



MEMORIA Y PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES DOCENTES (1970- 2007)

Localidad Kennedy, Colegio Distrital Gabriel Betancourt Mejía

Localidad Puente Aranda, Colegio Distrital El Jazmín

Pilar Albadán Tovar

Magíster en Estructuras y Procesos del Aprendizaje de la Universidad Externado de Colombia, Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital. Profesora e investigadora en el Colegio Distrital Gabriel Betancourt Mejía. Ha publicado *Territorio y escuela. Un encuentro con el pensamiento ambiental*. PFPD. Universidad Pedagógica Nacional, 2006 y "Reflexiones en torno a la ciudad como espacio educativo". En *Travesías y sentidos locales. Memorias de maestros y maestras*, Cátedra de Pedagogía. SED-IDEP, 2005. pilar_albadan@hotmail.com

Este trabajo es producto de la investigación "Subjetividades docentes y experiencia de sí: recuperación de memoria educativa y pedagógica 1970-2007", dirigido por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, Centro de Memoria, con el acompañamiento de Marlén Sánchez y Jorge Ramírez. La financiación de ésta y otras investigaciones la aportó la Organización de Estados Iberoamericanos, OEI.

Agradecimientos

Al Centro de Memoria del IDEP,
a Jorge Ramírez, a Marlén Sánchez Moncada y a Lola Cendales,
por su acompañamiento conceptual y metodológico en la investigación.

Introducción

La categoría *memoria* es una expresión de amplia trayectoria en las ciencias sociales. Recientemente, académicos y sectores de la sociedad civil la retoman para incorporarla a un movimiento creciente de sujetos que dan cuenta de “lo ocurrido” desde unas narrativas que se ubican más en los márgenes que en la oficialidad. Además de constituirse en lo que Thompson (1963) denomina “*la historia desde abajo*”, atañe a la construcción de otras formas de identidad y aborda otras posibilidades para que los sujetos se autodefinan.

La relación entre memoria y subjetividades en el escenario escolar todavía no es un campo específico de indagación que pudiese impulsar las pretensiones de este trabajo. Sin embargo, la relación resulta importante porque los hechos construidos por los actores escolares en el tiempo develan una tensión permanente entre lo instituido, en este caso las políticas educativas, y lo instituyente, es decir, lo que opera en la vida cotidiana. Los sujetos en su proceso creador producen usos y apropiaciones de las tecnologías propias, *mecanismos de astucia*, como los define Michel de Certeau (2000), capaces de producir fisuras y quiebres a las hegemonías dominantes.

Acercarse a comprender la producción de subjetividades de los docentes que tienen que implementar las políticas educativas, en una apuesta por la recuperación de memoria, implica múltiples entradas y preguntas de base. Contemplarlas permite orientar la ruta teórica y metodológica, además de considerar escenarios de discusión necesarios para nuevas investigaciones. De este modo, la relación propuesta sugiere preguntarse *¿Cuáles son los aportes de una recuperación de memoria en el escenario escolar, desde la voz de los actores, para develar las tensiones entre políticas y prácticas educativas?, ¿Qué usos, y apropiaciones han producido los docentes como mediadores entre políticas y experiencia escolar?, ¿Qué tipo de experiencias de sí, enmarcadas en procesos de subjetivación, han producido los docentes durante el periodo 1970-2007?, ¿La escuela, como escenario de la experiencia docente, es un contexto proclive a la sujeción o es un lugar en el que predominan diversas y nuevas formas de resistencia?*

Memoria, experiencia y narración

La preocupación creciente por rescatar documentos, objetos y narrativas informales, que den cuenta de determinadas épocas y territorios, pero especialmente de los sujetos que los habitaron, los apropiaron, y que probablemente ejercieron un papel activo, silenciado en el tiempo e ignorado por quienes hoy están en el espectro del presente, son algunos de los componentes que hoy motivan las investigaciones sobre la memoria.

Con alguna frecuencia, las investigaciones se asocian a debates filosóficos y ontológicos sobre historia y memoria, a las reivindicaciones de verdad, justicia y reparación que surgen en sociedades con conflictos de largo aliento como la nuestra, a la emergencia de una deconstrucción epistémica producto de la instauración de nuevas nociones establecidas por la modernidad, regularmente soportadas en la exaltación del Estado nacional y la historia oficial, y a la identificación de elementos que puedan dar cuenta de la producción de subjetividades en sujetos que se han constituido en medio de regímenes de saber y de poder (Foucault, 1991).

Para Paul Ricoeur (1998), la conciliación de corte fenomenológico a la confrontación historia-memoria se explica en el origen ontológico de la memoria, el cual da cuenta de la condición narrativa, enunciativa y pragmática del hombre en su relación con el mundo físico y social, en tanto la vinculación que elabora consigo mismo, con los otros y con su contexto, es incorporada una vez ésta se hace consciente de lo ocurrido, no como verdad, sino como certeza situada y contingente.

De este modo, recuperar la discusión de categorías como *historia, cultura, sujeto*, a la luz de la reconstrucción de la memoria, implica establecer nuevas relaciones con el pasado, exige nuevas investigaciones sobre los acontecimientos, incorporando preguntas por las producciones culturales, la circulación de creencias y la instalación de discursos y prácticas particulares. Vale decir que requiere considerar múltiples dimensiones en las que la historia debe interactuar con campos interdisciplinarios y transdisciplinarios, que comprendan la acción humana como una posible ontología situada.

Lo que honramos del pasado no es el hecho de que ya no exista más, sino el hecho de que alguna vez existió. Entonces, el mensaje de la historia a la memoria, del historiador al hombre de memoria, es el de agregar al trabajo de memoria, no solamente el duelo por lo que ya no es, sino la deuda respecto a aquello que fue. (Ricoeur, 1998: 24).

Un intento por comprender la dimensión configuradora de la memoria tiene que ver con su inevitable relación con la narración y la experiencia. Para Walter Benjamin, la narración se legitima y adquiere protagonismo en la recuperación de la memoria, una vez el actor social se hace narrador de sí mismo y es capaz de registrar su doble condición en una nueva trama de significaciones.

...la figura del narrador adquiere su propia corporeidad sólo en aquel que encarna a ambas... la extensión real del dominio de la narración, en toda su amplitud histórica, no es concebible sin reconocer la íntima compenetración de ambos tipos arcaicos. (Benjamin, 1999: 113).

Narración y experiencia se confrontan mediante la potencia del recuerdo. El sujeto, narrándose, pone en juego lo vivido y lo deseado. La voz no opera como reproducción, es creación y prospectiva de la vida misma. La corporeidad a la que se refiere Benjamin se da en tanto se producen las condiciones para que el sujeto logre narrarse y asumirse en otro plano de realidad que lo vuelve testigo de sí mismo. Lo que podría ser interpretado como un suceso en el que el desdoblamiento resultado de la rememoración da cuenta, también, de producciones de subjetividad permanentes e inacabadas.

Así, la rememoración debe entenderse como una condición psíquica y social del sujeto que se narra y como un proceso en el que la relación entre lo individual y lo colectivo produce reelaboraciones, configuraciones posibles, es decir, formas de ser y existir no determinadas en las que los sujetos intervienen. Según Jean Pierre Vernant (1998), deben producir mecanismos y estrategias para recuperar informaciones, hechos y procesos que no hacen parte explícita de su conciencia y que los deben hacer presentes en ella para legitimar un pasado al cual están ligados.

“Las actividades mnemotécnicas tendientes a recordar aquello que no está presente en la memoria son construcciones ligadas al contexto histórico. Hay, así, una historia de la memoria”. (Ver-nant, 1998: 21).

Es indudable que las formas particulares de ser y existir en el mundo ejercidas por aquellos que se han constituido como sujetos en contextos de guerra, de silencios y de ausencias, incorporan a lo largo del tiempo nuevas formas de ver la vida. Las experiencias van tejiendo un proceso continuo y, a veces, fragmentado, en el que los sujetos se enfrentan a la redefinición de valores, a la producción de nuevos sentidos y significados de lo social, a la exaltación de nuevas expresiones, en últimas, a la puesta en escena de nuevos acontecimientos que develan subjetividades particulares. Si el pasado es objeto de existencia, el presente también condiciona la forma de asumir lo ocurrido. Por eso, plantear la pregunta por la memoria refiere también a los intereses y aspiraciones que los sujetos y grupos le imprimen a la consideración de *“lo ocurrido”*, y al papel de la experiencia en la construcción de memorias que van apareciendo en medio de tensiones entre lo institucional y lo subalterno, entre la dominación y la resistencia, y entre lo excluyente y lo incluyente.

El tiempo, el espacio y la potencia del recuerdo como ejes movilizados de los sujetos de memoria producen desplazamientos continuos a los acontecimientos, proporcionan nuevos elementos para elaborar realidades con múltiples sentidos e, incluso, establecen secuencias y simultaneidades con la historia y su rigor metodológico. Así, tiempo, espacio y recuerdo logran constituirse no sólo en objeto, sino en mediación de un proceso social y cultural, en el cual los sujetos y grupos sociales construyen saber de experiencia.

De una parte, recuerdan lo ocurrido, haciendo presente lo ausente y, en la mayoría de las ocasiones, lo silenciado en el tiempo como consecuencia del predominio de intereses hegemónicos. En segundo lugar, identifican las afecciones o vinculaciones que proceden de esos hechos para lograr procesos de reflexión y reparación, lo que les permite optar y posicionarse frente a ciertos acontecimientos que empiezan a tener un nuevo lugar en el mundo. Finalmente, narran lo ocurrido, pero también se narran a sí mismos, en un proceso de amplia complejidad, en el que se desglosan como sujetos y ubican encuentros y desencuentros entre

el pasado y el presente. Incluso, ese trasegar por la memoria los lleva a develar regularidades, agotamientos y fracturas a los órdenes sociales que los han nombrado y clasificado.

Memoria educativa: Entre tecnologías disciplinarias y tecnologías pedagógicas

La identificación de elementos que expliciten los vínculos entre memoria y producción de subjetividades en escenarios escolares no ha sido aún objeto de investigaciones en Colombia. Sin embargo, la trayectoria académica del grupo de historia de las prácticas pedagógicas en el país es un referente obligado para abordar esta sinuosa relación.

Para Óscar Saldarriaga, la escuela moderna opera como un espacio de combate atravesado por unas tensiones constitutivas que se producen en medio de su institucionalidad, en tanto circulan de manera permanente tecnologías disciplinarias y tecnologías pedagógicas.

... opto por proponer una rejilla de análisis que permita hacer visibles esas tensiones constitutivas y sus transformaciones históricas para señalar sus tensiones y puntos de fuga, de modo que puedan ser reutilizadas en las luchas actuales alrededor de la condición subalterna de las subjetividades del maestro y de la infancia escolar. (Saldarriaga, 2004: 3).

A partir de una serie de trabajos que hacen genealogías diversas al despliegue de la escuela moderna, vale señalar que desde su origen y puesta en marcha, ésta se erigió con el propósito de mantener en un mismo lugar una masa de sujetos que requerían atención, protección y algunos aspectos del conocimiento humano, de tal manera que se favorecieran hábitos de trabajo, consumo y virtud para insertarse en la vida civilizada de la sociedad capitalista orientada por el espíritu liberal burgués. (Sáenz *et al*, 1997).

Además del conjunto de procedimientos que desde su interior operan a manera de tecnologías disciplinarias, existen una serie de instituciones y actores políticos, que de manera frecuente la están organizando para que cumpla sus fines y para que no se salga de curso. Prueba de esto es la

política educativa, cuyas arquitecturas discursivas se han concentrado en la organización del “servicio”, los procesos de dirección, administración y finanzas, el diseño y aplicación de currículos y, de manera reciente, la búsqueda afanosa de la eficiencia y la eficacia (Estrada, 2000).

Según Daniel Libreros (2002), en una perspectiva histórica se ve claramente que en la mayoría de las ocasiones las políticas educativas en Colombia han sido dirigidas para responder a intereses minoritarios en lugar de satisfacer las demandas sociales y culturales de la nación. De acuerdo con algunos trabajos centrados en la historia de la educación en Colombia, se puede afirmar que han sido los partidos tradicionales, la iglesia católica y los grupos económicos, basados en la concepción del Estado confesional, moderno y luego neoliberal, quienes han tomado las decisiones sobre lo que debe ser la educación, sus formas de difusión y los dispositivos que hacen posible su práctica.

Quiceno (1988) y Sáenz *et al* (1997) y muestran cómo durante los siglos XIX y XX es recurrente la presencia de las misiones alemanas, la experimentación pedagógica mediante manuales y modelos como los de la educación católica y la escuela activa. Éstos son, de algún modo, antecedente para la implementación sistemática de planes para la modernización educativa. Muestra de ello son el plan de Curie y Atcon (en las décadas del cincuenta y sesenta del siglo XX) y los planes para la universalización y masificación de la enseñanza emprendida por la Unesco de reciente figuración. A juicio de los estudiosos de la política pública, han abierto las puertas a una subordinación de la política educativa que hoy se expresa en la priorización de variables asociadas a los flujos de los mercados, el ajuste fiscal y la descentralización político-administrativa del Estado (Estrada, 2002).

La relación memoria educativa y pedagógica-subjetividades docentes aparece, entonces, como un intento por comprender cómo funciona esa articulación o divorcio entre los dispositivos de organización y disciplinamiento y las matrices culturales que aparecen en el diario vivir de manera consciente, pero también de modo inconsciente. Este análisis implicaría abordar el sentido que los sujetos maestros le otorgan a lo vivido, a lo que ha acontecido en los escenarios escolares, a los objetos utilizados para legitimar sus posicionamientos sobre el mundo, a las

ilusiones y discursos repetidos o aprendidos que se confrontan con la mirada que tienen de sí mismos, así como todos aquellos puntos de tensión que los colocan en un espacio público de acción ético-política, y que desde sus narraciones demuestran la inquietud por la experiencia de sí, que antes de pretender colocarlos como sujetos de conocimiento verdadero, los sitúan como sujetos de la acción.

Producción de subjetividades y experiencia de sí

Maurice Halbwachs, en su clásica obra *Los marcos sociales de la memoria*, se pregunta qué tan legítimo es interpretar lo ocurrido a partir de los criterios del presente o hasta dónde es necesario despojarse de los referentes del aquí y el ahora para comprender con mayor nitidez esa inexpugnable realidad social y cultural acontecida.

Desde el momento en que estamos en presencia de personajes, no nos contentamos con aceptarles, sino que examinamos hasta qué punto son verosímiles, a qué categoría social pertenecen, y si sus palabras y sus actos concuerdan con dicha condición. (Halbwachs, 1994:108).

Sin entrar a detallar de qué modo Halbwachs zanja este dilema que adquiere matices metodológicos, ontológicos y epistemológicos, hay en esta sospecha una búsqueda insistente acerca del lugar de la comprensión en la condición del ser humano y su inserción en el mundo social y cultural. Esta condición probablemente no se responde desde los componentes psicológicos y representacionales de la memoria, sino acudiendo a planos mucho más profundos, en donde rememoración, experiencia y constitución de sujetos se convierten en referentes de una historia de fabricación de subjetividades. Estas construcciones se caracterizan por la singularidad y la contingencia de un sujeto proclive a la dominación. También es posibilidad de ruptura y antidisciplina, en medio de las tensiones que se producen entre las tecnologías disciplinarias y las tecnologías del yo, que circulan en los abismos del pasado y el presente.

Subjetividades –en plural– es una categoría de especial atención por la carga teórica que trae consigo, sobre todo a partir de una serie de rupturas a los objetos y métodos de las ciencias sociales modernas que, im-

pulsados por la Escuela de Frankfurt en sus inicios, fueron configurando nuevos campos de saber. Se modifica así la concepción estructuralista y funcionalista de las disciplinas sociales, cuyas explicaciones se centran con frecuencia en la reproducción del orden social y en las influencias socioculturales como determinación de los sujetos y los grupos.

La acepción *experiencia de sí*, además de noción filosófica, reaparece en un momento en que la reflexión foucaultiana considera que la producción de saber, el control del poder, la ética y los procesos de subjetivación adquieren nuevos matices y renovadas formas de funcionamiento en la interpretación de la política y de otras formas de verdad, a propósito del concepto de gubernamentalidad:

El problema político, ético, social y filosófico de nuestros días no es tratar de liberar al individuo del Estado, ni de las instituciones del Estado, sino liberarnos a la vez del Estado y del tipo de individualización que está ligado a él. Debemos promover nuevas formas de subjetividad. (Foucault, 1991: 59).

Experiencia de sí acude, de esta manera, al arte de vivir, a la problematización de la propia libertad, en fin, a la condición ético-política del sujeto que atraviesa sus propias acciones en el mundo.

La experiencia de sí es aquello que el sujeto está dispuesto a elaborar como rechazo, aceptación e incluso modificación de sí mismo. Es una forma de construirse a sí mismo mediante el diseño e implementación de prácticas, técnicas y tecnologías que configuran una estilística de su propia existencia. El lugar ético del sujeto desplaza el lugar epistémico de éste. La experiencia, en este sentido, puede operar como la acción en la que se captura al sujeto y se le incorpora a determinados regímenes de saber y de poder, o puede ubicarlo en una ontología situada, que, afianzada en su condición simbólica y producción cultural, da paso a quiebres y mixturas entre órdenes reinantes y escenarios proclives a la insurrección, incluso, al autogobierno. Humberto Cubides (2007: 55-67) señala al respecto:

La subjetividad es una construcción permanente, nunca acabada, que en cada momento expresa relaciones de composición, entre fuerzas activas y espontáneas, que proporcionan nuevas direcciones de transformación de la vida y fuerzas reactivas que se ocupan de las funciones de conservación, adaptación y utilidad.

Foucault considera que los procedimientos que construye la sociedad para el cumplimiento de determinados fines, regularmente prescritos, pueden operar no sólo mediante la sujeción, sino a través de relaciones de autodominio o de autoconocimiento, lo que indica que es evidente la aparición de un conjunto de tensiones entre la constitución del sujeto en su historia y su propia interioridad con dichas tecnologías. Estas tecnologías, según Michel Foucault (1988:48),

...permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad.

Podría afirmarse que aunque la experiencia de sí es la propia historia del yo como sujeto, como autoconciencia y como ser para sí (Larrosa, 1995), preparado para una vida prescrita, es un proceso en el que las fisuras, los quiebres y las rupturas producen alteraciones a las estructuras de disciplinamiento, convirtiéndose en potencialidad para coordinar nuevas relaciones entre el individuo y la sociedad.

Este breve acercamiento a la experiencia de sí como práctica ética en la configuración del propio sujeto traza un camino legítimo que puede ser considerado dentro de las tensiones constitutivas de la escuela moderna mencionadas antes. Según Saldarriaga, estas tensiones producen agotamientos y líneas de fuga capaces de generar rupturas. Sin embargo, aún no es claro cómo evidenciar estos procesos, ni cómo descifrar si esta *estilística de la existencia*, como lo denomina Foucault, en realidad es algo que se produce en el diario vivir escolar. Evidenciar bajo qué condiciones los sujetos han sido nombrados y disciplinados implica el paso de un sujeto de verdad a un sujeto ético, mediante prácticas que le permitan mirarse a sí mismo y desglosar su propia existencia. Jorge Larrosa (1995: 270) ha planteado la experiencia de sí como

...el resultado de un complejo proceso histórico de fabricación en el que se entrecruzan los discursos en los que se define la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que se constituye su propia interioridad... La experiencia de sí, históricamente constituida, es aquello respecto a

lo que el sujeto se da su ser propio cuando se observa, se descifra, se interpreta, se describe, se juzga, se narra, se domina, cuando hace determinadas cosas consigo mismo, etc. Y ese ser propio siempre se produce con arreglo a ciertas problematizaciones y en el interior de ciertas prácticas.

Según Larrosa, los sujetos situados en regímenes de saber y poder pueden fabricar ciertos dispositivos de producción y de experiencia de sí que podrían resumirse en cinco dimensiones:

- La primera es la *dimensión óptica*. Explicita lo que es visible para sí mismo. Es una capacidad de visibilidad que opera como una máquina óptica de autoobservación, la cual responde a la pregunta cómo se ve.
- La segunda es la *discursiva*. Establece lo que el sujeto puede y debe decir acerca de sí mismo. Opera como exteriorización y significación de sí.
- La tercera es la *de orden narrativo*. Su propósito es vislumbrar cómo se narra el sujeto inserto en una trama de significación, que puede ser continua y discontinua y que configura una memoria de sí, en tanto narrador, personaje y protagonista.
- La cuarta dimensión se basa en *lo jurídico*. Aparece en el sujeto cuando efectúa el ejercicio de juzgar-se. Funciona a través del juicio, la autocrítica y el ejercicio del criterio moral a partir de patrones jurídicos, reglas de uso, formas de trasgresión y prohibición.
- Finalmente, está la *dimensión práctica de autodomínio*. Es un nivel del sí mismo en el que se produce el gobierno de sí a partir de la afectación, y proporciona ciertas orientaciones para establecer lo que puede y debe hacer consigo mismo.

Es justo aquí donde emerge la relación *memoria-subjetividad-experiencia de sí*. La opción de producir experiencias de recuperación de memoria que operen como posibilidad de autodomínio, apelando a las dimensiones propuestas por Larrosa, es un camino que muestra de qué modo los sujetos docentes han interiorizado las políticas educativas, a lo largo

del tiempo. También permitiría establecer los usos y apropiaciones que éstos han producido en una perspectiva de subjetivación. Las narraciones y autonarraciones, en este caso, fungen como recuperación de memoria, dan cuenta de la producción de unas tecnologías propias que pueden operar como estrategias, instrumentos y discursos, pero también pueden ratificar los mecanismos por los cuales han sido nombrados y clasificados.

Evidenciar bajo qué condiciones los sujetos han sido nombrados y clasificados en el tiempo trae consigo preguntas teóricas y metodológicas que hasta el momento no han definido modelos específicos, pero que también evidencian la necesidad de identificar dimensiones o perspectivas que permitan indagar ¿Cómo los sujetos han construido experiencia?, ¿De qué modo las prácticas, discursos y representaciones de los sujetos acentúan o modifican los regímenes de saber y poder de una época y espacio determinados?, ¿A qué le apuesta el sujeto y cómo opera en realidad cuando realiza usos y apropiaciones de los instrumentos disciplinarios que predominan?

Estas preguntas plantean la necesidad de considerar al sujeto no como una entidad adscrita a la verdad, sino como una instancia ética. Para tal efecto, la memoria, asumida como objeto y mediación para mirarse a sí mismo, desglosa la propia existencia en el tiempo y explicita lo ausente. Es un mecanismo muy poderoso para avanzar en la investigación de este fenómeno desde perspectivas interdisciplinarias.

Metodología

La investigación se desarrolla en dos escenarios escolares de Bogotá coincidentes en su naturaleza oficial, la época de su fundación y una serie de relaciones producidas entre escuela y comunidad barrial, en las que se destaca su interés por la legalización institucional en sus inicios (Albadán *et al*, 2007).

Con una perspectiva cualitativa de investigación, situada en terrenos interdisciplinarios, la indagación se centró en los sujetos maestros configurados en estos territorios a partir de experiencias activadoras de memoria. El propósito fue motivar a los sujetos para que narraran su

propia vida en la institucionalidad escolar, los mecanismos individuales y colectivos puestos en escena para mediar entre las prescripciones de las políticas y su propia práctica educativa y la explicitación de los usos y apropiaciones ejercidos frente a estas disposiciones trazadas por el Estado.

Tomando como punto de partida las dimensiones de la experiencia de sí como expresión de la subjetivación, propuestas por Larrosa (ver-se, narrar-se, juzgar-se y dominar-se), después de reunir múltiples informaciones desde la voz de los actores, se procedió al diseño de una matriz de análisis que permitiera cruzar estas dimensiones con las tecnologías disciplinarias y las tecnologías pedagógicas, en coherencia con la posición enunciada hasta el momento en la que se deja claro que existen fuerzas heteronómicas y autonómicas que constituyen al sujeto, y que además, configuran subjetividad y saber de experiencia.

La forma de darle organización y contenido a esta herramienta se hizo mediante la identificación permanente de los usos y apropiaciones que circulaban en las narraciones de los docentes, de tal manera que se fueran observando las tensiones, los puntos de fuga, los posibles desplazamientos e, incluso, los propios anclajes. A continuación, se muestran algunas características de esta herramienta.

Cuadro 1. Matriz de análisis

Componentes principales	Tecnologías disciplinarias	Tecnologías pedagógicas
Ver-se	Usos y apropiaciones	
Narrar-se y expresar-se		
Juzgar-se		
Dominar-se		

Fuente: Albadán, Pilar; Amador, Juan Carlos & Garzón, Sandra, 2007.

Los usos y apropiaciones son elaboraciones en las que el sujeto acude a una serie de actos de la vida cotidiana, en los que, según Michel de Certeau (2000), estarían presentes los “contratos” con el otro, la apropiación de modelos, espacios y discursos, y ciertos niveles de consumo de lo producido por otros, que le permiten legitimarse como sujeto de

la acción. Este *corpus* del arte de vivir lo cotidiano convierte al sujeto en consumidor frente a los diversos órdenes que se ponen en juego mediante la enunciación.

Michel de Certeau (2000: 244) sostiene que los usos obedecen a

...una producción racionalizada, tan expansionista como centralizada, ruidosa y espectacular, corresponde a otra producción calificada de 'consumo': ésta es astuta, se encuentra dispersa pero se insinúa en todas partes, silenciosa y casi invisible, pues no se señala con productos propios sino en las maneras de emplear los productos impuestos por el orden... dominante.

En este sentido, los usos de los órdenes reinantes de la vida cotidiana operan como una construcción permanente del sujeto, que, además de mimetizarse, está sensiblemente vinculada a los actos enunciativos de la experiencia y surge en medio de sus circunstancias.

De otra parte, las apropiaciones son procesos en los que el sujeto intenta posicionarse de ciertos órdenes y discursos que lo nombran o lo implican. Esto hace que recurra de manera significativa a la producción de ciertas técnicas que le posibilitan la mediación y la construcción de experiencia. El despliegue de estas apropiaciones se produce en la medida que el sujeto cuenta con determinadas tácticas y estrategias que le permiten cierta movilidad y maniobra en una trayectoria de poder, en la cual quienes detentan los dispositivos de dominación no siempre logran los objetivos. De Certeau (2000: 246) anuncia “...estos procedimientos y ardidés de los consumidores compone, finalmente, el ambiente de antidisciplina”.

Subjetividades docentes y experiencia de sí: memoria y olvido, 1970 y 2007

Hicimos varias entrevistas a un grupo significativo de profesores, quienes dieron cuenta de acontecimientos silenciados y olvidados a lo largo de este periodo, igualmente varios “encuentros de la memoria” (Albadán *et al*, 2007) con la mayoría de los docentes que actualmente están vinculados a estas dos instituciones. Podemos afirmar que las subjetividades de los maestros se constituyen en voz, expresión y encarnación de una

historia de fabricaciones que explicita, mediante discursos y prácticas, tensiones particulares, en las que regularmente se entrecruzan el saber y el poder en diferentes direcciones, pero especialmente, en los procesos creadores –conscientes e inconscientes, reflexivos y espontáneos– en los que se evidencian sus actuaciones frente a los dispositivos de las políticas educativas.

Para avanzar en las preguntas iniciales, acentuar las relaciones que motivaron este trabajo e impulsar la continuidad de indagaciones en esta dirección, a continuación enunciamos algunos de los hallazgos y consideraciones finales. Por ser este un texto de síntesis, se presenta un esquema simple sobre la propuesta de periodización que surgió al final de la investigación. De todos modos, en la descripción de los hallazgos haremos alusión a algunos de los referentes temporales en los que se sitúa el análisis.

Cuadro 2. Síntesis de la periodización

Gabriel Betancourt Mejía (Patio Bonito I)	El Jazmín
<p>1976-1990</p> <p>Se funda la escuela a partir de la iniciativa barrial.</p> <p>Se produce una relación muy estrecha entre la escuela y el barrio.</p> <p>El desarrollismo y el proteccionismo sólo tienen efecto hasta 1980 cuando la SED reconoce la escuela y amplía sus instalaciones.</p> <p>En 1987 se inaugura la planta física con recursos del BID –Plan Ciudad Bolívar–.</p>	<p>1970-1981</p> <p>Fundación de la escuela.</p> <p>La práctica pedagógica y la gestión institucional se inspiran en la planeación por objetivos, además se atiende al uso frecuente de textos escolares y de manuales de la Misión Alemana.</p> <p>Se organiza la educación para adultos.</p>
<p>El docente: entre maestro y gestor comunitario –de la autoexaltación a la gestión de proyectos–.</p>	

<p style="text-align: center;">Gabriel Betancourt Mejía (Patio Bonito I)</p>	<p style="text-align: center;">El Jazmín</p>
<p>1991-2000</p> <p>Nuevos marcos de referencia: Constitución Política de 1991, nuclearización educativa, Ley 115 de 1994 y Ley 60 de 1993.</p> <p>Ratificación de docentes de planta a los provisionales y profesionalización.</p> <p>Continúa el vínculo con la comunidad.</p> <p>El docente: a la vez que acentúa el disciplinamiento, los rituales de la autoridad y los controles en la escuela, produce discursos de denuncia y rechazo al modelo neoliberal (desfinanciación de la educación) y precarización de la profesión docente.</p>	<p>1982-1991</p> <p>La administración de la educación pasa de la Nación al Distrito.</p> <p>Se organiza el nivel de preescolar como una decisión originada en los propios docentes.</p> <p>La supervisión educativa juega un papel importante como regulador en la gestión escolar.</p> <p>Los docentes crean procedimientos –fisuras– al sistema de la promoción automática.</p> <p>Al final de los ochenta se evidencian tensiones entre docentes que añoran los textos y manuales y otros que proponen renovaciones a la práctica pedagógica –docentes que siendo normalistas, estudian licenciaturas–, influidos también por el Movimiento Pedagógico.</p> <p>En 1991 todavía no se ven las reformas que transformarán el sector.</p>
<p>2001-2004</p> <p>Profundización del modelo neoliberal: cofinanciación de la educación, subsidio a la demanda, canasta educativa, concesiones, apadrinamientos, originan el nuevo colegio.</p> <p>Acto Legislativo 01 y Ley 715 de 2001: desregularización del régimen de transferencias y fusión de instituciones educativas.</p> <p>Relevo generacional de docentes en la escuela Patio Bonito.</p> <p>Intentos de fusiones con varias instituciones Pinar del Río, Llano Grande, La Amistad, INEM de Kennedy.</p>	<p>1992-2002</p> <p>Contexto neoliberal: nuevos marcos de referencia: Constitución Política de 1991, nuclearización educativa, Ley 115 de 1994 y Ley 60 de 1993.</p> <p>Emergencia educativa: es necesario cerrar la primaria para dar paso al bachillerato en la jornada de la tarde.</p> <p>Se construyen los primeros PEI, sin unidad en las dos jornadas.</p> <p>Se crean mecanismos con incidencia directa de los docentes en la admisión de los estudiantes.</p>
<p>El docente: producción de resistencias en medio de las acomodaciones al sistema. La fusión lesiona proyectos sociales y proyectos de vida personales.</p>	

<p>Gabriel Betancourt Mejía (Patio Bonito I)</p>	<p>El Jazmín</p>
<p>2005-2007</p> <p>El gobierno distrital de Luis Eduardo Garzón (2003-2007), con el plan “Bogotá: Una gran escuela” amplía la cobertura en mejores condiciones de educabilidad.</p> <p>Con la resistencia a la fusión se agencia la construcción de una nueva sede.</p> <p>Se improvisa una planta física provisional con serias implicaciones sociales y pedagógicas.</p> <p>Entrega de la nueva plata física en febrero de 2007.</p> <p>La escuela Patio Bonito termina separada del Gabriel Betancourt Mejía.</p> <p>El docente: los docentes de este tiempo realizan resistencias desde su individualidad y en algunos casos, coinciden con las de otros. El narrarse y entender sus formas de ser y existir – testigos de sí mismos– les genera afectación, por tanto experiencia de sí.</p>	<p>2003-2007</p> <p>Los efectos de la Ley 715 de 2001 da como consecuencia la fusión de los CED Jazmín y Primavera.</p> <p>Se organiza el nivel de básica secundaria y media en la jornada de la mañana.</p> <p>Hay conflicto por los traslados de docentes y por las posibles subordinaciones de una a otra institución, a raíz de la fusión.</p> <p>Las dificultades para constituir un solo PEI denotan las resistencias y ejercicios de fuerza y contención para autodominarse y dominar a otros.</p> <p>Los profesores del Jazmín efectúan usos y apropiaciones sistemáticas, en donde asuntos fundamentales como la evaluación, la planeación institucional, el PEI y la propia fusión, se han asumido bajo nuevas elaboraciones.</p>

Fuente: Albadán, Pilar; Amador, Juan Carlos & Garzón, Sandra, 2007.

Del escepticismo a la promoción de proyectos de autogestión

Ambas instituciones fueron fundadas entre 1970 y 1974. Las narraciones señalan que los docentes que llegaron en aquel tiempo vivieron dos situaciones muy particulares. En primer lugar, en su condición de normalistas y de novatos, tuvieron que asumir la responsabilidad de la enseñanza en contextos barriales informales, con enormes carencias en servicios públicos y con una alta demanda de educación básica primaria, que además de producirles miedo, les generó desconfianza en sí mismos. Es recurrente la alusión a su falta de experiencia, a la ausencia de condiciones para enseñar con eficacia. En suma, el inicio de su vida como maestros denota una mezcla de escepticismo y desconfianza:

Las personas esperaban otro tipo de maestro... De todos modos, cuando llegué, me recibieron bien. Como al tercer día me robaron el reloj en el bus. Las calles estaban sin pavimentar. El colegio no estaba cercado. La gente entraba con facilidad. Uno tenía que estar "pilas" cuidando los niños. Ya después aunque fue pesado no pasó nada con nosotros, aunque alrededor sí ocurrían muchas cosas. (Encuentro de maestros en el Colegio Patio Bonito GBM, 9 de junio de 2007).

En un segundo momento, el miedo es reemplazado por la gestión de proyectos, surge una creciente relación entre comunidad barrial y escuela. Algunas narraciones evidencian cómo se desarrollan diversas iniciativas para resolver problemas asociados con la ausencia de política, no sólo educativa, sino social y barrial. Experiencias como habilitar las duchas de los baños de la escuela para que los niños tuvieran un aseo personal diario ante la falta de agua potable en sus hogares, o la organización entre docentes y padres de familia para ofrecer refrigerios de *bienestarina* a los estudiantes colocan al maestro como protagonista, gestor y actor político.

*...Este barrio era terrible. Nos tocaba venir con pantaneras. Llovía muchísimo. Había una cosa importante y es que en ese colegio había duchas, como 15 duchas. Fue diseñado así porque había niños que sufrían mucho por el agua, entonces, antes de la clase, todos pasaban por la ducha y pasaban fresquitos a la clase... La directora, Celmira, consiguió mediante los programas de bienestar la *bienestarina*. Se organizaba con los padres de familia, los niños daban 100 pesos, para comprar la leche. Y se recogía lo de la semana para el pan y se preparaban en la cocina. Había madres de familia que venían y la preparaban, muy deliciosa por cierto. (Entrevista a la profesora María Eugenia Gutiérrez, 8 de junio de 2007).*

Estas experiencias se producen en función de tres procesos fundamentales:

De una parte, la escuela cumple la función de operador óptico, es decir, es un dispositivo que les permite a los docentes autoobservarse y construir mecanismos para cumplir un papel en una comunidad que requiere líderes para su transformación.

En segundo lugar, los maestros desarrollan toda una economía de consumos, en la que los usos y apropiaciones son necesarios para mantenerse en el sistema, pues las formas de exclusión son frecuentes. Por eso se incorporan a procedimientos, formatos y rituales disciplinarios, incluso desde su papel de líderes comunitarios.

En tercer lugar, se van posicionando discursos de denuncia e inconformidad que no siempre se traducen en modificaciones a las políticas educativas. Por el contrario, resulta llamativo cómo, en medio de un escenario de reivindicación social y barrial tan marcado, los maestros acentúan progresivamente procedimientos disciplinarios en la escuela, enmarcados en la tecnología educativa propia de las décadas de los setenta y ochenta.

Era un sistema muy bonito. Pero había mucha indisciplina mientras que se trataban de adaptar al nuevo sistema... Niños muy inteligentes vendían en Abastos, que eran negociantes y perdían matemáticas porque eran indisciplinados. Los maestros, a veces por la indisciplina, olvidamos las capacidades de los niños. (Encuentro de maestros en el Colegio Patio Bonito GBM, 9 de junio de 2007).

De la exaltación del quehacer pedagógico a su definición social y política

El apostolado al que alude Quiceno (1988) es recurrente en las narraciones de todos los docentes, especialmente en la generación protagonista en las décadas de los setenta y ochenta. Estos profesores aducen que su condición en este tiempo era diferente, no sólo por sus garantías laborales, sino por el reconocimiento que les otorgaba la comunidad barrial.

Al parecer, el proceso fundacional y la vinculación del maestro al barrio lo convierten en una figura pública que le permite gozar de atenciones, actividades sociales y regalos. La subjetividad del maestro de esta época, con frecuencia, entrelaza discursos de denuncia, dolor, autonomía, eficiencia y autoridad. Este entrecruzamiento de regímenes discursivos da cuenta de los planos en los que se juega la experiencia de sí, pues confronta las políticas en función de la reivindicación de sus derechos como trabajador, pero asume de manera eficiente el currículo y sus correspondientes instrumentos de control.

La comunidad era muy unida y no hay eso de ahora, que se pelean. Había respeto por el docente. Hoy en día no, llegan gritando. Había más respeto, no había violencia, ni acosos, ni amenazas. Los niños eran más tranquilos... A los docentes nos mandaban tarjetas felicitándonos por el nivel de los estudiantes. (Entrevista a la profesora María Eugenia Gutiérrez, 8 de junio de 2007).

Es probable que este divorcio entre discursos y prácticas se explique no sólo en función de acomodaciones al sistema, sino por convicciones propias, expresadas en el cumplimiento ético de la labor: el deber ser es muy importante para esta generación de docentes. Solamente a partir de la segunda mitad de la década de los ochenta, con la vinculación de varios docentes al Movimiento Pedagógico, lo curricular será motivo de discusión política y se implementarán procesos explícitos y soterrados a la modificación de las prácticas disciplinarias.

... Yo, por ejemplo, tenía en primero niños de 6, 7, 8, 9 y hasta 10 años. Había de todo y uno se acomodaba. Se dejaban revueltos precisamente para que los grandes colaboraran con los más pequeñitos. También había niños especiales, bizzcos, con síndrome de Down, sordomudos, autistas. Se intercalaban ahí y ellos aprendían. Al final uno veía que ellos sí aprendían al pie de los niños que sí sabían. (Entrevista a la profesora María Eugenia Gutiérrez, 8 de junio de 2007).

La afectación: testigos de sí mismos

Los docentes de las décadas de los noventa y 2000 han vivido la profundización de la desfinanciación de la educación pública, el cambio de condiciones laborales y salariales –La Ley 715/2001 y nuevo estatuto docente– y la transformación de prioridades de formación para el sector –competencias, desarrollo humano, tecnología, bilingüismo–. A diferencia de la generación anterior, estos docentes manifiestan que su labor se desarrolla en medio de la incertidumbre y la desesperanza, pero que eso no implica que sean más laxos o menos responsables.

Las narraciones de estos docentes se refieren con mayor contundencia a la política educativa. Afirman, por ejemplo, no temer a la ley, ni a los

dispositivos de disciplinamiento que se les ha impuesto en los últimos años, como la evaluación docente, la promoción del 95% de estudiantes o la política de competencias y estándares. Aunque son conscientes de las graves consecuencias de estas disposiciones, los maestros sugieren, sin volverlo consigna, que se deben realizar fisuras a estas reglamentaciones desde el aula de clase y que es necesario asumir al estudiante como un sujeto que en su autoconstitución puede tener aciertos, desaciertos y errores. Es algo que opera, casi de manera espontánea, no supone profundas reflexiones o grandes manifestaciones de resistencia.

Siguiendo a Michel de Certeau, la apropiación es una fabricación del sujeto vinculada a los actos enunciativos del orden reinante, que surge en la cotidianidad y termina produciendo toda una astucia de usos manifiestos en la creación de variadas formas de emplear los productos y procesos definidos por el orden institucional.

La escuela que nos dejó Cecilia María Vélez fue unos colegios con gente lista a defenderse, porque Cecilia M. no llegaba a preguntar, llegaba a cambiar a los colegios y eso no es fácil porque la gente tiene que defenderse para todo y contra todo. Entonces, si yo las conozco, yo sé mejor qué es lo que me están diciendo y eso sucedió a nivel de los maestros... se supone que hay una claridad política, históricamente hablando... y que eso hacía que se sintiera muy empoderado frente a muchas cosas. Pero esta vez no es ese tipo de conocimiento, es el tipo de conocimiento de: muéstrame a ver qué es lo que hay porque tenemos que estar muy bien en las cosas, porque hay cosas que ya no puedo discutir, porque ya hay cosas que no puedo pelear. Entonces eso hizo que se conocieran mucho más las políticas. Pero, por ejemplo, frente a lo que hoy hablábamos sobre evaluación, qué tanto se han variado esas políticas, ese conocimiento a la forma como yo lo hago... no sé... Yo sé que sí hay trabajo, pero hay cosas que uno mira y dice: ¿Cómo puede estar sucediendo esto?" (Entrevista a Martha Pinzón, 9 de octubre de 2007).

En la perspectiva de Foucault y Larrosa, la afectación es un paso esencial en la construcción de la subjetividad. En este caso, transita permanentemente del ejercicio del poder y de la fuerza –del mismo maestro– a

la producción de alternativas frente a las formas de dominación; de la invención de mecanismos para usar y apropiarse las tecnologías disciplinarias en medio de la cotidianidad, hasta profundas motivaciones para el ejercicio de la resistencia; y de la autoexaltación del maestro, a su reconocimiento como agente periférico y contingente en la transformación social.

Sin acudir a generalizaciones, resulta evidente que, de una parte, hay una generación de docentes que al tiempo estaba preocupada por explicitar, mediante discursos y prácticas, la reivindicación de una lucha organizada por la búsqueda de alternativas, pero usaba por convicción las tecnologías disciplinarias en el escenario escolar. Por otro lado, se puede sostener que está surgiendo una generación de docentes que empieza a reconocer la existencia de ciertos regímenes de saber y poder que operan a través de la política educativa, pero que no asumen la búsqueda de alternativas mediante su vinculación al sindicato, los movimientos de masas o al partido, pues consideran que las transformaciones son más bien silenciosas e individuales.

Sí, a veces me atrevo a decir –espero que este testimonio no me represente ningún problema en el Distrito– si realmente hay un problema ahí, por estar cumpliendo con una normatividad, nosotros no tenemos en cuenta que estamos formando seres humanos que están aprendiendo. Y hay seres humanos que necesitan devolverse sobre ciertas etapas para reafirmar cosas, pero aquí cumplimos leyes, al fin y al cabo esa es la cuestión. (Entrevista al profesor Andrés).

A modo de cierre -provisional-

Lo presentado hasta el momento no pretende agotar la discusión sobre esta polémica relación entre memoria y subjetividades, ni establecer la eficacia de la metodología propuesta.

Frente a las reflexiones inicialmente señaladas y la pregunta por la legitimidad de este vínculo, cabe afirmar que a partir de esta investigación resulta necesario asumir la memoria como objeto y mediación para develar las subjetividades; que la narración es un mecanismo de amplia

complejidad, en el cual el sujeto se pone en escena para precisar quién es y cómo se constituye; que mecanismos como los encuentros de la memoria contribuyen no sólo a la reparación, sino a la reconciliación frente a lo ocurrido; y que el volverse testigo de sí mismo es un proceso muy valioso que opera solamente cuando el sujeto es capaz de narrarse.

Es posible afirmar que esta relación, además de legítima es necesaria, sobre todo cuando se deben crear las condiciones para efectuar nuevas teorías críticas que deconstruyan lo que ha predominado en las ciencias sociales modernas. Una reconstrucción, que en términos de Boaventura de Sousa (2003:164), reinvente formas democráticas para la realidad latinoamericana mediante un nuevo cosmopolitismo, impulsado por alianzas contrahegemónicas sur/sur. De esta manera, y basados en los hallazgos de este trabajo, la recuperación de la memoria permite develar cuáles sujetos han estado en los bordes, quiénes han sido silenciados y además, en la mayoría de los casos, han naturalizado la inferioridad y la subsunción de su condición a instituciones, discursos y prácticas, además de evidenciar cómo los usos y apropiaciones de los órdenes reinantes producen saber de experiencia.

Trabajos como éste muestran, por un lado, la necesidad de ahondar, mediante nuevas investigaciones, la validez de poner en el centro a los sujetos más que a los acontecimientos mismos. Proporcionan algunos puntos de vista para interpelar la memoria como referente capaz de develar lo excluido y lo olvidado, fruto de la biopolítica. Finalmente, los hallazgos específicos de esta investigación dan cuenta de unos sujetos que en el tiempo han constituido una fuerza, en ocasiones protagónica y en otras silenciosa, que produce permanentemente usos y apropiaciones, ya sea para legitimar el orden reinante o para evidenciar cómo operan las tecnologías disciplinarias en medio de las tensiones que históricamente han aparecido.

Tal vez las estrategias de dominación que hoy se hacen explícitas para los docentes más jóvenes son fruto de los trayectos recorridos por quienes constituyeron experiencia de sí en el pasado, un pasado en el que los maestros han sido testigos de sí mismos.

Bibliografía

- ALBADÁN, PILAR; AMADOR, JUAN CARLOS & GARZÓN, SANDRA. (2007). *Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas, 1970-2007. Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Gabriel Betancourt Mejía*. Bogotá: IDEP.
- BENJAMÍN, WALTER. (1999). *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Buenos Aires: Crítica.
- CUBIDES, HUMBERTO. (2007). *Foucault y el sujeto político. Ética del cuidado de sí*. Bogotá: Siglo del Hombre-IESCO-Universidad Central.
- _____. (2007). "Política y subjetividad, experiencia o cuidado de sí y otros mundos". En: *Revista de Ciencias Humana* 37: 55-67. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- DE CERTEAU, MICHEL. (2000). "La invención de lo cotidiano". En: *Cuadernos Pensar en Público* 0: 241-260. Bogotá: Universidad Javeriana. Traducción Alejandro Pescador.
- DE SOUSA, BOAVENTURA. (2003). *La caída del Angelus Novus, ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. Bogotá: ILSA-Universidad Nacional de Colombia.
- ESTRADA, JAIRO. (2002). *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública*. Bogotá: Unilibros.
- FOUCAULT, MICHEL. (1988). *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*. L. H. Martin, H. Gutman & P. H. Hutton (eds.). Londres: Tavistock Publications.
- _____. (1991). *El sujeto y el poder*. Bogotá: Carpe Diem. Traducción de María Cecilia Gómez y Juan Camilo Ochoa.
- _____. (2005). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. 30ª ed. México: Siglo XXI.
- HALBWACHS, MAURICE. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos.

- LARROSA, JORGE. (1995). "Tecnologías del yo y Educación". En: *Escuela Poder y Subjetivación*. Larrosa (ed.). Madrid: Piqueta.
- LE GOFF, JACQUES. (1998). "El tiempo del mundo: el regreso de Braudel". En: *Por qué Recordar*. México: Academia Universal de las Culturas-Foro Internacional Memoria e Historia-UNESCO.
- LIBREROS, DANIEL. (2002). *Tensiones de las políticas educativas en Colombia. Balance y perspectivas*. Bogotá: UPN.
- RICOEUR, PAUL. (1998). "Definición de la memoria desde un punto de vista filosófico". En: *Por qué Recordar*. México: Academia Universal de las Culturas-Foro Internacional Memoria e Historia-UNESCO.
- _____. (2002). *La memoria, la historia, el olvido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- QUICENO, HUMBERTO. (1988). *Pedagogía católica y escuela activa en Colombia, 1900-1935*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.
- SALDARRIAGA, OSCAR. (2003). *Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Editorial Magisterio. Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica.
- _____. (2002). "Matrices éticas y tecnologías de formación de la subjetividad en la pedagogía colombiana, siglos XIX y XX", En: *Revista Estudiantil de Filosofía Cuadrante Phi* 5: 1-8. Bogotá: Universidad Javeriana.
- SÁENZ, JAVIER; SALDARRIAGA, OSCAR & OSPINA, ARMANDO, (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Vol. 2. Bogotá-Medellín: Colciencias-Universidad de los Andes-Universidad de Antioquia-Foro Nacional por Colombia.
- VERNANT, J. P. (1998). "Historia de la memoria y memoria histórica". En: *Por qué Recordar*. México: Academia Universal de las Culturas-Foro Internacional Memoria e Historia-UNESCO.

**PREMIO A LA
INNOVACIÓN
2008**