

## 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 2007<sup>1</sup>. 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 Lucia 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, hiló 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 clase<sup>1</sup>. 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).

---

<sup>1</sup> 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, reestructuración 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.

