se, narrar-se, expresar-se, juzgar-se* y *dominar-se*, sirven para recoger variada información contada por los participantes. Estas categorías facilitan los elementos para la construcción de una matriz de análisis, donde se ubican las tecnologías disciplinares y pedagógicas. Comprobándose a lo largo de la investigación que la Escuela cumple la función de operador óptico, que le permite a los docentes auto-observarse y reconstruir su experiencia institucional en compañía de la comunidad educativa.

Por su parte, Andrés Fernando Castiblanco Roldán desarrolla en 2006 una iniciativa de trabajo en torno a la memoria, correspondiente al tema de *la memoria y espacio lúdico*, en la cual, por medio de una serie de iniciativas de carácter escolar, establece una relación entre el espacio, los lugares y la memoria. Desde su perspectiva presenta dos formas de espacio social memorables, definidas como institucional y conmemorativa, alusivo-oficial, que genera escenarios y empresas, y discursivo-simbólico, permanente en los lugares, representaciones y propósitos, siendo uno de sus principales referentes conceptuales Marc Augé (1994 y 1998), para quien el espacio, como lugar practicado, fruto del movimiento y los cruces entre elementos dinámicos, termina conformando relatos de espacio. Referencia a Maurice Halbwachs, quien por medio de su investigación permite que la memoria pueda consolidarse y preservarse en un grupo con el devenir temporal de grandes referentes institucionales y sociales concernientes a la familia, la religión, el lenguaje y el espacio. La memoria individual y la colectiva se establecen como representación del pasado, constituyéndose en memoria en relación con un espacio físico. En su propuesta de intervención escolar, establece una relación directa entre el espacio físico vivido por el sujeto, como parte del escenario difícil y su relación con la lúdica, el circo, la fiesta y el carnaval, en concordancia con el juego, concluyendo que el escenario se presenta como materialización del deseo lúdico y los espacios van definiendo y generando nuevas formas y sentidos a las acciones y lecturas que se establecen de la realidad.

En una segunda iniciativa, Castiblanco involucra de nuevo a los estudiantes de su institución escolar, estableciendo la necesidad de tomar conciencia sobre la memoria colectiva, que requiere el retorno al hogar para retomar el diálogo con los padres o tutores y hablar del pasado común. Este docente aborda el concepto de *memoria* como parte de un *marco social*, estudiada por el sociólogo M. Halbwachs, la cual sirve como ruta conceptual para desarrollar el trabajo. La obra *Los marcos de la memoria* permite reconstruir recuerdos sobre acontecimientos y lugares comunes, pero también da lugar a presentarse revestida por el silencio, al cual el investigador le debe dar relevancia en el momento de su intervención, resultando ser la Escuela una posibilidad de constitución de archivo donde las encuestas, grupos focales y análisis de imagen, se convierten en una posibilidad metodológica de trabajo que presenta en su propuesta los “portafolios de la memoria”, para ser trabajadas con los niños y jóvenes de la Escuela (Castiblanco, 2009).

Para este docente, la Escuela y el aula, es el recinto donde confluyen diferentes clases de relatos, que van desde la producción del discurso académico hasta las historias de la cotidianidad. La recopilación de los registros y las anécdotas, fueron divididos en tres categorías: lúdico, social y escolar. En el aspecto social, se aborda la memoria de la violencia en Colombia, de los movimientos sociales, y relativas a la religión. Dentro de la memoria de la violencia se observa que en la narrativa de los estudiantes, acompañada con la de sus padres, destacan la toma del Palacio de Justicia por parte del M-19 en 1985 y la muerte de Pablo Escobar en 1993. Dentro de la memoria de los movimientos sociales, señalan el paro cívico de 1977, rememorado por los padres de familia, como también en las memorias religiosas y emergentes, la visita del Papa Juan Pablo II en 1986. Esta iniciativa adquiere importancia porque la experiencia cotidiana se entremezcla con la experiencia social y colectiva, constituyéndose un tipo de memoria donde participan docentes, estudiantes y padres de familia. Este conjunto de anécdotas y suma de recuerdos, se establecen como elemento importante para reconstruir la memoria de la nación y la constitución de identidad colectiva.

La investigación es encabezada por Orlando Silva Briceño, profesor de la Universidad Distrital, quien por medio de una propuesta de carácter genealógico, indaga sobre la memoria del período de la violencia en Colombia, vivido a mediados del siglo XX. El tema lo trabajan en seis instituciones educativas, evidenciando la situación de esta temática, en el marco del debate actual entre la memoria oficial y las otras memorias. La investigación reconoce a la Escuela como un dispositivo de poder, en el que juegan un papel fundamental los sujetos y los saberes. Desde su perspectiva se constata un alto grado de dependencia de la memoria frente al currículo oficial, de acuerdo a ciertas condiciones de posibilidad recientes en las ciencias sociales, su enseñanza y la relación que establece con la memoria, compuestas por tensiones y tendencias inmersas en las lógicas del saber y poder. Surgiendo la memoria como un saber emergente, que logra una expansión en el campo académico y político, expresada en distintas manifestaciones, ligadas fundamentalmente a los sucesos conflictivos que han caracterizado al país (Silva, 2010).

La disciplina histórica, al funcionar como dispositivo riguroso de los discursos, configura esquemas para determinar lo que se puede considerar verdadero o falso sobre el pasado, que asociado a cierto tipo de narrativas establecen la historia oficial. En la Escuela contemporánea colombiana se encuentran tradiciones sólidas y rupturas débiles en las prácticas de enseñanza en las ciencias sociales, que pueden confundir los ejercicios de la memoria con la memorización de información y las lógicas tradicionales de evaluación de las actividades. No obstante, los ejercicios recientes de *la memoria* y su uso, en relación con la historia nacional en la Escuela, son utilizados como herramienta para que no se repitan acontecimientos dolorosos. La Escuela puede ser utilizada como un “marco de la memoria” y arista de conse-

cución para su aplicabilidad. En este sentido es necesario exponer las características de las memorias de la primera violencia, encontradas al interior de la Escuela, establecer los documentos que sustentan dichas narrativas, dilucidar los marcos de regulación social que las actualizan, y, por último, determinar la función existente y las características de la institución escolar (Silva, 2010, p. 203).

Conclusiones

Se logra poner en orden una serie de experiencias iniciales realizadas en la Escuela en relación con la memoria, dando cuenta del momento en que como categoría logra cierta relevancia en la Escuela: En 1997, cuando el tema inicia con la historia oral, la oralidad y su fuente, teniendo como principales apoyos institucionales la Universidad Pedagógica Nacional y el IDEP. En 2000, desde la Universidad Distrital de Bogotá se logran las primeras publicaciones como iniciativa investigativa en la Escuela sobre pensamiento narrativo y la representación histórica, que en su momento expresaron de manera implícita la preocupación por el carácter subjetivo en torno al tema del sujeto y su abordaje. Se logra establecer la cercanía de la oralidad, la fuente oral, la narrativa y su relación con la experiencia y la memoria. No obstante, la categoría de *memoria* se ubica en varias propuestas a partir del 2005, inicialmente en el *Colectivo de Historia Oral*, conformado en su mayoría por profesores del Distrito y, en 2006, cuando Olga Lucía Zuluaga Garcés deja las bases de la categoría: *memoria activa del saber pedagógico*. Luego, en 2007, la iniciativa del IDEP, liderada por la investigadora Lola Cendales, quien por medio de una serie de metodologías de carácter cualitativo logra, con un equipo de trabajo conformado por docentes, la reconstrucción de la memoria pedagógica de varias instituciones del Distrito Capital. Por esta misma época también aparecen varias iniciativas en el ámbito universitario, elaboradas por destacados docentes e investigadores que hacen parte de las facultades de educación de las universidades públicas de la ciudad de Bogotá.

Las investigaciones sobre la memoria en la Escuela, como temática y dispositivo pedagógico de intervención, se institucionalizan de manera paulatina en la primera década del siglo XXI en Colombia, producto del ejercicio mismo de la práctica docente y en momentos en que se da un proceso de “desmovilización” por parte de actores armados, lo que permite hablar, a partir de 2005, de la *Ley de verdad, justicia y reparación de víctimas*. En este sentido, la memoria de los individuos y los colectivos juega un papel fundamental para la materialización del primer objetivo de la ley, como es *la verdad*, para que haya justicia como parte fundamental de la reconstrucción de la verdad histórica reciente, que afectan al país, lo que demanda un compromiso institucional de la Escuela para abordar el tema. Otro elemento que se presenta son las iniciativas relacionadas con los conflictos recientes, empezando por el genocidio y aniquilación sistemática de un partido político, la Unión Patriótica –UP–, a finales de los años ochenta, además de

las masacres y desapariciones forzadas por parte de los grupos paramilitares en los años noventa y las secuelas del conflicto interno con las FARC, cuyos principales afectados son las comunidades regionales.

En el ámbito conceptual se puede decir que *la memoria* no es un objeto acabado que cuente con contornos claramente trazados, sino que parte de una perspectiva interdisciplinaria para su abordaje y reflexión, y que comparte conceptos como: oralidad, fuente oral, experiencia, narrativa y pensamiento narrativo. También, producto del balance se evidencian investigaciones, apoyadas en autores que se constituyen en referentes fundamentales para desarrollar las iniciativas de carácter investigativo en la Escuela, como Paul Ricoeur (2001), para quien la memoria representa un ejercicio de evocación del pasado y representación del ausente; Maurice Halbwachs (2004), con *los marcos de la memoria*, especialmente los institucionales, en los que se ubica la Escuela, y los niveles interrelacionados de memoria individual y colectiva; Tzvetan Todorov (1995), en relación con los abusos de la memoria y la posibilidad de trabajar *la memoria ejemplarizante* con base en experiencias dolorosas por las que ha atravesado nuestra sociedad; y Elizabeth Jelin (2002 y 2004), quien estableció la importancia de las políticas sobre la memoria oficial; desde la perspectiva de la subjetivación del sujeto, que establece condiciones para que éste se vea, se narre, se exprese, se juzgue y se domine, encontramos como referentes obligados a Foucault (1996) y Larrosa (1992). En el ámbito nacional aparecen iniciativas de trabajo que han decantado por medio de su relación, la memoria como categoría de “subjetivación política” donde se encuentra a Martha Herrera (2009), Jairo Gómez Esteban (2009) y Sandra Rodríguez (2009).

Respecto de metodologías de la memoria en contextos escolares, buena parte de las iniciativas tienen un elemento en común, el *carácter vinculante* de los sujetos en los proyectos de trabajo. La memoria conlleva acercarse a sus narrativas, a sus diversos grados de experiencia y a la materialización de relatos como expresión de memoria desde una perspectiva subjetiva, donde lo cualitativo y sus métodos se erigen en una posibilidad de abordaje, teniendo en cuenta los trabajos de Renán Vega y Fabio Castro, con respecto a la oralidad, la fuente y la historia oral, donde la relación sujeto- sujeto, está mediada por una serie de ejercicios narrativos, motivados por las inquietudes del investigador.

También aparecen otras estrategias que parten del docente mismo, donde la subjetivación establece la posibilidad de: *ver-se, narrar-se, expresar-se, juzgar-se y dominar-se*, iniciativas de Juan Carlos Amador y Pilar Albadán y la de Jairo Gómez Esteban. La tercera metodología es la de quienes desde los *marcos de la memoria* utilizan la Escuela y la ciudad como contextos institucionales y culturales, para desarrollar diversas iniciativas de trabajo, de tensión entre la memoria y la Escuela, que comprometen a la familia y la comunidad, aplicadas por Andrés Castiblanco. También se encuentra el proyecto de Sandra Rodríguez Ávila y Marlene Sánchez,

quienes por medio del *Uso crítico de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación*, buscan acercar a los estudiantes a las fuentes, con el objetivo de generar unas condiciones que visibilicen en la Escuela el conflicto armado y político y se logren materializar nuevos relatos que valoren esas otras memorias excluidas de la Escuela. En general, la memoria vista como dispositivo de intervención pedagógico, busca ser rescatada desde la misma cotidianidad de los estudiantes y docentes, siendo abordada desde diversas metodologías, trabajada desde múltiples fuentes, ambientada con diversas ayudas didácticas y, en general, acompañada de experiencias propias del docente, que se constituyen de manera implícita en una determinada concepción de práctica y saber pedagógico, tanto en el ámbito escolar como universitario.

La lucha por la memoria oficial se demuestra en la Escuela, particularmente en asignaturas como historia y ciencias sociales escolares, que al seguir un lineamiento se inscriben en las políticas de la historia oficial del Estado. No obstante, en la actualidad algunos maestros en la Escuela, en los últimos años, logran tensionar los ángulos de la memoria y la historia oficial, recurriendo a experiencias significativas y de innovación de trabajo pedagógico, donde el tema del conflicto social, político y armado, vivido tanto en el escenario rural como el urbano se convierte en una posible temática de trabajo en el aula. Parafraseando a alguna de las investigadoras, la memoria como proceso subjetivo se encuentra anclada en experiencias y en marcas simbólicas y materiales que la Escuela debe valorar.

Finalmente se debe *des-fatalizar* la memoria y asumirla como objeto y mediación para mirarnos como proyecto colectivo y de nación, entendiendo la memoria como parte de un saber emergente y de una preocupación política y pedagógica, que puede ser re-construida bajo la suma de un conjunto de anécdotas y de recuerdos que constituyen elemento importante de una identidad colectiva, que la Escuela no puede desconocer.

Bibliografía

Augé, M. (1994). *Los no lugares, espacios de lo indómito*. Barcelona: Gedisa.

_____. (1998). *Las formas del olvido*. Barcelona: Gedisa.

Amador, J. C. y Albadán, P. (2007). “Memorias y subjetividades en la Escuela oficial: experiencias de sí y políticas educativas, 1970-2007”. En: Lola Cendales, *Reconstrucción de la memoria pedagógica*. Bogotá, D.C.: IDEP.

Betancourt, D. (2004). “Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica”. En: Jiménez B. Absalón y Torres, Alfonso. *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Bogotá, D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.

- Brunner, J. (2000). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- _____. (2002). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Castiblanco, R. y Andrés, F. (2009). “De las anécdotas a la meganarración de la memoria: historia y espacios en la Escuela”. En: Jiménez, Absalón y Guerra García, Francisco (compiladores). *Las luchas por la memoria*. Bogotá, D.C.: Ipazud, Universidad Distrital.
- Castiblanco, R. y Andrés, F. (2008). “Memoria y espacio lúdico: goce, juego, lugares y anónimos”. En: Adrián Serna Dimas. *Memoria y conflicto. Cátedra democracia y ciudadanía*. Bogotá, D.C.: U. Distrital, Ipazud.
- Castro Bueno, F. (2005). “Caracterización pedagógica de prácticas docentes como aporte a la constitución del Archivo Pedagógico en Bogotá”. Archivo IDEP (Inédito).
- _____. *Historia oral: historia de vida e historia barrial*. Bogotá D.C.: Colectivo de historia oral, 2004.
- Dussel, I., Finocchio, S. & Gojma, S. (2003). *Haciendo memoria en el país de nunca más*. Buenos Aires: Eudeba.
- Foucault, M. (1996). *Las tecnologías del yo*. Buenos Aires: Paidós.
- Gómez Esteban, J. y Ramírez, P. (2000). *Conocimiento social y enseñanza de la historia*. Bogotá D.C.: UD-CIDC.
- _____. (2000). *La representación infantil del mundo social en el aula de clase: las nociones sociales*. Bogotá D.C.: UD-CIDC.
- Gómez Esteban, J. H. (2002). *La construcción del conocimiento social en la Escuela*. Bogotá D.C.: UD-CIDC.
- Gómez Esteban, J. H. (2009). “Voces que quieren hacerse oír. Narrativas de la memoria y el olvido en la Escuela”. En: Jiménez B., Absalón: *Las luchas por la memoria*.
- Herrera, M. C. (2009): “Políticas de la memoria como forma de socialización y de subjetivación política: una análisis histórico sobre el tiempo presente”. En: Jiménez Becerra, A. *Las luchas por la memoria*.
- Halbwachs, M. (2004). *Memoria colectiva*. Zaragoza: Prensa Universitaria.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajo de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Jelin, E. & Lorenz, F. G. (2004). *Educación y memoria. La Escuela elabora el pasado*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jiménez Becerra, A. (2004). “El Estado del Arte en la investigación en las ciencias”. En: *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Jiménez Becerra, A. (2008). “Memoria, historia y Escuela”. En: Adrián Serna Dimas. *Memoria y conflicto. Cátedra democracia y ciudadanía*. Bogotá: U. Distrital, Ipazud.
- Jiménez Becerra, A. y Guerra García, F., Compiladores. (2009). *Las luchas por la memoria*. Bogotá: Universidad Distrital, Ipazud.
- Jiménez Becerra, A. e Infante Acevedo, R. (2008). *Infancia y ciudad en Bogotá. Una mirada desde las narrativas populares urbanas*. Bogotá: U. Distrital de Bogotá-CIDC.
- Larrosa, J. (1992). «Tecnologías del yo y educación». En: *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Puiqueta.
- Monsoyoni, E. (1990). «La Oralidad». En: Oralidad. Anuario para el rescate de la oralidad en América Latina y el Caribe N° 2, La Habana, Cuba.
- Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia, el olvido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez Ávila, S. P. (2009). “Producción, difusión y consolidación de la memoria oficial en Colombia”. En: Jiménez Becerra, A. *Las luchas por la memoria*.
- Rodríguez, S. P. y Sánchez, O. M. (2009: a). “Problemáticas de la enseñanza de la historia en Colombia: trabajar con la memoria en un país en guerra”. *Revista Reseñas*, No. 7, Argentina: Apehu.
- Rodríguez, S. P. y Sánchez, O. M. (2009: b). “Narrativa, memoria y enseñanza del conflicto armado colombiano: propuestas para superar las políticas del olvido y la impunidad”. En: Adrián Serna (compilador). *El papel de la memoria en los laberintos de la justicia, la verdad y la reparación*. Bogotá: Ipazud, U. Distrital.
- Silva Briceño, O. (2010). “Entre la memoria oficial y otras memorias: disputa de saber-poder en la enseñanza de las ciencias sociales. La primera violencia en Colombia”. En: *Emergencias de la memoria. Dos estudios sobre la infancia la Escuela y la violencia*. Bogotá: Ipazud, U. Distrital.

- Sánchez Gómez, G. (2003). *Guerras, memoria e historia*. Bogotá: ICANH.
- Todorov, T. (1995). *Los abusos de la memoria*. París: Piados.
- Vega, R. (1999). *Historia: conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio popular*. Bogotá: Ediciones Ántropos.
- Vansina, J. (1982). “La tradición oral y su metodología”. En: J. Kiservo, *Historia general de Africa*. Volumen 1. España: Editoriales Tecnos-UNESCO.
- Vega, R. & Castaño, R. (1999). *¡Déjenos hablar! Profesores y estudiantes tejen historias orales en el espacio escolar*. Bogotá: UPN-IDEP.
- Zuluaga Garcés, O. L. y Marín Díaz, D. L. (2006). “Memoria colectiva: memoria activa del saber pedagógico”. En: *Revista Educación y Ciudad*. Bogotá: IDEP.

Herramientas metodológicas de innovación pedagógica sobre memoria en el aula

La memoria en la Escuela se ha constituido en un objetivo, que de manera implícita se establece como ejercicio de *innovación*, al confrontar la acción escolar con otros enfoques, puntos de vista, problemáticas y metodologías. Quienes hasta el momento abordan el tema de la memoria en la Escuela, en la necesidad de establecer relaciones de intercambio de experiencias didácticas y pedagógicas; que al construirse en un ejercicio deliberado, buscan la transformación de una práctica, de la cual se van a tratar en los fundamental cuatro puntos: 1) el reconocimiento del aula de clase como principal espacio de la práctica pedagógica, la cual representa un escenario intersubjetivo, social y simbólico para los docentes y los estudiantes; 2) el tema de la innovación escolar, a partir del concepto inicial, sus principales características y la relación de *la innovación con los proyectos de aula*; para abordar, 3) el tema de la memoria y el conflicto, los referentes teóricos iniciales en el marco de cierto tipo de proyectos de aula y de innovación escolar crítica; y 4) finalizar con siete iniciativas metodológicas a tener en cuenta por parte de los maestros que quieran trabajar el tema de la memoria y el conflicto en la Escuela.

El aula como escenario de la práctica pedagógica

El aula de clase concebida como espacio para la materialización del aprendizaje y la conquista del conocimiento, se constituye en uno de los principales escenarios que tiene carácter intersubjetivo, social y simbólico. El conocimiento en la Escue-

la es producto de la interacción social y de la experiencia, donde se vive una serie de conflictos de carácter cognitivo, cuyo objetivo es la materialización de aprendizajes significativos por parte de los estudiantes. Sin embargo, frente a este reto básico, se debe aclarar que en el aula de clase, circulan tres tipos de conocimiento que el docente debe enfrentar: el cotidiano, el científico y el escolar. El objetivo de la Escuela no es propiamente el de formar científicos, sino más bien establecer indicadores de competencia escolar que acerquen al estudiante al conocimiento científico (Gómez, 2002). Frente a esta situación, debemos reconocer que el aprendizaje escolar se conquista en el encuentro con los pares estudiantes, la guía de un adulto y el maestro, conformándose lo que algunos han denominado, desde la perspectiva vygostkiana, como la *zona de desarrollo próximo*, donde los sujetos aventajados establecen los anclajes suficientes para que los demás logren apropiarse del conocimiento plasmado en este tipo de encuentros y escenarios intersubjetivos que la Escuela y el aula de clase a diario garantizan. Desde una óptica piagetiana, el aula es el espacio propicio para la *asimilación y acomodación* del conocimiento, donde el estudiante contemporáneo se reconoce como sujeto activo de la materialización y conquista del mismo (Carretero, 1993). La Escuela y el aula deben ser espacios para la socialización y el aprendizaje, un lugar para la conquista de saberes y conocimiento. La Escuela en América Latina y Colombia sigue siendo un espacio vital en la educación del sujeto. Y la educación no es más que un proceso de comunicación inseparable de la conquista del saber, que tiene un carácter tanto individual como colectivo.

Por otra parte, para el maestro, el aula es el escenario donde materializa la práctica pedagógica, que en términos sociales se convierte en un conjunto de actividades, técnicas, estrategias y habilidades de intervención para transmitir una temática, acercando a los estudiantes al conocimiento en una disciplina particular. La práctica pedagógica convierte al maestro en sujeto de saber, en la medida en que la principal experiencia de subjetivación que vive en su devenir profesional requiere también del ámbito de saber y objeto de reflexión permanente. El maestro, por tanto, es en su labor sujeto de su propia experiencia de práctica pedagógica y reflexión continua. El saber pedagógico, reconocido como el conocimiento no científico de la pedagogía y como reflexión continua de la práctica, es valorado por la Escuela contemporánea. Por lo demás, para intelectuales como Jean-Francois Lyotard este tipo de discusión se presenta en momentos en que el saber cambia de estatuto, al mismo tiempo que las sociedades entran en una etapa de transición que algunos llaman *postmoderna* (Lyotard, 2006). La Escuela no es ajena a esa transición y reinstalación del saber en la sociedad; en consecuencia, el saber, como postura frente al conocimiento, se constituye en una respuesta diferente frente a las tradicionales posturas epistemológicas, formas de investigar y construcción de conocimiento, verídico, hipotético y deductivo que la Escuela daba por pre-establecido.

La innovación escolar

A partir de esta investigación se asume la innovación en el aula como un ejercicio por medio del cual se renueva la práctica y sus posibles representaciones, que son objeto de la acción. La innovación implica evaluación, valoración, replanteamiento, e incluso la reestructuración total de anteriores prácticas escolares. Uno de los objetivos de la innovación es confrontar la acción escolar con otros enfoques, puntos de vista, problemáticas y metodologías, las cuales están orientadas a mejorar una serie de objetivos particulares.

La innovación pedagógica, al conllevar la transformación y el intercambio de experiencias didácticas y pedagógicas, se convierte en un ejercicio deliberado que busca la transformación de una práctica, que debe ser duradera, tener un alto índice de utilidad y estar en continuo mejoramiento en la práctica profesional docente. La innovación conlleva a la transformación de la práctica, la cual, pensada desde una perspectiva de *proyecto de aula*, reivindica la imagen del estudiante y el profesor, al estar abiertos a lo imprevisible y a los conocimientos que van descubriendo a medida que avanzan en la solución del dilema o problema acordado en el aula de clase¹. Para Fabio Jurado, los proyectos de aula requieren que los educadores se integren como parte intelectual del país, trascendiendo el rol de simple *aplicador* de métodos o repetidor de supuestas verdades extraídas de los libros; es decir, asumiendo el papel de interlocutor y compañero de viaje por las disciplinas específicas del conocimiento, cuando se afronta un problema relevante en el ámbito local, regional o nacional. Para Jurado, en el paradigma de la innovación se encuentra:

- [...] La práctica como proceso de aprendizaje, cuya finalidad es el desarrollo de competencias circunscritas al desarrollo del hacer y del ser.
- Un proceso flexible de construcción de los aprendizajes, desarrollando los procesos cognitivos.
- Un ejercicio permanente de la investigación en el aula para generar un proyecto de autoformación profesional.
- Generación de nuevos proyectos, elaborados a partir de la propia experiencia, innovando metodologías.
- El lenguaje como eje que mueve los demás saberes universales, contextualizados dentro de la realidad específica.
- El error como punto de partida para construir nuevos aprendizajes y fortalecer y desarrollar competencias (Jurado, 2003, p. 18).

¹ Históricamente el *método de los proyectos* acompañó la irrupción de la Escuela Nueva, que bajo los procedimientos activos y creativos ganaron audiencia comienzos del siglo xx bajo el principio del *paidocentrismo*, es decir, el alumno como centro de la Escuela. La pedagogía norteamericana fue una de las primeras que recurrió al *método de proyectos*, en cabeza de William Heard Kilpatrick (1871-1965), para quien el método de los proyectos se centraba en una actividad práctica de los alumnos, las cuales podían ser: de *carácter manual* como una construcción, de *descubrimiento* como una excursión, de *competencia* como un juego, de *comunicación* como una narración o un juego, etcétera. Para mayor información consultar a Gadotti, 1998: 149.

En términos generales, los proyectos de aula hacen parte de *la innovación educativa*, como herramienta no sólo para intervención en el aula sino también para la investigación dentro de ella, la cual tiene la propiedad de renovar el conocimiento y la práctica (Combessie, 1998: 40), además de ser instrumento de la investigación participante, entre profesor y alumnos, para que mediante un problema legítimo plantee una dificultad y se convierta en un asunto para resolver de manera colectiva.

Para Hugo Cerda, en la pedagogía de proyectos el maestro no es solo un acompañante, auxiliar, facilitador o alimentador de conocimientos, un recurso o consejero al servicio del potencial estudiante y de su aprendizaje, sino un miembro activo de este colectivo pedagógico, planteando, en consecuencia, la pedagogía de proyectos como proceso de aprendizaje y enseñanza, cuyas características más sobresalientes son las siguientes:

- Estimula y desarrolla el trabajo grupal, colectivo y cooperativo.
- Interacción y comunicación pedagógica entre el docente y el alumno.
- Autonomía e independencia del estudiante durante el proceso de construcción de conocimientos.
- Desarrollo de la capacidad creadora e investigativa a través de la indagación, el descubrimiento y la experimentación, camino para la aprehensión del saber.
- Planificación y ejecución colectiva de las acciones y proyectos curriculares.
- Flexibilidad curricular para adecuarse a las exigencias, necesidades, intereses y problemas de los estudiantes en su contexto.
- Vínculo estrecho con la realidad externa, como camino para articular la teoría con la práctica y la realidad académica con la social (Cerda Gutiérrez, 2003: 24).

En general, al asumir el aula de clase como un espacio para la materialización del aprendizaje y la conquista del conocimiento, se reconoce el carácter intersubjetivo, social y simbólico, del escenario y del proceso. El aula contemporánea establece una relación directa con *la innovación*, lo cual conlleva a la transformación y el intercambio permanente de experiencias didácticas y pedagógicas. La innovación como un ejercicio deliberado, busca la transformación de una práctica pensada desde una perspectiva de *proyecto de aula*, en la que se reivindica la imagen del estudiante y el profesor, abiertos a lo espontáneo, inadvertido e imprevisible; es decir, hacia los conocimientos que van descubriendo en la interacción misma. En conclusión, la *innovación educativa* debe ser vista como una herramienta, no sólo para la intervención en el salón de clase, sino también para la interacción, la comunicación y la investigación pedagógica entre el docente y el estudiante.

La memoria y el conflicto en el marco de los proyectos de aula y la innovación escolar

En el ámbito colombiano el tema de la memoria ha venido ganando espacio de manera paulatina a partir de la segunda mitad de los años noventa, cuando se comenzó a abordar el tema de *la historia oral, la oralidad del sujeto como fuente* y su relación con la narrativa y el pensamiento narrativo. Las reflexiones escolares en torno a este tipo de preocupaciones vislumbraron el carácter subjetivo, simbólico y cualitativo para su abordaje. No obstante, debemos reconocer que una de las principales condiciones para que el tema ganara presencia dentro de la Escuela fue la discusión en torno a la *Ley de víctimas*, de 2005, en momentos en que se realiza un importante proceso de “desmovilización” de los grupos paramilitares en el país. Finalmente *Ley 975 de 2005, la Ley de verdad, justicia y reparación*, de manera implícita, hace un llamado de atención para tomar en serio el tema de la memoria en todos los ámbitos: social, político, cultural y académico. Las primeras iniciativas explícitas en torno a la memoria en la Escuela, se ubican precisamente en la primera década del siglo XXI, conformándose las primeras acciones de intervención pedagógica en el interior de esta institución (Jiménez Becerra, Infante Acevedo & Cortés Salcedo, 2012). Para la misma época también se dan varias iniciativas en el ámbito universitario presentadas por destacados docentes e investigadores que hacen parte de las facultades de educación de las universidades públicas de la ciudad de Bogotá.

Las iniciativas con respecto a la memoria en la Escuela como temática y dispositivo pedagógico de intervención se institucionalizan producto del ejercicio mismo de la práctica docente. En la esfera de lo conceptual se puede decir que *la memoria* no es un objeto acabado, con contornos claramente trazados, sino que cuenta con un enfoque interdisciplinar para su abordaje y reflexión. La memoria comparte fronteras con conceptos vecinos de oralidad, fuente oral, experiencia, narrativa y pensamiento narrativo. Producto de un primer ejercicio de balance se encuentran autores que son referentes fundamentales para desarrollar proyectos de carácter investigativo en la Escuela, como Paul Ricoeur (2001), para quien la memoria representa un ejercicio de evocación del pasado y del ausente; Maurice Halbwachs (2004), con *los marcos de la memoria*, particularmente los institucionales de la memoria, donde se ubica la Escuela, y los niveles interrelacionados de memoria individual y colectiva y su tensionante relación con la historia como disciplina; Tzvetan Todorov (1995), que hace referencia a los abusos de la memoria y la posibilidad de trabajar “la memoria ejemplarizante” con base en experiencias dolorosas por las que atraviesan nuestra sociedad; y Elizabeth Jelin (2002 y 2004), quien establece la importancia de las políticas de la memoria oficial, las cuales tienen como principal escenario de lucha y tensión a la Escuela.

La memoria en la Escuela se constituye como uno de los objetivos que de manera implícita se ubica en un ejercicio de innovación, al confrontar la acción escolar con otros enfoques, otros puntos de vista, otras problemáticas y otras metodologías.

Quienes hasta el momento tratan el tema de la memoria en la Escuela, han establecido relaciones de intercambio de experiencias didácticas y pedagógicas, que al construirse en un ejercicio deliberado, buscan la transformación de la práctica. La innovación en torno a la memoria y el conflicto en Colombia, debe ser duradera.

Iniciativas metodológicas para la intervención escolar

Las metodologías de la memoria en contextos escolares en buena parte se caracterizan por un elemento en común, el *carácter vinculante* de los docentes y estudiantes en las estrategias de trabajo. Memoria individual y colectiva, generalmente, se acercan a las narrativas en sus diversos grados de experiencia y a la materialización de relatos como expresión de memoria desde una óptica subjetiva, simbólica y cualitativa. Frente a este objetivo de carácter metodológico se establecen las siguientes iniciativas de trabajo:

En primer lugar, la memoria vista como dispositivo de intervención pedagógico, se puede rescatar desde la misma cotidianidad de los sujetos escolares, ser abordada desde diversas metodologías, trabajada con múltiples fuentes, ambientada con ayudas didácticas y, en general, acompañada de experiencias propias del docente. Experiencias que se constituyen de manera implícita en una determinada concepción de práctica, saber pedagógico y ejercicio de *innovación* en el ámbito escolar.

En segundo lugar, se recalca *la sensibilización* de la memoria en la Escuela, teniendo en cuenta que no sólo los manuales escolares en ciencias sociales son los portadores de la memoria oficial y del pasado doloroso del país. Existen otras fuentes que el maestro puede utilizar para sensibilizar la memoria y el conflicto, como la televisión, el cine, las películas, los documentales periodísticos y las organizaciones defensoras de Derechos Humanos, por medio de las cuales se reviven situaciones del pasado. El uso creativo de estas fuentes sensibiliza la memoria, facilita el análisis y genera un tipo de narrativa crítica con respecto a la dolorosa experiencia nacional.

En tercer lugar, una fuente cercana y que se constituye en iniciativa de trabajo sensibilizadora, es la literatura, a través de la novela y la crónica, que describen una serie de atmósferas y situaciones. Es innegable que existe una relación enriquecedora entre la literatura, la memoria y la historia, que el maestro puede y debe utilizar.

En cuarto lugar, como proyecto metodológico debemos tener en cuenta la narrativa de nuestros ancestros, las pequeñas *comunidades de memoria* que aún quedan, los abuelos y personas que vivieron en otras épocas, con seguridad enriquecedoras experiencias que las generaciones recientes desconocen. Esta iniciativa se entrecruza, por lo general, con la oralidad, la fuente oral y la historia local,

donde la experiencia de los investigados está mediada por una serie de ejercicios narrativos, de memorias individual y colectiva, motivados por las inquietudes del investigador.

Como quinta propuesta, y que se ubica en ese carácter vinculante del docente, es el enfoque de subjetivación, trabajado entre otros por Jorge Larrosa (1992), quien le plantea al docente la posibilidad de *ver-se, narrar-se, expresar-se, juzgar-se y dominar-se*. Con procesos de subjetivación vividos por el docente mismo, o con la ayuda de otros, se convierten en herramienta de carácter metodológico y de instrumento fundamental para indagar el tema de la memoria.

La sexta iniciativa metodológica a rescatar es la de quienes desde los *marcos de la memoria* utilizan la Escuela, la iglesia, el grupo de trabajo cultural o juvenil, o la ciudad misma, como contexto institucional para desarrollar diversas propuestas de trabajo de tensión entre la memoria, la Escuela y el conflicto, que por lo general también comprometen a la familia y la comunidad. La Escuela, como “marco de la memoria”, reconoce a los docentes y estudiantes como parte de una experiencia institucional donde están vinculados; sin embargo, y pese a esta situación, los individuos se pueden rescatar de estos marcos de la memoria, convirtiéndolos en sujetos de enunciación que dan cuenta de una experiencia colectiva que materializa la memoria y representa el pasado.

Como séptimo y último punto, se puede indagar el *uso crítico de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación* por parte de los docentes. Mediante su aplicación se puede acercar a los estudiantes a las fuentes de información contemporáneas, con el objetivo de generar condiciones particulares para que el conflicto armado y político se visibilice en la Escuela, logrando materializar nuevos relatos que valoren esas otras memorias excluidas de la Escuela.

Las propuestas de innovación escolar que abordan la memoria y el conflicto en la Escuela deben, en primer lugar, “des-fatalizar” la memoria y asumirla como objeto y mediación, para revisarla como proyecto colectivo y de nación. Como saber emergente que surge de una demanda y preocupación política y pedagógica, para ser re-construida bajo la lógica de la suma de anécdotas y recuerdos que se consideran elementos importantes para la constitución de una identidad colectiva, que la Escuela no puede desconocer.

Bibliografía

- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Cerda Gutiérrez, H. (2003). “La pedagogía de proyectos: algo más que una estrategia”. En: *Revista Magisterio, educación y pedagogía*. Bogotá, abril-mayo, N°. 2.
- Combesse, J. C. (1998), “La investigación educativa como estrategia de innovación”. En: Mesa redonda. Magisterio. *Investigación educativa e innovación. Un aporte a la transformación escolar* (Memorias).
- Gadotti, M. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gómez, J. (2002). *La construcción del conocimiento social en la Escuela*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Halbwachs, M. (2004). *Memoria colectiva*. Zaragoza: Prensa Universitaria.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jiménez Becerra, Infante Acevedo & Cortés Salcedo, 2012.
- Jurado V. Fabio. (2003). “La educación por proyectos: una pedagogía para la conjetura”. En: *Revista Magisterio, educación y pedagogía*. Bogotá, abril-mayo, N°. 2.
- Larrosa, J. (1992). «Tecnologías del yo y educación». En: *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Puiqueta.
- Lyotard, J. F. (2006). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia, el olvido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Todorov, T. (1995). *Los abusos de la memoria*. París: Piados.

Sistematización de experiencias pedagógicas. Una mirada de la Escuela, la memoria y el conflicto en la ciudad de Bogotá

En el ámbito del programa del IDEP para 2011 *Investigaciones y acompañamiento de experiencias pedagógicas en Historia y conflicto en la Escuela*, se realizan varias reuniones con un grupo de 31 docentes, cuyo objetivo fundamental es sistematizar experiencias en torno a los temas de *la memoria y el conflicto*, tratado en contextos escolares, con el fin de desarrollar un conjunto de actividades formales y extra académicas vividas en la Escuela y cuyo interés particular es visibilizar estas temáticas en el currículo.

Algunos maestros, de manera implícita, crean instrumentos de intervención pedagógica para aproximarse a este tema contemporáneo de preocupación en la Escuela colombiana: *la memoria y el conflicto*, instrumentos que se pueden rescatar desde la misma cotidianidad de los escolares

Concepto

La sistematización de experiencias debe ser, por parte del docente, una forma de investigar, cuyo objeto de conocimiento es la vivencia en la que participa; ubicándose claramente la sistematización en el campo de la investigación cualitativa con un enfoque crítico interpretativo, centrado en la descripción e interpretación de prácticas sociales singulares, otorgándole un lugar privilegiado al punto de vista de los actores, a la subjetividad y a los sentidos presentes en la práctica.

En este sentido, la sistematización como método, integra la teoría y la práctica para producir conocimiento a partir de la experiencia misma. En términos metodológicos debemos manifestar que toda sistematización le antecede una práctica que puede ser recuperada, re-contextualizada, transcrita, analizada y transmitida a partir del conocimiento adquirido a lo largo del proceso, que representa un nivel importante de teorización de la práctica y que mediante la contrastación y acumulación de sistematizaciones, puede inclusive elaborar nuevas pautas metodológicas de intervención.

La sistematización de experiencias hace referencia de manera inicial al ordenamiento y clasificación de datos e informaciones; sin embargo, se trata de ir más allá, mirando las experiencias como procesos históricos y complejos donde participan diferentes actores definidos como docentes, estudiantes y la misma comunidad y que se realiza en un contexto institucional y cultural determinado, del cual hacemos parte.

La sistematización de experiencias busca entender y explicar un acontecimiento académico, a partir de un ordenamiento y reconstrucción de lo que sucede en dicho proceso, teniendo en cuenta los diferentes elementos objetivos y subjetivos que intervienen en el proceso, para comprenderlo e interpretarlo y aprender de las prácticas propias. El eje principal de preocupación se traslada de la reconstrucción de lo sucedido y del ordenamiento de la información, a una descripción e interpretación crítica de lo que pasa para poder extraer aprendizajes que tengan utilidad para futuras intervenciones.

Las experiencias y su carácter cualitativo

Lo que hace cualitativo el ejercicio de sistematización es el peso que tiene la *experiencia* como categoría en este tipo de propuestas; en caso contrario la sistematización a *secas*, conllevaría a la simple organización de datos e informaciones. Por lo que las experiencias deben ser procesos socio-históricos, de carácter dinámico, complejo, individual y colectivo vividos por personas concretas. Son esencialmente transformaciones vitales que están en permanente movimiento y combinan un conjunto de dimensiones subjetivas y objetivas.

La experiencia como temática de investigación cuenta con una esencia eminentemente cualitativa. En este sentido, depende de cualidades que devienen de una indagación empírica sobre un acontecimiento vivido, en este caso académico, en torno al tema de *la memoria y el conflicto* en la Escuela. El lenguaje, como forma de representación, es un elemento constitutivo de la experiencia y no un simple comunicador de ella, que conforma, enfoca y dirige nuestra atención, transformando nuestra experiencia en el proceso de hacerla pública.

La sistematización de experiencias, como cualquier ejercicio de investigación cualitativa, se sitúa en el extremo de lo narrativo. Y como expresión literaria acompañada de un alto grado de creatividad, se aleja de la ficción en el sentido estricto del término. En este punto, algunos ejercicios de sistematización de experiencias cuentan con un alto grado de creatividad, confundiendo su redacción con verdaderos textos literarios que no deben generar preocupación, en la medida en que son coherentes, persuasivos, con utilidad teórica y práctica para futuros estudios.

Una experiencia está constituida por un conjunto de acciones que se realiza con un colectivo de personas conformadas para este caso por estudiantes, maestros y comunidad y que está marcada fundamentalmente por características, pensamientos, sensibilidad y emociones de los sujetos que participan en ella, lo que las hace tanto individuales como colectivas a la vez. Somos seres humanos en cuanto vivimos cotidiana y socialmente experiencias.

Propósitos de la sistematización

La sistematización establece un proceso permanente y acumulativo de creación de conocimiento, a partir de experiencias narradas en el aula o en el contexto escolar en general. Cuando se realiza un ejercicio de sistematización, por lo general, de manera implícita se trazan propósitos, entre ellos los siguientes:

- Ordenar los conocimientos desordenados y percepciones dispersas que surgieron en el transcurso de la experiencia.
- Compartir aprendizajes con otras experiencias similares.
- Mejorar la práctica pedagógica y aportar a experiencias afines.
- Aportar a la construcción del conocimiento desde el escenario de la cotidianidad escolar y la práctica pedagógica.
- Mejorar la intervención desde lo que ella misma enseña.
- Tener una comprensión más profunda y compartida de las experiencias, con el fin de mejorar la práctica.
- Compartir metodologías de trabajo afines que permiten mejorar la práctica.
- Mantener la memoria histórica de un conjunto de experiencias similares.

Cuando salen adelante uno o varios de los anteriores propósitos, no se debe olvidar que en cualquier ejercicio de sistematización de experiencias, ubicado en el enfoque cualitativo de investigación, cada individuo es sujeto de conocimiento y posee una percepción y un saber producto de su hacer y de su práctica. La sistematización, en este sentido, es un proceso de interlocución entre sujetos

que participan de diversas actividades por medio de las cuales, en este caso, se tensionan la memoria individual y colectiva, social e histórica, afrontando o conceptualizando el conflicto escolar de la institución.

Elementos

El primer paso para comenzar a comprender lo ocurrido, se hace a través de la narración. En ocasiones las experiencias se presentan de manera inicial de forma confusa porque quienes participan en ellas en ocasiones no están en condiciones de comprender exactamente lo sucedido. El docente investigador que efectúa la sistematización, en el momento de la narración inicial debe tener en cuenta las condiciones del contexto institucional, cultural, local y regional que acompañan las primeras descripciones, ya que éstas se convierten en una condición de posibilidad, para que sea factible la sistematización de la experiencia, sin olvidar también el momento histórico por el que atraviesa la sociedad de la cual hace parte.

El docente investigador debe valorar las condiciones particulares de carácter específico, que, además de ser institucionales, grupales o personales, también están presentes las situaciones de espacio y lugar, en las cuales se desarrolla la experiencia, dándole una característica propia e irrepetible. Por lo demás, el primer paso para la sistematización de una experiencia pedagógica, se hace a partir del principio de participación o en una práctica o siendo parte de ella. Para cualquier sistematización es necesario que una primera narración establezca el eje central de aquello que se busca describir. Es importante destacar que cuando se desarrolla un ejercicio de sistematización de experiencias, se deben plantear de manera fundamental el *¿qué?* y el *¿cómo?*, como preguntas básicas

En primer lugar, el docente debe preguntarse *qué* experiencia concreta va a sistematizar, delimitando el lugar, el tiempo y el desarrollo de la misma. En esta ocasión, el principal criterio de selección se refiere a las experiencias propias en torno al tema de *memoria y conflicto* en la Escuela, preguntándonos cómo estos temas emergen de la práctica y su proceso de constitución de intervención escolar.

En segundo lugar, el *cómo*, hace referencia a la forma en que se llega a la temática, revisando las preguntas que se plantean, las metodologías de trabajo escolar, los referentes conceptuales que se construyen y las conclusiones a que llegan. En el *cómo*, se debe recordar, que sistematizar consiste en reconstruir una experiencia, en recoger una visión global de los principales acontecimientos, inicialmente de manera cronológica, debido a que la primera posibilidad de reconstruir la experiencia, es en forma de narración. En esta descripción narrativa y cronológica de la experiencia aparecen puntos de inicio, tensión, transformación y corte, como también de desenlace y conclusiones teóricas y prácticas.

Fuentes de sistematización

Las principales fuentes para desarrollar una sistematización son:

1. El diario de campo: Herramienta importante para realizar cualquier tipo de sistematización. Se trata de un registro permanente y organizado de las actividades observadas y la información recogida, así como de otras anotaciones que se consideren claves para el análisis posterior de la experiencia.
2. Las fuentes orales: iniciando por la narrativa de quien vivió la experiencia, en este caso, el docente quien lideró la propuesta. También se debe valorar la voz de esos otros, en este sentido, la entrevista abierta o semi-estructurada, es una posibilidad metodológica para explorar las narrativas de los sujetos que participaron en la experiencia o el ejercicio propio de historia de vida.
3. Las fuentes escritas: entre ellas los cuadernos de apuntes, las tareas escolares, los registros de actividades, las actas de reuniones y las transcripciones de los talleres realizados, entre otros. Es recomendable utilizar una ficha que registre el lugar y la fecha, para la organización, el análisis de los documentos escritos y para clasificar la información.
4. Las fuentes iconográficas: dibujos, fotografías, mapas, o cualquier elemento que permita establecer una relación particular con las imágenes que hacen parte fundamental de la experiencia.

Elementos para la realización del diario de campo

El diario de campo es un cuaderno utilizado por los investigadores para indagar sobre la experiencia de la cual son testigos o participan. Es un registro sistemático, permanente, organizado, de las actividades observadas y las informaciones recogidas, así como otras anotaciones pertinentes para el análisis posterior de la experiencia. Para realizar un diario de campo se deben hacer observaciones generales; escribir el día y la hora del momento del hecho; escribir todo lo que ve, describir el escenario institucional, actores, acciones, contextos físicos, inclusive los sonidos y el clima. En general, el investigador debe relatar las impresiones que estos elementos le causan en un momento clave, en ocasiones no muy planificado, focalizando el relato en cierto tipo de interacciones sociales de los sujetos, valorando las narrativas que permitan concretar el objeto de la sistematización, en este caso las relacionadas con el tema de *la memoria y el conflicto* en el interior de la Escuela.

Elementos metodológicos

En primer lugar se deben organizar los datos recogidos de la experiencia. Los registros de experiencia, los documentos escritos, las impresiones reconocidas

durante las reuniones, y los fragmentos todos deben articular en un discurso coherente. La primera tarea es encontrar en estos registros la voz de los actores de la práctica, la visión del mundo que los rodea y sus relaciones con los otros. Los registros deben ser decantados a la luz de los objetivos del proceso de sistematización y los ejes temáticos que orientan su selección.

Se debe tener en cuenta que el informe es una historia que el investigador cuenta en primer lugar a sí mismo, a otras personas significativas y sobre todo, al público lector. El investigador debe recrear los textos de manera que el lector experimente los acontecimientos narrados. Los hechos recogidos en el trabajo de campo se transforman en documento público, producto de la elaboración del informe.

En el primer acercamiento de carácter narrativo, los docentes investigadores deben contar cómo viven la experiencia, para entrar luego en la magia del relato, al dejarse conducir por un mundo donde surgen acontecimientos, personas, sentimientos, sueños, frustraciones y alegrías, que van formando una trama y secuencia que da sentido a lo vivido en relación con la memoria y el conflicto. La idea es que a partir del relato se identifiquen hechos, que por circunstancias internas afectan la experiencia, y así mismo definan cortes en el tiempo que a su vez establezcan periodos de la misma.

En términos prácticos, además de los anteriores elementos, es recomendable tener en cuenta los siguientes pasos:

1. Ordenar la experiencia en tiempo y espacio.
2. Delimitar el objeto de la experiencia y los objetivos planteados.
3. Describir la experiencia desde una perspectiva narrativa, subjetiva, simbólica y cualitativa.
4. Establecer los puntos de tensión, restructuración corte y delimitación interna.
5. Elaborar análisis operacional de las preguntas y recuperación de la información.
6. Profundizar narrativamente algunas dimensiones del proceso.
7. Realizar cotejo y triangulación de la información.
8. Elaborar el informe final.
9. Exponer la experiencia ante el colectivo en el que participa.

El resultado de la sistematización no es frío, objetivo y neutro, sino más bien un documento en el que la subjetividad y la creatividad de quien narra, garantizan a la vez la objetividad de lo ocurrido. Preferiblemente un documento palpitante, emotivo, parecido a una crónica o a una novela histórica.

Las conclusiones de la sistematización podrán ser tanto teóricas como prácticas. Es decir, que permitan formular hipótesis de trabajo sobre *la memoria y el conflicto* en la Escuela a través de las experiencias mismas, y extraer conclusiones prácticas que ayuden a enriquecer y mejorar las prácticas y otras experiencias similares en cuanto a metodologías de trabajo.

Al finalizar el ejercicio de la sistematización se evidencia que éste por sí solo se constituye en un ejercicio de interpretación crítica de la realidad, en este caso de una o varias experiencias. Y a partir de su reconstrucción final, explica la lógica del proceso vivido, los factores que intervinieron, la manera como se desarrolló y los impactos que se lograron. El *saber pedagógico*, como reflexión de la práctica, debe pasar en algún momento por la sistematización de la experiencia pedagógica.

Bibliografía

Eisner Elliot, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Buenos Aires: Paidós.

Jara, O. (1981). “El método dialéctico en el educación popular”. En: *Cuadernos pedagógicos* No. 7. Quito: Cedeco.

_____. (1996). Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias. CEP, Alforja. Costa Rica.

_____. (2003). *Cómo aprender de nuestras prácticas*. Bilbao, España.

Torres, A. (1999). “La sistematización de experiencias. Reflexiones sobre un práctica reciente”. En: *Pedagogía y saberes*, No. 13. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Torres, A. y Cendales, L. (1992). *Los otros también cuentan. Elementos para una recuperación colectiva de la historia*. Bogotá: Dimed.

Capítulo II

Sistematización de experiencias relacionadas con Memoria, conflicto y Escuela Voces de maestros y maestras de Bogotá

Acercamiento a la memoria histórica en la Escuela desde la construcción de relatos

ÁNGELA VIRGINIA NEIRA UNEME¹

*“Los mundos de los predecesores y de los sucesores extienden,
en las dos direcciones del pasado y del futuro,
de la memoria y de la espera,
estos rasgos extraordinarios del vivir juntos,
primeramente descifrados en el fenómeno de la contemporaneidad”.*

PAUL RICOEUR.

El objetivo de esta experiencia es acercar a los estudiantes a los contenidos de la historia, relacionados con el conflicto, posibilitando un espacio en el que se identifiquen con referentes humanos más cercanos a ellos, como las intenciones, los deseos, las emociones y las causalidades de los sujetos que han dado lugar a procesos históricos, haciéndolos más próximos y menos míticos. Busca que los estudiantes generen un reconocimiento y una conciencia crítica del conflicto que acompañan la historia de nuestro país. Todo esto por medio de la elaboración de relatos de situaciones históricas, contruidos alrededor de referentes comunes establecidos en el aula de clases, donde los estudiantes son protagonistas de los hechos, activando así el papel fundamental de la memoria en la comprensión de los procesos históricos.

Consideramos, junto con Mario Carretero, que el conocimiento histórico tiene mucho de narrativo y por tanto, puede ser abordado por medio de diferentes

¹ Docente Colegio Gimnasio Vermont, periodo 2002 - 2003.

estrategias. Comprender la historia es, en suma, comprender las acciones de los hombres, las causas y consecuencias de dichas acciones. “Cualquier situación histórica tiene unos agentes, una acción, una secuencia en el tiempo y un desenlace” (Carretero, 1996: 30), ya que las acciones implican agentes; es decir, personas que a través de acciones suponen intenciones y motivos a partir de los cuales es posible explicar por qué alguien hace algo y para qué lo hace, como también, bajo cuáles circunstancias interactúan con otros.

La propuesta pretende hacer un aporte a la enseñanza del área, en que los estudiantes se vean a sí mismos como productores y protagonistas de la historia, donde los contenidos del pasado estén relacionados con la vida cotidiana y se conciban como sujetos sociales, activos habitantes de un contexto específico. La idea es partir de las experiencias cotidianas del estudiante, de sus relaciones con el entorno, de su realidad como habitante de la ciudad; logrando que reconstruya su presente de la mano de la historia, estableciendo relaciones significativas con la memoria de los pueblos y examinando hechos problemáticos para evitar situaciones de olvido colectivo.

Como plantea Elizabeth Jelin (2001), abordar la memoria implica referenciar recuerdos, olvidos, silencios, gestos, narrativas, emociones y fracturas. Al hablar de *memoria* es preciso plantearse preguntas puntuales, como por ejemplo, acerca del sujeto que rememora o que olvida: ¿quién narra? Un individuo o un colectivo; sobre los contenidos, ¿qué se recuerda o qué se olvida?; sobre la forma en que se activa esta memoria y las relaciones temporales, ¿cómo y cuándo se recuerda o se olvida? Es preciso tener en cuenta que el pasado que se rememora se activa justamente desde el presente, en relación con momentos específicos de coyuntura, recuerdo u olvido de memorias particulares.

Es evidente que muchos de los escritos sobre acontecimientos del pasado se encuentran archivados en centros documentales, lo cual no garantiza la evocación o reflexión del pasado. Ya que según Jelin, estas memorias deben ser activadas para dar sentido al pasado, interpretándolo y trayéndolo al presente en procesos de interacción social.

La selección de ciertas memorias por parte del sujeto, enmarca la identidad de colectivos humanos y la mayoría de las veces, determina aquello que es importante estudiar en el programa de historia dentro de la Escuela, porque marca un hito o define nuestra identidad como nación. De ahí que toda narrativa del pasado que se recuerda o se decide olvidar implica un proceso de selección, muchas veces dada por agentes dominantes o subalternos, y determinada por periodos de crisis o de coyunturas que permiten una reflexión del pasado desde la reinterpretación de memorias y olvidos.

Las políticas de silencio y olvido pueden ser producto de voluntades para ocultar y destruir pruebas y rastros, evitando la recuperación de las memorias. Toda política que selecciona y conserva huellas, también tiene implícita una *voluntad de olvido* (Jelin, 2001); esto incluye a investigadores, como historiadores y maestros, quienes deciden sobre las fuentes que validan, los relatos que escriben y los contenidos que enseñan.

La reconstrucción de la memoria de procesos históricos ligados al conflicto y a la violencia en Colombia dentro de la Escuela, hace parte del deseo de recordar, de no olvidar y de conservar las huellas del pasado desde la reflexión de los estudiantes. Escoger un hecho histórico particular, mirarlo con los estudiantes, permitir que ellos se identifiquen con él y construyan su relato, evidencia la relación de sus vidas con experiencias de personajes que estaban en otro tiempo histórico o que comparten su temporalidad pero que habitan otro espacio geográfico. Cuando se encuentran con estos relatos y ven toda la riqueza que hay en ellos, la expresividad, la sensibilidad y todo lo que los chicos quieren decir desde su subjetividad, se establece la relación indisoluble y necesaria entre memoria e historia, porque, como lo enuncia Jelin, “la memoria también se manifiesta en expresiones que incorporan performativamente el pasado”.

De la relación entre historia y memoria

Esta relación se convierte en una preocupación importante en el espacio académico de las ciencias sociales; para Elizabeth Jelin, surge con más fuerza en el campo de la historia en torno al debate de lo que “realmente ocurrió”, incluyendo la dimensión subjetiva de los agentes sociales, los procesos de selección de datos, las tareas interpretativas y las estrategias narrativas de los investigadores.

La vinculación entre historia y memoria, cobran protagonismo desde el recuerdo y el olvido de acontecimientos traumáticos relacionados con temas políticamente conflictivos, para lo cual se da privilegio a las narrativas subjetivas de la memoria identificadas con la historia. Para la autora, lo que se debe exponer es la relación entre la memoria y las verdades históricas; situación que busca en el debate historiográfico legitimar la historia oral como narrativa construida desde la disciplina histórica. Según La Capra, citado por Jelin (Ibíd), se propone una concepción de la historia que involucre una tensión entre la objetividad del pasado y un diálogo con él, en donde el conocimiento no implique únicamente el procesamiento de información sino también el reconocimiento de afectos, emociones y empatías. Lo que se busca entonces, es *historiar la memoria*; es decir, hacer un estudio histórico de las memorias.

Las memorias, para Jelin, se convierten en objeto de estudio que permiten vincular historias pasadas y presentes, entendiendo que el significado que se le da a los acontecimientos del pasado no es inmutable, que sus cambios de sentido están

determinados por los escenarios políticos y por las luchas en las que se inscriben los sujetos sociales.

La relación entre historia y memoria también puede ponerse en oposición, desde el deseo de los historiadores por tener pruebas de la veracidad de la historia y la desconfianza hacia la memoria, entendida como invención, mito, visión romántica e idealizada del pasado (Ibíd.), de ahí el recelo de algunos historiadores frente al auge de la memoria.

En el espacio escolar también es posible percibir esta desconfianza, por parte de muchos docentes de historia, en el afán de que los estudiantes aprendan contenidos de hechos históricos de forma exacta y absoluta, sin abrir posibilidades de reflexión, duda y re-interpretación de los hechos del pasado.

Respecto de la relación entre la historia y la memoria en la Escuela, Paul Ricoeur (2004) dice que la historia que se cuenta en el aula, en muchas ocasiones, se refiere específicamente a la memorización de fechas, nombres y lugares lejanos para la experiencia del estudiante. La historia, [...] Es esencialmente un relato enseñado cuyo marco de referencia es la nación. En esta fase del descubrimiento, también rememorado después, la historia es percibida, principalmente, por el estudiante, como “exterior” y muerta (Ricoeur, 2004, p. 508).

El autor establece aquí una diferencia entre la historia que se enseña y la vivida por el estudiante; razón por la cual el proceso de construcción de la memoria histórica se presenta desde afuera, donde el estudiante debe familiarizarse con aquello que no le es familiar como es el pasado histórico.

Este proceso de familiarización con la historia genera que poco a poco la *memoria histórica* haga parte de la *memoria viva*, gracias a que la *historia escolar* también está colmada de experiencias y corrientes de pensamiento,

[...] El carácter de enigma que oscurece los relatos del pasado lejano se atenúa al mismo tiempo que se subsanan las lagunas de nuestros propios recuerdos y que se disipa su oscuridad. En el horizonte aparece el deseo de una memoria integral que reagrupa memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica (Ricoeur, 2004: p. 511).

Este proceso de enmienda se presenta a partir de los relatos familiares expresados por los mayores.

Es importante cerrar la brecha entre *memoria histórica* y *memoria viva*, desde la experiencia y subjetividad de los estudiantes, por medio de la creación de relatos a

partir de hechos del pasado que acerquen esa historia, muchas veces lejana y ajena, haciéndola cada vez más familiar y significativa, hasta convertirse en una *historia integral*. El relato puede hacer las veces de puente entre la periodicidad discontinua y distante del pasado, y la continuidad del presente en la *memoria viva* de los estudiantes. Finalmente, como se pregunta Ricoeur, ¿acaso la memoria y la historia no están destinadas a una cohabitación obligatoria? Y como concluye Jelin, existen múltiples niveles para plantear la relación entre historia y memoria, pero en definitiva, la memoria es fundamental para la historia, incluso en sus desplazamientos y tergiversaciones, que se convierten en preguntas abiertas, creativas y productivas para la investigación y la reflexión. Es preciso que la Escuela reflexione sobre esta relación y genere estrategias de acercamiento entre la *memoria histórica* y la *memoria viva* de los estudiantes.

Siguiendo con Ricoeur, si la memoria colectiva es la confidente perfecta de la historia ¿qué pasa entonces con la memoria individual? Vistas como rivales, se propone volver a la eterna tensión en la que se debate el producto de esta experiencia, denominada *relato*; creado desde la memoria individual del estudiante, pero con la paradoja de ser elaborado sobre la base de un proceso histórico de memoria colectiva que determina un vínculo inherente entre estos dos tipos de memoria, que terminan haciendo parte la una de la otra.

Memoria individual y memoria colectiva

Es claro que la memoria individual tiene lugar en el sujeto mismo y se presenta a partir de su experiencia particular, pero que se genera desde las relaciones que tiene con otros. Siguiendo a Ricoeur (2004), el conocimiento que nos llega del pasado es recibido por nosotros de otros; en este sentido, los recuerdos que tenemos son compartidos y comunes. Desde la *tipología del recuerdo*, pasamos por la memoria de los otros desde la rememoración y el reconocimiento, y cuando recordamos debemos ponernos en el punto de vista de un grupo, varios grupos o corrientes de pensamiento.

Cuando se trabaja en el aula de clase sobre un proceso de la historia, se conduce al estudiante desde la memoria colectiva, a hechos del pasado interpretados desde la experiencia de otras personas, versiones de la historia clasificadas según corrientes de pensamiento y archivadas por investigadores e historiadores. En el proceso de exterioridad en que el estudiante debe acercarse a una memoria histórica caduca a su memoria viva, siendo la primera, inevitablemente, parte de una construcción colectiva. Pero si se propone a los mismos estudiantes que se acerquen al hecho histórico particular, que lo conozcan y que a través de un proceso imaginativo, intenten ponerse en el lugar de los sujetos del pasado, buscando por su memoria, recrear sus intenciones y emociones en la elaboración de relatos, ¿no serían una paradoja la memoria individual del estudiante y la colectiva de aquellos sujetos?

Al respecto de la aparente oposición entre ambas memorias, Ricoeur continúa presentando un debate más amplio.

Si bien el recuerdo individual está dado desde un acumulado de memoria colectiva, para el autor, el acto mismo de rememorar, de desplazarse de un grupo a otro, de una determinada corriente de pensamiento a otra supone una autonomía, una espontaneidad del sujeto, [...] la atribución al otro aparece no sobre añadida sino coextensiva a la atribución a sí (Ricoeur, 2004, p. 165), este acto de rememoración será siempre nuestro, así lleve tras de sí la marca de lo social. En este punto el autor presenta su crítica a la obra de Maurice Halbwachs, *Memoria colectiva*, afirmando que, desde la pregunta por el *quién*, la memoria es personal porque empieza en uno, pero desde la pregunta por el *qué*, es colectiva pues allí hay un desplazamiento desde el yo hacia los otros, que se va a dar desde la *imaginación afectiva*.

Es precisamente la *imaginación afectiva* la que nos lleva cerca de la experiencia de los otros, la que nos transporta hacia ella; es por medio de esta [...] imaginación afectiva por la que nos proyectamos en la vida del otro (Ibíd., p. 166).

Podríamos desplazar precisamente este presupuesto del autor al ejercicio que nuestra experiencia se propone y afirmar que a través del relato el estudiante hace uso de su *imaginación afectiva* para proyectarse, desde su subjetividad y su memoria viva, en la realidad de otros sujetos que vivieron experiencias específicas en un momento histórico particular, dando lugar a una materialización de conjunción entre memoria individual y colectiva.

El lenguaje es fundamental para el ingreso de la memoria a la esfera pública; según el autor, la memoria entra en el ámbito del lenguaje cuando el recuerdo se pronuncia en una lengua común que es, por lo general, la lengua materna que, si bien nos pertenece es en esencia la lengua de los otros. De este modo es posible atribuir al otro los mismos fenómenos mnemónicos, de los que también se es parte, y así afirmar que los fenómenos de la memoria se asocian a las prácticas sociales de forma innegable.

En este orden de ideas, el autor se pregunta si existe un plano intermedio entre la memoria individual y la memoria colectiva, [...] en el que se realizan concretamente los intercambios entre la memoria viva de las personas individuales y la memoria pública de las comunidades a las que pertenecemos? (Ibíd., p. 171) y responde que este plano intermedio está dado en la relación con los allegados, con los que nos son próximos.

Los allegados serán aquellos que aunque aprueben o desapruében mis acciones, aprueban mi existencia, y de igual manera, también yo apruebo su existencia, des-

aprobando o no sus acciones, “Creemos en la existencia del otro porque actuamos con él y sobre él, y somos afectados por su acción” (Ibíd., p. 169). En esta medida, se puede considerar como allegados a quienes nos rodean en el tiempo presente, pero también a aquellos que vivieron en tiempos pasados por los cuales se acerca la historia para comprender esta memoria colectiva, en el ámbito escolar, por medio de la acción pedagógica del docente que es *próximo* a mí. Es así como se puede apostar a la búsqueda de un plano intermedio entre memoria individual y colectiva, en el reconocimiento de *sí*, de los sujetos del presente y de los del pasado, por parte del estudiante, siguiendo el consejo del autor que insta a tener en cuenta la hipótesis [...] de la triple atribución de la memoria: así, a los próximos, a los otros (Ibíd., p. 172), cuando se ingresa en el plano de la historia.

Este consejo debe ser tenido en cuenta tanto en el abordaje de la historia dentro del currículo, como en el proceso que da lugar a la construcción social de la realidad por parte de los estudiantes, como insumo fundamental en el estudio de las ciencias sociales en la Escuela.

Consideraciones metodológicas

El presente ejercicio se ubica dentro de la investigación social cualitativa pues hace referencia a [...] propuestas metodológicas que buscan describir e interpretar situaciones y prácticas sociales singulares, dando un lugar privilegiado al punto de vista de sus actores y protagonistas (Torres, 1999, p. 11) por tanto es pertinente el trabajo en el aula, la observación y la interpretación de los productos que los estudiantes elaboran.

Atendiendo a lo anterior se toma como elemento metodológico central la etnografía analítica que demanda un trabajo de campo por parte del investigador, cuyo eje fundamental es la observación que realiza el participante, a través de la inmersión y permanencia en el terreno físico donde tiene lugar el estudio. La posición del docente-investigador permite llevar a cabo este tipo de observación en la cual se debe tener presente la posición de los sujetos, tal como expone Rosana Guber [...] las nuevas etnografías intentan destacar las voces de resistencia y oposición del Otro al Sí mismo (el investigador), del Resto a Occidente, evitando que la pluma del investigador se trague el disenso y lo anule para siempre (Guber, 2001, p. 116) para ello el investigador debe tomar detalladas notas de campo y compartir actividades vitales con los sujetos.

El trabajo del etnógrafo no es desconocido para los docentes, ya que la práctica educativa implica acercarse, compartir, detallar y leer lo que se teje dentro del aula de clases, con una mentalidad flexible y abierta, que el educador debe buscar para relacionarse asertivamente con la población académica, generando así un ambiente de confianza y complicidad que le permita detallar las relaciones cotidianas dentro del grupo, focalizando la identificación de sujetos y situaciones que sean de interés para su investigación.

Para tal fin, se emplean estrategias y técnicas metodológicas como la observación participante, la toma de notas en el diario de campo y la modalidad de taller en el cual [...] el grupo y los individuos producen conocimientos al circular narrativas, intercambiar puntos de vista, negociar significados, llegar a consensos interpretativos u observacionales (Riaño, 1999, p. 148); dentro de esta modalidad de taller se da prioridad a los relatos elaborados por los estudiantes a partir de temáticas establecidas previamente y relacionadas con diferentes procesos históricos.

Por medio de la elaboración de relatos se busca proponer un ejercicio de reconstrucción de la memoria, que represente realidades de las vivencias pasadas y emerja la subjetividad de los estudiantes, lo que se pretende con este ejercicio es

[...] darle cabida a la lectura de otras formas de conocimiento construidas en el plano de la subjetividad y desde la lógica de lo que hoy se viene debatiendo como representaciones (Cuevas, 2001, p. 16).

A este tipo de textos, Amanda Coffey y Paul Atkinson, lo denominan *formas literarias alternativas*, tomadas de la experiencia de algunas disciplinas como la sociología y la antropología. Estos textos se pueden considerar géneros creativos y artísticos. Teniendo en cuenta lo planteado por los autores, se entiende por *relato* aquel texto que expone una secuencia de acontecimientos significativos tanto para el narrador como par; a quien lo escucha y como *narrativas*, los escritos que presentan un inicio y un final; es decir, acontecimientos con una secuencia lógica, causal y temporal.

Tanto los *relatos* como las *narrativas* son formas de discurso que se emplean en la cotidianidad. En el caso particular de estas experiencias de aula, los estudiantes elaboran textos de acuerdo con los temas históricos trabajados en clase, buscando identificarse e involucrarse de tal modo, que se conviertan en los protagonistas y se sensibilicen frente a los hechos estudiados. Para tal efecto, el docente investigador que trabaja con este tipo de herramientas debe observar cómo los jóvenes cuentan sus historias, cómo le dan forma a lo que relatan, cómo desarrollan las ideas, narran los eventos y articulan la narrativa, en síntesis,

[...] Los investigadores deben evitar leer sólo buscando el contenido. La atención a la estructura de la narrativa puede incluir la observación de la forma, cómo está organizado el relato, cómo se desarrolla el cuento y dónde comienza y termina la narrativa (Coffey & Atkinson, 2001, p. 68).

Es importante observar de cómo el estudiante cuenta el hecho histórico, la claridad con que lo expone, la reconstrucción que realiza de estas memorias a través de sus relatos, el nivel de compromiso con el texto en términos de emoción y la descripción de los hechos en los que él se siente involucrado.

Estas experiencias de creación de relatos, se llevan a cabo con un grupo de estudiantes pertenecientes a un Colegio masculino de noveno grado (entre 14 y 15 años), donde se desarrollan 11 talleres relacionados con las temáticas del área. El primero correspondiente a la elaboración de la bitácora de un colonizador antioqueño del siglo XIX. Los siguientes diez talleres forman parte del gran tema del semestre que se centra en “Conflicto y violencia en Colombia” en el que los estudiantes elaboran relatos relacionados con la violencia en Colombia, la masacre de las Bananeras, el nacimiento de las guerrillas y los grupos paramilitares, el fenómeno del narcotráfico, la violencia urbana, el desplazamiento y el TLC.

A continuación tres fragmentos extraídos del diario de campo, sobre las presentaciones hechas al inicio de los talleres con los estudiantes:

Taller sobre la colonización antioqueña

A los estudiantes de noveno se les pide el libro de José Antonio Ocampo, sobre la historia de Colombia; esa mañana de lunes trabajamos el proceso de la colonización antioqueña y presenté mi primer taller de elaboración de relato.

Entro al salón a eso de las 8:07 am y espero a que los estudiantes se organicen, luego les doy las instrucciones del trabajo.

— el trabajo de hoy consiste en que ustedes de manera individual van a leer el capítulo del libro de la colonización antioqueña de Ocampo y van a elaborar una bitácora de un colonizador antioqueño, que puede ser ustedes mismos, teniendo en cuenta la información histórica; sean ¡muy creativos!

— Esto último que dije sonó muy imperativo. Al escuchar la palabra bitácora que tiene que ver con relato y creación muchos de los estudiantes hicieron esa cara de locha.

— ¿En hojas? — pregunta Omar

— Sí, en hojas porque yo me llevo el trabajo y evaluó — afirma. Los estudiantes trabajan en medio de la charla y un poco de desorden; yo observo. El timbre suena como siempre puntual y los estudiantes dejan las hojas desordenadas sobre el escritorio. (Tomado del diario de campo. Lunes 29 de marzo de 2004).

Taller masacre de las bananeras

Los muchachos de noveno se apilan en el balcón frente al salón, esperándome; el timbre ya había sonado y yo me dirijo al aula 313, hace frío y el día está nublado. Entro y conmigo entran los muchachos que faltan. Mientras se sientan yo saco el libro *Cien años de soledad* y abro en la página escogida que relata un fragmento de la historia de la masacre de las bananeras.

— ¿Quién me ayuda con la lectura?

— Yo profe — se levanta Gabriel del puesto y se sitúa frente al grupo.

Gabriel es un muchacho de 15 años, alto, trigüeño y con algo de acné en el rostro, tiende a ser un poco jorobado y a llevar el uniforme un tanto descuidado.

Se para con una mano entre el bolsillo y se recarga en el tablero para empezar a leer.

— Gabriel, saque esa mano del bolsillo y párese bien, tenga la bondad — le digo. Gabriel se organiza y empieza.

Luego de la lectura, les pido que en una hoja construyan una historia sobre la masacre en donde ellos sean protagonistas. a los muchachos les cuesta escribir historias, imaginar carencias que ellos no tienen; están pasando por una edad compleja y parece no interesarles mucho el asunto de la creación literaria. sin embargo, observo algunos estudiantes comprometidos como Andrés, Eduardo, William, entre otros. (Tomado del diario de campo. 1ro de abril de 2004).

Talleres violencia en Colombia

El lunes es un buen día con noveno, los tengo a la segunda hora y están todos atentos empezando semana. Empiezo hablándoles de la metodología de trabajo que se llevará a cabo el resto del año.

— El tema que se va a trabajar estos bimestres se refiere a la violencia en Colombia, y dentro de este veremos subtemas o etapas de la violencia a lo largo de la historia de Colombia.

— Profe, ¿lo de la guerrilla y los paras?

— Sí, ése es uno de los subtemas; la idea es que ustedes consulten según el tema que les corresponda, en grupos de cuatro o cinco estudiantes y elaboren un escrito reflexivo sobre el problema en el que ustedes sean protagonistas, algo así como una historia, y luego con todo el curso se socializa y se discute.

— ¿Cómo un cuento inventado, profe?

— Sí, pero no tan inventado porque ustedes ya han consultado, entonces con base en las consultas ustedes se meten en la historia e imaginan que son protagonistas, se ponen en los zapatos de los otros pero trabajan sus emociones.

— ¿Cuáles son los temas, los podemos elegir?

— Si claro. (Tomado del diario de campo. 10 de mayo de 2004).

Cada taller tiene una instrucción previa que se encuentra consignada en el diario de campo. Luego, los estudiantes elaboran los relatos a partir de las temáticas expuestas. Después de revisarlos todos, se seleccionan varios, con el objetivo de hacer una sistematización en un proceso final de triangulación interpretativa.

Proceso de sistematización o triangulación

El proceso de triangulación interpretativa, según Araceli de Tezanos (2002), re-significa las categorías planteadas al inicio de la investigación y por medio de la relación entre realidad (descripción), teoría y observador-investigador, se revela el sentido de la investigación.

A lo largo de todo el trabajo investigativo se hacen continuos procesos de interpretación [...] el proceso de análisis no debe considerarse una etapa diferente de la investigación, sino una actividad reflexiva que influya en toda la recolección de los datos, la redacción, la recolección adicional, etcétera. (Coffey & Atkinson, 2001, p. 7). Por tal razón, desde que se realiza el trabajo de campo se lleva a cabo un proceso de selección en la focalización de la mirada con respecto a los actores, al tipo de técnicas empleadas, a los espacios más convenientes según los objetivos. Dicho proceso de selección lleva en sí mismo un análisis y una codificación de los datos que son más evidentes en la fase final de interpretación.

Advertimos que no existe una sola manera de analizar los datos, cualitativos; por el contrario, se puede encontrar una gran variedad, de acuerdo a la naturaleza de los datos recolectados, técnicas y categorías determinadas.

Esta investigación se trabaja con *formas literarias alternativas*, expresadas en narrativas y relatos que se elaboran desde la ficción, sobre la base de los acontecimientos de la historia, con el fin de representar las realidades sociales abordadas por los estudiantes a lo largo del semestre. En el análisis de estos relatos se debe tener en cuenta [...] que el autor vea los actores sociales y acontecimientos familiares de muchas maneras, que se meta en los zapatos del otro y use las voces y tonos invisibles de manera sensible y significativa” (Ibíd., p. 153). Los relatos y narraciones son representaciones subjetivas de la realidad social, por ende no se pueden separar de las relaciones de poder, ni de las prácticas culturales, pues éstas, no se presentan espontáneamente sino que están influenciadas por el medio. Para interpretar los relatos es preciso observarlos detalladamente a la luz de las siguientes unidades de análisis:

- La forma descriptiva de los textos.
- La carga emotiva con que están escritos
- Tipo de relato de oposición, es decir, relatos que [...] pueden ser apro-

piados para darles voz a grupos o individuos de otro modo silenciados (Ibíd., p. 94).

- Relato de toma de posición, llamado también *fábula moral*, porque presenta reflexión y moraleja.
- Relatos que evidencian relación con la vida cotidiana de los jóvenes.

Antes de realizar la sistematización es necesario hacer una lectura juiciosa de las categorías de análisis, constituidas por *memoria, historia, conflicto, relato y Escuela*, desarrolladas en el marco teórico; así como de los objetivos de la investigación que tienen que ver con:

- la reflexión, en torno a los procesos de reconstrucción de la memoria histórica por parte de los estudiantes, a través de la construcción de relatos;
- la posibilidad de una mayor comprensión y apropiación de las temáticas en el área de historia, con la elaboración de narrativas y relatos;
- estrechar los lazos entre la historia y la memoria en el espacio escolar;
- la relación entre la memoria histórica y la memoria viva por medio del relato;
- la observación de los tipos de narrativas y relatos que construyen los jóvenes en la clase de historia; la creación de una relación significativa y reflexiva entre la historia de los pueblos y la vida cotidiana de los estudiantes;
- la apertura de los espacios de aprendizaje significativo dentro del área de historia a partir de la creación de relatos;
- la generación de espacios significativos para *no olvidar* y reflexionar acerca de hechos problemáticos del conflicto en Colombia.

Teniendo en cuenta la metodología de carácter etnográfico, donde se pretende escuchar *la voz del otro*, se realiza una *lectura* de los materiales elaborados por los estudiantes, como propone Araceli de Tezanos (2002), con el fin de identificar regularidades, discontinuidades, patrones y contrastes que permitan develar al sujeto que escribe. En este punto es necesario aclarar que no se buscan verdades o respuestas reveladas, sino interpretaciones y percepciones de la realidad, de la manera como abordan el mundo y se representan en él, de la forma como emergen elementos de su subjetividad a través de estos materiales.

Luego de tener los relatos se hace una selección, teniendo en cuenta la calidad, la creatividad y lo interesante de las producciones que muchas veces, provienen de estudiantes en apariencia desmotivados y desinteresados frente al trabajo de los talleres. En una segunda lectura el material se segmenta y codifica de acuerdo con las unidades de análisis.

A continuación algunos apartes de los relatos elaborados por los estudiantes en los talleres, dentro de las unidades de análisis respectivas.

Forma descriptiva

Al inicio de los talleres se observan textos simples y poco expresivos, sin embargo, después de tanto insistir sobre el tema, empiezan a elaborar relatos sorprendentes. A continuación algunos relatos de estudiantes que asumieron su ejercicio de creación:

La enfermedad de Colombia: el narcotráfico

Aquí me encuentro en el control de aduana de España, en este momento no sé lo que me depara el destino, siento tanta tristeza por no estar con mi familia y mis amigos. Y aunque estoy muy nervioso, probablemente puedo deducir lo que me pasará ya que la mirada de los agentes lo dice todo, esa mirada cuya expresión me advierte el resultado de la radiografía. Esperé por un momento hasta que escuché una voz que decía: 30 kilos de cocaína en el estómago. Éste es el diagnóstico de mi enfermedad, ésta es la pérdida de mis ilusiones (Fragmento sobre el tema narcotráfico en Colombia).

En este relato se observa el compromiso del estudiante con su elaboración, a través de la interiorización de quien narra sobre el hecho particular con la vida y las emociones, exponiendo sus sentimientos, y haciendo una reflexión en un escrito con alto carácter descriptivo, literario y, por lo mismo, vinculante de subjetividad.

Cuando se trabajan ejercicios de la memoria en los cuales se narra exteriorizando la subjetividad, es inevitable que se generen producciones literarias, porque la vida y la narración de sus acontecimientos implica también una apuesta por la ficción.

La carga emotiva

Si el proceso descriptivo presenta dificultades, la carga emotiva que los estudiantes introducen en sus escritos es mucho más difícil de identificar, sobre todo, en jóvenes cuya apariencia es agresiva, como el autor del texto que presentamos a continuación.

El fragmento siguiente corresponde a Diego, un estudiante que se muestra inicialmente bastante rebelde e indisciplinado en los talleres, llamando la atención con la presentación de su bitácora sobre la *colonización antioqueña*. Se toma el trabajo de cortar las hojas y con una cosedora pegarlas a manera de libro pequeño, descubriendo en sus páginas este relato:

Día 1, noche: así sea un pedazo de papel, escribo bajo la luz de esta lámpara a punto de extinguirse, mi corazón deja una gran parte en esto, ya que así nadie lo encuentre, este perdurará. Tengo gran temor por aquel fiel seguidor mío Fausto, que últimamente he conocido sus pensamientos con ayuda de mis criados, pero siempre mantendré mi alerta en alto. Queridos, mis días están contados, por eso dejo estas notas que ojalá alguien lea algún día y viva lo que yo viví en manos de la gran colonización antioqueña.

Ya habíamos abarcado hace dos días cuando a nuestro campamento llegó la noticia de que había surgido un movimiento socio-económico. Al oír esto tuve que disponerme para mi viaje por Antioquia, Risaralda, Quindío, entre otras. Fui partícipe de cambios mentales de los antioqueños; ocupamos con toda la cuadrilla ciudades y cordilleras observando numerosa fauna y flora, pasamos por muchas dificultades en el monte y vimos como unos serios problemas, la decadencia de la minería y agricultura. No separaba la mirada de Fausto, observaba todos sus movimientos y advertía sus pensamientos, pero por el momento no me preocupaba, solo tenía el sentimiento de que mi mejor amigo me había traicionado. Acampamos esa noche. (Fragmento sobre la colonización antioqueña).

Estos relatos revelan el alto grado de emotividad de los estudiantes en el ejercicio de la escritura, por medio del cual involucran su emoción en la narrativa, logrando interiorizar el relato como si lo hubieran vivido, expresándolo a través de un estilo literario de buena calidad. El ejercicio de elaboración de relatos contiene un alto componente de creación literaria en la descripción y en la forma como están escritos; en este sentido, podemos decir que esta estrategia permite la sensibilización de la memoria individual del estudiante en contraste con la memoria colectiva, como un puente que vincula al estudiante desde su subjetividad con la memoria histórica lejana, entretejiendo relaciones de sentido en las que él narra y entra en juego con otras subjetividades de carácter histórico.

La creación de estos relatos se constituye en una estrategia de activación de las memorias, guardadas en archivos y documentos históricos, con el objetivo de re-vivirlas, dando sentido e interpretación al pasado y trayéndolo al presente para otorgarle nuevas reflexiones desde diferentes puntos de vista, estudiando sus huellas, analizando sus consecuencias y posibilitando otras interpretaciones desde la memoria de cada uno de los estudiantes.

Relatos de oposición

El siguiente es un fragmento del relato de Francisco acerca de la masacre de las bananeras. Éste combina elementos que además de revelar una gran carga emocional y un nivel de compromiso con el escrito, se inscribe dentro de la unidad de relatos y narraciones de oposición por tratarse de un texto crítico que recoge la voz de quienes no fueron escuchados:

Fatuidad

El payaso, el payaso que más que hacernos reír, nos da lástima y rabia, éste es el payaso de la injusticia, es el payaso de la trampa que nos burla sin compasión.

Este payaso existió en un lugar de la costa Atlántica... En tiempo de opresión en la costa su rostro surgió de entre las tinieblas, sembrando terror, llevando represión, masacres, dolor, muertes y disparos.

Cobardes y traidores, ocultan sus falsas expectativas, verdugos pero a la vez habladores, que se oían reír con cada muerto en el ferrocarril.

Ciego está quien no mire atrás ni se dé cuenta que las compañías norteamericanas con sus enclaves coloniales nos cohíben.

No puedo ver más a pobres mujeres protestando, pedían muchas más cosas que una lavada, sino más bien ser personas, pero con las armas se hizo la injusticia en la Company Fruit el sindicato de los operarios. (Fragmento sobre la Masacre de las bananeras.)

Este relato y los que presentamos a continuación tienen relación directa con sucesos políticamente problemáticos, asociados al conflicto en Colombia; en ellos se plantea la relación entre conflicto y memoria en el espacio escolar. Estudiar el conflicto en la Escuela es decidir y seleccionar una serie de hechos coyunturales del pasado y muchas veces del presente, con el objetivo de activar las relaciones para no olvidar y generar diferentes visiones de los hechos, que estén más allá de las oficiales.

A través del estudio de acontecimientos como la masacre de las bananeras, el narcotráfico, la violencia de los años 50 se pretende generar una propuesta didáctica que aporte al mejoramiento de la práctica docente en el área de ciencias sociales. El hecho histórico problemático es el activador de la memoria y a través de él, se estructuran pasos específicos para su desarrollo consistentes en todo tipo de preguntas que los estudiantes plantean sobre estos hechos, que luego de consultar, efectuar lecturas y encontrar explicaciones realizan una contextualización del suceso histórico, teniendo en cuenta las causas, características, actores y consecuencias. Posteriormente, a través de un elemento sensibilizador de memoria que puede ser un fragmento audiovisual, una lectura, una imagen, un relato, una canción, los estudiantes elaboran sus relatos en los que plasman su subjetividad. Finalmente, a partir de la lectura de estos relatos hecha dentro del grupo, se da paso a un momento de discusión y debate de las diferentes versiones –oficiales y no oficiales– del suceso particular. Esta estrategia pedagógica aporta elementos significativos para vincular al estudiante con la memoria colectiva de los pueblos a través de su sensibilidad y reflexión.

En el caso particular del desarrollo de relatos en torno al tema de la masacre de las bananeras se observa la apropiación y el compromiso por parte de los estudiantes para ser parte por un momento de la experiencia de los otros, por medio de la relación entre su memoria individual y las memorias colectivas, situación que los lleva a tomar posiciones críticas y sensibles frente al respeto por la vida y la reivindicación de condiciones dignas y justas de existencia.

Otro texto que evidencia clara oposición es el de Santiago, que trata la misma temática que el anterior:

Tenía yo 10 años y la situación de mi familia, es decir, la clase social que conformaba al proletariado, siempre éramos rebajados y nuestras condiciones de vida nunca fueron buenas. Algún día mi padre llegó a casa y aseguró que nos habían convocado a una “reunión” en donde nos solucionarían los problemas que nos aquejaban. Vivíamos en la Costa Atlántica. Días antes se organizaron una serie de huelgas; las compañías bananeras en las que trabajaba mi padre como la United Fruit Company; ésta siempre nos impuso una política de represión, más que todo a las mujeres de nuestras familias. (Fragmento sobre Masacre de las bananeras).

La relación entre *conflicto* y *memoria* en la Escuela también nos permite revivir hechos que han sido producto de políticas oficiales de silencio y olvido. Esto puede lograrse a través de la recuperación de las memorias y de la apuesta por relacionar significativamente la vida de los estudiantes con las experiencias de otros sujetos. La enfermedad del olvido que padecemos en Colombia puede contrarrestarse a partir de ejercicios de reconocimiento de las memorias, de la discusión y tensión de las diferentes versiones elaboradas sobre los hechos, precisamente, por parte de los más jóvenes.

Posición del autor

En esta unidad analítica el relato revela la postura del autor o narrador frente a una situación específica, llamada también *fábula moral*, pues a partir de ésta, el estudiante encuentra una enseñanza o moraleja de la situación histórica relatada:

[...] ésta, señor agente es mi historia, una historia que llevó a la perdición de mi vida y la de mi familia, se me hace imposible creer que el narcotráfico, la enfermedad de nuestro país y de muchos otros, destruya a la gente honesta y trabajadora, porque detrás de cada kilo de droga hay 50 personas que intervienen en el proceso, desde los pequeños niños del campo que con sus manos frágiles y pequeñas recogen la droga, hasta los grandes narcotraficantes.

Sólo me resta decirles que no se dejen ilusionar por las grandes promesas, que por más dura que parezca la situación hallarás una solución acertada a todo si te lo propones. (Fragmento sobre el tema Narcotráfico en Colombia).

El dilema planteado por historiadores sobre “lo que realmente ocurrió” en el pasado, nos sitúa dentro del debate sobre la subjetividad como elemento incomprensible que no es susceptible de medición ni de pretensión de verdad. La subjetividad constitutiva de las memorias humanas, abre la posibilidad de que los estudiantes reconozcan un proceso histórico e indaguen en la memoria con el fin de reconocer afectos, emociones y empatías constitutivas de subjetividad, como el narcotráfico en Colombia, la existencia de vivencias sobre personas que integraron diferentes partes de este hecho problemático, indagando en la memoria con el fin de reconocer afectos, emociones y empatías constitutivas de subjetividad.

De este modo, los estudiantes establecen aprendizajes y conclusiones morales desde elaboración de la *imaginación afectiva* de las problemáticas relatadas, para proyectarse en la vida de otros, como bien evidencia en el relato anterior.

Relación con la vida cotidiana

Dentro de esta última unidad de análisis están los relatos que además de tener una posición reflexiva, tienen relación significativa con las vivencias cotidianas como habitantes de ciudad:

Ahora somos respetados en el barrio y hemos tenido un gran cambio gracias a nuestras novias. Bueno, seguimos metiendo *bareta* porque ya es de nosotros y no tenemos que robar ni pelear para conseguirla debido a que le *bajamos* a la dosis. Ahora la mayoría de nuestros amigos no están estudiando y los que lo hacemos tratamos de no provocar problemas en los Colegios. Estamos *mamados* de que siempre la *tomba* nos requise sin ninguna razón es por eso que cuando vemos a la *tomba* votamos todo (*chuzos y cachos*) y tratamos de que no nos vean. Por el momento estamos *sanos sin dar lámpara*, pero cuando necesitemos usar nuestras armas lo haremos sin pensarlo.

La vida que se lleva en esto es de perros, después de todo lo que se pasa, las amistades lo vuelven a uno así y sobre todo se corre el riesgo de perder la vida en cada jugada.(Fragmento sobre el tema *Violencia en las calles*).

Estas problemáticas que tienen relación cercana con la realidad cotidiana que afecta la vida de los jóvenes, genera que las temáticas sean significativas para ellos, comprometiéndose con la elaboración de relatos, como el anterior, que evidencia una alta identificación con las situaciones expuestas. Así, los estudiantes construyen un vínculo con la memoria, a través de un ejercicio de recuerdo y olvido sobre acontecimientos políticamente traumáticos, estrechando la relación entre historia, memoria y conflicto en la Escuela.

El siguiente fragmento se ubica dentro de la misma unidad de análisis y hace referencia a la temática de la globalización, tratada en el último bimestre. Los mu-

chachos crean este relato en grupos de tres o cuatro estudiantes, tomando como referencia un texto abordado en clase. En él reúnen vivencias de un día cualquiera.

Desde que me levanto lo primero es prender mi grabadora Aiwa para escuchar Eminem; luego me visto con mi chaqueta Adidas hecha en Corea, luego me pongo mis jeans Ecko, después salgo en mi tabla BirdHouse junto con mi discman Sony, a montar un rato en el parque. Luego me voy a almorzar a Wendy's y al final del día veo Friends en Fox. (Fragmento sobre *La globalización*).

Esta apuesta de interpretación de relatos creados como forma de literatura alternativa por estudiantes de noveno grado, a partir de temáticas históricas estudiadas a lo largo del año dentro del área, se constituye en una propuesta para observar las características del relato, las motivaciones, el nivel de compromiso y apropiación de los contenidos; la relación de la memoria histórica lejana con la memoria viva de los estudiantes, los aprendizajes significativos que logran generar dentro de sus producciones; todo esto bajo una perspectiva cualitativa que busca suscitar un equilibrio entre los hechos históricos, las memorias colectivas y las voces de los estudiantes en el carácter narrativo de la experiencia.

Conclusiones

Entendiendo que la Escuela es constructora de subjetividades por excelencia y que por medio de la enseñanza de la historia se pretende fortalecer la formación de un ser transformador de su entorno, protagonista y constructor de historicidad, el ejercicio de la creación de relatos y narrativas involucra a los estudiantes en situaciones en las que debe tomar posiciones, asumir consecuencias, exponer sus sentimientos y opiniones frente a hechos históricos; relacionar estos hechos con problemáticas de su cotidianidad y ser propositivos. La comprensión cercana del pasado permite hacer una relación activa con el contexto inmediato.

Esta experiencia de construcción de relatos sitúa el carácter vinculante en el momento en que el estudiante involucra y aflora su subjetividad a través de la narrativa. Estos ejercicios de la memoria son, por principio, prácticas de creación literaria que implican un alto grado de sensibilidad a partir de la experiencia del relato de vivencias de otros sujetos interiorizadas por el estudiante y asumiéndolas como propias.

De este modo, la propuesta se presenta como activadora de la memoria en el contexto escolar y permite *re-vivir* el pasado para interpretarlo y reflexionarlo los estudiantes, a la luz de diferentes puntos de vista. De manera que las relaciones entre la memoria histórica ajena a los estudiantes y su memoria viva, tienen la oportunidad de alcanzar un acercamiento significativo a través de los relatos que sirven como anclajes entre acontecimientos pasados aparentemente caducos y muertos, pero fácilmente comprendidos y apropiados, desde la apuesta imaginati-

va que realiza el estudiante al hacerse protagonista de un relato en el que confluyen pasado y presente, memoria colectiva e individual.

El ejercicio investigativo presenta una relación concreta entre memoria e historia, materializada en los talleres de producción del relato. Los espacios abiertos en la Escuela desde el área de historia, permiten la reflexión y el trabajo en torno al fortalecimiento de estos vínculos con la memoria, generando un lugar y un medio para que los estudiantes expresen su comprensión del pasado a través de ejercicios que permiten la necesidad de subjetividades.

Además de estrechar los lazos entre memoria e historia, la propuesta permite una reflexión entre el conflicto y la memoria en la Escuela, abriendo espacios de re-interpretación de hechos problemáticos y políticamente traumáticos sobre los cuales se conocen versiones oficiales de análisis. También busca aclarar acontecimientos relacionados con el conflicto, con el objetivo de activarlos desde la memoria, para reforzar políticas del recuerdo y del *no olvido*, y se aspira que esten hechos y se hagan conscientes y sean recordados, para evitar que en un futuro se repitan.

Estas políticas del recuerdo, en oposición a las políticas de la memoria oficial, tienen como escenario la Escuela y las clases de ciencias sociales, donde las reflexiones sobre el pasado permiten una comprensión crítica del presente en los más jóvenes, y donde se desbordan los contenidos del currículo, que señalan al docente cuáles temáticas abordar en clase.

De este modo, es posible que la construcción de relatos y narrativas desde la historia sea propuesta como dispositivo pedagógico y didáctico de activación de la memoria, que permita

- la construcción y apropiación de aprendizajes significativos, a partir de la formulación de preguntas por parte de los estudiantes, en torno a un hecho histórico;
- la contextualización y estudio del mismo, desde diferentes versiones o corrientes de pensamiento;
- la elaboración de relatos que involucren la subjetividad de los estudiantes;
- la apertura de espacios de socialización, discusión y reflexión de estos relatos sobre los hechos problemáticos.

Si bien en los dos grupos de jóvenes con quienes trabajamos, de 35 y de 38 estudiantes respectivamente, no todos se comprometieron de manera activa con el ejercicio, sí se observaron cambios y poco a poco, más estudiantes ceden a su sensibilidad y expresión a través del relato.

Estas transformaciones y alcances pueden generarse siempre y cuando, en el aula se propicie un ambiente de respeto y cuidado por sus producciones. Es preciso insistir sin desánimo que aunque al inicio el terreno parezca árido, empieza a florecer luego de manera sorprendente, la confianza y el tiempo que como docentes-investigadores permanezcamos con ellos es de vital importancia, así como la seriedad y reconocimiento que otorguemos a sus creaciones.

Este ejercicio propone la formación de un pensamiento abierto y crítico, cuya función sea acercar al estudiante a la reflexión sobre la historia, asumida como realidad compleja, indeterminada, con múltiples direcciones, a través de sus relaciones con la memoria y el conflicto, donde finalmente los estudiantes se propongan como sujetos históricos, productores y transformadores de sus realidades y sus proyectos.

Bibliografía

- Carretero, M. (1996). *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*. Madrid, España: Plaza Edición.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2001). *Encontrar el sentido de los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Bogotá, Colombia: Editorial Norma.
- Jelin, E. (2001). *Los trabajos de la memoria*. España: Siglo XIX Editores.
- Riaño, P. (1999). *Recuerdos metodológicos: el taller y la investigación etnográfica*. Bogotá, Colombia.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia y el olvido*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Tezanos, A. (2002). *Una etnografía de la etnografía*. Bogotá, Colombia: Editorial Antropos.
- Torres, A. (1999). *Enfoques cualitativos y participativos de investigación social*. Bogotá, Colombia: Editorial Arfin.

Desarrollo humano, interculturalidad y memoria en la Escuela. Otras formas de convivencia

PILAR ALBADÁN TOVAR¹

Introducción

La construcción de la democracia, la paz y la convivencia en la Escuela es una aspiración recurrente de la política pública y en muchos sectores de la sociedad civil. Generalmente, lineamientos, orientaciones y estándares curriculares son los principales dispositivos para guiar estos deseos sociales. No obstante, hasta el momento es insuficiente este acervo teórico, jurídico y político para enfrentar la atmósfera de discriminación y violencia que rodea la cultura escolar. Además de prácticas de desigualdad y exclusión, en que frecuentemente están involucrados los niños, niñas y jóvenes, la violencia escolar persiste y el divorcio entre discursos y prácticas sobre la ciudadanía se profundiza, dando lugar a episodios de anulación de la diferencia y la anuencia colectiva de actitudes de tolerancia que, en realidad, no son garantía alguna en la resolución de los conflictos.

Se pueden identificar dos grandes escenarios de problemáticas para proceder al diseño de la presente propuesta. En el primer nivel se encuentran las relacionadas con la vulneración de derechos de los niños en el contexto del conflicto armado, por violencia intrafamiliar, abandono y por las manifestaciones del conflicto escolar. En el segundo escenario se evidencia un vacío en algunas dimensiones de las

1 Docente Institución Educativa Distrital Gabriel Betancourt Mejía.

competencias ciudadanas, las cuales se expresan en los resultados de las pruebas internacionales de educación cívica.

En el contexto del primer escenario, se destacan los siguientes datos:

Por el conflicto armado

- Casi la tercera parte de la población en condición de desplazamiento está conformada por menores de 15 años. Los datos de Acción Social (2011) señalan que entre 1997 y 2011, la población expulsada fue de 3'875.987 de personas, mientras que CODHES revela que en el periodo 1985-2010, el número de personas desplazadas por razones de violencia fue de 5'195.620.
- La implementación de la Ley 975 de 2005 (de justicia y paz), datos de Human Rights Watch y de la Procuraduría General de la Nación, coinciden en admitir que había en Colombia entre 10.000 y 15.000 menores de edad reclutados por los grupos armados ilegales. Aunque la cifra no está actualizada, informes de CODHES y de la Coalición contra el reclutamiento de niños, y jóvenes señalan que las bandas criminales emergentes continúan reclutando menores con fines diversos.

Por violencia intrafamiliar

- Según Medicina Legal (2008), se reportan en promedio 7.500 casos de violencia contra niños, los cuales sólo representan el 5% del maltrato originado por los propios padres de familia. En 2008, fueron reportados 64.979 casos de violencia intrafamiliar, de los cuales 10.337 fueron cometidos contra personas menores de 18 años.
- De 4.500 niños declarados en abandono, tan sólo 2.700 logran ser entregados en adopción.
- 56.000 menores de 18 años son atendidos al año por el ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar), por encontrarse en situación de riesgo.
- Son cerca de 60.000 denuncias al año las que atiende la Fiscalía General de la Nación por el delito de inasistencia alimentaria.
- Datos de la OIT (Organización Internacional del Trabajo) precisan que hay cerca de 1'568.000 niños que se encuentran en el mercado laboral, con o sin remuneración. Incluso un porcentaje significativo de éstos, están ubicados en labores que la OIT ha catalogado como parte de las peores formas de trabajo infantil².

² El término procede de la declaración de la OIT relacionada con trabajos en donde se somete al sujeto a actividades indignas que atentan contra su desarrollo moral, psicológico y físico. Ver Convenio sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación. Organización Internacional del Trabajo.

Por la violencia escolar

Un estudio adelantado en 2008 en Bogotá por la Secretaría de Gobierno, el DANE y la Universidad de los Andes, revela que uno de cada dos estudiantes ha sido robado en su Colegio (56%); uno de cada tres ha sido objeto de golpes y maltrato físico por parte de sus compañeros en las instalaciones del Colegio (32%); uno de cada dos aceptó haber insultado a un compañero; y uno de cada tres aceptó haber golpeado a un compañero³.

Sobre el segundo escenario (resultados de las pruebas internacionales de educación cívica) es importante tener en cuenta:

- Colombia participó en el Segundo Estudio Internacional de Educación Cívica en la década de los noventa. Los resultados muestran que el país ocupó el último lugar en conocimientos sobre el tema, pero se ubicó entre los primeros en opiniones favorables hacia la democracia y la participación⁴. Esta tendencia corrobora que existe un vacío en conocimientos sobre ciudadanía, que puede tener efectos importantes en actitudes y habilidades. No obstante, uno de los aspectos que más llama la atención del estudio, es la alta valoración que los estudiantes colombianos tienen acerca de la participación, la tolerancia, el pluralismo, la perspectiva de género y otros ideales que son fundamentales para la formación ciudadana.
- Dentro de los factores asociados, el estudio presenta varias condiciones que requieren ser tenidas en cuenta como la expectativa de escolaridad (en Colombia el promedio de educación por persona no supera los siete grados escolares); la tasa de escolaridad en educación media (Colombia está por debajo de 77% con Rumania y Bulgaria); la proporción del PIB destinada a educación (proporción que varía entre 8,3% en Suecia y menos de 4,4% en Colombia); el porcentaje de ingreso de jóvenes a la educación superior (3 de cada 10 bachilleres). Otros indicadores también resultaron llamativos. Lectura de prensa por parte de los estudiantes colombianos (65% respondió que no lo recibe en su casa); número de libros en el hogar y el nivel educativo de los padres (10% de los padres terminó bachillerato y 8% tuvo acceso a la universidad).

3 Un estudio de la OEI (2007) realizado en Argentina, México, Chile, Brasil Puerto Rico y Colombia revela que uno de cada cuatro estudiantes había sido agredido por sus compañeros; que el 16% había sido víctima de robos; que el 10% había recibido golpes; y que el 8% denunció haber recibido amenazas.

4 La prueba fue presentada por 5.047 estudiantes de calendario A y B de 152 Colegios. Los alumnos que participaron tenían en el momento del estudio entre 14 y 15 años y cursaban octavo grado. También participaron en el estudio 352 maestros y 152 rectores de Colegios tanto públicos como privados. En el mundo se han realizado dos pruebas internacionales sobre educación cívica. La primera, en 1971, con participación de nueve países. Y la segunda, que se comenzó a realizar en 1995, con 28 países participantes.

- En el contexto escolar, el estudio demuestra otra debilidad. A la pregunta “¿Qué materia(s) relacionada(s) con educación cívica enseña en este año escolar?”, los maestros respondieron con un abanico muy amplio de opciones: ética y valores (27%), ciencias sociales (27%), democracia (21%), religión (14%), filosofía (2%) y otras (10%).
- Mientras que la mayoría de los países participantes en el estudio, los docentes manifestaron estar de acuerdo con integrar la educación cívica al conjunto de las ciencias sociales (80%), en Colombia las preferencias de los maestros se orientan por la educación transversal y la asignaturización de ésta.
- De otra parte, llama la atención que al preguntar a los docentes sobre los contenidos que deberían ser enseñados en la educación cívica, el 41% manifestó no saberlo. Finalmente, la valoración de la educación cívica es baja, dado que sólo el 11% de los maestros expresó la *necesidad* de trabajar este campo en la Escuela.

A partir de lo expuesto, se puede apreciar en los dos grandes escenarios de problemáticas, en las que están inscritos los niños y jóvenes (conflicto armado, familia y Escuela, bajos resultados en las pruebas de educación cívica), la débil formación en educación cívica (ciudadanía, convivencia, paz, ética y valores, democracia) que reciben, lo cual evidencia un problema estructural que lesiona las condiciones que habita el orden social y la institucionalidad. La interiorización de la violencia y el maltrato al otro como un asunto natural y normal ha traído consigo un debilitamiento progresivo del tejido social. En consecuencia, las iniciativas de formación que se deriven de esta problemática, no sólo deben apuntar a la curricularización de la ciudadanía y la enseñanza de contenidos, sino también a la estimulación de prácticas interculturales en los contextos situados de los niños, enmarcados en una nueva perspectiva del desarrollo humano.

Este artículo propone abordar algunas discusiones que pueden ser útiles para docentes e investigadores, a partir de una experiencia pedagógica adelantada en el Colegio Distrital Gabriel Betancourt Mejía, de Bogotá. Se trata de una praxis educativa centrada en el reconocimiento del otro, guiada a través de categorías como desarrollo humano, interculturalidad, memoria para el fortalecimiento del tejido social y resolución de conflictos en la Escuela. El esfuerzo por darle un contenido distinto a las dos primeras categorías encuentra en una tercera, su posibilidad de despliegue como apertura a la reconfiguración de una cultura escolar centrada en la diferencia y la otredad.

Es importante señalar también, que esta experiencia está enmarcada dentro del proyecto transversal de Democracia y Convivencia, así como en la cátedra Afrocolombiana. En el texto se abordará el desarrollo humano y los procesos de la me-

moria, como opción en la construcción de la convivencia, la interculturalidad y el tejido social en el escenario escolar; aspectos metodológicos en la implementación de la experiencia pedagógica, hallazgos, conclusiones y proyecciones.

1. El desarrollo humano y los procesos de la memoria

Analizar en tiempos contemporáneos el ideal de desarrollo humano, exige superar su relación naturalizada con los procesos de acumulación capitalista y el establecimiento de vínculos más fecundos con la experiencia humana de los sujetos y grupos. En este caso, la experiencia es comprendida como la constitución de los mundos de las personas a partir de la producción de sistemas materiales y simbólicos compartidos. Al parecer, esta dimensión de lo cultural, a la luz de los estudios hechos al respecto (Williams, 2008) y otros campos de formación en las ciencias sociales, es relevante hoy, para la agencia política, social y económica de las sociedades. Los sujetos se constituyen no solo de las acciones que producen en tiempo presente, sino también de procesos pasados que han incidido en sus formas de ser y estar en el mundo. Es por esto que la memoria, categoría planteada por Halbwachs (2005) desde inicios del siglo xx, resalta la construcción de la identidad, especialmente, en momentos que resulta vital adelantar actividades encaminadas a la construcción del tejido social de las personas vinculadas a las comunidades educativas

Sin embargo, es primordial precisar algunas consideraciones relacionadas con las nociones y teorías sobre el desarrollo, las cuales han ocupado un lugar estratégico en la historia de Occidente. Basados en disciplinas y campos que han observado desde los ángulos de las dimensiones y fundamentos de la modernidad, se puede señalar que el desarrollo asumido como civilización, progreso y acumulación, proviene especialmente de dos experiencias representativas de este proyecto, consistentes en el modelo capitalista basado en la propiedad privada y los saberes adscritos a la biología, la psiquiatría y la psicología. Estas dos fuentes, al combinar discursos y prácticas de intervención, no sólo contribuyeron a construir un saber acerca de las sociedades y sus modos de vida, sino que al operar como doctrina adquirieron progresivamente un papel fundamental en torno a los preceptos sobre los sujetos y grupos, así como los procedimientos que debían ser utilizados para gobernarlos.

En primer lugar, es importante destacar que el capitalismo originalmente se funda en la individualidad, la competencia y la ley de la oferta y la demanda (Smith, 1937), de tal modo que las libertades y los derechos, en el marco de la ideología liberal de los siglos xix y xx, son logrados en la medida que los miembros de la sociedad civil se incorporen a las fuerzas del mercado, ya sea en su rol de trabajadores o en su condición de consumidores. En segundo lugar, las evidentes influencias de la teoría de Darwin en el mundo social, así como las referidas a la Eugenesia de

Galton y el Determinismo de Spencer, trajeron consigo planteamientos especiales acerca del desarrollo, que se tradujeron en tres fenómenos de gran importancia en la primera mitad del siglo xx, basados en la formulación del desarrollo de los individuos a partir de estadios y etapas psico-biológicas; la demarcación entre normales y anormales, alrededor de un tipo ideal (Foucault, 2005); y el diseño de intervenciones y mecanismos regulatorios dirigidos a los grupos para garantizar su incorporación en los ideales universales modernos y en las fuerzas de la nueva división internacional del trabajo, obtenida a través del estado de bienestar.

Después de la segunda guerra mundial, los planteamientos procedentes de la economía y de la política que subyacen del sistema mundo (Wallerstein, 1979) promueven modelos de desarrollo, al menos de dos tipos, el primero, ligado a la modernización, el progreso y la racionalidad, que propone mecanismos de crecimiento económico como medio para alcanzar mejores condiciones de vida de la población, acordes con su definición geopolítica en aquel momento, esto es, de acuerdo con los parámetros introducidos por la demarcación entre primer y tercer mundo, lo que suponía imitar sociedades que alcanzaron estos niveles de acumulación y bienestar; el segundo modelo, plantea la cooperación entre poblaciones, especialmente a través de mecanismos de filtración, que sociedades prósperas apoyan con el remanente, a otras que se encuentran en condición de pobreza evidente. Sobra decir que este apoyo está supeditado a la lógica de alianzas, propias del período que se presentó entre las guerras y de la bipolaridad subyacente a las rivalidades entre el mundo capitalista y las sociedades socialistas.

A lo largo de las décadas del setenta y ochentas, la crítica a las teorías sobre el desarrollo fue abundante. En América Latina y el Caribe fue prominente la labor de la CEPAL, las organizaciones populares y de muchos intelectuales con militancias explícitas, especialmente inscritos en la teología de la liberación, el marxismo y la educación popular. Sin embargo, el conjunto de doctrinas procedentes del Norte, contribuyeron a sostener estas nociones de desarrollo, atendiendo a las disposiciones geopolíticas de cada gobierno. Después de la política de la buena vecindad de F. Roosevelt, en la cual las relaciones con el Sur se basaron en el apoyo a los proyectos modernizadores, en función de contar con aliados para enfrentar la guerra total, se destacan la doctrina Monroe y la Alianza para el Progreso, como las experiencias más expeditas en que el desarrollo para los países del Tercer Mundo quedó supeditado a la voluntad de los Estados Unidos y a una demarcación explícita entre ricos y pobres.

Como ha sido ampliamente estudiado, la doctrina Monroe parte de la idea de apoyar a aquellos “pueblos libres” que luchan contra la amenaza subversiva y comunista, encarnada en los grupos armados que proliferaban en la región. Este planteamiento se concretó a través del Tratado Interamericano de Resistencia Recíproca (TIAR, 1947), el cual fue considerado el principal baluarte de la seguridad

hemisférica como base para el desarrollo de los pueblos. Por su parte, Alianza para el Progreso fue un programa que inauguró John F. Kennedy, diseñado para el período comprendido entre 1961 y 1970, el cual pretendía la cooperación y ayuda mutua de los Estados firmantes, el refuerzo de sus “comportamientos democráticos” y la “redistribución justa” de la riqueza, obtenida con la inyección económica que procuraría la inversión de los 20.000 millones de dólares previstos.

Además del fracaso de la Alianza ante la falta de reformas agrarias y fiscales en los países de la región, fue evidente la práctica intervencionista, no sólo del gobierno norteamericano sino de organismos multilaterales como el Banco Mundial, quienes desde el inicio empezaron a considerar nuevas estrategias ante el rezago vivido por estas sociedades, que se conoce como década perdida (80s). En adelante, las condiciones de un nuevo orden mundial y la presunta hegemonía capitalista, cuyo liderazgo se representa en las potencias del norte y el occidente, trajeron consigo nuevas concepciones sobre el desarrollo. Ya no se trataría de la industrialización, la sustitución de importaciones y el vigor del cuerpo nacional como parámetro para garantizar mejores condiciones de vida, ahora, la apertura comercial, la privatización y las reformas al Estado serían el modelo para un futuro mejor.

Los tratados de libre comercio, la inversión extranjera y el tránsito de los derechos a los servicios, tal como empezó a ocurrir en los sectores de la salud, la educación y la vivienda, concretan la consolidación de la estrategia neoliberal en la región. No obstante, en medio de este complejo panorama, los problemas asociados con la concentración de la tierra y la riqueza en Colombia se agudizan, al colocar en la escena social y política, sectores que articulan la acción de grupos armados, narcotráfico y gubernamental⁵.

Basados en estas consideraciones y ante la necesidad de reinversión de un modelo de desarrollo al servicio de las personas, tal como lo señala Sen (1999), es necesario pensar la relación desarrollo humano-memoria como una opción de desprendimiento y deconstrucción de los discursos y prácticas que han sido impuestos a partir del logocentrismo y la hegemonía epistémica, social y política de Occidente.

5 Particularmente en Colombia, la presencia del conflicto y su correspondiente degradación, complejiza la situación de muchos grupos poblaciones y sectores de la sociedad. Datos recientes señalan que el gasto militar se ha disparado del 2.2% del PIB en la época de la Violencia a cerca del 6.5% en los últimos cuatro años, el número de soldados por 1.000 habitantes pasó de 2.5 en 1957 a 5 en 2007, y en el cuatrienio 2002-2006, fueron alistados 15.5 soldados por cada guerrillero en actividad de combate. Mientras que 100 guerrilleros y paramilitares se retiraron del conflicto por bajas o deserciones, estos grupos recuperaron cerca de 84 combatientes mediante diversas modalidades de reclutamiento, entre las cuales sobresale el reclutamiento de menores de edad. Son aproximadamente entre 10.000 y 15.000 niños y niñas, los que hoy componen los ejércitos ilegales en varias regiones de Colombia, representando el tercer país en el mundo que sostiene niños en las filas de los grupos que combaten, por debajo de República Democrática del Congo y Liberia. Ver Sarmiento, 2009.

La memoria es un proceso colectivo que contribuye a situar las voces de todos aquellos que no han sido escuchados o que, a partir del posicionamiento de las nociones hegemónicas de la modernidad han sido marginados como inferiores dominados en sí mismos. Estas formas de exclusión y de desigualdad se manifiestan en las prácticas sociales que habitan las actividades laborales, las relaciones familiares, la práctica educativa y las esferas de la propia cotidianidad.

En un mundo cada vez más globalizado, en el que predomina la inmediatez, la apariencia y el espectáculo de la propia vida, es importante propiciar reflexiones y experiencias que articulen el tiempo presente con la memoria, la cual deviene como un acto no solo de conmemoración sino de inclusión, que contribuye a la ubicación sobre escenarios donde fluyen las relaciones sociales, de los actores, situaciones y recuerdos de una realidad participada y al mismo tiempo, observada. A través de la memoria es posible evidenciar procesos psíquicos que evocan diversas formas de acción colectiva, alrededor de las instituciones que conforman la organización social en su configuración “societal”, que significa, familia, iglesia o empresa, lugar donde se trabaja, se produce y se comparte la vida. La realización de procesos de memoria y rememoración permite el fortalecimiento y/o la recuperación del tejido social (Jelin, 2003).

Al fortalecer el tejido social lesionado por el olvido y otras formas de marginalización, procedentes de discursos y prácticas hegemónicas, la memoria viene a recuperar tejidos delicados sobre los que la concurrencia de la historia pasa levemente y no permite entrever los horizontes sociales y políticos de las comunidades. La memoria construye así de esta forma procesos de cohesión, pues detrás de cada persona hay un núcleo familiar, idearios políticos y diferentes subjetividades ético-políticas. En suma, el desarrollo humano, en diálogo con la memoria, aspira a favorecer las siguientes capacidades:

- Potencialidades para el reconocimiento del otro.
- Construcción de capitales simbólicos a través de la valoración y el aprendizaje de experiencias culturales otras.
- Construcción de mundos tolerantes y respetuosos de las diferencias.
- Participación en una política de lugar que articule lo local y lo global (glocalidades según Escobar, 2005).

2. La interculturalidad y el tejido social

La Constitución Política dio inicio a una apertura de orden jurídico y político en torno al reconocimiento de Colombia como una nación multiétnica y pluricultural, que refiere a un territorio diverso en lo geográfico y en los procesos culturales que surgen desde el mismo momento que se entrelazaron lo afro, lo americano y lo europeo (cada una con una cosmovisión diferente). Sin embargo, fueron los modelos

eurocéntrico y anglosajón los que se impusieron, anulando y desvalorizando los conocimientos de los otros, al no estar situados bajo los parámetros que establecían dentro del proyecto civilizatorio moderno- colonial.

Este proyecto de construcción de la nación colombiana se caracteriza a partir de varias tensiones, que van desde los regímenes de subalternización, pasando por los procesos políticos ligados al bipartidismo, hasta llegar a los fenómenos económicos que surgen del capitalismo en la actualidad (apertura económica, tratados de libre comercio y globalización). Veamos:

- **Los regímenes de subalternización:** En un primer momento, el proyecto de nación en Colombia, implicó la construcción de jerarquías entre los grupos poblacionales, atravesadas por componentes raciales, regionales y culturales. Este fenómeno trajo consigo un conjunto de luchas “identitarias”, que fueron articuladas y configuradas alrededor de identidades colectivas (Castro-Gómez, 2008).

La conformación de las élites nacionales criollas, teniendo como imaginario cultural la blancura desde la distinción y la definición de la superioridad a la hora de lo institucional, fue otro fenómeno de gran incidencia en el surgimiento de las hegemonías políticas de principios y mediados del siglo xx.

- **Los procesos políticos ligados al bipartidismo:** La estructura política del país no ha sufrido grandes modificaciones desde la época colonial hasta nuestros días. La aparición de los partidos liberal y conservador han marcado la vida política, cultural y económica. Generalmente, las luchas y pugnas por el poder, como elementos constitutivos del dominio bipartidista, han sido la principal narrativa sobre la que se ha construido la nación. Mientras que los liberales se declararon contrarios del orden colonial, a favor de la separación del estado y la iglesia, respetuosos de los derechos individuales y promotores de la abolición de la esclavitud, los conservadores fueron los que promovieron la antítesis de estos ideales, al defender la idea de un estado en estrecha relación con la iglesia, la legitimación de la esclavitud y el centralismo como epicentro de la civilización y el progreso.

Bajo este binomio se ha marcado el desarrollo cultural y económico del país. La impronta del conflicto como correlato de la identidad ha continuado, dejando huella en la configuración de una nación dependiente y con un alto grado de concentración de la tierra en manos de unos pocos. Esto sin desconocer la importante presencia que ha tenido el capital y los intereses foráneos de la composición económica.

La Escuela se ha encargado de dar continuidad a este modelo (desigualdad y exclusión expresada en clasismo, racismo, machismo y patriarcado a través de discursos y prácticas. Además de una cultura escolar que reproduce el modelo “decimonónico” de estado y emula el modelo liberal de la ciudadanía, el currículo ancla el colonialismo mediante la hegemonía del saber occidental y cierra opciones para el reconocimiento de la diferencia del otro.

- **Fenómenos económicos asociados con la apertura económica, el TLC y globalización:** Con los cambios económicos que llegaron a finales de la década de los ochenta e inicios de los noventa, emergió un nuevo régimen de poder, encargado de fomentar el ideal de la ciudadanía a partir del deseo del consumo y la interdependencia de éste con las esferas políticas, económicas, sociales y culturales. Los límites tradicionales en torno a lo local y lo global se debilitan, dando lugar a un único sistema.

Se introdujo una historia global, donde los hechos o sucesos llevados a cabo en la esfera local o regional, repercuten de manera subordinada en la esfera mundial. Empieza a ser común la idea que las dinámicas de las comunidades más pequeñas no tienen trascendencia, dado que éstas deben ser aprobadas por estructuras más amplias que imponen lógicas y condiciones de operación. Generalmente, estas formas de subordinación se valen de las políticas macroeconómicas y de las directrices de organismos multilaterales que determinan el funcionamiento de sectores como la educación y la salud. Se trata de una matriz de poder, que opera en las dinámicas del mundo globalizado.

La globalización vista no sólo como sistema-mundo sino como cultura-mundo, es un fenómeno que pretende borrar además de las barreras económicas, las diferencias étnicas, sociales y culturales. Esto implica anular la diferencia o tramitarla como estrategia de control social, mediante acciones afirmativas y políticas sociales de carácter diferencial. Esto corrobora el tránsito de un mundo fraccionado a uno generalizado, donde las cosas aparentemente son iguales y significan lo mismo, asunto que conlleva a graves consecuencias como:

- El olvido de los procesos de construcción de la identidad de grupos originarios, llamados por la política pública como minorías étnicas.
- Desconocimiento de una cultura ancestral que crea y potencia identidad.
- Olvido de un legado tradicional que aún tiene mucho que decir frente a los problemas del tiempo presente.
- Agudización de conflictos en las comunidades y en las instituciones.

La interculturalidad es una categoría que junto con la memoria, permite un cambio a las formas de ver la Escuela y de enseñar. Según Catherine Walsh (2006:27), "...representa, en cambio una configuración conceptual, un giro epistémico, que tiene como base el pasado y el presente de las realidades vividas de la dominación, explotación y marginalización...". La interculturalidad es la interacción entre procesos distintos, que se establecen de manera respetuosa a partir de la identidad cultural como un derecho que tienen las comunidades.

La apuesta por la interculturalidad crítica implica, según Santos (2005), construir una sociología de las ausencias y otra de las emergencias. Mientras que la

primera exige identificar las diversas maneras de subordinación del otro por ser diferente (indígena, afro -descendiente, mujer, niño, joven, pobre, homosexual), la segunda es una base importante para la consolidación de la interculturalidad crítica. Según Santos, esta nueva forma de comprender la realidad en la actualidad, especialmente en aquellas sociedades que han vivido experiencias coloniales, pasa por la conformación de ecologías de saberes, temporalidades, reconocimientos, trans-escalas y de productividades alternativas, que requieren ser comprendidas.

La ecología de saberes, es uno de los fenómenos más significativos del tiempo presente en la región. Se trata de la sustitución de la “mono-cultura” del saber científico, por el diálogo de un conjunto de saberes diversos, procedentes de una revaloración progresiva que tiene lugar en la escena social y política contemporánea. Al respecto, diversos grupos sociales están realizando contribuciones de gran trascendencia, al producir, apropiar y hacer circular saberes relacionados con la estética, la cultura, la comunicación, el territorio y sus derechos. Aunque no necesariamente éstos aluden a los conocimientos propios de la ciencia, los saberes que emanan de la vida cotidiana constituyen una fuerza que abre posibilidades de acción. El interés por construir espacios de socialización y de formación, hace que una amalgama de lenguajes, expresiones y movimientos orienten formas de acción de reivindicación de sus derechos.

La ecología de temporalidades describe la capacidad de los sujetos y grupos por reconocer otras, que contribuyan a la construcción de mundos posibles. Esta ecología busca comprender las lógicas de funcionamiento histórico-cultural de tiempos distintos al occidental-cristiano. En algunas culturas las temporalidades no secuenciales, orientan la vida en comunidad y configuran planos de existencia que armonizan al hombre consigo mismo, con los otros y con la naturaleza, tal como ocurre en la mayoría de comunidades indígenas y afro-descendientes de América Latina. Las temporalidades no lineales, instaladas por algunos grupos sociales, no siempre rechazan otras lógicas de vivir el tiempo.

La ecología de los reconocimientos por su parte, invita a proceder a través de la invención de mecanismos que superen la diferencia sobre desigualdad y dominación del otro. La deconstrucción de las diferencias en esta ecología exige la creación de sistemas de reconocimiento recíprocos y la disolución de las jerarquías. Las agregaciones producidas por diversos grupos sociales, atendiendo a motivaciones coyunturales o estructurales, frecuentemente adquieren tres condiciones concernientes a la generación de vínculos socio-afectivos ligados a sentimientos morales y emocionales (Nussbawm, 2006); asignaciones basadas en referentes culturales y estéticos (Reguillo, 2000); y a la construcción del sentido de pertenencia y valores compartidos (Delgado, 2009).

La cuarta ecología, correspondiente a trans-escalas, cuyo propósito es lograr que lo local sea des-globalizado posicionándolo como epicentro de la acción so-

cial, para agenciar la globalización anti-hegemónica, adquiere importantes implicaciones si se tiene en cuenta la experiencia de muchos grupos sociales. El valor de un nuevo trazado de cartografías sociales donde sea posible ejercer articulaciones locales, tendientes a la defensa del territorio y del ambiente, encuentra en la iniciativa de muchas organizaciones una base prometedora. Los sentidos de pertenencia, en muchas ocasiones, están atravesados por lo que Arturo Escobar (2005) llama la *política de lugar*. Se trata de comprender cómo las personas practican lo local en lo global, participando de diversas estrategias –desde iniciativas para defender el entorno, hasta la participación en redes transnacionales y diálogos sur-sur-, cuya base es el diálogo de saberes, la creación colectiva, el aprendizaje cooperativo y otras maneras de constitución, como diáspora en torno a la cultura.

Finalmente, la ecología de productividades busca recuperar sistemas alternativos de producción, caracterizados por sentidos y valores compartidos que se cristalicen en prácticas solidarias y cooperativas, capaces de inventar otras formas de producción y de trabajo, más allá del sentido del desarrollo como acumulación capitalista. La ampliación de redes y el fortalecimiento de prácticas solidarias, en la línea de la configuración de inteligencias colectivas, es un atributo cada vez más frecuente en muchos grupos sociales. En medio de la falta de oportunidades y el desarraigo motivado por circunstancias asociadas con el conflicto social y armado en Colombia, algunas organizaciones han promovido condiciones para restablecer el tejido social y la confianza, a partir de proyectos productivos alternativos, cuya base es lo comunitario.

3. Aspectos metodológicos para la implementación de la experiencia

Este trabajo pedagógico se llevó a cabo en el Colegio Distrital Gabriel Betancourt Mejía, ubicado en la localidad de Kennedy, barrio Tintal. Se caracteriza por tener como grupos de influencia, las nuevas urbanizaciones de interés social del sector, situación que lo convierte en uno de los nodos poblacionales con más dinamismo en la ciudad. Muy cerca se encuentra el barrio Patio Bonito, cuyo surgimiento está ligado a “luchas sociales”, alrededor de la legalización del barrio y los servicios públicos, entre otras. Allí habita un gran número de personas en condición de desplazamiento por la violencia, lo que genera impactos significativos, especialmente relacionados con el orden social y cultural difuso, relacionado con rasgos de ilegalidad y crecimiento desmedido del sector.

El Colegio Gabriel Betancourt Mejía, surgió por iniciativa de los habitantes del sector de Patio Bonito I, al solicitar la construcción de la sede de secundaria, con el fin de darle a sus hijos educación básica. Fue así como la Secretaría de Educación del D.C, en el marco de las políticas sociales implementadas por el alcalde Luis Eduardo Garzón, asignó un predio en el sector del Tintal, para la construcción del Colegio. El 23 de febrero de 2007 se inauguró esta institución.

Con las dinámicas anteriormente descritas, se empezaron a presentar tensiones de tipo cultural y social entre los estudiantes de la institución, especialmente relacionadas con su lugar de procedencia. Los que venían del sector del Tintal, consideraban peligrosos y agresivos a los jóvenes que provenían de Patio Bonito. Argumentando que, a raíz de la construcción del Colegio, esta zona se había vuelto más peligrosa e insegura. Por su parte, los de Patio Bonito manifestaban que los habitantes del Tintal estaban usufructuando una obra que no habían luchado y que no les pertenecía. A esta dinámica también se unieron, entre otras, las problemáticas del contexto local y nacional, el desplazamiento forzado por la violencia, y las graves desigualdades económicas expresadas en informalidad laboral y falta de condiciones para enfrentar la crianza y educación de los niños y jóvenes en el seno de las familias.

Dadas estas circunstancias, desde el año 2006, el área de ciencias sociales del Colegio se dio a la tarea de analizar la complejidad del contexto local y escolar, identificando la necesidad de realizar un trabajo de carácter pedagógico, tendiente a la integración y la convivencia entre los diferentes grupos que allí coexisten. La primera intención que se efectuó, fue partir de la valoración de las diferencias existentes y fundamentales del ámbito la escolar, como el cultural, deportivo, musical, de género, generacional y étnico.

En los años 2010 y 2011, se consideró que a partir de la interculturalidad y la memoria, era posible establecer una educación centrada en la integración desde la diferencia y el respeto al otro. Tal vez estos aspectos podrían darle sentido a la ciudadanía en la formación de estudiantes, en el ámbito de la educación pública, dado que su principal interés estaba dirigido hacia las prácticas de la diferencia. En su propósito, esta actividad buscó enriquecer los lazos sociales, la comprensión de la tradición y el análisis de otras formas culturales (en términos de las ecologías planteadas por Santos, 2005) de aquellos sujetos y grupos sociales que habían sido invisibilizados, según las narrativas de la historia oficial, profundamente influyentes en la cultura escolar y las prácticas pedagógicas.

De este modo, se dio inicio a la experiencia identificando los niveles de conflicto presentes en la Escuela. Particularmente, fueron denominadas como tensiones constitutivas de la cultura escolar, que trata prácticas de subordinación, originadas por la falta de reconocimiento de las expresiones y formas de ser y estar en el mundo por parte del otro. En ese momento, la hipótesis de trabajo se centraba en la identificación de las ausencias para proceder al aumento de las emergencias inscritas en la interculturalidad crítica. Para ello se empezó con la identificación de las siguientes tensiones (consideradas a la vez como posibles categorías de trabajo pedagógico):

- Conflicto inter-generacional: Entre estudiantes, docentes y padres de familia.

- Conflicto de género y sexualidades: Entre lo femenino, masculino y otras tendencias sexuales.
- Conflicto por ubicación espacial: Entre los habitantes de Patio Bonito y Tintal.
- Conflicto de seguidores de los diferentes equipos de fútbol: Entre hinchas de Millonarios, Santafé, Nacional y América.
- Conflicto de grupos (culturas) juveniles: Especialmente entre punks, metaleros, hoppers, skin heads, emos.
- Conflicto racial: Entre los que se consideran blanco-mestizos, indígenas y afro-colombianos.

Metodológicamente la propuesta ha contado con varios espacios pedagógicos. Uno de ellos es el de tipo reflexivo, en el cual los estudiantes intercambian ideas e inquietudes alrededor de personas y grupos con diversas experiencias sociales, culturales, políticas, étnicas y relacionadas con el género. Con motivo de la conmemoración del año Internacional de la Afro-descendencia, se contó con la participación de una comunidad afrocolombiana del municipio de Mosquera (Cundinamarca), quienes fomentaron el intercambio de saberes, alrededor de la danza y los rituales funerarios de estas comunidades.

Es evidente que la Escuela necesita un proyecto intercultural, que favorezca diálogo y la ecología de saberes. En consecuencia, se inició un trabajo educativo conjunto, con instituciones que compartían intereses similares al de esta iniciativa. Por esta razón, se establecieron relaciones interinstitucionales con las licenciaturas de pedagogía infantil y de educación artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Con la presencia de estudiantes y profesores de estos programas en el Colegio, se adelantaron diversas propuestas de trabajo de carácter cultural y artístico (especialmente centradas en experiencias de tipo musical, plástico y teatral) con la intervención de todos los estudiantes de la jornada de la mañana, sede A.

A través de centros de interés, los estudiantes tuvieron la posibilidad de experimentar otras maneras de abordar el conocimiento académico y otro tipo de saberes, particularmente, acudiendo a prácticas de diálogo y de traducción de otros referentes culturales, distintos a los de la academia y a las nociones occidentales de desarrollo. Estas formas de traducción favorecieron el principio fundamental de interculturalidad crítica que significa la valoración del otro como diferente, lo que conduce a la construcción de la alteridad. Con este punto de partida, se espera continuar la senda de una educación intercultural, no sólo centrada en el desarrollo moral de los individuos sino en una praxis creadora, que reconfigure la cultura escolar del instaurado lugar de violencia y exclusión.

También se desarrollaron encuentros de la memoria, basados en los siguientes temas:

- El papel de la mujer en la historia y en el actual momento histórico de globalización y transnacionalización.
- Las expresiones culturales de los jóvenes y los grupos de participación juveniles en la localidad de Kennedy.
- Los diferentes grupos sociales que surgen desde la expresión musical.
- El barrismo (barras bravas) social.
- La invasión europea en América: Un desencuentro de tres mundos.

Los encuentros de la memoria son procesos colectivos que le otorgan voz a todos aquellos que han sido silenciados o marginados por los discursos y las prácticas oficiales de la Escuela. Implica el uso de objetos y dispositivos simbólicos del pasado, los cuales se colocan en diálogo con los acontecimientos del presente, para favorecer la reflexión y nuevos posicionamientos sobre lo ocurrido. La memoria y la rememoración, comprendidos como la base de estos encuentros, devienen como actos no solo de conmemoración sino de inclusión. Permiten también colocar en escena a los actores, actos y recuerdos de una realidad participada y al mismo tiempo, observada.

4. Hallazgos, conclusiones y proyecciones

- La Escuela se transforma, en un ambiente de colaboración, a partir del tránsito por tres niveles conformados en el respeto por la diferencia, la construcción colectiva a través de la diferencia del otro y la emergencia de iniciativas que fortalecen la convivencia.
- Promueve nuevas formas de enseñanza-aprendizaje, a partir de la reflexión y la crítica de otras expresiones y visiones de mundo.
- La Escuela visibiliza las diferencias y particularidades de cada sujeto que conducen a promover actitudes de desarrollo humano que excluyen el conformismo y la homogeneidad que se establece en la institución educativa.
- Se reconoce la diversidad de expresiones culturales en cuanto a condiciones de vestuario y música existentes.

Un aspecto destacable de esta experiencia, fue el esfuerzo de docentes y estudiantes por re-significar el espacio de la Escuela como un lugar de crítica, reflexión e integración cultural y social, partiendo del respeto y la otredad.

Es importante adelantar espacios en la Escuela que permitan reflexionar sobre las dinámicas de subalternización que se presentan en esta experiencia, en me-

dio de las dinámicas de la cultura escolar. La memoria permite indagar sobre las formas de desigualdad y exclusión que se han perpetuado en el tiempo y que han sido normalizadas en las instituciones educativas. Una de las más conocidas, es la diversidad de formas de maltrato hacia la mujer, específicamente a través de la negación que hacen las instituciones frente a expresiones femeninas de las estudiantes, como pintarse las uñas, maquillarse y usar accesorios, entre otras. Llama la atención que este tipo de prácticas continúen ocurriendo, máxime cuando la Constitución Nacional ha declarado el libre desarrollo de la personalidad como derecho fundamental.

Las categorías *niño*, *niña* y *joven* en la historia de América Latina y el Caribe, han estado ligadas a narrativas como el atraso, una carencia permanente y presunta peligrosidad naturalizada. En la actualidad, la estigmatización de estos sujetos lleva a que el Congreso de la República proponga el endurecimiento de la penas para aquellos que se encuentren en conflicto con la ley. Sin embargo, es importante resaltar que no se les brinda oportunidades ni posibilidades de encuentro, que les permita experimentar formas de fortalecer las dinámicas culturales de sus comunidades de vecindario y escolares. Por ello, la Escuela debe difundir y apoyar los diferentes grupos que se presentan al interior de cada una de las localidades, especialmente aquellas que tienen que ver con la cultura y la participación democrática.

Como se puede apreciar, la experiencia pedagógica se abre a procesos transversales, dado que integra los conceptos de desarrollo humano, interculturalidad y memoria, contribuyendo a la construcción de la convivencia. Se trata de una praxis educativa basada en el reconocimiento del otro. Al trabajar sobre estas categorías, se construye tejido social a partir de la condición humana y de sus derechos, elementos que evocan diversas formas de acción colectiva. Sin embargo, esto no es posible sin las instituciones, las cuales deben ser reconstruidas, apoyadas en este caso, mediante las propias experiencias locales, de barrio y escolares.

Bibliografía

- Acción Social (2011). Ahora Departamento Administrativo para la Prosperidad Social. Subdirección de atención a la población desplazada, Disponible en <http://www.accionsocial.gov.co/contenido/contenido.aspx?catID=295&conID=556> Consulta realizada el 14 de noviembre de 2011.
- Codhes (2011). Disponible en Boletín, 2011 http://www.codhes.org/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=35&Itemid=50 Consulta realizada el 14 de noviembre de 2011.

- Albadan, P. (2008). “Memoria y producción de subjetividades docentes (1970-2007)”. En: Premio a la investigación e innovación educativa y pedagógica. Bogotá: IDEP.
- Chatterjee, P. (2009). *La nación en tiempo heterogéneo y otros estudios subalternos*. Buenos Aires: Siglo XXI-CLACSO.
- Delgado, R. (2009). *Acción colectiva y sujetos sociales. Análisis de los marcos de justificación ético-políticos de las organizaciones sociales de mujeres, jóvenes y trabajadores*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Escobar, A. (2005). *Más allá del tercer mundo, globalización y diferencia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Universidad del Cauca.
- _____. (1998). *La invención del tercer mundo, construcción y deconstrucción del desarrollo*. Santafé de Bogotá: Editorial Norma.
- Foucault, M. (2005). *Nacimiento de la biopolítica*. México: FCE, 2005.
- _____. (2001). *Los anormales*. México: FCE.
- García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México, D. F.: Grijalbo.
- Mignolo, W. (2008). “La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso”. En: *Revista Tabula Rasa*, N° 8. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: El Colegio de México.
- Nussbawm, M. (2006). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- PNUD. (2009). *Informe sobre Desarrollo Humano. Superando barreras: movilidad y desarrollo humano*. México: Mundiprensa Libros.
- Sen, A. (1999). *Sobre ética y economía*. Madrid: Alianza Editorial. pp. 54-83.
- _____. (1998). “Teoría del desarrollo a principios del siglo XXI”. En: Emmerij y Núñez (comp.). *Teoría y práctica del desarrollo: ensayo introductorio y conclusiones de política*. pp. 589-610.

Santos, Boaventura De Sousa. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Trotta.

_____. (2003). *La caída del Angelus Novus, ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. Bogotá: ILSA y U. Nacional de Colombia.

Walsh, C. (2006). *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Revisión histórica de la educación en el territorio muisca de Bosa, entre sus memorias cotidianas

BLANCA MARÍA PERALTA GUACHETA¹

JORGE ARTURO HUÉRFANO MÉNDEZ²

JAIRZINHO FRANCISCO PANQUEBA CIFUENTES³

Agradecemos y dedicamos: A las abuelas y los abuelos Muisca de Bosa que compartieron sus testimonios de vida cotidiana sobre sus épocas escolares. A las maestras y maestros que con sus evocaciones orales se convirtieron en guías territoriales de las Escuelas. A las comunidades educativas lideradas por madres y padres de familia que pensaron en construir las Escuelas en que albergaron las esperanzas de preparar a sus hijas e hijos, quienes a su vez hoy construyen país, ciudad y localidad desde sus diversidades de mundos.

-
- 1 Coordinadora Colegio San Bernardino IED, territorio Muisca de Bosa. Mg. Educación por la Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia. Lic. Educación Matemática por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. .
 - 2 Investigador Corporación Ambiental y Empresarial Tinguá. Aprehendedor de saberes ancestrales y de la vida cotidiana. Esp. Gobierno Municipal y Políticas Públicas por la Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia. Comunicador social-periodista por la Universidad Central de Bogotá, Colombia.
 - 3 Docente Colegio San Bernardino IED, territorio muisca de Bosa. Aprehendedor de saberes ancestrales y de la vida cotidiana. Dr. Ciencias Sociales especialidad Antropología Social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)-Guadalajara, Jalisco, México. Mg. Ciencias Sociales énfasis Estudios Étnicos por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLAC-SO)- Ecuador. Lic. Educación Física por la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Breve introducción a los senderos del territorio muisca de Bosa

Aprehender es alimentar la capacidad de asombro, de contemplación y descripción. Una práctica pedagógica es rica en tanto quien dirige también aprehende de sus aprendices. Aprehender es no olvidarse de sorprender y sorprenderse con cada paso.

PENSAMIENTO MUISKANOBA⁴, 2006.

Según los relatos de pobladores indígenas muisca de Bosa, territorio ubicado al suroccidente de Bogotá, Colombia, la primera promoción de estudiantes del Colegio San Bernardino, se educó entre los años 1917 y 1920. Estos personajes, actualmente abuelos de la comunidad muisca, tienen entre 80 y 100 años, y aunque varias de estas personas ya pasaron a ser ancestros, sus memorias cotidianas perduran en sus descendientes. Las veredas San José y San Bernardino, así como los barrios aledaños que hacen parte de la localidad séptima de Bogotá, albergan hoy dichas memorias. Ancestros y abuelos muisca consideran la Escuela San Bernardino como un referente territorial, asociado a sus labores agrícolas. Sus relatos remiten a las primeras décadas del siglo XX, haciendo alusión primordialmente a la estructura física de la Escuela, sus dinámicas escolares, tiempos y espacios cotidianos.

La época que aluden sus relatos, el territorio Muisca de Bosa se conocía en términos legales como municipio de Bosa, perteneciente a la jurisdicción del departamento de Cundinamarca, siendo en 1954 anexado al Distrito Capital de Bogotá. Posteriormente, el Decreto Ley 1421, de 1993 o Estatuto Orgánico de Bogotá reconoce a Bosa como localidad séptima Bogotá. A principios del siglo XX, la actividad económica y cultural del entonces municipio de Bosa, se mezclaba con el quehacer productivo y social del municipio de Soacha, colindante por el suroccidente. Esos nexos tienen huellas en la llamada época colonial donde Soacha se denominó “Suacha de Bosa”.

Los primeros estudiantes del Colegio San Bernardino⁵ evocan a Soacha como el escenario donde iban a recolectar arcilla para la elaboración de piezas, cerámicas y paja para la fabricación de canastos. Desde allí, sus padres traían un pan llamado de *vaso*, cuya forma tiene similitud a una mogolla, que llevaban para merendar en

4 Esta palabra es una conjunción del idioma u'wa con el muisca. Traduce al castellano: Sangre del alma muisca. Hace alusión a la matriz cultural de la sabana de Bogotá que ha hecho posible las adaptaciones de prácticas cotidianas de origen chibcha, que confluyen territorialmente con saberes foráneos en las tierras altas y planas de la cordillera oriental de los Andes colombianos.

5 El Colegio San Bernardino IED, está ubicado en la carrera 89-C N° 79-51 sur, vereda San Bernardino. Territorio Muisca de Bosa (localidad séptima de Bogotá).

las *onces*. La historia del San Bernardino es evocada por la primera generación estudiantil, desde una perspectiva acorde a las actividades económicas de comienzos del siglo xx, territorio de producción agrícola y de tradiciones indígenas.

Para el abuelo Rafael Tunjo (ahora de 96 años), estudiante de la primera generación, el municipio de Bosa era reconocido por sus fincas dedicadas a la producción lechera y de hortalizas. En consecuencia, la cotidianidad escolar se discurría en torno a estas actividades y sus particularidades derivadas:

[...] Salíamos aquí de la finca a pie para la escolita y nuestro pasatiempo era jugar en el río Tunjuelito y ayudar a nuestros padres en la finca cuando no teníamos que estudiar. Esto es lo natal. Aquí nacimos. Aquí estamos todavía.

La Escuela de San Bernardino se configura en el árbol que marca el sendero de la memoria educativa en la localidad de Bosa. Sus hechos y personajes, procesos y especímenes, revelan la historia pasada y presente que se cruza como una constante. La tercera generación estudia en el ahora llamado “Colegio San Bernardino IED”, es decir, los nietos y bisnietos de la primera generación san bernardina.

Seguimos cinco senderos multiversantes⁶ compuestos por los aprehendizajes de saberes, los territorios, la alimentación y las construcciones y elementos escolares. En busca de estos senderos por las instituciones San Bernardino, La Concepción y Leonardo Posada Pedraza⁷. De esta manera respondimos a un saber que circula en las conversaciones habituales de los habitantes de este territorio:

[Bosa] es una localidad que guarda en sus adentros, como una caja de la memoria nacional, el paisaje, las voces, los sueños, los contrastes, las miradas, las costumbres y los usos de cada rincón de la geografía nacional: Bosa. Su vida, sus tiempos, su territorio... su gente, la hacen una enciclopedia de Colombia, que muchos capitalinos deberían consultar. [...] Bosa es una enciclopedia, una estampa de la vida colombiana. Sus capítulos no están todos escritos, pero sí gráficos, están ahí, ávidos de lectura [...] (Bosavoz, 2002).

La relación territorio-Escuela-territorio nos fue compartida por abuelos muisca con quienes conversamos, aflorando en sus palabras los arraigos, como los testimonios sobre la relación directa que establecen las personas con su Colegio y

6 Con el término *mutiversación* queremos aludir a las conversaciones, intercambios de opiniones y versiones que puedan surgir de múltiples fuentes de saberes y experiencias.

7 Los patrimonios territoriales aprehendidos en el recorrido por estos territorios los hemos compartido a su vez a las comunidades a través de tres descripciones. La primera fue una jornada de la memoria educativa en el territorio Muisca de Bosa, cuyo contenido puede ser consultado en <http://www.youtube.com/user/muiskanoba#p/u/10/Io5Tn9D3KSK>. La segunda, a través de un artículo originalmente titulado: “Bosa: Territorio Escolar de Colombia” y publicado bajo el título: “Escuela en la localidad de Bosa. Tablero de nuestras primeras letras” (Huérffano et al., 2006). Y la tercera descripción la compartimos en el presente documento.

con su territorio. Allí se mueven, viven, relacionan, conviven, tienen imaginarios, recuerdos y memorias cotidianas que se inscriben en el pasado y en el presente (Panqueba, 2004). Sus relatos interculturales están inscritos en unos tiempos y espacios definidos, concibiéndose como territorio en sí mismos, lo cual refleja criterios propios de Escuela y de ciudad.

El actual Colegio San Bernardino es nuestro punto de partida. Allí habitan comuneros muisca junto a otras personas que se han asentado en las veredas San José y San Bernardino como de los barrios aledaños El Triunfo, Vega Baja, Potreritos, La Concepción, Ciudadela El Recreo, La Independencia y Santafé, entre otros. El edificio actual del Colegio ocupa el espacio que en tiempos anteriores albergó una construcción de bahareque y paja, conocida como Escuela Rural San Bernardino. Allí, la población muisca a finales de la década de 1920 asistía a clases. Los pasos que el Colegio San Bernardino camina junto a la comunidad muisca, dan cuenta de las intersecciones pedagógicas, coartadas por la estructura rígida que la educación ha implantado sobre estos territorios.

Acudimos después al Colegio La Concepción, porque es allí donde se continúan los pasos marcados por el San Bernardino hasta cierto punto del sendero. Esta institución toma vida propia desde sus dinámicas cotidianas, principalmente entre los barrios Divino Niño, La Concepción y Bosanova. Sus gentes, conscientes de conseguir una educación para sus hijas, poco a poco materializaron deseos y sueños a través de luchas en sus propios territorios, donde se entremezclan las vivencias rurales, urbanas, de violencia, desplazamiento y marginación social, económica y cultural. Un escenario donde las comunidades trabajan por la subsistencia de la educación para sus descendientes, a través de renovadas estrategias de liderazgo y acciones cotidianas.

Por último, el sendero nos lleva al Colegio Leonardo Posada Pedraza, concebido en el año 2002 e inaugurado en el 2005, que se convirtió en un “hijo” que creció de manera tangencial a su “papá”, el Colegio San Bernardino, y aunque el territorio de esta última institución ha sido de naturaleza rural y de crecimiento poblacional paulatino, el Leonardo Posada Pedraza, producto de la expansión urbana es debido a la invasión de hombres y mujeres que se dedicaban a cultivar la tierra, a pastorear sus vacas y ovejas, y a criar aves de corral y otros animales aptos para completar su alimentación familiar. A partir del trazado de un Plan de Ordenamiento Territorial⁸, el espacio fue designado a la construcción de proyectos de vivienda de interés social, creando la necesidad de una institución educativa que cubriera sus requerimientos.

8 “En el plan de ordenamiento territorial –POT–, el territorio [que conforma la localidad de Bosa] fue declarado urbano, con proyección de grandes proyectos de vivienda de interés social” (Secretaría de Salud Distrital, 2004: 4).

ATA. Categorías económicas e identificación histórica

Los oficios, empleos y trabajos desempeñados por las personas que hacen parte de las comunidades educativas, así como los modelos, metodologías y currículo académicos aplicados en sus Colegios, responden a lógicas económicas cuidadosamente planeadas. A cada población le es asignada una función dentro del sistema económico. A su vez, desde el sistema educativo se organizan trayectorias laborales diferenciadas de acuerdo a los orígenes sociales.

Según Baudelot y Establet, las instituciones escolares, a la manera de sistemas coherentes y homogéneos, ocultan una multiplicidad de formas de proyección hacia diferentes trayectorias. Pero también disponen diversas posibilidades de permanencia en el sistema, dependiendo de los sectores sociales de procedencia. Estos autores cuestionan dos mitos de los sistemas educativos que aluden a la Escuela como única y a su vez unificadora, ya que la Escuela lejos de construir una pirámide para la ascendencia social de acuerdo a los méritos, está fraccionada en redes diversificadas, además de ser construida para diferentes prácticas con distintos sujetos sociales. Las redes de escolarización se configuran funcionalmente de acuerdo a las clases sociales de pertenencia y del lugar a que ocupa en la producción.

El lugar en el mercado productivo se define por la clase social de origen. La posibilidad de acceder por igual a los conocimientos socialmente valorados, principio liberal positivista, nunca se cumple en la práctica.

Así los pueblos ancestrales han sido estigmatizados por sus costumbres y vida cotidiana. Y aunque hubo intenciones por resarcir los daños ocasionados a las gentes y comunidades americanas por parte de los invasores europeos, el sistema de sentido común que operaba desde la invasión a América, indicaba que era necesario educar y someter a *los salvajes* para *civilizarles*:

[...] La Junta de Burgos, convocada por el Rey Fernando en 1512, examina los derechos de la Corona a someter a los indígenas para su evangelización. Las leyes de Burgos constituyen un primer paso, todavía tímido. Se reconoce en ellas el derecho a la libertad y al trato humanitario, pero se insiste en un necesario sometimiento para su educación, dada la *natural pereza y tendencia al vicio*. (Martínez, 1986, p. 7).

La formación escolar ha desempeñado una función ajena a los intereses de los pueblos ancestrales, oponiéndose incluso a sus anhelos y luchas históricas. Las comunidades asentadas en el territorio muisca de Bosa pasan sus vidas cambiando de oficios, en la medida de las urgencias que cada modelo laboral instaura. Este sistema de identificación histórica⁸ se encarga de mantener los lugares a ocupar por

cada comunidad en la organización mercantil mundial y también para permanecer inermes. Al pueblo de América se le ha preparado en la Escuela para vender su trabajo pero no para apreciarlo.

Son muy escasas las experiencias en las cuales la dignidad es el principio fundamental de formación escolar. Pocos son los pueblos americanos que consideran la redistribución, la colaboración y el respeto como principios de hacer economía, sociedad y cultura.

Desde lo anterior, nuestra perspectiva de partida aprehendida de los saberes ancestrales de Abya Yala es nuestra esencia territorial: somos territorio. Cada persona es la comunidad. Cada persona es el territorio. Somos territorio y somos comunidad. Cada experiencia, cada sentimiento, cada mirada, cada golpe, cada lágrima, cada sonrisa, le cambian los colores a las vidas. A esto identificamos como *memorias cotidianas*:

El concepto de *memoria cotidiana* distingue entre una memoria tangible en los actos cotidianos, de una memoria extraviada en algún lugar del recuerdo y del olvido. Esta memoria cotidiana es continuamente transformada, por eso hace parte de un día a día que se borra con un nuevo presente (Panqueba, 2005, p. 28).

Las transformaciones se dan por la intensidad y la sorpresa de cada nueva vivencia. Nunca después de un respiro se continúa siendo la misma persona, sin embargo, nunca se deja de ser quien se ha sido. Siempre dejarás de ser, pero también seguirás siendo la misma persona. Igual que sucede con las personas, las cotidianidades de la naturaleza producen cambios y cambian éstas a su vez, pero nunca dejan de ser ellas por efectos de dichos cambios. Nunca las tormentas dejan tranquilidad tras de sí. Nunca un terremoto deja casas sobre cimientos, siempre las derriba; pero no las elimina, sólo cambia su forma. Si bien es cierto, sigue teniendo la misma naturaleza, la misma esencia, su futura existencia deja de ser la misma, aunque no deja de ser.

Acudimos a las memorias cotidianas pretendiendo cuestionar las historias que se encargan de borrar hechos y personajes. Esto debido a la mayor importancia dada a ilusiones foráneas. Por eso la historia que proponemos es realizada desde las voces de actores, recorriendo sus pasos, andando sus senderos. El procedimiento metodológico de la investigación se basa en varios emprendimientos de *aprehendizajes* adelantados desde las cosmovisiones u'wa y muisca, dos pueblos ancestrales de Colombia.

Bozha. Muiskanoba

Aprehendizajes desde los conocimientos ancestrales

En este trabajo retomamos algunos aspectos de las leyes de origen de los pueblos de *Abya Yala*⁹. Estos saberes pedagógicos, filosóficos y educativos del pensamiento han sido la sabiduría del *kanoba*, del idioma u'wa: esencia líquida de la vida (*kana* = fuerza, *oba* = fertilidad)¹⁰ y la sabiduría del *mushca*, del idioma muisca: gente. En castellano, esta combinación significa, “sangre del alma de la gente”. Lo que significa *MuisKanoa* son los conocimientos, saberes y patrimonios compartidos del *aka* (alma) muisca. El territorio muisca nos permite aprehender sus caminos hechos por los pasos de muchas personas desde incontables siglos. Estos patrimonios son fuentes de información y *aprehendizajes*. Las enseñanzas de los tiempos que van por delante y que a pesar de haber ya pasado, se presentan para que los transformemos en futuros posibles (Panqueba & Peralta, 2010, pp. 165-166).

La pedagogía de la descripción es el procedimiento priorizado desde un sendero pedagógico de pensamientos ancestrales. Fuimos aprehendiendo diferentes manifestaciones visuales, escritas, sonoras, gastronómicas y gráficas. A partir de allí creamos formatos que dieran cuenta de los relatos orales recabados (Panqueba & Peralta, 2010, p.170). En el resultado del procedimiento describimos en dibujos, pictogramas, fotografías y video documental, los aspectos históricos que afloraban. Fue así como del Colegio San Bernardino en su dimensión materno-paternal surgieron dos hijos llamados Colegio La Concepción y Colegio Leonardo Posada Pedraza. Los tres escenarios institucionales los fuimos convirtiendo en espacios para replantear las miradas sobre la historia educativa en Bogotá. Acudimos a los archivos documentales, pero también a los testimonios de profesores, niños y personas adultas. Pero además de la pedagogía de la descripción como generadora de documentos históricos, también nos valimos de otras cinco pedagogías aprehendidas a lo largo de los senderos recorridos junto a las comunidades participantes:

9 La identificación histórica se origina en una posición ambigua que, por un lado es esencial iza a los sectores indígenas, al atribuirles unos comportamientos y valores muchas veces dados por perdidos en las memorias domesticadas por la historia. Y por otro lado, ‘lo indígena’ se visibiliza desde las iniciativas organizativas y culturales –principalmente–. Bajo los discursos esencialistas se asume que lo indígena “está perdido” y si existe –acá está la ambigüedad–, sólo es porque viste con trajes exóticos, habla lenguas extrañas y ejerce prácticas “sobrenaturales” (Panqueba, 2011, pp.139-140).

10 Nombre en idioma kuna, con el que suele nominarse al continente americano en el ámbito de los pueblos indígenas. Es necesario precisar que hemos acudido a varias expresiones en los idiomas oficiales de Colombia para explicar conceptos, lugares y principios. Principalmente hemos optado por idiomas del tronco lingüístico chibcha: u'wa y muisca. Pero también al idioma kichwa porque expresa conceptos netamente andinos, de los cuales heredamos muchos de los patrimonios naturales y pedagógicos expresados en el presente trabajo.

Pedagogía de la contemplación:

Que consiste en dos rituales. El *rikuna*¹¹: Ver y observar; leer la cotidianidad con la mirada de la primera impresión, sin pre-juicios, ni procedimientos. El *ricunayana*¹²: Observar con minucia y de manera planeada, con un procedimiento cotidiano. La contemplación es la observación y el sentimiento de interpretar la vida. A través de esta pedagogía consultamos las fuentes de *aprehendizajes*. Allí leímos los testimonios, los documentos, los patrimonios y los paisajes.

Pedagogía de las memorias cotidianas:

Que consiste en captar, sistematizar y pensar el día a día como un proceso consciente. Esta idea dista de la concepción “universal” de tiempo, que auspicia el *carpe diem*¹³. Para captar esta cotidianidad, contamos entre otros medios con la escritura, el dibujo, los dispositivos electrónicos, la fotografía, el video y el audio. Es así como a partir de la contemplación, nos avocamos a captar las memorias para comunicarlas en palabras, formas e imágenes. Un ejemplo de esta pedagogía la tomamos de los *aprehendizajes* compartidos de los pictogramas dejados por nuestros ancestros, en diferentes sitios sagrados que hoy en día se conocen como *sitios arqueológicos*. Dada la inexistencia de los *documentos* considerados como datos objetivos para hacer historia, esta pedagogía es de utilidad para producir los nuestros.

Pedagogía de la revisión histórica:

La historia debe revisarse, pues ya está escrita y dicha. Lo que es susceptible de cambio es nuestro presente y nuestro futuro, pues es lo que desconocemos. Nuestra guía no sólo son las historias hegemónicas y disidentes (Gnecco, 2000), sino también las memorias cotidianas de nuestra gente mayor, aquellas que circulan por las palabras comunes y por las producciones domésticas de cada comunidad. Revisar la historia es reconstruirla, desarmar los discursos y encontrar puntos de quiebre. De esta manera hemos detectado otras maneras de identificación para una misma población, a lo largo de varios periodos históricos¹⁴. Las informaciones que hemos encontrado acerca de la historia de la educación nos han llevado a aprehender saberes institucionalizados. Pero también su dimensión como memorias cotidianas de escenas y escenarios sobre los cuales hemos hallado poca información en los territorios.

11 *Kanoba* en el lenguaje y pensamiento U'wa, es la expresión con la que se conoce a la esencia líquida de la vida. *Kana*: fuerza, *Oba*: fertilidad. Esta palabra se emplea en el lenguaje cotidiano para nominar la ‘saliva’, ‘fermentación de la chicha’, ‘lluvias’, ‘fluidos’, ‘escencias’. *Kanoba* alude a la herencia de los abuelos dejada para sus bisnietos; el nombre y la *Bita o Aka* (alma) que es legado a las nuevas generaciones.

12 Del idioma Kichwa: Ver o mirar en castellano.

13 Del idioma Kichwa: Mirar con atención en castellano.

14 Vive el momento. Aprovecha el día. A propósito bien ha valido encontrarnos con la amplia gama de reflexiones desde la teoría crítica del conocimiento, los pensamientos de-coloniales y las posiciones analíticas sub-alternas

Pedagogía de las cuencas de los descubrimientos:

Los pictogramas, máxima expresión del juego cromático y el lenguaje visual, nos han comunicado las formas de ver y sentir la cotidianidad de quienes dejaron estos escritos. Aprehendimos a contemplar y describir (Panqueba & Peralta, 2010, p.175). El seguimiento de estas huellas en la búsqueda testimonial nos ayudaron a conocer y a los abuelos muisca a conocer ca los abuelos muisca y su relación con el río Tunjuelito durante la época escolar. Las cuencas de los descubrimientos constituyen para este trabajo un sistema de triangulación de fuentes. Es el relato oral y las iconografías, para construir los datos. Es la forma de tejer los pensamientos desde las descripciones verbales, pero también desde las descripciones del hacer. Es decir, el discurso de las sabedoras, pero también las alusiones a los oficios que hacen, que han hecho y que están por hacer las personas: sembrar, cuidar las huertas, preparar comidas tradicionales, bailes y fiestas.

Pedagogía de las confluencias:

Donde a través de diferentes técnicas de entrevista y conversación, recopilamos las memorias cotidianas en formatos gráficos. Pero también en otros tradicionales como la toma de notas, las fotografías, la grabación de audio y de video. Le llamamos *confluencias* porque cuando se encuentran *in situ*, las voces de los relatos, con los trazos de un dibujante que pide la orientación de la persona entrevistada, sucede un momento de sabiduría. Estas congregaciones recogen sabidurías hasta construir un conjunto de informaciones susceptibles de ser elaboradas como datos históricos. A partir de las confluencias producimos los materiales comunicativos escritos, gráficos, fotográficos, audiovisuales y artísticos. Terminamos triangulando los métodos de las memorias cotidianas y las revisiones históricas. Las primeras a través de ejercicios de contemplación territorial e itinerante. Las segundas a través de ejercicios de asombros: *rikunayana*.

MICA. Territorio muisca de Bosa Sendero de pasos muisca e imposiciones externas

*[En el año 1955] Para la entrega de los boletines finales
íbamos caminando hasta Bosa.
Allí el señor alcalde nos hacía la clausura del año escolar.
Los boletines igualmente eran firmados por él.
Cada Escuela iba con su jefe de grupo
(TESTIMONIO DE ROSARIO ALONSO).*

A través de diferentes figuras económicas, *legales*, engaños o por la fuerza, las familias muiscas fueron expropiados de sus tierras. Quienes realizaron este despojo, más tarde convirtieron estas tierras en propiedades “productivas” que llamaron “haciendas”. Allí, las familias muiscas fueron empleadas para el desempeño de diferentes oficios ligados a la tierra como sembrar, cosechar, cuidar ganado vacuno, abrir sistemas de riego y desagüe, sentar camellón en la ronda del río Tunjuelito para evitar desbordamientos, labores domésticas y demás obligaciones propias del ámbito rural. En esta dinámica, de manera paulatina la identidad muisca se transforma en campesina. Como consecuencia, la educación implantada para esta población no podía ser diferente a sus expectativas, ni tampoco contraria a las necesidades de quienes habían venido explotando a hombres, mujeres, niños y jóvenes de este pueblo ancestral (Panqueba, 2005).

La Escuela, pensada como avance de civilización, no sólo contribuyó al modelo económico descrito, sino también al arrasamiento cultural, lingüístico y social de los pueblos americanos. La Escuela ocultó las historias vivas, las cotidianidades y las experiencias populares. De esta manera se tejía una historia oficial cuyos nodos centrales eran las hazañas, proezas y acontecimientos susceptibles de ser probados. En los documentos oficiales de las épocas de invasión, esclavitud y arrasamiento cultural se resaltan los liderazgos militares. Cuando son narradas las proezas por la liberación americana, se habla de fuerzas *criollas* para luchar contra las fuerzas españolas, ocultando que había ejércitos integrados por gentes afroamericanas e indígenas. Constituidas las naciones se presenta la urgencia de acercarse al modelo ideológico, económico, social, político y cultural de Occidente, por lo cual se hace urgente organizar o acabar las comunidades rurales, gremios de obreros, pequeños pueblos ancestrales y demás formas diversas que dieran muestras contrarias a la homogenización dentro de un Estado.

Una de las consecuencias más evidentes de este destino, sobre el que se ciñeron las estrategias de uniformidad, es que hoy en día no contamos con evidencias gráficas, escritas o testimoniales acerca de cómo se realizaban los procesos educativos en los territorios con presencia de poblaciones ancestrales. Cuando se indaga por fotografías de los inicios de la Escuela de San Bernardino, es decir a comienzos del siglo xx, es imposible conseguir las. ¿Quién podía poseer en aquella época una cámara fotográfica? ¿Cómo se podían conservar documentos si la infraestructura de la Escuela sólo permitía tener en su interior a niños y su profesora?

Dar respuestas a estas preguntas para la elaboración de una historia de la Escuela San Bernardino de fines del siglo xix representa un imposible. Afortunadamente, el Colegio actual cuenta en su territorio y en las memorias cotidianas con sus ex alumnos. Sus huellas en el proceso educativo, son también los primeros inicios de la educación en Colombia tal como la conocemos hoy.

El territorio muisca de Bosa alberga una de las primeras Escuelas itinerantes que tuvo la empresa española invasora, y fundadora del llamado Nuevo Reino de Granada en las postrimerías del siglo xvi. Éste era un puesto permanente de catequesis y de adoctrinamiento, implantado por la Orden Religiosa de los Franciscanos, quienes aparecen en los archivos de la historia oficial como los fundadores de las primeras “Escuelas de indios” (Tanck de Estrada, 1989). Por esa época, el territorio fue reconocido como “El Curato de Bosa”, a tres horas de la ciudad de Santafé (Corporación La Candelaria, 2004, p. 308).

Los doctrineros españoles, de la orden de los franciscanos, enseñaron las primeras letras del idioma castellano a los indios de Bosa, a través del libro denominado por la religión católica como *Sagrada Biblia*. Ésta fue la primera cartilla, que luego fue incorporada en el siglo xix y parte del siglo xx como un texto obligado, de consulta permanente para la educación primaria.

El primer maestro impuesto en el territorio por los franciscanos, hacia 1670, fue el padre Aguado. En sus diarios de campo, el padre describía cómo los indios de Bosa habían dejado de idolatrar a sus dioses del agua y el cosmos para entrar a la fe cristiana: “[Los] indios habían dejado su antigua gentilidad y entrado por el uso de las buenas costumbres y de la *pulicía*” (Mantilla, 1984-1987, p. 194).

Los segundos maestros de Bosa, con beneplácito de la Corona Española, fueron los encomenderos a quienes les asignaban un número de indios y éstos debían pagar un tributo para que se les instruyera en la doctrina cristiana (Mantilla, 1984-1987, p. 50). Las primeras letras enseñadas del idioma castellano por los doctrineros franciscanos a los indios de Bosa —y a otros territorios de la naciente ciudad de Santafé— fueron ilustradas a través de la Biblia. Los indios abandonaron sus propios lenguajes, sus modos de llamar las cosas y las personas, su propio paisaje, que era polisémico y evocaba en toda su extensión el cosmos y la tierra, el aquí y el allá. Hacia el siglo xviii, la lengua chibcha había desaparecido, con el concurso de otros maestros que fueron pagados por los propios indios encomenderos. Otra de las enseñanzas impuestas por los franciscanos fue la importancia del tributo. En suma, los encargos de la Escuela para con la población indígena eran dos: educarlos en la fe y cumplir con los tributos.

Cuando llegaron las primeras maestras preparadas como pedagogas, también actuaron bajo modelos foráneos. El siguiente relato remite al año de 1955, y describe la metodología de aula seguida por una maestra:

En un salón nos dictaban clase para tres cursos. Estos cursos eran primero de primaria, segundo y tercero. Como había una sola profesora para dictarnos estas clases, entonces ahí eran donde las monitoras le ayudaban a la profesora

para controlar a estos cursos, mientras a un curso lo ponía a estudiar una respectiva lección. Como el salón era grande se hacían las tres filas dividiendo a cada curso [...]. Si uno era juicioso, las profesoras lo nombraban monitora y uno se encargaba de dos compañeros de curso (Rosario Alonso, diciembre de 2005).

Fue así como se introdujo el método lancasteriano o de enseñanza mutua, que “se basaba en el uso de los alumnos avanzados, denominados *monitores*, para que enseñaran a sus compañeros principiantes los conocimientos adquiridos” (Mantilla, 1984- 1987, p. 526).

Escuela y territorios de San Bernardino

A inicios del siglo xx, la cotidianidad de los niños y jóvenes en el territorio muisca de Bosa transcurría entre ocupaciones propias del ámbito rural que consistía en labrar la tierra, contemplar el paisaje e interactuar con el río Tunjuelito. El río aparece como un espacio cotidiano de despensa alimenticia, gracias que allí pescaban las *guapuchas* (pez que era base de la alimentación en los territorios aledaños a la cuenca del río Tunjuelito)¹⁵. Igualmente, era un lugar de recreación, ya que de la Escuela salían una vez por semana a sus aguas en compañía de las profesoras. En las horas de descanso diario, los niños se bañaban en una de las orillas del río que estaba en las proximidades de la Escuela, según testimonios de algunos exalumnos que actualmente tienen entre 60 y 70 años.

La cotidianidad muisca también estaba mediada por el papel de esta población en el contexto de la vida económica de Bogotá. En este sentido, las costumbres campesinas consistían en las labores agrícolas y domésticas de las haciendas cercanas, la cosecha e intercambio de alimentos con vecinos, y la comercialización de los mismos en plazas de mercado –Paloquemao, Bosa, Soacha–. En consecuencia, las descripciones de abuelos, muestran un persistente contraste de su vida escolar con las ocupaciones propias en el territorio, su tierra y su vecindad:

Yo hice [grado] primero en la Escuela de San Bernardino, que quedaba ahí donde ahora es el Colegio grande. Después yo me fui a trabajar a una finca, porque nuestros padres lo que querían es que uno aprendiera a trabajar y ya (Dolores Fontiva, territorio muisca de Bosa, diciembre de 2005).

La vida educativa, familiar y comunitaria, además de encontrarse fuertemente determinada por el contexto económico nacional, tenía el fuerte influjo de la Iglesia católica. En sus relatos de vida, esta transposición se hace evidente junto a las constantes referencias territoriales: “Nosotros salíamos los domingos en la mañana para la misa y cogíamos camino hasta el puente de Bosa y luego echábamos hasta

¹⁵ La gente muisca de Bosa recibió hasta hace unas dos décadas el apelativo de *guapucheros*, debido a que su base alimentaria dependía de este pez que surcaba las aguas del río Tunjuelito.

la parroquia y nos tardábamos entre unos 15 a 20 minutos a un buen paso. Ahí nos esperaba la maestra” (Rafael Tunjo, enero de 2006).

Sin duda un fuerte referente que marcó la vida del territorio y del Colegio fue la construcción del puente de Bosa a mediados del siglo XVIII, este hecho permitía la comunicación con el centro del pueblo y fue camino propicio para la entrada de la doctrina de los franciscanos y luego sería el paso obligado de los estudiantes para asistir a la misa cada quince días.

Según explica Héctor Rodríguez, rector de San Bernardino entre 1998 y 2005, existen dos características marcadas en la comunidad educativa de San Bernardino:

Por una parte se encuentra la parte raizal, quienes nacieron, se han criado y son ancestros de la cultura indígena. Anteriormente tenían una identidad mayor que la que tienen ahora, así no estuvieran reconocidos por la ley. Ahora están reconocidos por la ley, pero tienen toda la influencia cultural, económica, política, social, transcultural, que cada vez hace que ellos tengan que asumir abruptamente esos procesos. Ellos ya tenían una identidad muy arraigada, muy de comunidad, de unidad de organización muy cerrada pero muy importante, más que todo para conservar su ancestro.

Por otra parte, Don Héctor analiza que San Bernardino también tiene asentamientos que se construyeron rápidamente, en menos de tres años, cuando se crearon los barrios aledaños: San Bernardino, Potreritos, Echeverri, La Independencia, La Vega y El Matorral. Allí llegó una población flotante que poco a poco se asentó. Se inicia la consolidación de otro grupo social que llega y empieza a convivir con la población raizal¹⁶. Algunas familias muisca tuvieron que vender sus tierras, lotearlas o parcelarlas para dar paso a la construcción ilegal. Hubo una emigración antes de 1999, porque, según nos explicó don Héctor, las costumbres de quienes llegaron no se acomodaban con las de la población muisca. La sub-urbanización los arropó y mucha gente no aguantó y tuvieron que irse. Varias familias se fueron a vivir a otros sectores de la misma sabana de Bogotá, otras se fueron en busca de nuevos espacios donde tuvieran un estilo de vida similar al que llevaban en su territorio ancestral. La situación profundiza con la definitiva declaración de Bosa como localidad para la expansión urbana, desde el Plan de Ordenamiento Territorial –POT– del Distrito Capital de Bogotá.

Las onces: maíz tostado y panelón. El refrigerio: yogurt y sándwich.

En una bolsa plástica reciben hoy día su refrigerio miles de estudiantes en el Distrito Capital, que consiste en leche, yogurt o kumis; galleta, pan, queso, arequipe o

¹⁶ La palabra *raizal* es empleada por la gente muisca para identificarse como oriunda de estos territorios de Bosa. Poco a poco la palabra ha caído en desuso, a medida que aumenta la población y la urbanización avanza.

leche condensada. Se complementa el *combo* con una fruta que varía diariamente. Esta acción responde a una política distrital llevada a cabo con programas como: “Bogotá sin hambre” y “Bogotá bien alimentada”. A pesar de ello, durante el descanso consumen chicles, dulces, galletas y otros productos industriales, los cuales se proveen en la tienda escolar a precios cómodos para el estudiantado.

En contraste con el refrigerio actual, las *onces* o *medias nueves* descritas los abuelos que estudiaron en San Bernardino, eran preparadas y extraídas de sus propias huertas o fincas: tostaban maíz, cebada perlada y arveja verde. Las guapuchas fritas, asadas o cocidas y chicharrones picados, se mezclaban con el maíz tostado para darle un sabor particular. Según el testimonio de un abuelo muisca, asistente a la Escuela de San Bernardino durante los años 30 del siglo xx:

Con dos centavos compraba para las onces un pedazo de panela y una bola de chucula que era de chocolate con harina [de maíz]. Un panelón valía un centavo. No siempre nos daban [dinero] para las onces; a veces nos daban plátano, naranjas (Rafael Tunjo, enero 13 de 2006).

Una etapa intermedia entre el maíz tostado con panelón y el refrigerio de la Secretaría de Educación, se describe en los relatos de vida de la comunidad educativa del barrio La Concepción. Allí se habla de *las onces*. Éstas consistían en porciones de jugo de frutas con galletas y pan, una arepa con café o galletas; las arepuelas con aguadepanela o gaseosa y frutas. En la década de los años noventa a que nos remiten los relatos de La Concepción: “Lo típico era la arepa de maíz amarillo con aguadepanela o la arepuela de harina de trigo, también con aguadepanela”. Según testimonio de una madre de familia del barrio La Concepción. En aquella época, las personas recuerdan que los niños iban con su lonchera de plástico al Colegio, un empaque bastante característico que marcó una época para las memorias escolares.

Estas continuidades, coincidencias y evoluciones muestran una vez más el fuerte lazo entre las instituciones que hemos indagado y la memoria educativa del territorio muisca de Bosa. Los saltos de la sociedad que marcha a tono con los sistemas económicos son nuevamente evidentes en nuestras Escuelas. Las *onces* o *medias nueves* también son testimonio vivo de las memorias cotidianas de épocas escolares de las que no existen documentos, imágenes o libros. Por esta razón evocamos algunas muestras de estas comidas, que fueron compartidas durante la realización de una jornada de memoria, evento al cual asistieron niños, jóvenes y docentes de los tres Colegios participantes en los procesos de investigación, recopilación y sistematización de la memoria educativa en el territorio muisca de Bosa¹⁷.

17 Ver nota a pié de página N°10.

Mhuyca. La concepción Una Escuela a marcha de ladrillo

“Lo que fue 97, 98 y 99 fueron tres años de pelea por esta Escuela para que no la quitaran”

(MADRE DE FAMILIA BARRIO LA CONCEPCIÓN)

Con la expansión urbana, las comunidades educativas de la Escuela La Concepción no se identifican como campesinas sino como obreras. Estas gentes y sus oficios aportan su trabajo al crecimiento de Bosa como territorio de interacción urbana y rural. Paulatinamente, las áreas rurales del territorio muisca de Bosa adquieren formas de cuadras y calles, de acuerdo con la división de los terrenos en lotes para albergar a decenas de familias que llegan a Bosa desde zonas rurales del país.

En 1990, cuando el docente Héctor Eduardo Rodríguez Beltrán –hoy rector del Colegio Leonardo Posada Pedraza– se presenta a un concurso de méritos convocado por la Secretaría de Educación para proveer cargos de directivos docentes y es aceptado, llegando al territorio muisca de Bosa, específicamente a la Escuela Rodrigo de Bastidas, encargándole inicialmente la solución de un conflicto surgido por supuesta irresponsabilidad de algunos maestros que allí laboraban:

La administración me envió con la tarea de iniciar unas investigaciones y que prácticamente tenía que coger maestro por maestro, casi para dañarlos. Lo otro es que si era capaz, que hiciera un proceso de conciliación y reestructuración. Me daban dos meses para entregar un informe del asunto. Mi primera experiencia fue de conflicto (Héctor Rodríguez).

Cuenta don Héctor que había en esta Escuela un mal ambiente administrativo. Tal vez no había suficiente control y esto generaba desorden institucional. Ante esta situación, el nuevo directivo docente inicia diálogos con docentes, encontrando que todos eran excelentes profesionales, el problema de raíz era la falta de oportunidades y por eso había comportamientos displicentes.

Mientras don Héctor continúa en la dirección de aquella Escuela a principios de 1991, otros procesos comunitarios avanzaban para atender la demanda educativa que crecía con la urbanización. “Antecitos de la Semana Santa comienza la formación de niños en el salón comunal del barrio La Concepción” según testimonio de un habitante de La Concepción, Juan de la Hortúa, profesor de la Escuela Bosanova. Según recuerda el señor Rodrigo Fabra (ex presidente de la junta de acción comunal del barrio La Concepción).

El profesor Juan, habló con la gente de la junta de acción comunal –JAC– para que prestaran el salón comunal para traer a unos niños de la Escuela Bosanova

porque allá no había más espacio. Le dieron permiso entonces para un curso. Don Agustín Rojas –entonces presidente de la JAC– ayudó a gestionar que este salón Comunal sirviera como Colegio: *Él vio que había tanto niño aquí tan desamparado sin estudio. Entonces él empezó a hacer la diligencia de la escolita para que prestaran el salón [comunal]. Él fué quien aportó las instalaciones del salón comunal* (Rodrigo Fabra).

Después de este acontecimiento el profesor Luis Ember Uscátegui, empezó a hacer trámites ante la Secretaría de Educación, para legalizar la Escuela. Hacia el año 1992 funcionaba un salón pequeño, pero ya la demanda era mayor a la capacidad del sitio. En consecuencia, el salón comunal se empleó en dos jornadas y las dificultades de mobiliario no se hicieron esperar:

Yo era la profesora de educación física de Bosa Nova. Las primeras maestras de la jornada de la tarde aquí fuimos Nubia y yo. Nosotros arrancamos con ladrillos y con tablas para sentarnos. Los que eran más afortunados y tenían mesas, las traían. Pero era que los padres tenían en la casa y las traían (Yolanda Guayasán).

De nuevo, la Secretaría de Educación encomienda al directivo docente Héctor Rodríguez tomara cargo de la Escuela en el barrio La Concepción, que ya presentaba situaciones particulares de índole comunitaria y política. El 23 de abril de 1992 funda oficialmente la Escuela junto a Luis Ember Uscátegui.

La escolita durante un año carece pupitres, tableros, escritorios, sillas y todos los implementos básicos para la actividad educativa. Se trabaja para conseguir *las cosas* y organizar la institución y logran construir el segundo piso con la participación activa de la comunidad. Se diseñaron los planos para ampliar y tener los grados desde cero hasta sexto. Si bien las aulas no cumplen los estándares de calidad, allí se formaron muchos estudiantes que están en la universidad.

El 9 de octubre de 1992 le entregan a Héctor Rodríguez la administración de otra Escuela: San Bernardino jornada tarde. Del 25 de abril al 8 de octubre del 1992, Héctor estuvo a cargo de La Concepción, mañana y tarde. Después ubican a Virginia Náder de Mayorga como directora de La Concepción en la jornada de la tarde, porque ella era la rectora de San Bernardino en la jornada de la mañana. A Héctor Rodríguez lo sitúan en La Concepción en la mañana y en San Bernardino en la jornada de la tarde.

Ese año los muebles de la JAC se utilizan como escritorios para profesores. En 1993, la JAC ya no opera, en consecuencia se amplía la cobertura de la Escuela hasta cuarto de primaria. Juan de la Hortúa, dirige la Escuela en la jornada tarde y Héctor Rodríguez en la mañana.

Héctor relata que en los comienzos del San Bernardino hubo dificultades con docentes porque había costumbres como salir temprano, llegar tarde a trabajar y a veces no asistir: “Tuve que hacer de policía a veces, devolver a mis profesores a que dictaran clase, recoger los chicos por el camino, más que todo en San Bernardino”. En 1999 cuando La Concepción se desprende definitivamente de San Bernardino e inicia un nuevo camino bajo la dirección de Juan de la Hortúa; don Héctor continúa su camino en San Bernardino.

Marcha del ladrillo

En Colombia existen costumbres ancestrales que trascienden las imposiciones económicas e ideológicas del modelo mercantil. Debido al funcionamiento débil del Estado, la gente acude a prácticas comunitarias para solucionar sus inconvenientes comunes. La *Marcha del ladrillo* puede ser catalogada como costumbre histórica, antropológica o social, sin embargo no es otra cosa que la modernización de las *mingas*¹⁸, *aini*¹⁹, *uwbohiná*²⁰, *tull*²¹ y otras prácticas ancestrales de nuestros pueblos americanos.

En la *Marcha del ladrillo* la gente se une para construir un salón, una casa, o espacio para beneficio de una comunidad. En este orden, se hacen marchas de la piedra, del ladrillo, del libro para organizar una biblioteca, etcétera. Son recursos sociales de los grupos que desean mejorar las condiciones de vida para quienes comparten territorios:

Todo en la Escuela se hizo con marcha del ladrillo. Todos los padres de familia aportaban con ladrillos y con trabajo. Eso fue para el año 1992 y 1993. En las vacaciones se traía cemento, varilla y así se construyó todo el segundo piso y la ampliación del salón comunal [...] Cuando estábamos en la Asociación, pintábamos nosotros. Traíamos rodillos y brochas para pintar adentro, y para pintar afuera traíamos un maestro (Ana).

18 En territorios de Los Andes, la *minga* es una forma de trabajo comunitario muy usada. Consiste en jornadas donde los vecinos ayudan en labores agrícolas o domésticas a sus paisanos. Posteriormente, quienes han ayudado son ayudados por sus vecinos. *Minga* es un término de la cultura andina que significa labor en conjunto, ayuda y relación de mutualidad.

19 El *aini* es una forma de trabajo agrícola muy usada en territorios aymaras del Qollasuyu (Bolivia).

20 Así se le conoce en idioma *U'Wa* a las relaciones entre grupos, personas o comunidades vecinas. Describe desigualdad, pero equilibrio dado por la relación en sí de estas desigualdades. En este sentido, la *U'Wbohiná* implica una relativización dependiendo del lugar que estamos ocupando en relación con las otras personas, grupos o comunidades. En *U'wbohiná* hay un intercambio *Ruya-Kubina*. *Ruya* significa que proviene del mundo de abajo, el cual también se asocia con las ancestras y deidades femeninas. La puesta del sol o atardecer es femenina, de allí la relación con el occidente, pues por allí es que se oculta el sol. *Kubina* describe a los ancestros y deidades masculinas y representa al amanecer, al oriente, mundo de arriba, donde se suceden los cambios e inicios de las cosas. Las personas somos todas *Ruya*, del mundo del medio, en relación con las deidades existentes: las del mundo de arriba y las del mundo de abajo. *Ruya-Kubina* no implica un carácter inferior-superior, sino más bien una relación de oposición complementaria, no excluyente. Cada parte es primordial para la existencia de las demás, de allí la connotación recíproca de *u'wbohiná*, pues unas veces se está en donde mis opuestos, aprendiendo para complementarme; idem sucede al contrario.

21 El *tull*, palabra en *nasayuwe* (idioma hablado por el pueblo nasa), indica que en un espacio de siembra pueden coexistir diferentes productos agrícolas.

En el caso de La Concepción, se solicita a la comunidad durante las reuniones de la junta de acción comunal, con el apoyo de la asociación de padres, que se conforma en la Escuela para que la gente colabore con uno o dos ladrillos o los que pudieran. Se organizan para que un día específico los padres de familia vengan y entreguen los ladrillos: “Eso se me asemeja como cuando llegan las hormigas con la carga, entonces se veía que había unidad de comunidad porque estaban buscando un fin común: aportar a través de la marcha del ladrillo para construir el edificio y dar educación”, cuenta Héctor Rodríguez.

Quienes participan de las marchas del ladrillo, portan en sus testimonios las realidades urbanas que viven las gentes campesinas recién incorporadas a la creciente urbe bogotana. Los oficios cotidianos de la comunidad educativa de la Escuela La Concepción no se ligan a la tierra –como aún sucede con la comunidad de San Bernardino–. La anterior vida campesina poco a poco cambia por el desempeño en labores de albañilería y construcción de casas, el recurso de *juntar ladrillos* para construir su salón comunal, además de corresponder a una práctica de esencia ancestral, obedece también a las prácticas laborales de esta nueva población bogotana. Entre quienes aportan su trabajo y materiales se destacan Gonzalo Sierra (constructor, albañil), Salvador Zea (ebanista), Teodoro Pinzón (empleado oficial en Indumil) y varias señoras del barrio que en su mayoría trabajaban como empleadas domésticas en zonas céntricas de Bosa y Bogotá.

La discordia

Si bien obras como las de La Concepción se consiguen gracias a los trabajos comunitarios, ello no es impedimento para que aparezcan los conflictos, pues existen dos tendencias marcadas que permanecen en el tiempo, la gente mayor y la gente más joven de la nueva generación, con hijos para *ponerlos* en una institución educativa. En las conversaciones recopiladas para esta investigación, se evidencia una discordia cuando los intereses de estos dos sectores se encuentran en el Salón Comunal. Las personas jóvenes del barrio La Concepción apoyan el proceso de la Escuela ya que tienen hijos con urgencia de estudiar, además de la demanda creciente de población residente en otros barrios como La Libertad, Bosa Nova y otros que emergen rápidamente. A otros no les importa la creciente demanda escolar, pues luchan por su salón comunal que habían construido con tesón, a fuerza de marchas del ladrillo y de trabajo comunitario: “Cuando yo conocí ese salón comunal, estaba construido pero no lo utilizaban. Entonces al empezar la Escuela allí, se originó un choque entre los antiguos y la gente joven por el salón comunal” (Héctor Rodríguez).

La discordia empieza en 1996 y se soluciona en 1999, gracias al argumento prescrito en la Constitución Nacional, donde dice que priman los intereses generales sobre los particulares. Este argumento demuestra a la comunidad que es más importante una institución educativa que el salón comunal, en aquel momento de la historia. Se llega al acuerdo que en el día se utilizará como institución educativa y los sábados y

domingos como salón comunal. La trascendencia comunitaria de la discordia hace pertinente narrar los hechos a lo largo de estos tres años y cuáles fueron los argumentos de las dos partes.

En 1996, cuando Moisés Barón Franco es elegido presidente de la JAC del barrio La Concepción, acude a la Secretaría de Educación para pedir el desalojo del salón comunal. Paralelamente, por gestión de la JAC se construye un pequeño parque vecino al Colegio gracias al proyecto de la Alcaldía Mayor de Bogotá, conocido como “obras con saldo pedagógico”. Los obreros eran los vecinos del barrio, quienes tiraban piedras a los niños, decían groserías y comentarios contra la gente de la Escuela.

Se recrudece la disputa entre las partes, a través de acciones violentas e intimidatorias en 1997: “En febrero llegaron personas de la JAC y violentaron las oficinas de los maestros. Sacaron documentos y muebles de los salones y los tiraron al salón múltiple” (según testimonio de un habitante del barrio La Concepción). De inmediato los maestros instauran una queja en la alcaldía de Bosa. En consecuencia consiguen que se firme un documento de convivencia entre las partes en conflicto, sin embargo la JAC no cumple los pactos y continúan sus acciones, provocando que desde la Escuela se presente una queja ante el Departamento Administrativo de Acción Comunal, debido a las agresiones de los dirigentes comunales a la gente de la Escuela.

En 1998 la situación tiende a empeorar. Después de las vacaciones de mitad de año, la gente de la JAC coloca soldadura a la chapa y a la puerta de entrada del salón comunal. Esta obstrucción impide el reinicio de las clases:

Una vez colocaron unos barrotes soldados así en cruz en la entrada principal. Desafortunadamente no teníamos una cámara para haber tomado una foto. Los barrotes los colocó la Junta de Acción Comunal del barrio La Concepción de ese entonces. [...] Vino la policía, vino doña Martha García, nosotros pagamos a otra persona para que desoldara eso. Eso fue terrible en el momento y hasta chistoso. Imagínese llegar las profesoras a las siete de la mañana y la Escuela sellada. Eso lo hicieron de noche, nadie se dio cuenta (relata una madre de familia del barrio La Concepción).

El testimonio corrobora que la memoria cotidiana de la comunidad educativa de La Concepción conserva el hecho en sus relatos de vida. Sin embargo, tal como lo expresa esta persona, no contaban con una cámara fotográfica para captar el suceso. Vale nuevamente la pregunta acerca de cuáles son las historias válidas. ¿Solamente las historias que cuentan con evidencias gráficas o escritas dicen verdades? Ésta es una de las preguntas que acompaña el itinerario por el sendero de la memoria educativa del territorio Muisca de Bosa. De allí que los relatos de vida cotidiana

sean los epicentros que muestran las historias comunitarias y educativas de esta localidad bogotana.

Se presentaron otros hechos que por su delicadeza, fueron objeto de tratamiento inmediato por parte de autoridades distritales, con la competencia para intervenir en tales situaciones. Tal vez la más grave de ellas ocurrió el 23 de noviembre de 1998, cuando según los relatos de sus actores “se formó un zafarrancho duro. Las cosas se complicaron de manera tal que hubo quejas ante la alcaldía de Bosa de las tres partes en conflicto: docentes, vecinos y la junta de acción comunal”

“Se robaron el salón comunal”, decían algunas señoras. “Tienen que pagar de arriendo mensual quinientos pesos por niño a la junta de acción comunal. Para arreglo de las calles”, argumentaban algunos miembros de la JAC. “Yo le doy el cupo para sus hijos donde quiera, pero no pelee más, no friegue más, deje quitar esa Escuela porque usted es el tropiezo de nosotros”, replicaban algunos miembros de la JAC a las madres de familia. “Aquí toda la vida han peleado que es un salón comunal, pero lo necesitamos. Primero están los niños”, argumentaban los padres de familia.

Los intereses políticos no estuvieron ausentes de este conflicto. Según testimonios de algunas madres de familia en la alcaldía de Bosa, algunas personas les ayudaban, y a otras les colaboraba la gente de la JAC.

“A nosotros nos colaboró en ese entonces Laureano Caro y don Jesús Córdoba. Mercedes Ríos estaba pero ella estaba a favor de otro señor. Un edil me dijo que me fuera a la personería distrital pero que no dijera quién me había orientado”, es el testimonio de una madre de familia del barrio La Concepción.

Algunas autoridades locales ofrecieron cupos en Colegios para los hijos de las voceras de la comunidad, con la condición de calmar las cosas y permitir que el salón comunal no se usara más como Escuela. Ante estos ofrecimientos, una de las madres respondió: “Es que resulta que yo no tengo solamente dos hijas. Yo tengo son 440 hijos e hijas. ¿Me les garantiza los cupos en el mejor Colegio de Bogotá a todos estos hijos?” Otras señoras acudieron a la Defensoría del Pueblo. Y según otra versión, fue gracias a un edil de la localidad que el caso fue remitido a la Personería Distrital.

Sin solución alguna, los padres y madres de familia se organizaron y protestaron en la sede central de la Secretaría de Educación de Bogotá:

Llevamos cuatro buses con padres de familia y alumnos; sólo se quedaron los de primero de primaria. Nos tomamos la Secretaría. Nos alcanzamos a colar, porque cuando se dieron cuenta que era una protesta nos cerraron las puertas.

Nos entramos entonces por Catastro [...]. Allá estuvimos, allá nos hicimos sentir, porque cómo era posible que nos dejaran por fuera de la localidad a los niños, como se expresa una madre de familia del barrio La Concepción.

El problema tuvo su final con la firma de un acta provisional entre Juan de la Hortúa, director de la jornada tarde; Héctor Rodríguez, director de la jornada mañana, la comunidad representada en la dirigencia de la Junta Administradora Local y la Defensoría del Espacio Público, Procuraduría de Bienes del Distrito.

Hisca. Leonardo Posada Pedraza Un hijo que creció más que el papá

“El director Héctor Rodríguez comió mucho barro y tierra por acá. Aquí le lavábamos las boticas todas embarradas. Él ha hecho mucho por los niños de este lado. Aunque él a veces decía que quería tirar la toalla”

MARÍA CELIS.

Sobre la población que habita la ciudadela El Recreo pesan identidades urbanas, con el lastre del desplazamiento a cuestras. Vivir en una casa de Metrovivienda²², produce estilos de identificación particulares, relacionados con el hábitat propio de un sector estigmatizado como *marginal*, pero con una sensación de confort gracias a que las casas se ven muy bonitas, organizadas y nuevas. Las invasiones de terrenos privados por parte de familias acosadas por la necesidad de casa, son reemplazadas por estas soluciones de vivienda de interés social, impulsadas por los entes de gobierno nacional y distrital.

Según Gabriel Mora, profesor del Colegio Leonardo Posada Pedraza, muchas personas que llegaron a vivir a este sector de la ciudad son reinsertadas, desplazadas o reubicadas. El Colegio no sólo recibió estudiantes con estas condiciones sociales, sino a otros que venían de Colegios y sectores distantes de Metrovivienda. Paradójicamente, “[Los papás decían:] *nosotros peleamos para que el Colegio fuera en Metrovivienda, ¿entonces porque hay gente de otros lados?*”.

Según Héctor Rodríguez Beltrán, rector del Colegio Leonardo Posada Pedraza, Metrovivienda es una construcción con una comunidad pluriétnica y pluricultural y de ideas que llegan y se asientan. Cada familia llega con su conflicto porque pertenecen a estratos humildes, que han sufrido la inclemencia de toda índole, como la violencia, el desplazamiento y la reubicación dentro del mismo territorio de Bogotá.

22 Proyecto de Vivienda de Interés Social impulsado por la administración del Distrito Capital de Colombia. Los asentamientos predilectos para edificación de soluciones de vivienda son las áreas de expansión metropolitana, otrora lagunas y terrenos de cultivo, que en su mayoría pertenecen a familias del pueblo ancestral muisca.

“Hay personas que se les ha venido el barranco encima de su casita y han tenido que trasladarse de Ciudadela Sucre, Ciudad Bolívar, Usme. Precisamente hay una urbanización aquí en Metrovivienda para reubicados de Bogotá y Soacha solamente”.

Como parte de esta comunidad educativa, también hay otras familias de estratos uno y dos, que tienen su empleo y que mediante el subsidio lograron adquirir una casa. Esto no quiere decir que se encuentren en óptimas condiciones sociales y económicas, pues la mayoría están pagando sus casas y tienen problemas para sufragar cuotas de 90 mil a 135 mil pesos mensuales. Hay familias que han perdido su casa por haberse atrasado dos o tres meses en estos pagos, las entidades financieras no les dan oportunidad de refinanciar sus créditos.

San Bernardino y Leonardo Posada: historia del papá y su hijo

En 1999 se inicia el proceso de ampliación de la Institución Educativa Distrital San Bernardino y en 2002 se produce la extensión concreta del Colegio en la naciente Ciudadela El Recreo, donde comienza a funcionar de la sede B el 25 de agosto de 2005, cuando dicho proceso llega a su fin, con el nacimiento del Colegio Leonardo Posada Pedraza.

Gabriel Mora empieza labores en territorio muisca de Bosa en 2000 hasta 2002, teniendo a cargo el curso segundo, del Colegio San Bernardino, dirigiendo su grupo en el salón comunal de la vereda del mismo nombre. En 2003 recibe en encargo la coordinación en la jornada de la tarde; lo propio sucede con la licenciada Elvira Amórtégui, quien después de permanecer por casi una década como profesora en la vereda San Bernardino, es encargada por el rector de dirigir la sede B en la jornada de la mañana.

Los inicios de la sede B de San Bernardino fueron de constantes reto, parecía repetirse la historia de La Concepción, pues se hicieron necesarias las clases en los salones comunales. Las dificultades constantes causaban incomodidad entre la gente, para muchos padres de familia allí no debía haber Colegio, manifestaban que en los salones no se podía dar instrucción escolar. Como Metrovivienda no construyó Escuelas ni Colegios, la gente asumió que se prestarían los salones comunales de las urbanizaciones de todo el sector. Si en La Concepción se hizo la *Marcha del ladrillo*, en esta zona hubo conciencia en la comunidad acerca de la necesidad de iniciar un proceso educativo. Algunas personas se opusieron al principio, pero convencidas del derecho fundamental a la educación y afanados por el proceso de crecimiento vertiginoso de este sector, aceleraron el proceso de organización de instituciones educativas.

Según Héctor Rodríguez, la gente que se oponía al préstamo de los salones comunales en la Ciudadela El Recreo estaba motivada por intereses de carácter personal. Desde el punto de vista político, los dirigentes comunales manejan sus intereses, aún a costa de disfrazar lo particular con el trabajo colectivo, argumentando que allí se afectaba a la comunidad porque en los salones ya no podían hacer sus reuniones diurnas, entre semana, además de la responsabilidad que implicaba el manejo de los inventarios al momento del préstamo de las aulas o del edificio. Decían que no estaban de acuerdo en pedir permiso al Colegio para solicitar el salón comunal para eventos del barrio, era inaceptable que siendo el salón comunal de ellos, tuvieran que pedir permiso y firmar el compromiso de que estaba un inventario a cargo del solicitante: “Allí empezó la problemática, siendo muy bajo el número de personas en contra, pues más o menos un cuatro por ciento la población se oponía a que utilizáramos los salones comunales”.

Las cotidianidades entre salones comunales

Las labores académicas en la sede B de San Bernardino inician en los salones comunales de la Ciudadela el Recreo, Cerezos I y Cerezos II, albergando los grados terceros; Quintas II en el primero y tercer piso como salón de clases de los grados cuartos; Compartir I para grado segundo; Compartir III para grado primero; Los Ángeles I y II se emplearon para acoger los cursos de preescolar y Kasay fue el sitio para los grados quintos. Se coordinaba el préstamo de los salones comunales con líderes de cada conjunto.

Uno de los problemas de los salones comunales ocurría cuando la comunidad los alquilaba para actividades como fiestas, reuniones sociales, primeras comuniones, misas. Las profesoras debían retirar la decoración el viernes, para volver a colocarla el lunes, llegando a la jornada. Igualmente tenían que llegar a asear muy bien, “porque a veces estaban llenos de sangre los vidrios, tal vez por peleas que habían en las fiestas que hacían” según Gabriel Mora. Otra dificultad era la distribución que hacían de algunos cursos, que los llevaban a habitaciones de apartamentos que estaban construidos sobre los salones comunales. Los maestros recorrían los salones comunales por días, de acuerdo a las materias, para evitar el desplazamiento de un salón comunal a otro, debido a las distancias entre uno y otro conjunto, en esta ciudadela.

Megáfono, triciclo, bicicleta, radios de comunicación, lonas verdes, botas y tableros de San Bernardino son elementos que Gabriel Mora enuncia como vitales para las labores educativas en esta porción del territorio muisca de Bosa. El megáfono era un elemento fundamental al comienzo, pues dadas las condiciones de campo abierto, era necesario amplificar la voz, máxime desempeñándose como coordinador en este contexto, como en el caso de Gabriel Mora. Era muy particular la situación cuando se hacían filas para organizar a los niños para el ingreso a clases. Durante

estas formaciones, llegaban personas de otros lados y a pesar de no ser estudiantes, se quedaban a escuchar las informaciones e indicaciones como si estuviesen estudiando en el Colegio.

En sus relatos Gabriel Mora recuerda: “para llevar el equipo de sonido y hablar a la comunidad, yo usaba un triciclo”. Y por efectos de las distancias entre un conjunto y otro, para comunicarse con los profesores y estar pendiente de eventualidades, Gabriel se movilizaba en una bicicleta: “También cuando había reuniones en la sede A, siempre me tocaba transportarme en bicicleta”, puntualiza. Después de un tiempo, la comunidad pidió a la Secretaría de Educación un celador para cada salón comunal, cuando llegaron estos vigilantes, las comunicaciones entre docentes con el coordinador, se hacían a través de sus radios de dotación. Ya no fue necesaria la bicicleta.

Pero si estos elementos son de recordación para Gabriel Mora, existen otros que fueron de uso imprescindible en cualquier ámbito educativo, que cierran el pacto filial entre San Bernardino y el Leonardo Posada: Los tableros. Indica Gabriel que “los tableros de San Bernardino se utilizaron en Metrovivienda; los viejitos se llevaron a la sede B y los nuevos quedaron en San Bernardino”. En este sentido podemos hablar de una memoria educativa en el uso de los tableros que estuvieron soportando la cotidianidad en San Bernardino y luego continúan su recorrido por la sede B. Es así como las instituciones no pueden olvidar que han sido hermanas incluso en este detalle tan sutil, pero bastante significativo, si pensamos en las letras, dibujos y números que se hicieron en San Bernardino, para luego dejar este legado a la institución naciente.

Durante 2004, ya no es necesario el radio de comunicaciones y otros elementos para acortar distancias. La Secretaría de Educación adecúa unas aulas prefabricadas en el terreno que hoy ocupa la construcción del Colegio, donde se ubican 27 grupos en la mañana y 27 en la tarde. Allí, cubiertos con una lona verde a modo de muros del Colegio, comienza el proceso con un número más amplio de cursos que abarcan desde el grado cero hasta el noveno. Recuerda Gabriel, que debido al entorno de construcciones y de vías destapadas, las paredes de las casetas están muy sucias y no se podían asear porque se vive entre el barro y el polvo. “La protección del Colegio eran unas lonas verdes [...] los chicos que llegaban tarde se metían por los huecos”.

Pero no sólo esta situación hace particular la cotidianidad en las casetas, pues durante el tiempo de lluvias se entra el agua a los salones, evento que obliga a los profesores, estudiantes y personal de la institución, a usar botas de caucho “*pan-taneras*”. Aunque para San Bernardino el uso de esta prenda fue imprescindible, dadas las condiciones de las vías, para el Colegio Leonardo Posada es una situación provisional. La construcción de la planta física se hace realidad con la política

de construcciones escolares del gobierno distrital. En 2005 una edificación de tres niveles se entrega en medio de un gran evento auspiciado por la SED.

Relata Héctor Rodríguez que una vez estuvieron en funcionamiento las dos sedes, intentaron trabajar de manera integrada con el fin de unificar criterios académicos, administrativos, pedagógicos, en los procesos de evaluación y en el manejo de la comunidad educativa. Sin embargo se presentaron diferencias de contextos “San Bernardino es más ancestral, más raizal. El asentamiento semi-urbano del sector ha hecho que se diferenciaron más las comunidades de cada una de las dos sedes”. En 2004 inician la construcción de la nueva edificación en el sector de la Ciudadela. Durante abril de 2005 se da de hecho la división de las dos sedes; y en julio, la Secretaría de Educación entrega la totalidad de la institución con el proceso legal para dividir a San Bernardino del nuevo Colegio que tomó el nombre de Leonardo Posada Pedraza.

Gabriel Mora nos cuenta que la comunidad peleaba mucho al principio porque las reuniones se hacían en San Bernardino y no en El Recreo, porque el estudiantado percibía a San Bernardino como una zona peligrosa debido a que la ciudadela estaba iluminada y pavimentada, mientras en San Bernardino las calles prácticamente empezaron a existir a finales del año 2009. Con la pavimentación de algunas vías principales, varios alumbrados públicos también fueron instalados en el sector de la vereda San Bernardino. Sin embargo, la imagen de este sector aún tiene un fuerte peso de sentido común negativo (Panqueba, 2011, pp. 136-137). Si bien existen realidades objetivas que hacen evidente la peligrosidad de ciertas zonas, los hechos son luego instrumentalizados. En esta vía, una institución puede representar el símbolo de aquello que pretende objetivarse con un estigma negativo. San Bernardino representa el camino de barro y polvo, la calle sin pavimentar, sin iluminación, ello a pesar que el contexto ha cambiado (Panqueba & Peralta, 2010, pp. 162-165). Contrario a estas percepciones Gabriel Mora enfatiza, “Para nosotros los profesores, San Bernardino es el papá del Colegio Leonardo Posada Pedraza, lo que pasa es que ahora somos unos hijos más grandes que el papá”.

Conclusiones

Las tres comunidades educativas participantes en este itinerario de vidas tienen en común la construcción de comunidad, con su sentido de organización obtenido alrededor de las instituciones educativas que vale la pena resaltar, porque se convierten en punto de partida para generar proyectos de carácter social, político y económico de un sector. Si bien la institución no defina la realidad exacta y a la vivencia que tiene la gente en su interior, hay personas que piensan en reestructurar muchas cosas que se han realizado en los Colegios.

Así como existe la fortaleza comunitaria, los tres contextos presentan estudiantes con dificultades sociales y afectivas. Dichas dificultades obedecen a problemas

de familia, apuros económicos y maltrato físico, los niños no están preparados por las familias para que asuman el rol de saber para dónde van. La tarea de orientación se le deja al Colegio, sin embargo, sin demeritar lo que hacen los Colegios, a veces no se orienta exactamente para dónde vamos con la educación que se imparte en las instituciones. Se cumplen unos lineamientos curriculares, con parámetros generales. Pero los estándares no llenan la expectativa de las comunidades y las personas. ¿En los Colegios se forma para el mercado?, ¿para la empresa?, ¿para la intelectualidad? Ciertamente, los Colegios labran futuros inciertos porque se desarrollan contenidos y conocimientos, sin proyecciones definidas.

La proyección de este trabajo a partir del ejercicio de sistematización ofrece tres perspectivas:

- Regresar sobre las palabras y conversaciones de los mayores para tejer las territorialidades que se forman en Bosa, Cundinamarca, territorio muisca y Colombia.
- Proyectar el ejercicio de historiar en los espacios académicos del Colegio, con el fin de ser itinerante por la situación actual en el territorio muisca de Bosa y su comunidad educativa.
- Recoger las memorias cotidianas actuales para hilarlas con las revisiones históricas, emitiendo conceptos y palabras acerca de los cambios y continuidades en el territorio muisca de Bosa y sus comunidades aledañas.

Tabla 1.

Análisis de senderos de las memorias cotidianas por el territorio muisca de Bosa

Senderos	Descripciones	San Bernardino	La Concepción	Leonardo Posada Pedraza
Categorías económicas e identificación histórica	Los recorridos por las comunidades educativas, aportan informaciones sobre las identidades en relación con el tema económico	La colonización permanente asigna identidades según el papel en cada época: indígenas, campesinos, marginales, urbanos...	Dado el crecimiento urbano, esta comunidad no se identifica como campesina, sino como obrera. Estas personas y sus oficios aportan su trabajo a la expansión de Bogotá	En la ciudadela El Recreo, pesan identidades urbanas, pero con el lastre del desplazamiento a cuestras. Vivir en una casa de Metrovivienda, produce estilos de identificación particulares
Aprehendizaje de saberes	Comprende los saberes y referencias bibliográficas, documentales, teóricas y otros aprehendizajes en el contexto escolar	El territorio muisca de Bosa es el aporte bibliográfico más importante para esta investigación y legados, signos, pieles, voces y cotidianidades son la fuente de consulta	Si bien contamos con las fuentes del territorio, también ha sido importante el aporte documental. Archivos escritos, libros e investigaciones también han alimentado los <i>aprehendizajes</i> .	Fuentes periodísticas y documentos sobre construcciones escolares
Territorio-Escuela-Territorio	Relación con el entorno ambiental social, cultural, económico y político de la Escuela	Los sembrados, el río, el camellón del río, el puente, la caminata para el Colegio inicia su funcionamiento en un lote baldío	Lotes baldíos, casas en construcción permanente, escaso transporte. Conflicto por el salón comunal del barrio La Concepción	Salones comunales, vías pavimentadas, transporte con paraderos. Préstamos de salones comunales de Metrovivienda

Formas de construcción de la Escuela	Aspectos notorios en relación con la construcción o edificación escolar	Primer momento: Solidaridad comunitaria, con jornales de trabajo (visión campesina) Segundo momento: a cargo de la SED	Solidaridad comunitaria: Marcha del Ladrillo (visión obrera- albañiles, rusos)	Primer momento: Casas prefabricadas Segunda etapa: a cargo de la SED
Las onces o medias nuevas	Cada comunidad, según época y contexto tiene <i>onces o medias nuevas</i> propias	El panelón, granos tostados, guapuchas y chicharrones	Arepa y aguadepanela. Aparición de la <i>lonchera</i>	Refrigerio contratado por la SED y restaurante en el Colegio
Ocupaciones de la comunidad educativa	Inserciones laborales y oficios en las comunidades educativas	Comunidad muisca, labores agrícolas, servicio doméstico, peones en fincas aledañas y albañilería	Albañiles, ebanistas, servicio doméstico, empleos públicos y en empresas	Desplazados, migrantes, empleos en vigilancia, oficios varios, empresas y servicio doméstico
Textos, cuadernos y útiles de uso escolar	Describe los usos de cartillas de lectura, libros de texto, elementos de escritura y demás implementos	La pizarra y el jiz, cuadernos. Cartilla <i>Charry</i> y el <i>Catecismo</i> del padre Astete	La cartilla <i>paquito</i> y cuadernos rayados	Acceso a materiales interactivos, textos no obligatorios, adquiridos por los colegios en las <i>Vitrinas Pedagógicas</i>

Autores testimoniales por orden alfabético

Dolores Fontiva. Bosa, 2003-2011, territorio Muisca de Bosa. Nacida en 1932.

Evangelina Neuta. Bosa, febrero de 2006, territorio Muisca de Bosa. Nacida en 1921.

Gabriel Mora. Actual coordinador en el Colegio Leonardo Posada Pedraza IED.

Héctor Rodríguez Beltrán. Actual rector del Colegio Leonardo Posada Pedraza IED.

José Miguel Neuta. Bosa, enero de 2006, territorio Muisca de Bosa. Nacido en 1956.

María Celis, febrero de 2006, habitante barrio La Concepción, Localidad de Bosa.

Rafael Tunjo. Bosa, enero 13 de 2006, territorio muisca de Bosa. Nacido en febrero de 1926.

Rodrigo Fabra, abril 27 de 2006, barrio La Concepción, Localidad de Bosa.

Rosario Alonso, diciembre de 2005, territorio Muisca de Bosa.

Víctor Chiguasuque. Bosa, enero de 2006, territorio Muisca de Bosa. Nacido en 1918.

Víctor Tunjo. Bosa, febrero de 2006 territorio Muisca de Bosa. Nacido en 1932.

Yolanda Guayasán, directora del Colegio La Concepción en el año 2006.

Bibliografía

Bosavoz. (2002). Periódico de la localidad 7 de Bogotá. Proyecto Comunicación Popular Alternativa de Bosa, alcaldía de la Localidad Séptima. Número 1: *Un libro abierto por consultar*. Número 3: *El Juego local de Identidades*.

Corporación La Candelaria. (2004). *Atlas histórico de Bogotá (1900)*. Teditores. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

Huérfano, A.; Jairzinho, P.; Blanca, P. (2006). *Escuela en la localidad de Bosa. Tablero de nuestras primeras letras*. En: *Magazín Aula Urbana*, número 58, p. 6. Bogotá: Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico IDEP.

Mantilla, L. C. (1984-1987). *Los franciscanos en Colombia*. Vol 1: 1500-1600, Vol 2: 1600- 700). Bogotá: Editorial Kelly.

Martínez, N. (1986). *Bartolomé de las Casas (1552). Brevíssima relación de la destrucción de las Indias*. Título original: Breuíssima relación de la destrucción de las Indias (1552). Estudio preliminar: Profesor Nelson Martínez Díaz. Barcelona: Ediciones Orbis.

Panqueba, J. y Peralta Guachetá, B. M. (2010). *Itinerancias territoriales y patrimonios pedagógicos para la Escuela intercultural. Aprehendizajes desde los conocimientos ancestrales y construcción de MuisKanoba en el Colegio San Bernardino del territorio muisca de Bosa*. En: Premio a la investigación e innovación educativa y pedagógica 2009. IDEP-SED, Bogotá: ISBN: 978-958-8066-69-1.

Panqueba, J. y Huérfano, A. (2006). *MuisKanoba: Territorios de aprendizajes para cotidianidades interculturales*. Bogotá. Disponible en: <http://www.scribd.com/doc/49427573/MuisKanoba-Territorios-de-aprehendizajes-para-cotidianidades-interculturales> (Último acceso 2011-11-04).

Panqueba, J. (2011). *Indígenas del “otro” lado de Bogotá, Colombia: Semblanza sobre sus memorias cotidianas e identificación histórica*. En: Revista de Antropología Social *Desacatos*, N° 35. Enero-Abril 2011. Aprobado en enero de 2009. Keywords: desarrollo, pobreza, muiscas, multiculturalidad. Subject: Análisis de vida cotidiana en una comunidad indígena re-etnizada de Bogotá. Colombia: ISSN: 1405-9274.

_____. (2005). *El “otro” lado de Bogotá: Memoria cotidiana e identificación histórica de la comunidad indígena muisca de Bosa*. Bogotá-Quito: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Sede Académica de Ecuador.

_____. (2004). *Danza glocal del “otro” lado de Bogotá: una experiencia de re-creación cultural desde ritmos andinos colombianos en la comunidad indígena muisca de Bosa*. En: Panqueba, J. y otros. *Pensar la danza*. Bogotá: Instituto Distrital de Cultura y Turismo (IDCT), Alcaldía Mayor de Bogotá.

Secretaría Distrital de Salud de Bogotá. (2004). *Participación al día: Diagnósticos locales de salud con participación social. Documentos síntesis. Red Sur Occidente*. Boletín bimestral de participación comunitaria en salud. Bogotá: Secretaría de Salud del Distrito.

Tank de Estrada, D. (1989). *Castellanización, política y Escuelas de indios en el Arzobispado de México a mediados del siglo XVIII*. En: Revista Historia Mexicana, vol. xxxviii No. 4, pp. 701-741 (abril-junio de 1989). COLMEX.

_____. (1973). *Las Escuelas lancasterianas en la ciudad de México: 1822-1842*. En: Revista Historia Mexicana, Vol. xxii, N° 4, pp. 494-513 (abril-junio de 1973). COLMEX.

Imágenes, imaginario y memoria de la violencia en Colombia

SANDRA MARCELA RÍOS RINCÓN*

JUAN CARLOS RAMOS**

El propósito del texto es presentar algunas relaciones entre las imágenes artísticas, el imaginario que se desprende de ellas y la posibilidad de memoria que se fomenta en un contexto escolar.

Se analizaron dos puntos que ayudan a configurar una discusión frente a las categorías enunciadas. El primero tiene en cuenta el olvido como estrategia de invisibilización de ciertos actores y acontecimientos sociales; en este caso relacionados con hechos de violencia social y política y la manera como se presentan en la escuela estos dispositivos de olvido. El segundo se refiere a la posibilidad del arte como estrategia de memoria, al provocar respuestas en la relación imagen–espectador. En este caso se configura una oportunidad pedagógica de enseñanza de la historia, donde la construcción de memoria juega un papel importante.

El olvido como estrategia de amnesia en el contexto escolar

La memoria, como construcción colectiva, es constituida por los hechos históricos que se registran y divulgan en un contexto social. A este nivel social se

* Docente Institución Educativa Distrital Usaqué.

** Profesor Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

entrelaza una dimensión particular de la construcción de memoria, ésta parte de la reconstrucción de los acontecimientos del pasado, a partir de la experiencia personal como estos hechos fueron registrados y apropiados. Estas dos dimensiones –colectiva y personal– son complementarias y se afectan mutuamente cuando una de ellas es modificada.

La historia escolar es uno de los campos privilegiados para la construcción del ámbito colectivo de la memoria, en él la interpretación histórica que se realice del pasado juega un papel definitivo. Adicionalmente, elementos como la construcción social de la tradición y los valores son también significativos para entender la manera particular como opera la memoria en el espacio escolar. En este sentido, el proyecto “Colombia Nunca Más” (2003, p. 39), expresa que la memoria

[...] tiene un sentido colectivo de incorporación de valores, recuerdos edificantes o ejemplares del pasado, necesarios para vivir el presente. Estos valores son la tradición sobre la cual se construye el presente. Pero esta construcción no es realizada sólo por una concepción de la historia sino que es la disputa entre sujetos sociales por los contenidos de esos valores y esa tradición.

Es importante recordar que el espacio escolar es un lugar de múltiples tensiones de significado y construcción de sentido social e individual, razón por la cual la formación de memoria en la Escuela pasa por intereses creados desde diferentes ámbitos y con distintos propósitos. El olvido se constituye en una de las representaciones más evidentes de la construcción de una memoria amnésica que sólo se remite a lo inmediato y que no ayuda a formar una conciencia histórica ajustada a nuestra compleja realidad social.

Cuando hablamos de *memoria* como categoría que ayuda al análisis de las subjetividades y a la relación de éstas con la identidad nacional o colectiva, estamos implícitamente indicando que tiene una parte complementaria por la cual existe y a la vez requiere recuperarse, nos referimos al *olvido*. Memoria y olvido van de la mano y coexisten en una relación en la cual en ocasiones una de las dos intenta sobreponerse a su contraparte y cubrirla con propósitos claramente determinados.

En el campo de las ciencias sociales escolares, memoria y olvido juegan un papel importante, pero a su vez discreto, cuando los contenidos y las formas de los hechos históricos son encaminados con el propósito que uno de los dos cubra a su contraparte y configure una realidad histórica y social distorsionada. Esta dicotomía entre memoria y olvido no es exclusiva del ámbito escolar, y se extiende a múltiples campos que pasan por lo jurídico, lo político y lo cultural, sin embargo, en el contexto nacional, parece evidente que se estableciera un mecanismo de ocultamiento de la memoria, bien sea deliberada o inconsciente, que conforma una estrategia de olvido tan amplia que recorre prácticamente todos los campos sociales.

La utilidad de la memoria en países que como el nuestro ha vivido y vive en un estado constante de violencia política y social, tiene sentido cuando se asume como “el instrumento de reconstrucción de la unidad social, de la organización política, de los vínculos culturales y de las identidades personales que el terror y la guerra habían pulverizado” (Sánchez, 2006, p. 86). En otras palabras, la memoria es la que puede activar procesos de reconstrucción de tejido social, y la Escuela –como espacio por excelencia de lo social– es el lugar donde esta restauración debe iniciar.

A su vez, la construcción de la memoria se establece como elemento de lucha por los Derechos Humanos y las reivindicaciones de aspiraciones sociales aún no alcanzadas. Se trata de reconstruir los hechos históricos con el propósito de obtener la verdad, la justicia y la reparación a las víctimas del conflicto armado en nuestro país.

El espacio escolar y la memoria son dos elementos que se encuentran unidos en el propósito de construir una sociedad que supere la guerra y la violencia. Por tal razón es importante definir los alcances que hubiese podido tener la estrategia de olvido recurrente de las memorias subordinadas en el ámbito escolar. Esta amnesia intencional y obligada tiene múltiples campos de acción, pero es la Escuela donde con mayor claridad puede observarse este fenómeno que acude a la invisibilización de los hechos y los sujetos para causar daños en la construcción de memoria.

La Escuela se encuentra en el centro de una lucha por la memoria, donde algunos intentan imponer su visión excluyente del pasado como memoria social compartida. Lo hacen a través del currículo, de los libros de texto y de una política educativa que se apoya en el olvido y la exclusión de memorias subordinadas. Una enseñanza crítica de la historia implica asumir el compromiso con un proceso de reconstrucción de la memoria colectiva amplia e incluyente, que a su vez se convierta en posibilidad de construcción democrática de futuro.

Los maestros se encuentran en un ambiente escolar donde los cambios producidos por la globalización como se evidencian en su práctica educativa y en sus lugares de oficio. Daniel Pécaut, afirma que como consecuencia de este proceso de mundialización se alimenta el sentimiento de incertidumbre, para él “un permanente *presentismo* prevalece y, sobre la base de lo instantáneo y de lo fugaz, se provoca el olvido de la tradición y se hace imposible la proyección hacia el futuro” (Pécaut, 2004, p. 88). Este *presentismo* es esa queja constante de los educadores, cuando se refieren al abandono de los proyectos futuros en los jóvenes y de sus colegas. Este concepto explica la discontinuidad temporal que aqueja al sujeto al colocar el *acontecimiento* como centro y referencia de la construcción mental y cognitiva de la realidad social. Pero, como afirma Pécaut, “el momento no crea memoria, sino más bien olvido ya que cada acontecimiento nuevo va desplazando el anterior” (Pécaut, 2004, p. 91). El aumento del *presentismo* y su

cercanía a estrategias intencionadas de olvido y amnesia, caracterizan la Escuela colombiana actual.

Se habla de una *estrategia intencionada* porque es necesario tener presente el contexto de enfrentamiento político que caracteriza nuestra sociedad y como en todo conflicto, “los actores organizados se esfuerzan por movilizar a su favor una memoria social y darle un giro político” (Pécaut, 2004, p. 90), de lo cual se deduce el manejo político que han tenido los lineamientos educativos estatales y su posterior traslado a las instituciones educativas. Pero –como todo proceso social– éste es dialéctico y encuentra en los espacios escolares, actores y lugares de resistencia donde la memoria subordinada se rehúsa a ser integrada sin lucha y oposición. Un excelente campo de estudio futuro se refiere al análisis de estas resistencias y lugares de construcción de memoria alternativa desde lo subordinado.

Arte, memoria y Escuela

Nuestra propuesta se relaciona con la manera de acceder a diferentes formas estéticas desde una perspectiva de memoria. En este propósito recorreremos dos caminos de análisis. El primero, se refiere a la posibilidad de vincular asertivamente el arte como *lugar y práctica* de memoria. El segundo, estudia la relación imagen-espectador como estrategia de construcción de memoria desde el contexto escolar.

Recientemente en nuestro país se plantea el tema de la memoria de manera recurrente, que para algunos académicos ya se ha constituido epistemológicamente y adquiere un carácter disciplinar independiente. No obstante, es el olvido el que debe ocupar una parte importante de nuestros esfuerzos de análisis, ya que a través de él se pueden deducir las maneras cómo la memoria ha sido construida; en otras palabras, lo que no es visible es lo que nos permite analizar de manera adecuada lo que es perceptible para todos.

Si entendemos el campo de la memoria como una *lucha contra el olvido*, en lugar de una *construcción de ella*, estamos dándole énfasis a los mecanismos por los cuales el poder se ha valido para construirla de manera acomodada a los intereses de un grupo social, que quiere presentar como válido un tipo determinado para la totalidad de la población y en ello se pierde de vista la memoria alternativa de los grupos subalternos.

La lucha contra el olvido es la construcción de memoria desde la conciencia crítica. Por tal razón, es necesario favorecer aquellos espacios que se pueden constituir como *lugares de memoria*, donde la presencia o la vida de las personas, los hechos y las colectividades sean perpetuados. Uno de estos lugares es precisamente el arte; Gonzalo Sánchez (2006, p. 21) así lo propone y lo identifica a su vez como una *práctica de memoria* cuando éste es capaz de reaccionar y exponer la

situación de violencia y la manifiesta como expresión de denuncia, sensibilización y visibilización.

Analizando la realidad social colombiana se refleja que la violencia es relegada al plano de lo no-representable, no-memorable, no-ubicable (Sánchez, 2006, p. 84). Esta ausencia de representatividad es un elemento que ayuda a la estrategia de olvido colectivo al que se quiere relegar la memoria de la violencia. El arte, desde su representación, se instituye en un espacio donde la memoria cobra vigencia y se visualiza de manera potente y concreta. Aquí las víctimas cobran validez como actores vivos dolientes del terror y los victimarios, a su vez, son explícitos o implícitamente descritos y denunciados en su rol criminal. El arte enuncia, y para el caso de la memoria, expone a los actores reflejándolos frente al público.

Otro fenómeno particular beneficia esta estrategia de amnesia colectiva que afecta el proceso de construcción de memoria en nuestro país. Se trata de la omnipresencia, real o imaginaria, de la guerra en el devenir nacional (Sánchez, 2006, p. 98); esta presencia constante ha causado la percepción de un eterno presente (presentismo) donde no hay cambios visibles y la posibilidad se desvanece. En este sentido, la misión del arte, como estrategia de memoria en la Escuela, trata de estudiar la violencia desde un enfoque histórico, que presente la necesidad de justicia y la posibilidad de futuro.

Un elemento adicional que contribuye a que en la escuela, el olvido se fortalezca, tiene que ver con la incapacidad de las ciencias sociales escolares (y general las disciplinas que las conforman) de expresar la violencia desde aspectos más emotivos. Este *déficit en la capacidad expresiva*, para colocarlo en palabras de Sánchez (2006, p. 131), es el límite de la narrativa histórica, sociológica y de politología, para dar cuenta de los aspectos más oscuros de la memoria, relacionada con aspectos de violencia social. La crueldad, el miedo, el dolor, el desarraigo son dimensiones que las ciencias sociales parecen aun no poder describir con el suficiente grado emotivo que les caracterizan, de allí que el arte se convierta en una posibilidad de expresar estas realidades y de ayudar a abordar los aspectos más sensibles de una existencia marcada por el terror y la desesperanza.

El segundo punto de análisis tiene que ver con la relación imagen-espectador, como posibilidad de construcción de memoria en el contexto escolar. En este sentido, algunas de las tesis planteadas por David Freedberg (2009) relacionan la producción artística con las *respuestas* que éstas generan en los espectadores o en quienes se asocian como público de estas expresiones. Estas *respuestas* son consideradas como las manifestaciones de la relación que se establece entre la imagen y el espectador, en ellas se debe evidenciar una actitud activa y exteriorizada de los espectadores así como las creencias (en la medida que puedan constatarse) que los mueven a acciones o conductas concretas.

Freedberg plantea que las respuestas provocadas por las imágenes artísticas se fundamentan a su vez en la eficacia y efectividad (real o atribuida) a ellas. Para él es importante considerar

[...] no sólo las manifestaciones y conducta de los espectadores sino también la efectividad, eficacia y vitalidad de las propias imágenes; no sólo lo que hacen los espectadores sino también lo que las imágenes parecen hacer; no sólo lo que las personas hacen como consecuencia de su relación con la forma representada en la imagen sino también lo que esperan que esa forma haga y por qué tienen tales expectativas sobre ella (Freedberg, 2009, p. 14)

Esta forma de considerar la relación imagen-espectador, desde una perspectiva de representación y expectativa frente a la imagen, permite pensar nuevos puntos de análisis en cuanto a la manera como las representaciones artísticas contribuyen a cimentar sentido en los sujetos escolares y la forma como éstos pueden construir maneras alternativas de memoria social.

Las ciencias sociales parecen haberse quedado cortas frente al hecho de expresar la violencia desde lo emotivo, este déficit de capacidad expresiva implica entender estos aspectos desde una visión más humana. A este respecto Freedberg (2009, p. 41), busca un nivel básico de la reacción humana frente a la imagen artística, estudiando los límites históricos, sociales y otros de carácter contextual que pueden ser sobrepasadas. Este nivel, que bien podría situarse cerca de las dimensiones psicológicas, biológicas y neurológicas del ser humano, permite explicar la manera como se crea una cognición colectiva de las imágenes en las reacciones humanas.

Una perspectiva especialmente válida para analizar la manera como puede funcionar la imagen en el contexto escolar, radica en la idea de considerar la imagen artística como estrategia de construcción cognitiva que se fundamenta tanto en lo emotivo como en lo racional. Esta premisa es seguida por Goodman (1976) y retomada Freedberg (2009) para analizar las respuestas frente a las imágenes por parte de los espectadores de la obra artística. Goodman indica una “opresiva dicotomía” entre lo cognoscitivo y lo emotivo. Señala que el espectador de una obra artística coloca las sensaciones, las percepciones, el carácter investigativo, los hechos y la verdad, en un lado; y en el otro, el placer, el dolor, el interés, la satisfacción, el desengaño, la simpatía, el desprecio, y todas aquellas respuestas impensadas. Esta división impide comprender que en la experiencia estética *las emociones funcionan cognoscitivamente*; es decir, que la obra de arte se capta tanto con los sentimientos como con los sentidos (Goodman, 1976, pp. 247-248).

Goodman recalca que lo cognitivo

[...] aunque claramente diferenciado de lo práctico y de lo pasivo, no excluye lo sensorial ni lo emotivo; que el conocimiento que el arte nos brinda lo sentimos en nuestros huesos, nervios y músculos tanto como lo captamos con

nuestras mentes; que el organismo entero, con toda su sensibilidad y capacidad de respuesta, participa en la interpretación de los símbolos (Goodman, 1976, p. 259).

En otras palabras, que la posibilidad de construcción de conocimiento por parte de la obra artística atraviesa tanto los campos cognitivos como emocionales del sujeto-espectador. De allí que la necesidad de recurrir a un análisis subjetivo que tenga en cuenta al sujeto y su experiencia, se coloque en un primer plano, entendiendo la obra de arte como un elemento más, que forma y construye la identidad, la memoria y la conciencia del sujeto en su relación intersubjetiva con la realidad.

El aporte de la imagen artística como estrategia pedagógica de apoyo en esta construcción intersubjetiva de la realidad y la memoria, parte de reconocer el potencial cognoscitivo que surge de las relaciones entre la mirada –la mirada fija– y el objeto material figurativo –la obra artística–. En este reconocimiento se debe destacar la importancia de la *sensación* en la formación de conocimiento y el espacio que existe en el ámbito escolar para utilizar estos elementos a la hora de proponer cualquier iniciativa que pretenda fortalecer los procesos de memoria.

Siguiendo las ideas trazadas, donde la construcción cognitiva combina lo racional y lo emotivo en la apropiación de las imágenes por los sujetos-espectadores, se abre la posibilidad de acercar el arte al ámbito escolar, no desde una perspectiva exclusiva de la interpretación o la estética, sino -adicionalmente- de la construcción de memoria histórica. Colocando estas insinuaciones en términos de interrogantes: ¿pueden las imágenes artísticas provocar respuestas de emoción, rechazo, indignación, sensibilización, identificación, con las víctimas de la violencia política en Colombia en los estudiantes?, ¿son capaces las imágenes artísticas de convertirse en un elemento que ayude al maestro en la tarea de formar y construir memoria histórica desde una perspectiva que incluya múltiples miradas distintas a las que ofrecen los medios de difusión masiva y en general los mensajes culturales más difundidos?

Los maestros, y en especial aquellos dedicados a las ciencias sociales, tienen una interesante tarea al pretender incorporar el arte como insumo en la tarea de ayudar a construir memoria histórica en los sujetos escolares. Lo primero y más evidente es la necesidad de reflexionar y asumir una posición clara frente a la manera como políticamente se piensa desarrollar este ejercicio. Una posición de visibilizar las memorias y las voces subalternas acalladas sería el enfoque que más acercaría al propósito de frenar el encubrimiento, la manipulación y falsificación de los hechos históricos, que en últimas terminan por constituirse en memoria oficial.

Asimismo, otro elemento para tener en cuenta en esta tarea tiene que ver con las herramientas de análisis que deberían contar los maestros para asumir este

reto. Tradicionalmente, se ha utilizado la crítica y el análisis del contexto social para la interpretación y estudio de una obra artística en particular. Estas dos estrategias serían reevaluadas con el propósito de hacerlas funcionales en términos pedagógicos y didácticos y más aún, si se tiene en cuenta que éstas no han abordado el asunto de reconocer el papel de lo emotivo en la construcción cognitiva de los sujetos-espectadores. La elección que en principio parece más viable es pensar un tercer método de análisis que incluya elementos tanto en la crítica artística como en el análisis del contexto social, sin descuidar el campo pedagógico que diera a su vez énfasis a la construcción cognitiva desde lo emotivo.

Recurrir a la imagen artística en función de la construcción de memoria en los sujetos escolares no está exento de dificultades en múltiples niveles. Una de ellas se relaciona con diferenciar entre el modo que los estudiantes perciben las obras de arte (junto con los efectos que éstas producen) y la percepción que tienen del mundo real que los afecta de manera directa y cotidiana. Éste es tal vez el mayor reto que enfrenta esta propuesta, ya que trata de vincular el campo simbólico con la realidad concreta. No obstante, Berger & Luckmann (1972) dan pistas importantes en esta vía, al atribuirle sentido a las construcciones simbólicas elaboradas por el hombre, en tanto que es el sujeto el único capaz de operar significados apropiándose de los sentidos a través del análisis y la comprensión. Esta capacidad de elaboración es la herramienta primordial en la edificación de nuestro universo simbólico y en la manera como interactuamos con él a través del lenguaje. De allí que la relación entre la obra artística, sus efectos (tanto individuales como colectivos) y la realidad social termine siendo una construcción (inter)subjetiva mediada por actores escolares (estudiantes -maestros) fundamentada en el lenguaje.

Para analizar de manera adecuada los ámbitos de representación y realidad que subyacen en nuestro estudio es necesario subrayar que las obras pictóricas pertenecen a la realidad social –de allí su importancia– no corresponden exclusivamente al campo de la representación, porque se convertirían en recursos mucho más simples y poco útiles para nuestros propósitos.

Una de las conclusiones que Freedberg (2009, p. 484) presenta en su estudio sobre las reacciones humanas, ante las imágenes que sirven a la vez para nuestros propósitos, trata de aceptar la posibilidad que nuestra respuesta ante las imágenes pertenezca a la misma categoría ante la realidad. De ser así, los resultados que podamos obtener de la interacción de los estudiantes con las obras artísticas podrían asimilarse a sus reacciones posibles, frente a situaciones similares que expresen las imágenes de la realidad social, enfatizando que toda reacción con respecto a la imagen no puede ser explicada de manera exclusiva desde el campo de la percepción y de la representación del sujeto, sino que adicionalmente cuente con elementos que construyan conocimiento, sentido, imaginario y memoria histórica.

Bibliografía

- Berger, P. & Luckmann, T. (1972). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freedberg, D. (2009). *El poder de las imágenes. Estudios sobre la historia y la teoría de la respuesta*. Ediciones Cátedra. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Goodman, N. (1976). *Los lenguajes del arte. Aproximación a la teoría de los símbolos*. Barcelona: Editorial Seix Barral.
- Pécaut, D. (2004). Memoria imposible, historia imposible, olvido imposible. En Belay, R. *Memorias en conflicto. Aspectos de la violencia política contemporánea*. Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos IFEA.
- Sánchez, G. (2006). *Guerras, memoria e historia*. Medellín: La carreta editores.
- Proyecto Colombia nunca más. *Verdad, memoria y lucha contra la impunidad 1966–1998*. (2003). Bogotá: Colombia Nunca Más.

Proyecto mujeres adolescentes y violencia escolar, Colegio Inem Santiago Pérez. 2009-2011

FERNANDO FONSECA*
JHIDER SOLER MEJÍA

“Entre la irracionalidad represiva del grupo antidisturbios, la mirada impotente de los gobernantes y la incapacidad de los “adultos responsables” para garantizar límites mínimos de contención y reglas básicas de convivencia, crecen nuestros jóvenes”

YOLANDA REYES.

Contexto institucional¹

El Colegio INEM Santiago Pérez es el escenario de esta experiencia de investigación e innovación educativa, fruto de la cual surge esta fase de sistematización, como parte de un proyecto piloto interamericano, para formar jóvenes de estratos bajos en áreas técnicas profesionales que les permitan incorporarse al mundo laboral, desarrollando sus competencias generales. La institución próxima a cumplir 40 años, conservó el carácter de institución nacional hasta hace 10 años, y a partir de allí pasó a ser parte integral de la Secretaría de Educación Distrital, configurándose adicionalmente como la IED, líder de proyectos pilotos locales y distritales, aprovechando entre otros factores sus amplias instalaciones, el potencial estudiantil, la diversidad poblacional que alberga, el alto presupuesto que maneja y la tradicional presencia de énfasis, modalidades y especialidades. Actualmente el Colegio es piloto en procesos de articulación de la educación media junto con la educación superior, INEM-Universidad del Tolima, lo cual le obliga

* Docentes Colegio INEM Santiago Pérez.

a seccionar por semestres su plan de estudios en la educación media, y reorganizar curricularmente todo su esquema educativo.

El Colegio INEM Tunal fue uno de los institutos nacionales en los cuales se materializó la propuesta de la educación media diversificada. El Decreto 1962 en su Artículo 1, la describió como.

[...] Etapa posterior a la educación elemental y durante la cual el alumno tiene oportunidad de formarse integralmente, a la vez que puede elegir entre varias áreas de estudio, la que más se ajuste a sus necesidades, intereses y habilidades. Así, el alumno podrá ingresar a la universidad o desempeñar más efectivamente una determinada función en su comunidad.

El Colegio nació como un Instituto de Educación Media Diversificada: “aquel que bajo administración unificada ofrece varios programas académicos y vocacionales tendientes a la obtención de grado de bachiller” (Decreto 1962 de 1969, artículo 5).

Con el transcurrir de los años, la administración de estos institutos pasó del Instituto Colombiano de Construcciones Escolares –ICCE– a la Nación y, finalmente, a los entes territoriales, Distrito para el caso de Bogotá. Dicho proceso, junto con otras disposiciones legales, trae consigo grandes transformaciones institucionales y pedagógicas, sin embargo, aún se mantienen ejercicios de resistencia en la comunidad (la forma como se denomina el Colegio es una de ellas), puesto que los miembros antiguos de la institución no se resignan a que el Colegio pierda la gran credibilidad en sus procesos formativos, que es motivo de orgullo para sus egresados.

De otra parte y aún cuando la Ley 115 de 1994, artículo 208 indica que los INEM “conservarán su carácter y podrán incorporar a la enseñanza en sus establecimientos la educación media técnica, de conformidad con lo establecido en la presente ley y su reglamentación”, el INEM del Tunal es seleccionado por la Secretaría de Educación Distrital para implementar algunos de sus programas de gobierno en turno, lo cual trae consigo nuevas transformaciones y reconfiguración institucional, que a su vez generan cambios estructurales en su plan de estudios y modelo organizativo, profundizando la crisis de identidad vivida hoy en la institución.

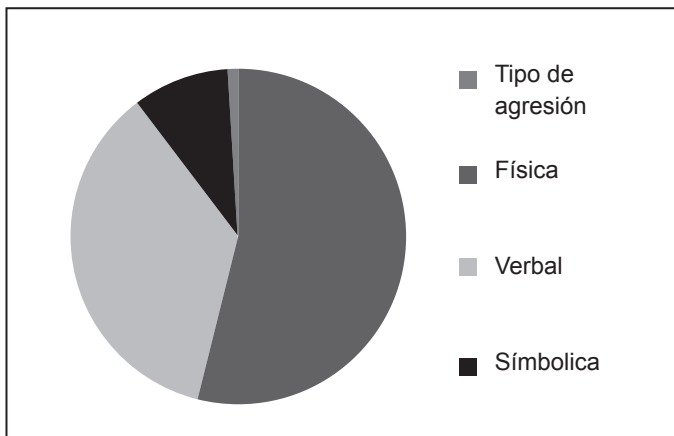
En un Colegio con el número tan elevado de educandos, con esquemas de articulación por semestres y con espacios de encuentro entre jornadas, énfasis y ciclos, es inevitable la presencia de roces entre sus miembros; el proyecto Mujeres adolescentes y violencia escolar nace como respuesta una serie de situaciones vistas en el transcurrir de la vida cotidiana escolar en el año 2009.

* El proyecto se desarrolla en el Colegio INEM con la colaboración de Viviana Hernández, licenciada en Filología Universidad Nacional y Luisa Heilbron, licenciada en Matemáticas.

Memorias de un sueño por construir

Ante la realidad de niñas rasguñadas en sus rostros, brazos, piernas; golpeadas violentamente, denigradas en su buen nombre a través de escritos en los muros y paredes del Colegio, surgió en 2009 la idea de estructurar algunas actividades formativas tendientes a la atención de dicha problemática. El grupo investigador consideró pertinente brindar otros modelos de femineidad al grupo de estudiantes participante en el proyecto, realizando reuniones con docentes del género femenino, para presentar modelos diferentes de mujer, ofrecer a manera de testimonio, perspectivas de constitución como mujeres y proyectos de vida fundadores de sentido a sus vidas.

Figura 1. Tipos de agresión



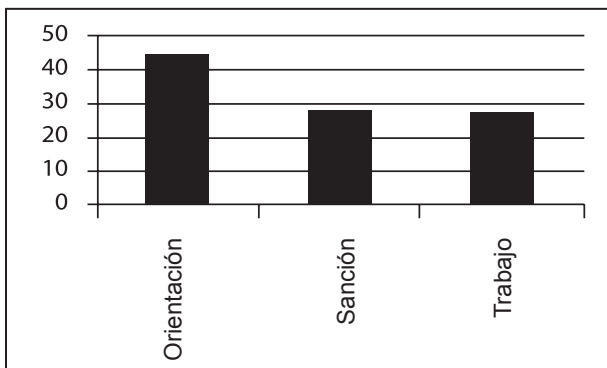
Sin embargo, esta estrategia se modifica rápidamente, debido entre otras cosas a la revisión minuciosa de los observadores de registro escolar de todos los grados y niveles, (realizada con la colaboración de estudiantes de práctica de la Universidad Pedagógica Nacional), en cuyo estudio se encontró que en su mayoría, la agresión pasaba inevitablemente por eventos físicos (figura 1), originados en temas derivados de su afinidad futbolística en un 91%, problemas de índole afectivo por hombres un 5% y el restante 4%, la pertenencia a pandillas o grupos externos a la institución. Dichos fenómenos respondían a procesos de confrontación y exclusión simbólica usadas por las niñas del colegio, expresando en estas prácticas; el dominio de unas *fuerzas* (construidas exteriormente pandillas y barras), *relaciones* (construidas internamente *parches* o grupos) y *saberes* (construidos y de-construidos, de acuerdo al orden imperante en la institución) (Bourdieu, 1991); se hacía evidente que el planteamiento inicial era insuficiente ya que la investigación muestra que esas fuerzas, relaciones y saberes en conjunto determinan algunos tipos de organización y liderazgo femenino al interior del INEM.

Estos Liderazgos en términos generales, se consideran no deseables en un entorno formativo. Para el grupo investigador por el contrario, se convierten en el escenario y horizonte de desarrollo del proyecto, por cuanto las niñas agresoras, en su vida estudiantil se están configurando como unos sujetos femeninos que rompen la visión tradicional de la mujer débil, dependiente de la protección masculina, incapaz de organizarse y carente de un potencial transformador.

El proyecto de coordinación de convivencia del Colegio en la actualidad se centra en la solución de conflictos, a través de la organización de campañas de desarme; se realizan reuniones de sección (curso) denominadas *ágoras*, en las cuales se trabaja las distintas problemáticas de relaciones interpersonales; atienden casos específicos en orientación; se siguen procesos disciplinarios con las agresoras; sin embargo la realidad de violencia juvenil femenina lejos de ser controlada, se mantiene y en ocasiones se agudiza.

En la intervención pedagógica propuesta por el Colegio, se nota gran dificultad para dar por terminada la agresión física y el conflicto que la genera (en algunos casos peleas iniciadas en grado 6° ó 7°, se mantienen hasta el grado 11°); el origen del conflicto se camufla mediante variadas y diversas estrategias, por parte de quienes intervienen en él y se ve agravado por la convocatoria que este tipo de eventos tiene en la comunidad educativa y su capacidad de desestabilización de la convivencia escolar.

Figura 2. Seguimiento de las agresiones



Lo anterior se corrobora con el transcurrir del trabajo, tratando la problemática desde la atención a las peleas específicas. En el marco del acompañamiento de la coordinación de convivencia se hace un estudio y se identifica que en su mayoría existe reincidencia por parte de mujeres adolescentes, que usan la violencia en la Escuela; en el seguimiento a estos actos de agresión vemos (figura 2), una serie de acciones que no mitigan el riesgo de reincidencia, ni minimizan el impacto de las futuras agresiones. El equipo de orientación conoce todos los casos de violencia escolar, pero dado la dinámica interna, las estudiantes llegan remitidas después de haber sido sancionadas de acuerdo a la falta cometida.

La realidad descrita, se asume por el grupo investigador como una invitación a explorar otro tipo de experiencias pedagógicas, tendientes a integrar las metas institucionales para la disminución de la violencia escolar, con el conocimiento, comprensión y aprendizaje de los procesos de constitución de jóvenes femeninas, expuesta anteriormente, ya que la cotidianidad nos muestra cómo los educadores desconocen las causas reales de dicha problemática. Las estudiantes manifiestan que los conflictos se pueden presentar por chismes, novios o por amigas; no obstante, en la mayoría de las situaciones, no se sabe hasta donde son generadas por reacciones emocionales o si responden a actos conscientes y programados; en qué medida varias de estas estudiantes han sido “capacitadas” técnicamente para las peleas (algunas se aplican vaselina en la cara para evitar ser rasguñadas y se recogen muy bien y fuertemente el cabello para que no les incomode ni sean “presa fácil” de su contendora); y se ignora el papel real de las compañeras y compañeros en las peleas (algunos/as son movidos por lealtades, otros/as “aprovechan la oportunidad” para saldar viejas cuentas con otros compañeros).

Con las anteriores consideraciones el grupo docente investigador llega al acuerdo de formular un proyecto denominado *Mujeres adolescentes y violencia escolar*; en él planteamos adelantar un ejercicio de investigación y constituir un grupo de trabajo con las estudiantes que hubieren sido protagonistas de peleas en el Colegio, para trabajar en su formación personal, en el manejo de sus emociones, capacitándolas en las estrategias de resolución de conflictos y en su identidad de género, como elemento fundamental en un proceso de cambio cultural. Como proyecto institucional debe ser postulado al Consejo Directivo, buscando su aprobación y una asignación presupuestal.

Se considera oportuno realizar un énfasis por adelantar un proceso de concientización con el grupo de estudiantes seleccionado, a partir de la formulación de una experiencia de indagación, orientada por la metodología *investigación-acción-participativa* y centrada en la problemática de la agresión física entre las estudiantes de grado 6° a 11° del Colegio INEM Santiago Pérez.

Dicho proceso debe encontrar las comprensiones, los imaginarios, las creencias, los sentidos que tiene la violencia en general y la agresión física en particular. Así mismo, identificar las causas profundas, enraizadas en la cultura y en la organización escolar que generan este tipo de acciones.

Es claro en ese momento, que como equipo investigador no pretende llegar a este grupo de estudiantes con un programa elaborado previamente, a manera de estrategia formativa. No es la intención “hacer terapia” con ellas, tampoco asumir acciones con la finalidad de “corregir comportamientos” y enseñar “buenos modales”. Se trata de conocer con ellas el significado de ser mujer y el sentido que tiene la violencia en su constitución como género en el ámbito del Colegio, del barrio, de la ciudad y las implicaciones que esto trae.

Iniciamos con la esperanza de construir con este trabajo una propuesta pedagógica en la cual las estudiantes lograrán la formación personal y capacidad organizativa como género, que les permitiera trazar acciones conducentes a la constitución de proyectos de vida, para asumirse, desde su condición de mujeres, como protagonistas principales de la sociedad, la cultura y la vida y a partir de allí como sujetos políticos, capaces de explicarse y modificar sus formas de relación con los demás.

Pregunta de investigación

¿Cuáles elementos culturales y aspectos sociales e individuales desencadenan las agresiones físicas entre las estudiantes de grado 6° a 11° del Colegio INEM Santiago Pérez?

La pregunta hace evidente la creencia según la cual el grupo de trabajo considera que existe en nuestra cultura una serie de situaciones, mensajes, rituales que generan y favorecen las agresiones físicas entre las mujeres adolescentes; así mismo, piensa que en la misma organización social propia de la Escuela, de los grupos de amigas se encuentran fenómenos que aportan a la emergencia del problema y por último, no se puede desconocer la influencia de factores individuales, personales, que ejercen presión para que la agresión física sea la vía escogida para solucionar los conflictos.

Planteamiento metodológico

El trabajo propuesto para identificar eventos de violencia escolar femenina, requiere romper la clásica estructura de intervención a estudiantes, en la cual se pasa por diferentes etapas, siguiendo el debido proceso, que se regula por el tipo de falta sucedida y que de acuerdo a ella, remite a la estudiante desde un primer acompañamiento del asesor de grupo, hasta en los casos más graves, llegar al consejo directivo, siempre, independientemente del tipo de falta, se notifica a padres o acudientes y se solicita la asesoría del área de orientación; sin embargo estos pasos realizados con fines formativos pedagógicos, suelen convertirse en una rutina de intervención que no impacta realmente los intereses juveniles y que pocas veces reduce significativamente los eventos de violencia y las tensiones construidas en torno a estos eventos.

Si bien este proyecto no pretende desconocer el debido proceso, si es evidente que el objetivo final no es redimir ni sancionar, sino lograr una fase formativa como grupo, que construya identidad como individuo y que permita a las adolescentes apropiarse de otras visiones frente al significado de lo femenino. Para lograr esta meta, el grupo de investigación plantea el siguiente esquema de trabajo soportado en la investigación acción participativa (Fals B. 1994).

Figura 3. Esquema de trabajo según IAP

Lo anterior nos impone asumir formas de actuación pedagógica, orientadas a potenciar la generación de procesos comunitarios tales como la propuesta de investigación-acción-participativa, puesta en escena desde tres pilares fundamentales y presentes en las diferentes actividades organizadas con el grupo estudiantil a saber:

La participación, directa de las estudiantes en el proceso organizativo y decisorio, tanto general en la orientación del proyecto, como en el desarrollo mismo de las reuniones y acciones puntuales, lo cual requiere procesos educativos que conlleven al reconocimiento cotidiano de las estudiantes como sujetos políticos.

De esta manera las reuniones organizadas deben promover el protagonismo de las estudiantes en la definición de la dinámica, la orientación y los contenidos de cada reunión. Dicha participación se experimenta en términos de apoyo técnico (la elaboración de las invitaciones a las reuniones, realización de entrevistas...), como acuerdos estratégicos (sentido de las actividades a realizar) y organizativos (las acciones a emprender). Así mismo, la relación entre docentes gestores y estudiantes, debe ser sometida a una reestructuración profunda, en la cual unos/as y otros/as se admitan como miembros de un equipo de trabajo. Siendo conscientes de las dificultades implícitas, reconocemos como indispensable superar los roles preestablecidos de docente y estudiante, las formas como cada uno se asume y los rituales propios de dicha relación.

La acción, como forma y contenido para la transformación de lo social y cultural, debe ser adjudicada por el grupo de trabajo (docentes y estudiantes). Estructurar las acciones a realizar en función de lo que aprendemos, la superación de las dificultades propias de nosotros como integrantes del grupo y del impacto social en la institución escolar, debe llevarnos a la concientización personal y colectiva de la problemática específica: la violencia entre mujeres en el Colegio INEM del Tunal. No podemos conformarnos con lograr algún cambio en la forma de ser de cada una de las estudiantes o de nosotros como docentes; es necesario actuar para transformar la realidad de nuestro Colegio y evidenciar el cambio como un ejercicio político y participativo de las personas que lo padecen.

La investigación, como consecuencia de lo anterior, debe considerarse dentro de un proceso de aprendizaje, en el cual se construye conocimiento acerca de un problema específico (la violencia en el Colegio entre las estudiantes; ejercida y padecida por el género femenino); conocimiento construido socialmente en un ejercicio participativo, y desde y para acciones que contribuyan a construir soluciones a la problemática.

Dicho marco obviamente debe responder a los siguientes principios de la investigación-acción y en general al enfoque cualitativo:

- Asumir la actividad pedagógica como una experiencia donde se entrelaza la enseñanza, la investigación y la transformación, constituyéndose de esta manera en un saber que se estructura y reestructura constantemente, gracias a la relación e integración entre teoría y práctica. La investigación acción se presenta como un método que viabiliza experiencias en las cuales se “realiza simultáneamente la expansión del conocimiento científico y la solución de un problema, mientras aumenta igualmente, la competencia de sus respectivos participantes” (Martínez Migueles). De esta forma, el presente proyecto se debe orientar hacia los tres aspectos citados y buscar insistentemente que el grupo de trabajo construya posibles soluciones a las problemáticas experimentadas, de suerte que sea superada la concepción investigativa según la cual se observa como “analizando las investigaciones en educación, como en muchas otras áreas, se puede apreciar que una vasta mayoría de los investigadores prefieren hacer investigación a cerca de un problema, antes que investigación para resolver un problema” (Martínez Migueles).
- El perfil del docente ha de contar como factor preponderante con la capacidad emocional e intelectual, para asumir a cada una de las integrantes del grupo como un par en el trabajo y evitar asumir por reacción

o por insistencia de las niñas, roles de adoctrinamiento. Por el contrario, deberá constituirse en un permanente “problematizado y desnaturalizado” de las posibles explicaciones iniciales, fruto de las prácticas pedagógicas tradicionales.

- Las actividades propuestas buscan expresamente la cohesión del grupo, el desarrollo de la investigación y la capacitación de sus integrantes, haciendo posible que a partir de ellas, los participantes del trabajo se reconozcan como actores protagónicos en la transformación social y política del entorno inmediato.
- Por otra parte y en atención a la edad de las niñas, es muy importante retomar elementos tales como el misterio y la aventura, de forma que no se convierta la experiencia en un trabajo sin ninguna emoción. Estos dos elementos deben aportar “la magia” al trabajo, que configure un colectivo y de identidad al mismo, permitiendo explorar con confianza, elementos no visibles ni exteriorizados de la violencia escolar.
- Las reuniones se deben caracterizar por brindar experiencias en las cuales las participantes sean convocadas a elaborar un trabajo práctico y en el transcurso de su realización, se dé el encuentro y la charla inicialmente informal, que permita el conocimiento y la integración entre las personas, y la discusión del tema sobre el cual se proponga la reunión.
- Es necesario efectuar reuniones que coexistan simultánea y permanentemente con el trabajo individual, en el sentido que cada participante obtenga un producto personal y el trabajo grupal de igual manera genere un producto comunitario.
- Finalmente, resulta clave para el trabajo, presentar escenarios, medios, recursos que generen un ambiente en el cual las estudiantes sientan y experimenten nuevas formas de valoración personal. Para el grupo docente es de vital importancia construir situaciones llenas de detalles que hagan sentir muy bien a las estudiantes en su condición de niñas y mujeres adolescentes

Sistematización

Cuando se habla de procesos de sistematización, se vuelve común definirlos como recopilación y análisis crítico de eventos sucedidos en comunidades, donde a partir de la reflexión y la escritura se configuran nuevas realidades. Este tipo de praxis y reflexión, surge a partir de la década de los ochenta, producto de la necesidad que tenían trabajadores populares y de base, con trabajos comunitarios, para recuperar comunicando experiencias y conocimientos surgidos dentro de los grupos y comunidades, su esfuerzo consiste en dar a conocer a otros el aprendizaje no académico que se obtiene con la intervención social.

Como grupo investigador, seguimos parte de los planteamientos de diversos autores, entre ellos Oscar Jara y Sergio Martinic, que hacen aportes a los procesos de sistematización entre los que se cuentan:

- Una interpretación crítica de una o varias experiencias que a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explica la lógica del proceso vivido, los factores que intervienen en dicho proceso, como se relacionan entre sí y por qué lo hacen de ese modo (Jara, 2001).
- Un proceso permanente y acumulativo de creación de conocimientos. También se presenta como una respuesta a las insuficiencias de la investigación social predominante, una alternativa a la evaluación tradicionalmente aplicada a los proyectos sociales y educativos.
- La sistematización según Martinic, planteada teniendo en cuenta tres pasos que consisten en analizar el contexto que define y configura la realidad de los sujetos y espacio cuya lógica será sistematizada, analizar el orden lógico que impera en el espacio, los actores y las instituciones objeto de estudio y por último, identificar el devenir histórico de la experiencia (FAO, 2004).

Crónica de los primeros pasos

“El aprendizaje de los grandes fracasos y pequeños aciertos”.

1. ¿Dónde están y quiénes son?

El año 2010 se constituye nuestra primera aproximación al trabajo con las estudiantes. Es necesario seleccionar cuidadosamente el grupo y para ello decidimos implementar varias estrategias que garanticen la identificación y ubicación de las niñas. Se trata de conformar un grupo de treinta estudiantes pertenecientes a los grados 6° a 11°, protagonistas en agresiones físicas durante el año escolar 2009 e inicios del 2010.

La revisión de los observadores de las estudiantes es nuestra primera opción, en ellos pretendemos encontrar gran cantidad de información al respecto, debido al impacto institucional provocado por la problemática esbozada, considerando varios docentes, una expresión bastante dolorosa de la realidad institucional. La sorpresa es grande al descubrir que los casos documentados eran pocos y la información de cada uno de ellos es escasa.

La segunda opción es la revisión de los archivos de las coordinaciones de convivencia, en los cuales se encuentran documentos tales como quejas y reclamos de los acudientes por las situaciones que afectan a sus acudidos, entre ellos las agresiones de las que son víctimas. Esta fuente documental aporta mayor información y facilita la identificación de varias candidatas.

El tercer paso consiste en elaborar una encuesta para los asesores (directores de grupo) del año 2009. Con ella se busca complementar y verificar el listado de

estudiantes candidatas a pertenecer al grupo. Con esta estrategia se logra finalmente constituir un listado de casi 50 estudiantes.

Para el grupo de docentes gestores es muy importante que las estudiantes seleccionadas hubieran tenido participación en agresiones físicas, ya que la intencionalidad del trabajo así lo requiere, por esto se decide realizar una entrevista mediante la cual conocer un poco más a profundidad las niñas y garantizar el cumplimiento de la condición fundamental para formar parte del grupo.

Finalmente se conforma el listado de 30 niñas, con las cuales iniciamos las actividades. Tenemos cuidado de contar con niñas de todos los grados y de asignar mayor número de cupos para las estudiantes de los grados iniciales de la básica secundaria, de forma que podamos contar con ellas un mayor tiempo y dar continuidad al trabajo a través de los años.

2. “Somos las que hacemos diferente el Colegio”

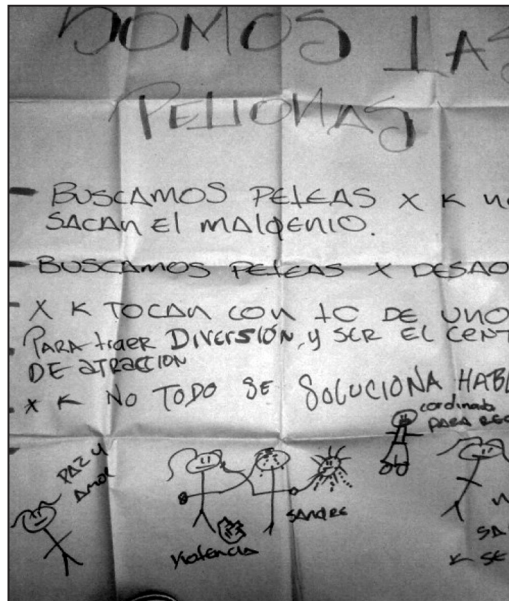
Después de generar expectativa en las estudiantes seleccionadas, por medio de las entrevistas enunciadas anteriormente, se hacen invitaciones formales, impresas con diseño y en papel especial, en sobre de lujo y entregadas personalmente por docentes del proyecto en los salones de clase de las niñas y en presencia de los demás compañeros, quienes se acercan a preguntarles para qué era esa invitación, cuando lo normal en el Colegio era simplemente publicar en la hoja de asistencia las citaciones a las diferentes actividades, indicando mediante resaltador, los estudiantes que participan en ellas.

La actividad está diseñada para hacer sentir bien a este grupo de niñas, todo debe mostrarles que se ha pensado hasta en el mínimo detalle para ellas, la invitación, el lugar de reunión (no fue un lugar común), el recibimiento en el salón, la ubicación y disposición de los muebles... La expectativa en ellas es mayúscula y se trata ahora de sacar provecho a dicha situación y ambiente generado.

La pregunta obvia a realizar es: ¿Por qué a mí? Cada una de las estudiantes debe buscar las razones por las cuales ha sido invitada y se encuentra en dicha reunión. Para encontrar la respuesta se propone un momento de diálogo entre ellas, reunidas por grupos de acuerdo al grado al que pertenecen. En la medida en que se van conociendo se les formulan otras preguntas a manera de pistas en una adivinanza: ¿qué tienen en común?, ¿cuál es la característica en la que se fijaron para seleccionarnos?

Como ya se ha dicho, son estudiantes de diferentes grados, algunas se conocían, otras no, varias pertenecen a grupos o *barras* de amigas, otras por el contrario se muestran retraídas y no son reconocidas por sus compañeras. Algunas tienen claro que llegan tarde a clase o no portan el uniforme, pero otras de las niñas no cumplen con esas características. Así mismo, algunas manifiestan que por su presentación personal (utilización de maquillaje, forma de peinarse), pero se sorprenden al ver en el salón niñas que por el contrario, tienen una forma de vestir y de presentación personal acorde con lo señalado en el manual de convivencia.

Figura 4. Expresión de motivos



Todas tienen la intriga a flor de piel y ensayan explicaciones tales como el alto o bajo rendimiento académico, la indisciplina en clase, la no presencia de los acudientes a las citas, el tipo de música que escuchan, el sitio donde viven, el tipo de muchachos que les gustan, su composición familiar...

Una vez identifican algunas de las posibles razones, se les pregunta ¿Cuál es la característica que las identificaría como grupo? se les pide que completen la frase: “Allá van las que...”; o “somos las que...”, con las características comunes que han encontrado; además se les pide realizar una clasificación de dichas características entre lo que consideran como positivas y negativas.

En medio de las participaciones se lanzan comentarios tales como “somos las que necesitan ayuda”, estamos aquí porque “nos quieren cambiar nuestra forma de ser”, “nos quieren convertir en niñas buenas”, algunas se aventuraron a decir que estaban allí porque eran las que “no se la dejaban montar”, porque tenían temperamento y cuando “las buscaban las encontraban”.

Al finalizar la reunión y después de compartir en plenaria el trabajo de los grupos, se llega a la conclusión que ellas eran quienes hacían diferente el Colegio y estaban allí únicamente por esta razón. Se acogió la frase de uno de los grupos como lema general “Somos las que hacemos diferente el Colegio”.

3. “Los relatos de sus peleas”

La coordinación de convivencia del Colegio, entre las estrategias empleadas para realizar un acompañamiento formativo a las estudiantes involucradas en hechos de violencia, les solicita que relaten por escrito los acontecimientos en los cuales se vieron involucradas o participaron. Estos escritos, además de jugar un papel pedagógico en la estrategia para la solución del conflicto, se constituyen en fuente documental para el proyecto mujeres adolescentes y violencia escolar. A diferencia de los registros en el observador del estudiante, en ellos se encuentra la versión, visión y explicación propia de las estudiantes.

El grupo investigador realiza un análisis preliminar de dichos documentos. Si bien es cierto éstos pueden estar matizados por la intencionalidad de evitar sanciones disciplinarias, permiten encontrar elementos importantes al tratar de comprender la problemática. Las categorías de análisis empleadas fueron: Motivos para las agresiones, Tipos de agresiones, Procedimientos para iniciar la agresión física, Formas de agresión posteriores a la agresión física.

- *Motivos para las agresiones*

Las estudiantes explican y justifican su agresión al otro, centrándose en condiciones de las otras estudiantes como personas: “por perra, por hipócrita”. Los relatos muestran reiteradamente que las estudiantes primero califican (descalifican) al otro, asignándoles características existenciales que justifiquen la agresión; sólo después de un diálogo más prolongado logran relatar cuál fue la situación que desencadenó la agresión física. Aplican lo que Estanislao Zuleta presenta como ética existencial para juzgar al otro y ética circunstancial para juzgarse a sí mismo. Difícilmente aceptan que la actuación del otro se pudo originar en un momento de un estado de ánimo o por algún tipo de reacción. Para la estudiante que golpea, el otro simplemente es así.

La defensa personal es otro de los argumentos esbozados por las estudiantes: “yo no me iba a dejar”, “¿quiere que me deje?, ¿usted no se defendería?” En los relatos verbales y escritos aparece este tipo de argumentación, al parecer por considerar que de esta forma, demuestran que fue la otra quien inició y de esta manera es menos “culpable”. Una variante de dicha argumentación consiste en incluir en el relato lo sucedido tiempo atrás: “nosotras siempre hemos tenido problemas”. Vinculan al relato a una serie de acontecimientos que se presentaron en otro momento.

En algunas ocasiones las estudiantes manifiestan el agotamiento de diferentes estrategias para la solución de los problemas: “ya le había dicho de varias maneras”. Muestran como fue inevitable golpear a la otra persona, en atención a que “es la única forma para que aprenda”.

Otro motivo para que se dé la agresión física mutua, es el reconocimiento a un tipo de “derecho a des-ofenderse”. Se le exige al otro, a manera de reto a duelo, como se hacía anteriormente, que sostenga una pelea, ya que de otra forma quien reta no se sentirá “desagraviada”.

- *Tipos de agresión*

Aun cuando existen diferentes tipos de comportamientos violentos, el trabajo se inicia tratando de analizar las situaciones de violencia física: se emplea la cachetada, el rasguño, la patada. Cabe anotar cómo en varios de los relatos se hace referencia a la presencia de armas corto-punzantes, salvo muy pocas situaciones, se presenta este tipo de agresión.

- *Procedimientos para iniciar la agresión física*

Aquí encontramos el golpe sin previo aviso: la agresora va al encuentro de la otra persona y le agrede de frente o por la espalda; el desafío directo, en el cual se presenta un diálogo previo, el cual busca que la otra persona acepte la pelea; la cita por intermedio de otras personas: este procedimiento genera muchas dificultades en la convivencia, ya que algunos estudiantes lo utilizan para organizar peleas aun que las jóvenes que se van a agredir no hayan pensado hacerlo. Quienes organizan la pelea se valen de la intriga y el chisme para que cada una de las estudiantes que va a pelear asista a la cita convencida que fue la otra quien solicitó la pelea. En ocasiones cuando descubren el engaño ya es demasiado tarde, debido a que la presión de quienes se encuentran como espectadores las lleva a la agresión. En algunos casos, esta presión no es sólo social, sino que llega a ser física: las empujan literalmente hablando para que inicien la pelea.

Finalmente, otro mecanismo para iniciar las peleas, consiste en presionar a la otra estudiante para hacerlo, bajo la amenaza de ser agredida por varias personas en caso de no hacerlo: “me tocaba agarrarme o si no me dan afuera entre varios”. Dicha amenaza puede ser proferida por la persona implicada en el problema directamente o por otro grupo.

- *Formas de agresión posterior a la agresión física*

Una de las características de las peleas entre las estudiantes del colegio que mayor preocupación genera es la dificultad para dar por concluida la pelea. Con ellas el *borrón y cuenta nueva* se hace muy difícil. En este sentido, después de la agresión física y aun que se haya tratado de implementar alguna estrategia de solución de conflictos, durante tiempo después, se presentan agresiones verbales,

gestuales, de desprestigio, la utilización de la ley o la autoridad para generarle problemas a la otra persona: “Le dije al profesor ¿qué hacen personas que no son del salón? el profe se paró y les dijo que se salieran”. Las cauciones en la policía, denuncias en la fiscalía...

En la figura 5 se ve un texto escaneado, de los que se recopilaron para esta investigación, donde leemos varias de las apreciaciones expuestas anteriormente.

Para finalizar queremos expresar que la experiencia se encuentra en una fase inicial. Si bien es cierto que se lograron realizar algunas actividades, la mayoría de ellas se dirigen a la conformación del grupo y a “ensayos” preliminares que nos permitan aprender la manera de conseguir el desarrollo pleno del proyecto. Es necesario aprender el manejo administrativo y presupuestal, en el cual se han cometido varios errores entre los que se encuentran las formas para lograr el compromiso de las estudiantes sin presentar esta actividad como “evaluable”, sino como un ejercicio que fortalece la comunidad y mejora para todos, las condiciones de vida, superar el deseo inconsciente de adelantar “campañas moralizadoras” por parte de nosotros como docentes gestores del proyecto.

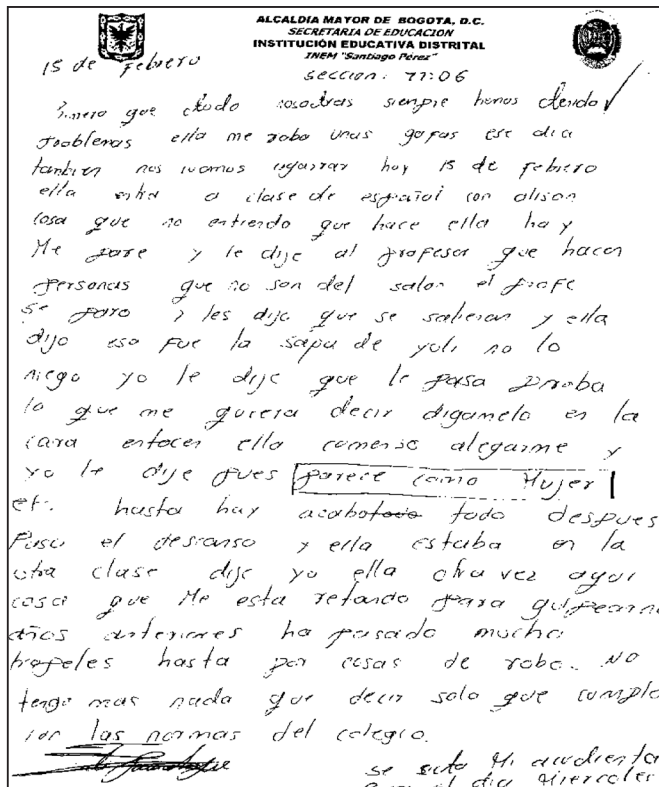


Figura 5. Una queja

4. "Primer encuentro de mujeres gestoras de vida social"

El equipo de docentes con la intención de visibilizar al equipo de estudiantes y dar a conocer sus avances hasta el año 2011, decide hacer un trabajo para el día de la mujer de 2012. En este evento metodológicamente se organizan mesas de trabajo en las cuales se citan madres de familia, docentes mujeres, personal administrativo, estudiantes y las niñas que conforman el grupo de trabajo.

Durante el trabajo de las mesas se hacen preguntas generadoras que cada uno de los estamentos intenta resolver desde su perspectiva femenina, dado que en cada mesa se encuentran una o dos estudiantes del grupo intervenido, ellas tienen la posibilidad de escuchar otras perspectivas de ser mujer, otros escenarios de diálogo entre pares femeninos con recorridos humanos y personales diversos.

La reunión termina con un reconocimiento al valor de lo femenino en el Colegio, un brindis y la entrega de una flor. De este encuentro se sistematizan las entrevistas realizadas, encontrando entre otras cosas, que las niñas que

Figura 6. Invitación



Figura 7. Cartelera



presentan eventos de violencia escolar no son agresivas en todos los escenarios, ni son intolerantes a los consejos y ayudas de los adultos; tampoco tienen comportamientos de violencia entre ellas ya que se comprenden y configuran como grupo, dado que las estudiantes a la fecha llevan un año de trabajo. Se ven en ellas y sus diálogos una fuerte cohesión que para las mujeres adultas presentes en la reunión sorprende, ya que hasta ese día las reconocían como generadoras de indisciplina y problemas en el Colegio.

Bibliografía

Bourdieu, P. (1991). *La distinción, criterios y bases sociales del buen gusto*. España: Taurus Ediciones.

FAO. (2004). *Programa Especial para la Seguridad Alimentaria en Centroamérica (PESA)*. Honduras: Guía metodológica en sistematización.

Fals Borda, O. (1994). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Bogotá: Tercer mundo editores.

Secretaría de Educación Distrital. (2008). *Colegios que construyen convivencia. Propuesta pedagógica para la resolución de conflictos escolares*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.

Convivencia escolar y Derechos Humanos como herramienta para la calidad educativa

Acercamiento conceptual IED Gabriel Betancourt Mejía

TERESA DE JESÚS SIERRA JAIME,
BLANCA LILIA MEDINA*

La utopía “Aprender a vivir juntos”, desde el ejercicio de la ciudadanía, dentro de marcos éticos y estéticos al servicio de la vida, es tarea central de la Escuela.

El reto. La Escuela debe promover el reconocimiento de cada uno de sus actores, un yo, un tú, un otro, convocados cada uno como sujetos de interacción y comunicación, para construir el nosotros colectivo en una común unidad alrededor de niños y jóvenes, sujetos sociales, por quienes están convocados los maestros y padres de familia y por quienes existe la Escuela. Otra escuela no sólo es posible, sino además necesaria, desde prácticas democráticas, participativas e incluyentes, como insumos esenciales para la construcción de nación, donde cada actor escolar sea reconocido como sujeto de derechos y objeto de deberes.

El andamiaje conceptual. Las acciones y concepciones están enmarcadas dentro de una ética humanista a la luz de autores como Erich Fromm, Fernando Savater, Miguel de Cervantes, Francisco Cajiao, Michel Foucault, Jürgen Habermas, entre otros.

* Docentes Institución Educativa Distrital Gabriel Betancourt Mejía IED.

Los puentes de comunicación. La experiencia tiene en el lenguaje su recurso central, con un enfoque semántico comunicativo, donde se integra la experiencia subjetiva de aproximación a la realidad y el afecto, como herramientas de construcción social, mediante un diálogo de saberes, conducentes a aprendizajes significativos en el desarrollo de competencias ciudadanas y a una construcción colectiva de pactos de convivencia que permitan coexistir pacífica y constructivamente. Desde este enfoque se construyen puentes de interacción cultural, educativa y comunitaria que buscan sensibilizar a los distintos actores de la comunidad educativa, sobre el tema de derechos humanos, democracia y participación.

Convivencia escolar y Derechos Humanos como herramienta para la calidad educativa

Construir convivencia, es decir, vivencias comunes en el diario vivir, es el reto al que nos enfrentamos hoy en la tarea de aprender a vivir juntos, postulado de la Unesco. Tarea para la cual no hay “recetas”, como bien lo ilustra el filósofo español Fernando Savater. En palabras suyas, “Vivir no es una ciencia exacta, sino un arte”. Nos corresponde, en consecuencia, construir colectivamente ese recetario, elaborar nuestra propia fórmula de vida y debida. La vida, dice Savater,

[...] no es como las medicinas, que todas vienen con su prospecto en el que se explican las contraindicaciones del producto y se detalla la dosis en que debe ser consumido. Nos la dan sin receta, la vida, y sin prospecto.

Como se puede observar, el acertijo más importante por resolver es vivir, no de cualquier manera, sino de la única manera que la vida humana es posible, con dignidad, ética, libertad de ser y hacer aquello que nos haga más humano, donde el fin dignifique los medios. Hoy más que nunca es necesario hacer la vida no sólo vivible, sino deseable, dice Savater. Retomando al filósofo, hoy más que nunca hay que hacer la Escuela más que vivible, deseable. Especialmente porque allí se moldea el “animal político” de Aristóteles, el animal de la “polis”, de la ciudad, el que vive en comunidad, que alterna con los otros, que establece contratos sociales, al decir de Rousseau, el que construye pactos verbales, según Octavio Paz. Para ello la educación debe entenderse en su doble sentido, *educare*, referido a criar, nutrir, alimentar, cuidar y *educare*, en su invitación a sacar de, llevar de dentro hacia fuera.

A la Escuela colombiana, especialmente la pública, llegan los actores más vulnerados y vulnerables de la población, los jóvenes y niños excluidos de las ganancias y comodidades que genera la ciudad. Sus padres, cuando están, en situación de riesgo por carencia de trabajo, trabajos mal remunerados o informales y los docentes a quienes la sociedad les exige resolver toda suerte de problemáticas

sin entender que “la Escuela no puede suplir las fallas de la sociedad” como lo demuestra el pedagogo alemán Bernstein. Al tomar como referencia la edad máxima de uno de los estudiantes de nuestros Colegios, con el fin de reflejarla en el tiempo para establecer desde esta retrospectiva temporal, los hechos y acontecimientos de mayor impacto para la humanidad nacional e internacional, bajo el lente de la convivencia ciudadana, encontramos:

- En el ámbito internacional: caída del socialismo, del Muro de Berlín, invasiones, bombardeo de los símbolos del capitalismo, violencias y más violencias.
- En el escenario nacional: asesinato de pre-candidatos a elecciones presidenciales (1987), asesinato de los militantes y dirigentes del naciente partido político de la Unión Patriótica –UP–, por lo menos 2.000 ciudadanos, atentados, bombas, masacres, homicidios, violencia social, de narcotráfico, paramilitarismo, guerrilla, falsos positivos, en fin... El panorama es desolador. Es la ruptura total del pacto verbal

Componente ético

Llegada tarde a la hora de ingreso y a las clases, desconocimiento de las autoridades legalmente constituidas, resolución violenta de conflictos, incumplimiento de deberes y compromisos, evasión de clases. Resultado de los aprendizajes sociales, de los acuerdos y consensos. Es el exterminio del otro cuando se trata de resolver diferencias de cualquier índole. Es la reducción ética a la “maquiavélica” expresión de “el fin justifica los medios”.

En medio de este panorama, al interior de la vida escolar, las transgresiones de nuestros estudiantes se pueden agrupar en dos grandes componentes, ejes de las tensiones al interior de la Escuela:

Componente estético

Uniforme incompleto, no porte del mismo, uso de elementos adicionales (piercings, tatuajes, bufandas, cachuchas, chaquetas), cabello largo, peinado, aretes. Resultado de la búsqueda de una voz propia, de construcción de identidad.

De un lado están los jóvenes crecidos en la aldea global, el ciberespacio, con una mayor incertidumbre a cuestas, depositarios del poder de la palabra y del discurso de los Derechos Humanos, que los legitima y empodera, con autoridad para decir y decidir. Cuestionadores de la autoridad moral de los adultos, de sus formadores. Ellos argumentan, disienten, discuten, bromean, cuestionan, desacatan, resuelven sus diferencias con pares y adultos, juegan a la irreverencia y el desafío a la autoridad adulta. Ellos reclaman igualdad de trato en relación con las exigencias, cumplimientos y libertades de sus maestros.

De otro lado están los formadores, maestros, directivos, padres de familia, los adultos crecidos y formados en la lógica de la obediencia, donde el control social, las funciones, los roles se cumplían en su totalidad: el adulto a mandar, el niño a obedecer. Para ellos fue claro que el poder era de los adultos, las conversaciones, las decisiones, la palabra, el control total de las situaciones, de niños y jóvenes. Estos adultos, crecidos y formados dentro una mayor certidumbre, encuentran que al hacerse mayores de edad, ha cambiado la fórmula y al igual que en las épocas de su minoría de edad, el poder les sigue siendo ajeno. Otros actores irrumpen en el escenario social con mayores empoderamientos de los que tuvieron y tienen en la actualidad, por cuenta del discurso de las nuevas ciudadanías y de los Derechos Humanos, que al decir del maestro y escritor italiano Gesualdo Bufalino, “explota en el siglo xx y a cuyas influencias ya nadie puede sustraerse”.

A estos adultos crecidos, cuyas vidas y mentes estaban bajo el control directo de la familia, la Iglesia y la Escuela, donde las órdenes no se discutían, simplemente se ejecutaban, les corresponde el reto de formar a las nuevas generaciones dentro de reglas de juegos democráticos, razonados, argumentados y participativos. Entre una y otra orilla está la Escuela como punto de confluencia, como intersección, como espacio de encuentro, desencuentro y re-encuentro, como posibilidad de construcción y re-construcción de los pactos de convivencia, de intercambio de la palabra, de construcción de comunidad, con la tarea central de formar ciudadanos, legitimar derechos y defender la dignidad humana. Para tal fin los componentes éticos y estéticos necesariamente son los ejes orientadores y determinantes en la formación de niños y jóvenes, para formar ciudadanos con criterio, participativos, respetuosos, tolerantes, argumentados, con vivencias reales y efectivas de los principios rectores de los Derechos Humanos, desde el espacio escolar: dignidad, respeto, pluralismo, inclusión.

Le corresponde a la Escuela, y a sus actores, correr el riesgo de una Escuela diferente, de *otra Escuela* en sus interrelaciones, en los usos de la palabra, en las normatividades, en las intencionalidades, en el ejercicio del poder, en la relación con el conocimiento. *otra Escuela*, que permita resolver el acertijo de encuentros y desencuentros inter-generacionales, que disminuya sus tensiones abordando los dilemas éticos y estéticos de la cotidianidad juvenil, desde la inclusión, la dignificación de lo humano, con una pedagogía basada en el ejemplo, con una disciplina racional, argumentada y respetuosa del otro, del naciente ciudadano, con ambientes dignos y espacios enriquecidos pedagógicamente. Es la apuesta por el cambio al interior de la Escuela, partiendo de la incertidumbre del mundo globalizado, donde, como afirma jocosamente Mafalda, nos cambian las preguntas cuando hemos construido las respuestas.

La construcción de convivencia escolar dentro del marco de la promoción de los Derechos Humanos, la edificación del tapete ético, el respeto a las estéticas de los distintos actores de la vida escolar y la promoción y defensa de la dignidad humana como principio regulador de los actos pedagógicos son determinantes para

la calidad de la educación. Es indispensable, por tanto, que las políticas de convivencia contemplen, en la teoría y en la práctica, principios reguladores a la luz del Estado Social de Derecho plasmados en la Constitución de 1991, y principios rectores de los derechos humanos, ya que una convivencia armoniosa al interior de la Escuela sólo se logra cuando cada uno de sus actores (padres, docentes, estudiantes, colaboradores), es mirado y tratado desde su condición de *sujeto de derecho y objeto de deberes*. Para estos propósitos, en la práctica cotidiana, con experiencias significativas, en muchas de nuestras Escuelas, hemos implementado estrategias intencionadas, para dar cumplimiento a los fines de la educación que permitan alcanzar el objetivo fundamental en nuestra tarea formadora, planteado en la Ley General de Educación, donde se la define como el *proceso de optimización integral e intencional del hombre, orientado al logro de su autorrealización e inserción activa en la naturaleza, la sociedad y la cultura*. Hacemos entonces uso del lenguaje, desde la perspectiva del enfoque semántico comunicativo y a la luz de la teoría de la acción comunicativa de Habermas, para que nuestros estudiantes se conozcan a sí mismos y a los otros habitantes de la aldea global, además de convertirse en agentes de transformación de su propia realidad individual y social, bajo los parámetros de humanistas y pensadores como Erich Fromm, Francisco Cajiao, Fernando Fernando Savater, entre otros.

Las experiencias subjetivas de aproximación a la realidad y el afecto, insumos importantes en la construcción del tejido social, en un permanente diálogo de saberes, permiten aprendizajes significativos en el desarrollo de competencias ciudadanas y pactos colectivos de convivencia enmarcados en una ética y una estética no restrictivas, incluyentes, de carácter universal. Desde el enfoque semántico–comunicativo del lenguaje, y con estas pretensiones, se construyen puentes de interacción cultural, educativa y comunitaria en expresiones comunicativas y culturales, que desde el lenguaje buscan sensibilizar a los distintos actores de la comunidad educativa sobre el tema de derechos humanos, democracia y participación.

Para el caso del Colegio Gabriel Betancourt, apoyados en la palabra escrita se han producido documentos destinados a la comunidad educativa como la *Caja de herramientas* con elementos conceptuales y didácticos para las direcciones de grupo, *La Gaceta para docentes* que refleja la memoria histórica de la comunidad educativa, *La Gaceta dirigida a estudiantes* donde se ven reconocidos, los *impresos comunitarios* para promover el conocimiento de sí mismo, el reconocimiento del otro y la dignidad humana. Desde la oralidad se adelantan acciones conducentes al diálogo intergeneracional como forma de garantizar el conocimiento y reconocimiento de los actores de la comunidad educativa con *Encuentros infantiles y juveniles*, *el Foro infantil y juvenil de Derechos Humanos* y *Encuentros de culturas juveniles*. En el ámbito de la cultura, se hace del arte una herramienta de trabajo en la reconstrucción del tejido social. Así, se aprovecha la fiesta, el carnaval, la literatura, entendidos como espacios de formación ciudadana importantes y determinantes para los pueblos. Bajo el lema “*las ovejas negras también dan lana y su lana también da abrigo*” se han realizado talleres de danza, expresión

corporal y expresión literaria con la población vulnerable, en jornada extraescolar, con el apoyo de la Secretaría de Educación a través del programa *Solidarios por la educación*.

Estas acciones y estrategias implementadas hacen de la Escuela un escenario de pluralidad e interculturalidad por excelencia, reflejo activo de la vida familiar y social, donde fluye todo tipo de intereses entre sus actores que miran el mundo desde distintas orillas y sensibilidades, necesidades e intencionalidades. Así, se dignifica de manera real y en concreto la vida, con pactos de convivencia legítimos, integradores, incluyentes, privilegiando a niños y jóvenes, ciudadanos en formación, por quienes existe la escuela; para muchas personas tal vez ésta sea su única experiencia de legitimación y reconocimiento. Para tales fines se construye, además, una herramienta pedagógica con docentes del Distrito Capital, que trabajan estos temas, desde la Subsecretaría de Inclusión y Permanencia, con el apoyo del Fondo de Poblaciones de Naciones Unidas en el año 2009.

En este ejercicio permanente de sensibilización y reflexión, queda claro que una convivencia armoniosa al interior de la Escuela y una promoción y defensa de los derechos humanos planteada en el artículo 67 de la Constitución Nacional, sólo se logra cuando cada uno de los actores escolares (padres, docentes, estudiantes, colaboradores), es mirado y tratado desde su condición de *sujeto de derecho y objeto de deberes*. Finalmente, estos firmes y necesarios propósitos que hacen posible el cuidado del recurso más valioso de nuestro país, el recurso humano, sólo es posible con dos condiciones importantes, *sine qua non* escuela:

- La construcción del andamiaje ético que implica el cumplimiento de los deberes de cada uno de los actores sociales en la vida escolar, y como consecuencia, la legitimación de la autoridad moral desde el cumplimiento de las propias y particulares responsabilidades, reto y desafío frente a los jóvenes de hoy, en la construcción argumentada, razonada y fructífera de una convivencia escolar.
- Las condiciones garantes desde el Estado, para el caso particular de Bogotá, con una política de promoción y defensa de los derechos humanos como eje determinante de la calidad de la educación.

Bibliografía

Barthes, R. (1989). "El susurro del lenguaje". México: Siglo XXI.

Bernstein, B. (1991). "La Construcción Social del Discurso Pedagógico". Ed. El Griot.

Brunner, J. (1990). "La elaboración del sentido". Ed. Paidós.

- Cajiao, F. (1995). "La piel del alma". Ed. Magisterio.
- Eco, H. (1990). "Semiótica y filosofía del lenguaje". Editorial Lumen.
- Habermas, J. (1999). "Teoría de la Acción Comunicativa". Editorial Taurus.
- Foucault, M. (1976). "Vigilar y castigar". Editorial Siglo XXI.
- Fromm, E. (1980). "Ética y psicoanálisis". F.C.E.
- Hallyday, M. (1982). "El lenguaje como semiótica social". Ed. F.C.E.
- Peirce, Ch. (1987). "Obra lógico semiótica". Editorial Taurus.
- Savater, F. (1995). "Invitación a la Ética". Editorial Anagrama.
- Savater, F. (1981). "La tarea del héroe". Editorial Destino.

Para no olvidar: tres ejercicios para la recuperación de la memoria de la localidad de Bosa, un trabajo desde la Escuela

DIANA PAOLA FIQUE RAMÍREZ*, ELLA NHORIS RAMÍREZ ORREGO**,
LAURA MARCELA SOTO PEÑA***, SANDRA LETICIA VANEGAS RODRÍGUEZ****

El presente artículo sistematiza la experiencia pedagógica de reconstrucción de la memoria local desarrollada en el Colegio Alfonso Reyes Echandía, la cual se constituye en una estrategia que utiliza la investigación escolar para el desarrollo del pensamiento formal en adolescentes y la construcción de aprendizajes significativos. Ejercicio enmarcado dentro del proyecto “Estamos haciendo historia”, propuesta que cuenta con 4 años de ejecución (2008 a 2011), que busca acercar a los estudiantes al oficio del historiador para democratizar la Escuela y el conocimiento y de-construir los imaginarios, que desde algunos campos de la academia conciben a los docentes de educación básica y media como administradores del conocimiento. La institución en la que se desarrollo la propuesta es el Colegio Alfonso Reyes Echandía, de carácter oficial, ubicado en el barrio San Pedro de la localidad séptima de Bosa, al suroccidente de la ciudad. Un barrio de difícil acceso y de historia reciente, urbanizado por autoconstrucción, con una población flotante proveniente de diferentes localidades y regiones del país.

Docentes Ciencias de Sociales de la Institución Educativa Distrital Alfonso Reyes Echandía

* Diana Paola Fique Ramirez: Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, candidata a Magíster en Historia de la Pontificia Universidad Javeriana.

** Ella Nhoris Ramirez Orrego: Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, Magíster en Historia de la Pontificia Universidad Javeriana.

*** Laura Marcela Soto Peña: Licenciada en Ciencias Sociales y estudiante de la Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

**** Sandra Leticia Vanegas Rodríguez: Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Especialista en Resolución de Conflictos de la Pontificia Universidad Javeriana.

El documento presenta inicialmente los conceptos que sustentan la propuesta, la caracterización de la población con la que se trabajó, la metodología implementada y finalmente el balance de los aprendizajes y los resultados obtenidos.

Primer ejercicio: Reconocimiento del estudiante como sujeto activo en el aprendizaje

Dentro del campo educativo se pueden encontrar diversas propuestas pedagógicas que son innovadoras pero desconocidas en los círculos académicos y de la educación; de ahí la importancia de sistematizarlas y divulgarlas para establecer un diálogo de saberes entre educadores. Reflexionando desde la propia Escuela, las prácticas pedagógicas y construyendo conocimiento que renueve el que hacer pedagógico en las diferentes áreas.

Según Alfonso Torres, la sistematización es una forma en que los investigadores dan cuenta de los enfoques teóricos y metodológicos, estrategias, procesos y resultados obtenidos durante una investigación. La sistematización de experiencias educativas permite compartir con la comunidad de docentes las metodologías empleadas para la formación de aprendizajes en los estudiantes y reflexionar sobre las prácticas pedagógicas en la Escuela y “comprender más profundamente las prácticas de intervención y acción social, para recuperar los saberes que allí se producen y para generar conocimientos sistemáticos sobre ellas” (Torres, 1998). Se trata de ordenar y reconstruir una serie de informaciones sobre una experiencia para explicarla, comprenderla e interpretarla y según palabras de Jiménez & Infante, (2011, p. 3), “aprender de nuestras prácticas”.

La experiencia que se presenta a continuación es el resultado de un proceso de más de 4 años, en el que las docentes de ciencias sociales, interesadas en innovar en las prácticas de enseñanza de la historia, logran en los estudiantes aprendizajes significativos, utilizando la investigación escolar como estrategia pedagógica, abordando temáticas como las identidades y subjetividades de los jóvenes, la historia de la Independencia de Colombia (desde los enfoques de la historia cultural, de la ciencia y de los estudios subalternos) y la reconstrucción de la memoria de la localidad de Bosa.

De acuerdo con Jelin, en los procesos de investigación histórica, la memoria puede ser utilizada de tres formas referentes al recurso para la investigación en el proceso de obtener y reconstruir datos sobre el pasado; como reconocimiento del papel que tiene la investigación histórica para corregir memorias equivocadas o falsas a partir de su rigurosidad en el análisis y demostración de la veracidad de la fuente; y la memoria como objeto de estudio o de investigación histórica (Jelin,

2002). El proyecto *Estamos haciendo historia* retoma el concepto de *memoria* como recurso para la investigación histórica, en la medida que es la fuente para reconstruir la historia de los lugares de memoria de la localidad.

Lograr aprendizajes significativos en los estudiantes requiere partir de los intereses, expectativas y realidad de éstos. En este sentido, conocer y reconstruir el pasado de su entorno personal, familiar y local da sentido a la investigación histórica. Para tal tarea, la memoria de algunos de los pobladores de Bosa se transforma en la principal fuente para responder los interrogantes de los estudiantes. Así, recordar y olvidar se convierte en un ejercicio que según Jelin (2001, p. 3), involucra a seres humanos insertos en unas redes sociales, grupos, instituciones y culturas específicas, como afirma esta autora [...] es imposible recordar o recrear el pasado sin apelar a estos contextos... Las memorias individuales siempre están enmarcadas socialmente (Jelin, 2001, p. 3).

Frente a la relación entre memoria e historia hay que subrayar que la memoria no es igual a la historia, sino que la memoria es el principio para la reconstrucción histórica, funcionando como dispositivo y estímulo en la investigación del pasado. Jelin destaca la importancia de *historiar la memoria*, que consiste en cuestionar y discutir críticamente los contenidos de ésta (Jelin, 2002).

Los discursos que sobre la enseñanza de la historia y la recuperación de la memoria se presentan en diferentes encuentros académicos, proponen variadas estrategias pedagógicas para lograr el aprendizaje de esta disciplina social; sin embargo, es primordial reconocer que para alcanzar el desarrollo exitoso de estas propuestas es fundamental partir de los intereses de los estudiantes, de sus expectativas y de sus inquietudes. La motivación de los adolescentes, despertar su deseo por aprender es quizás el soporte de toda propuesta pedagógica que pretenda transformar las prácticas educativas.

El interés por lograr la participación de los estudiantes no es una idea reciente, pues ya la *Escuela Nueva* había señalado la importancia de vincular a los educandos en actividades que posibiliten la adquisición de aprendizaje. De igual modo lo hizo *el constructivismo* que acogió también esta premisa, sosteniendo que el aprendizaje significativo de los estudiantes se logra cuando éstos participan en actividades pedagógicas en las que maestros y educandos establecen un diálogo de saberes que deriva en la construcción colectiva del conocimiento; es decir, cuando el estudiante se convierte en sujeto activo en el aprendizaje.

Pero además de la motivación del educando, es necesario desarrollar en los adolescentes habilidades del pensamiento formal, pues como señala Carretero, esto es una condición necesaria para el aprendizaje de la historia. Según este autor, para los estudiantes el aprendizaje de las ciencias sociales y de la historia es complejo, ya que los conceptos y contenidos son abstractos y su comprensión es difícil, pues

algunos no han alcanzado el desarrollo cognitivo que les permita asimilarlos. Por tanto, para lograr que el joven aprenda es importante anclar los conceptos nuevos a los que previos del educando (Carretero, 1996) sobre la base de la superación del pensamiento formal incompleto y el desarrollo del pensamiento formal, para lo cual el acercamiento al oficio del historiador y la investigación escolar resultan un ejercicio relevante.

Según Carretero, gran parte de los adolescentes se ven abocados al aprendizaje de la historia, sin que todos hayan desarrollado su pensamiento, si bien algunos de ellos cuentan con pensamiento formal, otros se hallan en una etapa que se categoriza como *pensamiento formal incompleto*, lo que significa que el estudiante no cuenta aún con la capacidad de identificar las características de los elementos y establecer relaciones entre ellos, analizar situaciones o problemas abstractos y utilizar el pensamiento hipotético-deductivo en la solución de problemas.

Esta disparidad que se presenta en el desarrollo cognitivo de los estudiantes se debe a la incidencia de variables de tipo social e individual, como la situación de pobreza y violencia de sus entornos, los problemas de desnutrición, consumo de sustancias psicoactivas, entre otros, que inciden en que algunos de los educandos desarrollen todas las habilidades del pensamiento formal y otros, sólo algunas de ellas. (Carretero, Pozo, & Ascencio, 2006).

Por tanto los estudiantes que se encuentran en la etapa de *pensamiento formal incompleto*

[...] cuando tienen que resolver una tarea que se les plantea, inician una estrategia formal, pero cometen errores como pueden ser no entender el sentido hipotético de los enunciados, no combinar sistemáticamente todos los elementos de la tarea u obtener conclusiones erróneas de las comprobaciones o deducciones realizadas (*Ibíd*).

Lo que significa que para lograr el aprendizaje de la historia, los maestros y maestras deben dirigir sus esfuerzos al desarrollo cognitivo del estudiante; para alcanzarlo, los mismos autores proponen aproximar a los estudiantes al oficio del historiador —estrategia pedagógica que se relaciona los contenidos y el método de investigación del historiador—.

En este sentido, una propuesta pedagógica que utilice la investigación escolar como estrategia para la enseñanza de la historia resulta pertinente, ya que convierte al estudiante en sujeto activo del aprendizaje. A partir de los intereses e inquietudes de los educandos, se realizan ejercicios de investigación que potencian la construcción colectiva del conocimiento, el desarrollo del pensamiento formal del educando y el aprendizaje significativo de la historia, combinándose formas de

aprendizaje por recepción y por descubrimiento, que a través del trabajo cooperativo posibilitan la transformación de la enseñanza de la historia en la Escuela.

Segundo ejercicio: Evocación de los orígenes de la propuesta

Uno de los programas del eje social propuestos por el Plan de Desarrollo Económico, Social y de Obras Públicas para Bogotá. 2004-2008, *Bogotá sin indiferencia*, un compromiso social contra la pobreza y la exclusión, fue titulado “más y mejor educación para todos y todas”, que propuso ampliar la capacidad del sistema para atender más niños y jóvenes, mediante la construcción de nuevos Colegios, la ampliación y mejoramiento de los existentes, y la cooperación con el sector privado”. La localidad séptima de Bosa es una de las mayores beneficiadas dentro de este contexto.

Para atender la población del naciente barrio San Pedro, ubicado en la zona antes denominada finca San José de Maryland y finca San Bernardino, se establece la construcción de un mega-Colegio, es así como la institución inicia labores en 2005 adscrita como sede B del Colegio Llano Oriental y fue durante dos años una *sede campestre*, como solían denominar los maestros (as) y estudiantes a aquel lote en el que se encontraban tres bloques de aulas prefabricadas, rodeadas por viviendas de autoconstrucción, lotes, casa-lotes y la finca San José de Maryland y al cual se accedía por una calle sin pavimento paralela a una casa rosada como se denominaba a la vivienda que servía como punto de orientación a quienes por primera vez visitaban el sector.

En 2005 *la sede campestre* recibe a estudiantes, padres y docentes que con sorpresa, desánimo y resignación, ven que el lugar donde iban a estudiar y a trabajar, maestros y estudiantes y lo que se suponía iba a convertirse en un mega-Colegio, es tan solo un potrero, pues la construcción ni siquiera había comenzado. La comunidad escolar de la sede B, tiene que esperar hasta el mes de marzo para iniciar labores en las aulas prefabricadas o *casetas* como son recordadas en la memoria colectiva.

Del equipo de maestros que estuvo en el período inicial queda un reducido número, pues en 2005 el Ministerio de Educación Nacional adelanta un concurso de docentes y directivos docentes, con el cual conservaron sus plazas solo aquellos maestros que aprobaron éste, razón por la cual al Colegio llegan nuevos maestros(as), algunos nombrados en propiedad (la gran mayoría, en la jornada de la mañana) y otros en provisionalidad (en la jornada de la tarde). De esta manera, el inicio de la institución es también el inicio para la mayoría de los maestros(as) de su carrera como docentes en el Distrito, quienes llegan con expectativas y motivados por trabajar en el sector oficial.

La construcción del mega-Colegio tarda más de 2 años, durante los cuales el desarrollo de las actividades escolares se realiza en las casetas que en la temporada de sequía se convierten en calurosas y polvorientas aulas, en tanto que en la temporada de lluvias están rodeadas por el barro. El Colegio se constituye en polo de desarrollo para el barrio San Pedro, pues junto con la construcción de éste, el sector también va creciendo, muchos de los lotes son poco a poco urbanizados y ocupados, abriendo sus puertas pequeños negocios, que satisfacen las necesidades de sus humildes habitantes.

A mediados de 2007 se da por terminada la construcción de la edificación y por resolución de la Secretaría de Educación Distrital, se crea el 21 de junio, el Colegio Alfonso Reyes Echandía, en recuerdo del presidente de la Corte Suprema de Justicia, asesinado durante la toma del Palacio de Justicia en 1985. Se desliga de la institución Llano Oriental. La inauguración de la institución se da paralelamente con otro mega-Colegio de la localidad llamado Carlos Pizarro Leongómez (quien fuera comandante del grupo guerrillero M-19), eventos a los cuales asistien entre otros, el alcalde mayor Luis Eduardo Garzón, el secretario educación de la época Abel Rodríguez Céspedes, y como símbolo de reconciliación representantes de la familia Reyes Echandía, de la familia Pizarro y ex miembros del grupo guerrillero M-19. Actualmente el Colegio cuenta con 3.500 estudiantes en las jornadas mañana y tarde, ofrece un grado de educación preescolar, educación básica y media en modalidad académica y con énfasis en educación en tecnología, agrupados en cinco ciclos de formación.

2008 marca para la institución y para el área de ciencias sociales nuevos retos como la construcción del PEI y del currículo del área. El desarrollo de estos ejercicios pedagógicos, el interés por lograr aprendizajes significativos en los estudiantes (que se enmarcan dentro de la categoría de población vulnerable) se hace evidente. Producto de los procesos de formación, de las experiencias laborales previas que habían tenido las docentes del área y del deseo por implementar estrategias pedagógicas y didácticas atractivas para los estudiantes, se determina emplear la investigación como estrategia para la enseñanza de las ciencias sociales. Para lo cual se formula el proyecto *Estamos haciendo historia*, cuyo comienzo es ambicioso, ya que pretende abordar las ciencias sociales; sin embargo, la experiencia, las dinámicas escolares, la coyuntura histórica (del Bicentenario) y la inclinación por la historia que muestran los estudiantes y el equipo de docentes, llevan a acotar el campo de estudio, pasando de la indagación en identidades y subjetividades en la ciudad (tribus urbanas, embarazos en adolescentes, pandillas, caricatura, etcétera.) a aproximaciones a la investigación en historia.

Para contextualizar un poco el desarrollo del proyecto, es necesario aproximar lector a la forma como éste se ha desarrollado, desde su formulación en el 2008, hasta el 2011, sus tres momentos conformados por *construcción, consolidación y extensión*, diferenciados entre sí por el andamiaje conceptual trabajado, las metas

trazadas, los estudiantes beneficiarios de la propuesta, y el grado de impacto institucional. El proceso de cada una de estas fases permite a las docentes gestoras del proyecto aproximarse a propuestas teóricas y metodológicas propias de las ciencias sociales, la historia, la pedagogía y la didáctica, enfrentando el reto de anudar algunos de sus planteamientos en la construcción de bases conceptuales y metodológicas para una propuesta didáctica encaminada al desarrollo del pensamiento histórico en adolescentes⁵, donde el trabajo con la historia y la memoria son preponderantes para lograr la construcción de aprendizajes significativos.

La etapa de *construcción* corresponde al año 2008, (referido al período de elaboración de los primeros trazos de la propuesta: la determinación del utillaje conceptual, la población con la cual se trabaja, las metodologías y las actividades que se desarrollan. Teniendo como propósito promover en los estudiantes el interés por la investigación en ciencias sociales, se toma como población objeto a los estudiantes de los grados octavo, décimo y undécimo, quienes en sus clases de ciencias sociales combinan el estudio de los temas correspondientes al grado con una aproximación conceptual a enfoques, métodos y técnicas de investigación social. Con el propósito de incentivar procesos de aprendizaje individual y cooperativo y tras recibir la fundamentación conceptual, los estudiantes del ciclo cinco conforman grupos de investigación y abordan temáticas de su interés correspondientes a las culturas juveniles, embarazos en adolescentes, violencia intrafamiliar, entre otros. Los resultados de este ejercicio se presentan en dos eventos académicos: el Primer encuentro de ciencias sociales denominado “Jóvenes Investigadores en Ciencias Sociales: Juventud, Conflicto y Ciudad”⁶ y en el Foro Distrital *Juventud, Conflicto y Ciudad*, organizado por el colectivo pedagógico Pasapalabra en el Colegio INEM del Tunal. De forma paralela al trabajo adelantado en el ciclo cinco, las docentes interesadas en desarrollar ejercicios de investigación escolar en historia se vinculan al Proyecto “Historia Hoy. Aprendiendo con el Bicentenario”, trabajando con el grado octavo en la formulación de preguntas con las que los estudiantes participan en la primera etapa del proyecto titulada *Los estudiantes preguntan*.

La segunda etapa del proyecto denominada *de consolidación*, en el período comprendido entre el 2009 y 2010, en el cual, a raíz de la coyuntura del Bicentenario de la Independencia de Colombia y las actividades programadas para su conmemoración, el proyecto *Historia hoy, aprendiendo con el Bicentenario*,

5 El interés por el desarrollo del pensamiento histórico en adolescentes se inspira en los planteamientos que sobre el tema expuso Mario Carretero en el Seminario *Didáctica e Interdisciplinariedad en las Ciencias Sociales*, llevado a cabo los días 20 y 21 de octubre de 2006 en Bogotá.

6 Este foro se realiza anualmente en las instalaciones del Colegio y en él participan los estudiantes como ponentes y asistentes, dentro de la logística del evento se destaca la participación de conferencistas invitados especializados en el tema y la realización de encuentros culturales de alta calidad que le permiten a los estudiantes acercarse a la academia. Hasta la fecha en el Colegio se han realizado cuatro foros de Ciencias Sociales: 1er Foro “Jóvenes Investigadores en Ciencias Sociales: Juventud, Conflicto y Ciudad”; 2º Foro “Jóvenes Investigadores en Ciencias Sociales: Una oportunidad para pensarnos como nación”; 3er Foro “Jóvenes Investigadores en Ciencias Sociales: Bicentenario de la Independencia. El Colegio hace Memoria y Construye Futuro”; 4º Foro “Hagamos Memoria, Reconstruyendo los Lugares de la Memoria”.

construyendo respuestas, del MEN, y las temáticas propias del área de ciencias sociales, concentra sus esfuerzos en el desarrollo de ejercicios de investigación en historia, haciendo énfasis en la historia de los subalternos, de la ciencia y de cultural, enfoques historiográficos poco trabajados en la Escuela.

En esta etapa, las docentes del área realizan modificaciones al plan de estudios, incluyendo la investigación escolar como uno de los temas que debían abordar los estudiantes de grado noveno, asimismo, destinan una de las tres horas de ciencias sociales de este grado, para la fundamentación conceptual y metodológica en investigación sobre historia, la conformación de grupos de investigación y el seguimiento de los procesos investigativos adelantados por los estudiantes. El trabajo apoya salidas pedagógicas y participación en eventos académicos institucionales y organizados por otras instituciones. Varias de las salidas pedagógicas se vinculan a la tradicional ruta libertadora, con la cual se busca que los estudiantes contrasten las narraciones de la historia oficial con otros enfoques historiográficos abordados en clase; la visita al Archivo de Bogotá que busca aproximar a los y las estudiantes al trabajo con fuentes documentales; a museos y bibliotecas para fortalecer el trabajo con fuentes secundarias e iconográficas y el intercambio académico a través de la participación en foros externos.

El punto de partida en la fase de consolidación es de información y motivación a los estudiantes, a quienes se les da a conocer las características del proyecto *Historia oyen*, en su segunda etapa. Con el grado noveno, las docentes realizan procesos para la elección democrática del tema y la pregunta de su interés (educación, vida cotidiana y ciencia y tecnología en la Independencia); en cada curso se presentan los temas con las respectivas preguntas que seleccionó el MEN; la elección que realizan los estudiantes revela preferencias relacionadas con los estereotipos de género, los niños se inclinan hacia preguntas sobre batallas, armas y medicina, y las niñas se interesan en temas relacionados con la mujer.

A partir de la elección de la pregunta se destina una hora del área de ciencias sociales para investigación, con la orientación de las docentes, los estudiantes desarrollan guías sobre las fuentes históricas, el oficio del historiador, el tiempo histórico, los enfoques historiográficos, como una manera de acercar a los investigadores a la historia. A la par se inicia la búsqueda de información en los libros de texto que tradicionalmente se usan en la enseñanza de las ciencias sociales e historia, para resolver la pregunta. Éste ejercicio obtuvo poca información y a la vez genera nuevos interrogantes. El trabajo se complementa con las salidas pedagógicas por la ruta libertadora, donde los jóvenes contrastan las narrativas tradicionales en los espacios que históricamente se han asociado a batallas y hechos propios de la Independencia, como el Pantano de Vargas o el Puente de Boyacá, continuando en su búsqueda de información, con desalentadores resultados ya que sus preguntas no tienen relación con fechas, personajes, anécdotas y frases celebres.

Como los estudiantes identifican que sus preguntas son diferentes a las de los libros de texto o, si eran similares las habían trabajado de manera diferente, esto representa la búsqueda por parte de los jóvenes, de nuevas formas de acercarse al conocimiento histórico llevándolos a revisar libros de referencia y consultar en Internet, bibliotecas y fuentes documentales de la época. La indagación en otros espacios les permite a los grupos enmarcar su pregunta en un tema y así mismo profundizar en éste y problematizarlo.

Como ya se mencionó, los temas seleccionados incluyen la mujer, las batallas, la educación y la ciencia durante la Colonia, los avances de estos trabajos se presentaron en el II Encuentro de Jóvenes Investigadores en Ciencias Sociales, el Bicentenario una oportunidad para “Pensarnos como Nación 2009”. El tema de la mujer marca el rumbo del proyecto, ya que el grupo inicial de niñas se interesa por trabajar los mitos que sobre este actor subalterno ha presentado la historia y la educación.

A finales de 2009 y comienzos de 2010, el proyecto cuenta con la asesoría del programa *Ondas* de Colciencias, entidad contratada por el Ministerio de Educación para acompañar los procesos investigativos en los Colegios inscritos. Así, se continua con la etapa *construyendo respuestas* donde la directriz, se encamina a conformar un grupo de investigación con 15 estudiantes de grado 10° que se denomina “Tabusclan”. Este grupo se crea teniendo en cuenta la motivación e interés de los jóvenes en hacer parte por las habilidades que adquieren y demuestran en los anteriores trabajos investigativos del proyecto, que los hace merecedores de pertenecer a éste.

Este grupo conformado en su mayoría por mujeres, selecciona como tema de interés *La vida cotidiana de las personas en la colonia* y la pregunta No. 181 de las 200 preguntas propuestas por Historia hoy: “¿En la época de la Independencia, qué consecuencias le traía a la mujer haber perdido la virginidad antes del matrimonio?” (Magali Piamba, grado 10, Cali, Valle del Cauca), lo cual evidenció la inclinación del grupo por trabajar la historia desde el enfoque de la historia cultural con una notable perspectiva de género.

Como parte del trabajo colaborativo que se pretendió fomentar en “Tabusclan”, se organizaron sub-grupos entre los que se destacan el de lectura y sistematización de artículos y lecturas, que desarrolló la lectura compartida donde las docentes leyeron en voz alta y los estudiantes intervinieron con preguntas y comentarios sobre el texto, registrando las conclusiones en el cuaderno de investigación, de redacción y el de comunicación (manejo de las TIC) que se encargó del registro audiovisual de todas las actividades que participó el grupo, así mismo fue el responsable de

crear y administrar el grupo de Facebook y el correo electrónico de “Tabusclan”, además de archivar la información en medios electrónicos.

Para problematizar la pregunta y sin contar en 2010 con asignación académica para el área de ciencias sociales en grado 10º, se buscan espacios en los tiempos libres de las docentes y los estudiantes del grupo, para iniciar el trabajo, de lectura compartida, su sistematización y registro en fichas en el cuaderno de investigación, que finalmente se realiza en los descansos y horas libres de las docentes⁷. De este proceso y barrido bibliográfico, se desprenden diferentes subtemas como la virginidad, el matrimonio, los diferentes tipos de mujer (blanca, mestiza, indígena, negra), su posicionamiento en la sociedad colonial y los estereotipos e imaginarios durante la Colonia, que llaman el interés del grupo de investigación y a partir del cual se formulan nuevas preguntas que lleva al grupo a plantear el siguiente problema:

¿A finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, en Santafé de Bogotá la pérdida de la virginidad de una mujer criolla o mestiza no era un obstáculo para contraer matrimonio. Teniendo en cuenta que la moral predominante (judeo-cristiana) imponía el ideal mariano de mujer, qué factores eran tenidos en cuenta para establecer el vínculo matrimonial y qué preponderancia tenía para la sociedad colonial? (Tabusclan, 2011).

A partir de esta problematización, en los tiempos libres, el grupo continúa su trabajo de rastreo y sistematización de fuentes documentales como censos, cédulas reales e informes de conventos de la época. Según palabras de “Tabusclan” (Colegio Alfonso Reyes Echavarría, 2011, p. 5).

A partir del desarrollo del problema de investigación histórica como estrategia pedagógica, podremos comprender por qué el tema de la mujer no ha sido estudiado dentro del currículo de ciencias sociales en las instituciones educativas de básica y media. Además, nos acercamos a otros aspectos de la historia que no han sido estudiados para desmitificar la historia de héroes, batallas y fechas y, por qué no, reivindicaremos el papel de la mujer en la construcción de nuestra historia.

Después de sistematizar la información, se inicia la construcción del ensayo donde el grupo desmitifica el rol de la mujer y el matrimonio en la sociedad colonial, Identifican la virginidad como uno de los factores más importantes para contraer matrimonio, pero el factor determinante era el económico y social (la dote). Estos planteamientos le permiten al grupo preguntarse sobre los factores sociales, económicos y culturales que incidían en la formalización del matrimonio

⁷ Como parte del proyecto *Ondas* “Historia hoy” las docentes del área de ciencias sociales registran el proceso adelantado con el grupo de investigación en Bitácoras, donde plasmaron reflexiones pedagógicas sobre la investigación como estrategia didáctica.

en la sociedad y qué importancia tenía esta práctica para la sociedad santafereña a finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, señalando que el matrimonio era un vínculo “una forma de control social para evitar que se contrajera matrimonio entre desiguales” (Colegio Alfonso Reyes Echavarría, 2011, p. 5) y no era una práctica generalizada a finales del siglo XVII y comienzos del siglo XVIII. De esta manera, se finaliza el ensayo *Mitos y secretos de la mujer y el matrimonio en la sociedad colonial santafereña entre los siglos XVIII y XIX* que fue seleccionado por Ministerio de Educación y su concurso *Respondiendo preguntas* como una de las 50 respuestas mejor construidas y argumentadas a nivel nacional.

Finalmente, de esta fase hay que subrayar que la realización y participación en eventos académicos institucionales y externos se convierten en un espacio que el área gana en la institución, más aún si se tiene en cuenta factores como la necesidad de presupuesto para la realización de las actividades, la incertidumbre de un proyecto que apenas comienza y un rector recién nombrado en un Colegio con apenas un año de funcionamiento. El compromiso del área se demuestra con la realización de ejercicios investigativos por parte de los estudiantes con acompañamiento de las docentes y el liderazgo en la organización y realización del Foro Educativo Institucional del 2010 y el IV Encuentro de Jóvenes Investigadores en Ciencias Sociales, *Bicentenario de la Independencia, el Colegio hace memoria construye futuro*. El tema central es el papel de la mujer en la Independencia, que es reconocido y valorado por la institución otorgando apoyo financiero y logístico para su desarrollo, que además cuenta con la participación de varios actores de la comunidad educativa (todos los docentes, algunos padres de familia y estudiantes).

Tercer ejercicio: Recuperación de los lugares de la memoria

La historia del Colegio Alfonso Reyes Echandía es reciente, tan nueva como la historia de los barrios San Pedro, Bosa Islandia, los Olivos, La Esperanza, así como de las urbanizaciones de Bosa San José y Bosa la Primavera, lugares de los cuales provienen los estudiantes de esta institución educativa. Esa condición de recién llegados a la localidad y a la institución deriva el desconocimiento que muchos estudiantes tienen de su localidad y su falta de sentido de pertenencia a Bosa. La recuperación de la *memoria de la localidad de Bosa*, se constituye en uno de los retos que las docentes de ciencias sociales y los estudiantes quieren asumir en el Colegio Alfonso Reyes Echandía, con el fin de potenciar el empoderamiento político de los estudiantes y la construcción de sentido de pertenencia de ellos frente a su localidad.

El interés por el estudio de la memoria local, surge de la vinculación de las docentes al Seminario *Memoria y conflicto en la Escuela* desarrollado por el IDEP, en convenio con la Licenciatura en Educación Comunitaria de la Universidad

Pedagógica Nacional, quienes por cerca de siete meses cualifican a un grupo de docentes de instituciones oficiales y privadas en el tema de la “*Memoria y el conflicto en la escuela*”, creando espacios para el intercambio de saberes entre académicos y docentes de todos los ciclos educativos. Esta experiencia se enlaza con el proyecto “Estamos haciendo historia”, propuesta pedagógica para la transformación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la historia, construido y desarrollado por las docentes durante cuatro años, trabajo vinculado al proyecto *Historia hoy*, del Ministerio de Educación Nacional y a la tercera fase del mismo denominada *Historias locales, memoria plural*, que deriva en la puesta en marcha de una propuesta de investigación histórica y reconstrucción de la memoria local a través del estudio de los lugares de la memoria de Bosa.

Este ejercicio de reconstrucción de la memoria local se desarrolla con los estudiantes de grado noveno de la jornada de la mañana, durante la clase de ciencias sociales, de la cual se toma una hora para la fundamentación conceptual y metodológica sobre la investigación escolar, los métodos y técnicas de investigación en historia, estrategias de recolección y sistematización de información. De las técnicas de investigación abordadas, la entrevista atrae el interés de los estudiantes por la posibilidad que les brindaba interactuar con la comunidad, al acercarse a las fuentes orales. Las pautas para la realización de entrevistas se trabajan con los estudiantes a través de un taller de fuentes. Frente a la forma de sistematizar información, el cuaderno de investigación se convierte en la herramienta para registrar los resultados de las consultas y las entrevistas.

El punto de partida del ejercicio de investigación es informar a los estudiantes acerca del proyecto, los avances y logros del grupo “Tabusclan” y el reconocimiento que el MEN otorga a su trabajo. A partir de ese momento, las docentes y los jóvenes investigadores abordan textos sobre la historia de la localidad, trabajo que se hace de modo individual a través de visitas de los estudiantes y la consulta de bibliografía en las bibliotecas públicas (El Tintal, de Bosa y Luis Ángel Arango), consulta en sitios Web de instituciones oficiales, y de modo grupal mediante lecturas compartidas de la historia de Bogotá, ejercicio realizado por las docentes durante la clase de investigación. De esta aproximación a la historia de Bogotá y de la localidad, los estudiantes identifican los periodos de la historia de Bosa, inclinándose por el examen del periodo colonial y la historia reciente, expresando su interés por conocer los cambios y las continuidades en la historia local.

En cuanto a la selección de los lugares de memoria de la localidad, se hace a través de la elaboración de la cartografía social, que mediante la realización de talleres y el uso de las TIC, los estudiantes localizan a Bosa en el mapa de Bogotá, identifican y localizan los límites y las UPZ de la localidad, ubican los hitos geográficos de la misma y de la zona geográfica del Colegio y de sus casas. Los hitos geográficos se identifican y ubican mediante el trabajo colectivo liderado por las docentes, en el que los estudiantes indican los puntos que significativos y de reconocimiento en

la Localidad (panaderías, supermercados, parques, vías, alamedas, etcétera) para ser ubicados en el plano de la localidad. Los hitos geográficos de Bosa se pueden clasificar en cuatro zonas: los puntos de ingreso a la localidad (Bosa la Estación y el Apogeo), Bosa-Centro (Colegio Claretiano, Plaza Central, DILE), Colegio Fernando Mazuera, y los barrios aledaños al colegio. La elaboración de la cartografía social evidencia que la mayoría de los estudiantes sólo tienen conocimiento de su entorno inmediato, desconociendo zonas de Bosa como La Ciudadela el Recreo, El Porvenir, La Libertad y hasta el mismo Bosa Centro.

Una vez establecidos los hitos geográficos, los estudiantes conforman grupos de trabajo y seleccionan el lugar de su interés. En la selección de los sitios de estudio se evidencian dos tendencias: los monumentos (iglesia de San Bernardino, el cementerio, la estación del ferrocarril, el monasterio de La Visitación y las casonas coloniales); y los lugares relacionados con temas sociales o culturales como el cabildo indígena de San Bernardino, las historias barriales de Bosa-Laureles, Bosa-Islandia, Tibanica y Charles de Gaulle.

Tras identificar los sitios de estudio, cada equipo de investigación indaga con familiares y vecinos la historia del lugar de interés, aproximándose a las narrativas de la comunidad. Por su dinamismo, las fuentes orales son las más empleadas por los estudiantes, sin embargo, las fuentes escritas e iconográficas también son objeto de consulta. A través de la gestión que realiza cada grupo, los estudiantes acceden a actas fundacionales, fotografías, informes ferroviarios (1930-1949), a la revista de Ferrocarriles Nacionales (1942-1949), testimonios de líderes comunales, de abuelos fundadores, del gerente del DILE y de la directora de Patrimonio de la localidad. Esta experiencia es provechosa no sólo por la información obtenida por los jóvenes investigadores, sino porque ellos afrontan las dificultades de la “tramitología” para el acceso a las fuentes. Los resultados de las indagaciones realizadas son registrados en el cuaderno de investigación y en el archivo audiovisual de cada grupo.

En total son veinte grupos de investigación, que se ocupan del estudio de los lugares de la memoria de Bosa, de los cuales se eligen cinco trabajos para ser presentados en el IV Encuentro de Jóvenes Investigadores en Ciencias Sociales *El Colegio hace Memoria*⁸. Para la selección se tiene criterio, la motivación, interés y dedicación mostrado por los grupos durante el ejercicio investigativo, así como la aplicación de las directrices metodológicas dadas en clase, determinadas en selección del tema, elaboración de una pregunta, problematización de ésta y formulación de hipótesis. Entre los trabajos más destacados se encuentran los de

⁸ Este encuentro representó un espacio de diálogo entre los miembros de la comunidad y los estudiantes, quienes compartieron los saberes populares, prácticas y tradiciones de la cultura muisca que han conservado los miembros del cabildo indígena de San Bernardino.

la alcaldía local, los de la iglesia de San Bernardino y la plaza central como centro fundacional, el cabildo indígena de San Bernardino, las casonas coloniales de Bosa centro, el monasterio de la Visitación y la estación del ferrocarril de Bosa.

El grupo de investigación dedicado al estudio del cabildo indígena de San Bernardino, asiste al Festival del Sol y la Luna y participa en algunas ceremonias rituales, compartiendo prácticas que aún se conservan de sus ancestros. Realizan entrevistas a líderes del cabildo y miembros de la comunidad reuniendo las narrativas y subjetividades de ésta. Es tal el entusiasmo por este tema que dos mujeres indígenas, líderes del cabildo, asisten como conferencistas principales al IV Encuentro de Jóvenes Investigadores en Ciencias Sociales.

En su estudio de la iglesia San Bernardino y la plaza central de Bosa, los estudiantes destacan la conservación de la arquitectura colonial, pese a los sismos que la afectaron. Sobresale la autogestión adelantada por el equipo de trabajo, pues gracias a ésta, logran acceder a las fuentes, examinando fotografías y documentos suministrados por el párroco, fuentes que permiten identificar los cambios y las continuidades en la estética y uso de las edificaciones. Ejemplo de este análisis es la variación en el uso de la edificación donde actualmente funciona el DILE, que a comienzos del siglo XX sirvió como cárcel y que posteriormente funcionó como Escuela hasta convertirse en sede de una entidad gubernamental.

En concordancia con la línea de género, un grupo de niñas estudia el tema de los monasterios, prestando especial atención al monasterio de La Visitación, único convento de clausura que existe en la localidad de Bosa. El objeto de sus indagaciones es conocer la vida de las mujeres dedicadas a la actividad religiosa, su papel en el desarrollo de la localidad y de-construir el imaginario colectivo que se tiene sobre las religiosas. Las jóvenes utilizan la entrevista como técnica de investigación reconstruyendo las historias de sus vidas y su postura frente al papel de las mujeres en la sociedad.

Las casonas coloniales del centro de Bosa son estudiadas por un grupo de jóvenes que mediante el acercamiento a sus propietarios obtienen información sobre el origen de estas construcciones, sobre sus antiguos propietarios destacando la preocupación de los actuales dueños, por la falta gestión pública para la conservación de estos lugares como patrimonio. Este último aspecto es el que más llama la atención de los estudiantes, quienes buscan mecanismos para informar a la entidad responsable, sobre la importancia de preservar estas edificaciones y constituir las como lugares de memoria en Bosa.

Debido a la cercanía de las viviendas de algunos familiares de un grupo de niñas a la estación del ferrocarril de Bosa, ellas deciden indagar sobre la historia

de ésta. Inicialmente buscan fuentes orales para reconstruir a través de los relatos cuál era la dinámica y funcionamiento de la estación de Bosa, tarea que les permite establecer el período de funcionamiento del tren, el tipo de carga que se transportaba, la ruta que cubría y la importancia de éste para la vida de los habitantes del entonces municipio de Bosa. Esta información es contrastada y complementada consultando fuentes documentales en la biblioteca Luis Ángel Arango, en compañía de las docentes y los padres de familia, quienes participan en la búsqueda y selección de información, haciendo de éste un ejercicio de construcción colectiva. Los insumos y sistematización de la información no sólo son la base para establecer la importancia de la estación en la localidad, sino también para identificar su importancia en el sistema nacional ferroviario entre 1930 y 1990.

Finalmente, los resultados de las investigaciones se presentan en el IV Encuentro de Jóvenes Investigadores en Ciencias Sociales, Identidad y Memoria 2011, evento al que asisten representantes de los estudiantes de todos los ciclos, los de grado noveno, algunos docentes y directivos académicos. El evento se desarrolla en tres momentos, iniciando con la conferencia inaugural sobre las memorias e historias de la comunidad indígena muisca de Bosa, siguiendo con la presentación de los trabajos de investigación y el cierre con una muestra cultural de danza andina. Como resultado del proceso investigativo, los estudiantes establecen una relación con las entidades locales donde muestran interés y preocupación por la recuperación del patrimonio local y la necesidad de dar a conocer a toda la comunidad, los resultados de sus trabajos.

Consideraciones finales: La Escuela como espacio para la construcción colectiva de conocimiento

La reflexión o praxis sobre las prácticas que desarrollan los docentes en el aula con los estudiantes es una forma de innovar los procesos de enseñanza y aprendizaje, como una forma de revisar los enfoques, métodos, didácticas y pedagogías con los cuales los niños y jóvenes aprenden en relación con los contextos sociales, económicos, políticos, espaciales y emocionales.

La investigación como estrategia pedagógica en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y la historia en el Colegio Alfonso Reyes Echandía, ha permitido la vinculación de los jóvenes de un entorno vulnerable, a la construcción colectiva del conocimiento, democratizando la Escuela. Éste se ha convertido en un espacio para darle vida a los actores olvidados por la historia tradicional y los contenidos que se enseñan en la Escuela como las mujeres, lugares y espacios cotidianos para ellos. El oficio del historiador es el medio por el cual

los estudiantes desde sus saberes previos, experiencias, realidad e inquietudes se interesan por unos temas y sobre los que formulan preguntas para que la historia de su familia, su barrio, de las edificaciones que antes pasaban desapercibidas, tomen un nuevo significado.

A la par que la investigación propicia que el conocimiento histórico sea más cercano a los estudiantes, se fomentan habilidades y el desarrollo de competencias comunicativas como leer, escribir, hablar y el manejo de las TIC, lo cual se hace evidente durante el proyecto con la participación de los jóvenes en encuentros, foros y salidas pedagógicas donde por diferentes medios (presentaciones en Power Point, escritos, intervenciones) socializaron sus saberes y los contrastaron con sus pares académicos.

La Escuela se convierte en un escenario de construcción de memoria colectiva, donde los docentes desempeñan el papel de gestores de la memoria; es decir, diseñan actividades y abren espacios para que estudiantes, padres de familia y docentes narren sus experiencias individuales y colectivas sobre la configuración de la localidad, acercándose a las subjetividades de los diferentes actores sociales. En una localidad caracterizada por un crecimiento urbano y de población importante, un proyecto de sensibilización de la memoria desde la Escuela resulta pertinente para situar a los habitantes en su rol de ciudadanos y pobladores, creando sentido de pertenencia. Éste es un campo que desde lo pedagógico abre la posibilidad de vincular a todas las áreas del saber en la construcción de la memoria local e institucional, reconociendo los saberes y dando voz a los actores que han sido silenciados por las memorias oficiales.

Bibliografía

- Aróstegui, J. (2001). El proceso metodológico y la documentación histórica. En: Aróstegui, J. *La investigación histórica: teoría y método* (p. 460). Barcelona: Crítica.
- Carretero, M., Pozo, J. I., & Asensio, M. (2006). Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia. In Norma (Ed.), *Seminario: Didáctica e interdisciplinariedad en las Ciencias Sociales* (p. 6). Bogotá: Norma.
- Colegio, Alfonso Reyes Echeverría(2011).[www.http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-240822_Respuesta_1044.pdf?binary_rand=1271](http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-240822_Respuesta_1044.pdf?binary_rand=1271). Obtenido de [www.http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-240822_Respuesta_1044.pdf?binary_rand=1271](http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-240822_Respuesta_1044.pdf?binary_rand=1271)
- Jelin, E. (2001). Los trabajos de la memoria. Recuperado Octubre 25, 2011, de <http://www.hemi.nyu.edu/por/courses/spring2009/pdfs/jelincap2.pdf>

_____. (2002). Los trabajos de la memoria. Madrid: Siglo XXI.

Jiménez, A., & Infante, R. (2011). Sistematización de experiencias pedagógicas. Bogotá. Inédito.

Torres, A. (1998, octubre). La sistematización de experiencias educativas. (U. P. Nacional, Ed.) Recuperado Noviembre 18, 2011, de www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab13_04arti.pdf

_____. Sistematización de experiencias de organización popular en Bogotá. Recuperado noviembre 12, 2011, de <http://www.alboan.org/archivos/537.pdf>



Memoria, conflicto y Escuela

Voces y experiencias de
maestros y maestras en Bogotá

En este texto el IDEP da a conocer los resultados del proyecto que sobre “Sistematización de experiencias en torno al tema de la memoria y el conflicto en Colombia”, han desarrollado los docentes en ejercicio en Bogotá a lo largo de estos últimos años. Con esta intención en sus páginas se da cuenta de un juicioso estado del arte sobre el tema de *la escuela, la memoria y el conflicto en Colombia*. Se incluye además un documento sobre herramientas metodológicas conducentes a producir innovación pedagógica en relación con el tema de memoria en el aula; se compila un texto de carácter metodológico en torno a la sistematización de las experiencias escolares por parte de los docentes en ejercicio, que han liderado y participado de una práctica, su conceptualización y su propósito. Por último, se presenta la sistematización de las seis experiencias de maestros y maestras.

SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

