



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

**Facultad de Educación**

**Límites y alcances de una pedagogía de la memoria: hacia la consolidación de contenidos y estrategias para la enseñanza de la memoria histórica del poblamiento de los barrios periféricos de la comuna 3 de la ciudad de Medellín**

**Trabajo presentado para optar al título de Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales**

**Jhon Andersson Londoño Rúa**

**Mateo Londoño Rincón**

**Asesor: John Alexander Toro Agudelo**

1 8 0 3

**2016**

## Contenido

<b>Resumen</b> .....	5
<b>Contextualización</b> .....	6
<b>Formulación del problema</b> .....	10
<b>Objetivo general</b> .....	18
<b>Objetivos específicos</b> .....	18
<b>Antecedentes</b> .....	19
<b>Marco teórico</b> .....	37
<b>Acerca del concepto de Memoria</b> .....	38
<b>Acerca de la Pedagogía</b> .....	44
<b>Acerca de la pedagogía de la memoria</b> .....	47
<b>Acerca de la Didáctica crítica</b> .....	56
<b>Acerca de los Contenidos: sobre la adquisición del saber existencialmente importante</b> .....	62
<b>Metodología</b> .....	68
<b>Investigación-acción en el campo de la educación</b> .....	68
<b>Marco de la investigación</b> .....	72
<b>Sujetos, población y muestra de la investigación</b> .....	73
<b>Procedimiento metodológico</b> .....	74
<b>Resultados</b> .....	89

<b>Revisión de experiencias en los contextos nacionales e internacionales.....</b>	<b>91</b>
<b>Alemania; Acerca de las finalidades para los trabajos con memoria en la escuela.</b> .....	<b>93</b>
<b>El caso Español.....</b>	<b>94</b>
<b>Acerca de la pedagogía para los trabajos con memoria en la escuela.....</b>	<b>96</b>
<b>Acerca de la didáctica en los trabajos con memoria en la escuela.....</b>	<b>102</b>
<b>Acerca de las metodologías para los trabajos con memoria en la escuela. ....</b>	<b>105</b>
<b>Proceso formativo con la memoria: contenidos y estrategias como iniciativa de trabajo en la escuela .....</b>	<b>108</b>
<b>Conclusiones y recomendaciones .....</b>	<b>131</b>
<b>Enseñanza del pasado reciente para extraer valores morales .....</b>	<b>131</b>
<b>Pedagogía de la memoria como insumo de proceso políticos complejos .....</b>	<b>132</b>
<b>Contenidos de la pedagogía de la memoria: acerca de la adquisición del saber existencialmente importante .....</b>	<b>135</b>
<b>Aportes a una posible pedagogía de la memoria.....</b>	<b>137</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>139</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>142</b>



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

<i>Foto 1</i> .....	74
<i>Foto 2</i> .....	121
<i>Figura 1</i> .....	7
<i>Figura 2</i> .....	79
<i>Figura 3</i> .....	118
Tabla 1.....	91
Tabla 2.....	127

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## Resumen

Este trabajo pretende establecer algunos aportes en términos de contenidos y estrategias para un posible trabajo de pedagogía de la memoria en la escuela, a través de una experiencia llevada a cabo en la Institución Educativa Reino de Bélgica sección Bello Oriente. Así, mediante la conjugación hecha entre esta experiencia y una revisión sobre los diversos trabajos cerca de pedagogía de la memoria o sobre trabajos con memoria en la escuela, en contextos internacionales como Alemania, España, Argentina, Chile y en el contexto nacional y a partir de estas premisas se pretende hacer un aporte acerca de cómo podría trabajarse la pedagogía de la memoria en la escuela. Aquí se deja en evidencia algunas problemáticas propias del abordaje del pasado reciente en contextos internacionales, principalmente en el contexto nacional, y de este modo establecer algunas ventajas y desventajas de los trabajos con memoria, intentando develar con ello las finalidades, las metodologías utilizadas y a utilizar, mediante una mirada pedagógica y didáctica, para los trabajos con pedagogía de la memoria en la escuela, teniendo siempre en cuenta nuestra experiencia y las experiencias de aquellos que ya lo han trabajado.

## Contextualización

Para hablar del ámbito local, de nuestro foco de trabajo, es preciso comenzar diciendo que la labor investigativa se llevó a cabo en el marco de un proyecto BUPPE<sup>1</sup> de extensión de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas denominado “Tejiendo los hilos de la memoria: historia local de Medellín desde los pobladores de la periferia. Comunas 3, 6 y 8, periodo 1970 a 2014”, donde participaron los Departamentos de Sociología, Trabajo Social, Historia y Psicología, y la participación del Instituto de Estudios Políticos, la Facultad de Educación y la Facultad de Comunicaciones, además del Museo Casa de la Memoria y 13 corporaciones y organizaciones comunitarias. En este proyecto las acciones se efectuaron en torno a tres grupos, elegidos de forma aleatoria, para ejercer las intervenciones adecuadas dentro de los diferentes contextos, articulados por sujetos de las diferentes dependencias. El grupo en el que realizamos el ejercicio, específicamente, fue el de la comuna 3, esencialmente en los barrios María Cano Carambolas y Versalles II. Estos dos barrios se encuentran en las laderas de la comuna 3, donde sus delimitaciones territoriales se estiman de la siguiente manera: María Cano Carambolas en el oriente limita con el corregimiento de Santa Elena, en el norte limita con el barrio Carpinelo, al noroccidente con San José La Cima N° 1 y San José La Cima N° 2 y por el sur limita con el barrio Bello Oriente. El barrio Versalles II hacia el oriente limita con el corregimiento de Santa Elena y con el barrio la Honda, hacia el sur con el barrio Villa Hermosa de la comuna 8, y hacia el noroccidente con el barrio Versalles N° 1 y el Raizal.

---

<sup>1</sup> Banco Universitario de Programas y Proyectos de Extensión

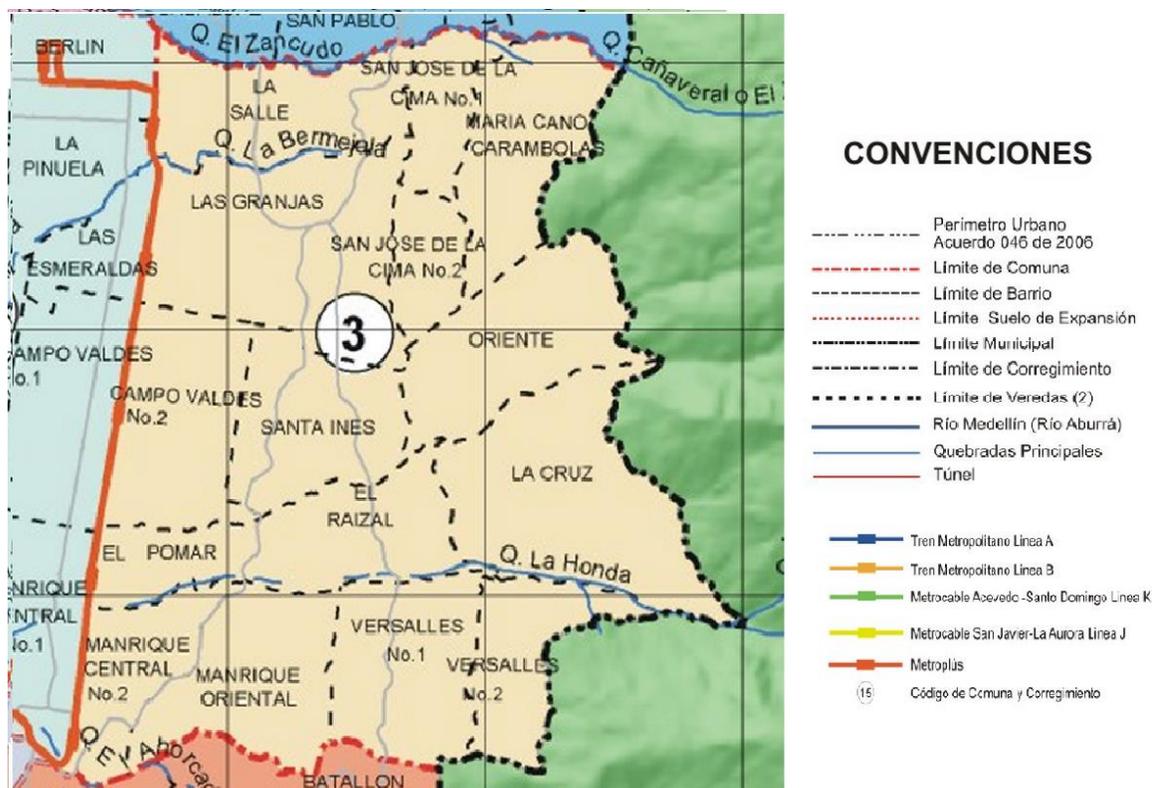


Figura 1.

Comuna 3, Medellín. Fuente: [www.medellin.gov.co](http://www.medellin.gov.co)

En cuanto al campo de acción del cual nos ocupamos, nos interesó analizar la institución educativa en donde desplegamos nuestra participación, y por lo tanto intervenimos bajo el marco del proyecto anteriormente nombrado. La Institución Educativa Reino de Bélgica, es una institución de carácter oficial, cuyo inicio se da como una sede de la Institución la Avanzada. En el año 2014, esta institución se independizó de la Avanzada y se convierte en la sede principal, sede del colegio Bello Oriente, asunto que precisa particular atención para este proceso investigativo y del que nos ocuparemos posteriormente. El colegio Bello Oriente es una sede de carácter público actualmente, donde su inicio se da en el año 1985 bajo la necesidad de conformar una Comunidad Educativa con el fin de darle privilegio a las necesidades básicas de las comunidades, buscando una vida digna y una solución a los

problemas adyacentes<sup>2</sup>. La formulación de estos principios se da bajo el marco de la Corporación Eclesial de Base Orlando González Ardila CEBOGA. Luego de esto, el colegio inicia sus labores en el año 1992, donde se adaptaron a las necesidades circundantes y los entes gubernamentales. Hoy en día, como ha sido señalado, hace parte de la Institución Educativa Reino de Bélgica, y se presentan varios de los problemas que se dieron de acuerdo a la transición de su naturaleza privada-publica, siendo el más grave el de la desescolarización de la población a la que acogían. Al día de hoy, una de las metas de la actual administración institucional, nos señala la coordinadora de la institución (Elena Escudero, I. E. Reino de Bélgica, 2015), es buscar obtener nuevos conceptos pedagógicos, ya que sus estudiantes aplicaban en su vida académica el “autogobierno”<sup>3</sup>.

Entendiendo el espacio en el que estamos interviniendo, es pertinente caracterizar un poco la población a la que acudimos e interactuamos. Primero es esencial apuntar que desde el proyecto BUPPE se logra identificar que el poblamiento de esta localidad se estima a partir de los años 80, donde las oleadas de violencia en algunos de los municipios de Antioquia, hostigados por agentes armados, forzaron a estas personas a migrar a nuevos lugares, desplazando una cantidad alarmante de ellas que procedieron a asentarse en aquellas laderas en las que se encuentran ubicados actualmente. De ello se puede estimar, a partir de la población que se encuentra en la institución educativa, que la gran mayoría de los jóvenes y niños llegaron a estos poblados por medio del desplazamiento forzado a partir de la violencia. La cantidad considerable de estudiantes que se encuentran asentados en estos territorios son procedentes tanto del Urabá antioqueño y chocono, como de las

---

<sup>2</sup> Esencialmente la desescolarización de estas comunidades debido a la ausencia de un centro educativo, pero también las repercusiones generadas por el desplazamiento como las repercusiones psicosociales, inestabilidad económica, desarraigo y poco interés por los procesos escolares. Todo ello en la búsqueda de una vida digna.

<sup>3</sup> Concepto tomado de “descripción general de la sede educativa” facilitado por la coordinadora Elena Escudero. Sin más datos

comunidades del suroeste y nordeste antioqueño (Red de Organizaciones Sociales y Comunitarias de Bello Oriente, 2009). También es vital señalar que los conflictos internos de la ciudad despliegan estas oleadas migratorias por medio de la violencia que se presenta en los mismos barrios de Medellín. Por tal motivo, se puede llegar a ultimar que en este territorio hay población afrodescendiente y gentes con diferentes procedencias y costumbres, donde sus prácticas son alteradas y se adaptan al contexto en el cual se encuentran inmersos.

No es un secreto que para los docentes de estas instituciones educativas es un problema inminente las consecuencias del desplazamiento forzado, donde su ejercicio se circunscribe a unas adecuaciones contextuales, y su labor toma un sentido mucho más complejo. Es esencial señalar que desde el análisis efectuado por medio de los docentes que se hallan en estos contextos, estos ya no solo se encuentran atravesados por los conflictos armados y los desplazamientos forzados, sino por muchos de estos asuntos que se desligan de esta problemática, como el desinterés escolar, la mala convivencia, la violencia que se circunscribe en la institución educativa, etc., razón por la cual se han visto abocados a convertirlos en objetos propios de su reflexión, es decir, en asuntos propios de sus prácticas, o en el mejor de los casos, en cuestiones susceptibles de ser enseñadas a sus estudiantes.

## Formulación del problema

En aras a delimitar lo que para nosotros se constituye en un problema de investigación, resulta apropiado iniciar con un presupuesto de base en relación con la memoria y su posible pedagogización, que presentaremos a continuación de forma sintética. Hemos visto como la pedagogía de la memoria ha empleado la memoria histórica, en términos exclusivamente teleológicos; esto es, una memoria idónea para la formación en múltiples aspectos, no todos ellos consecuentes con la lógica propia de los trabajos de memoria: educar en memoria para los derechos humanos, como en el caso argentino, educar en memoria para la formación ciudadana como en el caso español, educar en memoria para la formación cívica como en el caso chileno (Rubio, 2012), o educar con la memoria para una cultura de paz como en el caso colombiano.

Desde el proyecto BUPPE, mencionado en la contextualización de nuestro trabajo, y siendo este el detonante de las dudas que fundan nuestra problematización, se pretende “Reconstruir la memoria histórica de los procesos de poblamiento y desarrollo de 6 barrios periféricos de la ciudad de Medellín en las Comunas 3, 6 y 8 con el propósito de fortalecer los lazos de identidad de estas comunidades y contribuir a los procesos de mejoramiento social”, y de ello se desliga el objetivo que regula nuestro actuar al interior del proyecto y es “Contribuir con los procesos de pedagogización de la memoria en estas comunidades”<sup>4</sup>. Partiendo de la necesidad de pedagogizar la memoria histórica, asunto que, por demás, no está claramente delimitado en la formulación del proyecto, surge la necesidad de comprender a qué hace referencia este objeto de pedagogizar, cuál es su funcionalidad y,

---

<sup>4</sup> objetivo del proyecto que fue aprobado por el BUPPE de la universidad de Antioquia, “Tejiendo los hilos de la memoria: historia local de Medellín desde los pobladores de la periferia. Comunas 3, 6 y 8, periodo 1970 a 2014”.

particularmente, a qué posible campo de conocimiento<sup>5</sup> pertenece. En este sentido, advertimos un vacío, una inconsistencia de carácter teórico, donde el proceso de intervención en los asuntos educativos está prefigurado como propósito, sin que necesariamente aquellos que lo fijan entiendan sus implicaciones. Lo anterior, por demás, se agrava cuando se acompaña de otra intención como la de intervenir con esta idea de pedagogización, cuestiones educativas tales como la identidad con el territorio, la violencia escolar, los valores democráticos y cívicos, entre otros. De aquí surgen muchas discrepancias con los resultados a obtener, en cuanto se entiende que es necesario “Vincular los contenidos de la memoria histórica a los procesos pedagógicos y educativos de los barrios<sup>6</sup>”, a partir de productos como la “Realización de un microcurriculum que incorpore los procesos de memoria histórica en los procesos formativos de las instituciones educativas de los barrios y, consecuentemente, en espacios informales y no formales”<sup>7</sup>.

Como insumos para el cumplimiento de este objetivo, se tuvo en cuenta los contenidos de la memoria histórica, dimensionados en las narrativas que se levantaron con la población, siendo estas materiales esenciales para la estructuración del fin último de nuestra intervención. En medio de nuestras indagaciones iniciales en el contexto, evidenciamos que se presentan algunas inconsistencias al momento de pensar en posibles contenidos para trabajar la pedagogía de la memoria en la escuela, razón por la cual nos vimos abocados a

---

<sup>5</sup> “Siguiendo a Bourdieu (citado por Klaus, 2013), el campo se puede entender como un espacio específico donde tienen lugar un conjunto de interacciones. También se puede entender como un sistema particular de relaciones objetivas que pueden ser de alianza o de conflicto, de competencia o cooperación entre posiciones diferentes, definidas e instituidas socialmente y que existen de una manera independiente de los agentes que las ocupan. El campo es dinámico, flexible y jerárquico; es social e histórico. Es un espacio de posicionamientos, de tensiones y de ejercicio de poder en el que unos detentan la “nobleza de estado”, es decir, el derecho a hablar y en el que se ejerce una vigilancia discursiva (conceptual)”. (p.4) En: Klaus (2013) La pedagogía como campo disciplinar y profesional.

<sup>6</sup>Objetivo específico del proyecto “Tejiendo los hilos de la memoria: historia local de Medellín desde los pobladores de la periferia. Comunas 3, 6 y 8, periodo 1970 a 2014”.

<sup>7</sup> objetivo específico del proyecto “Tejiendo los hilos de la memoria: historia local de Medellín desde los pobladores de la periferia. Comunas 3, 6 y 8, periodo 1970 a 2014”.

preguntarnos de manera inicial: ¿Qué posibilidades tienen narrativas como las que se pretenden construir desde el proyecto, de constituirse en contenidos o ser constituidos como contenidos escolares en la Institución Educativa Reino de Bélgica, sede Bello Oriente?

Resulta importante advertir que esta pregunta es solo un punto de partida para poner en escena la inquietud que emerge desde este proyecto sobre la pedagogización de la memoria y, concretamente, sobre cuál es la posibilidad concreta y real de convertir los contenidos abordados- y sobre todo construidos en el proceso- en un asunto de orden pedagógico. Es importante señalar que este problema no radica exclusivamente en el proyecto BUPPE, sino que además se puede percibir tanto en el orden teórico, respecto a la construcción del concepto de la “pedagogía de la memoria”, como en el práctico, haciendo referencia a la puesta en escena del concepto y sus alcances al interior de la institución educativa. Esto es un asunto que se presenta, nos atrevemos a afirmar, en múltiples contextos educativos de nuestra ciudad, en los cuales se efectúan prácticas pedagógicas por parte de los maestros en formación, donde todos los actores puestos en escena son quienes determinan las condiciones pedagógicas y didácticas necesarias para su ejercicio profesional y son quienes dotan de sentido los dispositivos evaluativos que ponen en uso para el objeto de formar a niños y jóvenes. De este modo, es importante reconocer las dinámicas de estos sujetos, en aras de identificar una problemática que circunde tanto a la población juvenil impacto, como a la de los maestros y los investigadores.

Llegar al análisis del papel de los estudiantes en el fenómeno a investigar, se hace necesario, de manera previa, volcar nuestra mirada hacia los maestros y su incidencia en el problema identificado. Para esto es fundamental empezar a despejar ámbitos contextuales que nos ayudarán a obtener un panorama abierto y generalizado de la problemática a tratar. Nos vemos, pues, avocados a señalar aspectos de las prácticas de los maestros al interior de

la institución educativa, logrados todos a partir de una entrevista aplicada que nos permitió su conocimiento y posterior análisis. Es claro que la influencia de los maestros resulta vital para comprender las repercusiones de las prácticas educativas en el contexto base de nuestro trabajo, en tanto para ellos ha sido obligatorio aferrarse a normativas ministeriales y otras disposiciones legales<sup>8</sup>, que los lleva a realizar un análisis más detallado de los estándares y los lineamientos curriculares, con el afán de realizar algunas adecuaciones y modificaciones de los contenidos, y a partir de esto articular sus distintas prácticas de enseñanza para atender los altos índices de desescolarización y la enorme falta de contextualización de los estándares ofrecidos por el ministerio.

La búsqueda por “plasmear una concepción pedagógica”, a la cual se vean adheridas sus prácticas educativas, no se ha dado a cabalidad, ya que es un problema de muchas instituciones la estructuración de un plan educativo institucional que dé respuesta a las necesidades concretas de los actores de las instituciones. Entonces al ver que no existe una claridad con respecto a una reflexión pedagógica de la cual se esté amparando el devenir educativo de esta institución, nos resulta improcedente la realización de un trabajo con pedagogía de la memoria debido a la falta de una perspectiva pedagógica de la institución educativa, además de la falta de claridad en términos pedagógicos que contiene la misma idea de pedagogizar la memoria.

Los principales dilemas que se hacen presente en el ejercicio de los docentes, aparte de saber que no hay un sustento sólido con respecto a lo señalado anteriormente, se evidencian en los problemas de carácter social en los jóvenes y sus necesidades, en los contenidos y las estrategias de enseñanza, todo ello inmerso en una abundante y, si se quiere, distractora imposición de normativas ministeriales. Los maestros señalan, en primera instancia, que

---

<sup>8</sup> La supeditación a los estándares, la formulación de proyectos transversales, la cátedra de paz, entre otros.

esta población es demasiado compleja, con explícitos problemas de carencia de valores y sentido de pertenencia con la institución, al igual que una inestable convivencia, evidente en la conformación de “combos”, es decir, grupos de personas que no toleran y rechazan otras personas que no son de su afinidad, y la discriminación hacia, y por parte, de las comunidades afro. Señalan que las violencias son inminentes, pues los jóvenes están expuestos a muchas de ellas, tanto en el hogar en el que viven como en las cotidianidades del contexto que habitan, que en cierta medida se convierten en hábitos de vida. Esta situación no solo es por lo que sucede en el presente, es la remembranza de acciones del pasado, donde se muestran resentimientos, se sienten olvidados, carentes de afecto, y ello es llevado al aula de clase donde los docentes son quienes tienen que combatir estos dilemas<sup>9</sup>.

Apuntando un poco hacia las prácticas educativas puestas en escena por los docentes en este contexto, todas ellas anuncian una inminente necesidad por mitigar la violencia, al ver la convivencia y la necesidad de implementación de acciones que ejerzan un control sobre ellos con el objeto de ratificar unos valores institucionales, como fines que justifican todas las soluciones viables dentro de la infinidad de problemas intrínsecos a la institución educativa. La pregunta acerca del cómo se puede llegar a soluciones pertinentes y factibles para este cúmulo de situaciones adversas, sugiere pensar en el valor de la memoria, es decir, como dispositivo de formación para entender la responsabilidad histórica que tienen los jóvenes frente a su localidad y su institución. En tal sentido, advierte el maestro Alexis Larrea, de la I. E. Reino de Bélgica (2015), la posibilidad de que la memoria histórica en el ámbito educativo se constituya en la base de un conjunto intencionado de contenidos, que de la formación de los estudiantes se convierta en asuntos relacionados con experiencias de

---

<sup>9</sup> Esta idea fue manifestada en una entrevista realizada al maestro Alexis Larrea, I. E. Reino de Bélgica, 2015.

memoria y, sobre todo, de reconocimiento de sus propias memorias y de sus necesidades particulares frente a la necesidad de recordar. Así pues, bajo el análisis de los propios docentes de la institución, proyectos como el del BUPPE deberían enfocarse no en la acumulación de información que luego llegará a las aulas en forma de temáticas, sino en la promoción de una sensibilidad que dirija a los jóvenes participantes a realizarse la pregunta por el por qué y para qué de un conjunto de memorias relacionadas con la emergencia y desarrollo de la localidad que habitan. Algo como esto, concluye el profesor Alexis, debe permitirles habilidades para que luego compartan, transmitan, e incluso construyan otras memorias con jóvenes de su misma edad. Por lo dicho, vemos que es necesario ahondar en el problema del valor de la memoria histórica para una población como la descrita, sus inicios, sus condiciones iniciales de aparición y enunciación, la lectura de sus contextos, pero todo ello enfocado a la satisfacción de sus propios intereses y, claro está, apuntando a la consolidación de una institución en sana convivencia.

Como asunto del problema investigativo es necesario apuntar que desde la pedagogía, y por medio de ella, entendida como un “conjunto de pensamientos, reflexiones, discusiones y escritos independientes sobre la educación en su sentido amplio y en sus múltiples formas” (Klaus, 2013, p. 5), se busca hacer un análisis reflexivo de las prácticas educativas para cuestionar la enseñanza de la memoria histórica, ya que es lo que ultima la generalidad del problema. La relación entre esta concepción de la pedagogía, las prácticas pedagógicas amparadas en esta concepción y la pedagogía de la memoria deberían determinar un saber, o incluso, un saber-hacer, el cual para nosotros resulta confuso y disperso ya que la relación de estas tres cuestiones no se encuentran explícitas. Es quizás el punto donde se desarrolla un problema inminente, una duda que puede llevar a unas confusiones discursivas, en tanto evidencian la fragilidad del campo de acción de la

pedagogía. Re caer en la cuestión por la enseñanza de la memoria, las condiciones que existen para que esta pueda convertirse en objeto de enseñanza, igualmente, hasta qué punto se permite por parte de las instancias gubernamentales y administraciones institucionales que este saber en nacimiento pueda ser institucionalizado, e incluso, cómo puede esto convertirse en la base de una nueva concepción didáctica y/o curricular, nos llevaría a someternos al análisis de una planificación, a una adecuación estandarizada de contenidos para la enseñanza de la memoria histórica. Entonces es oportuno analizar lo confuso que se puede convertir el ejercicio reflexivo de los ámbitos educativos y, en cuanto a la búsqueda de un objeto de enseñanza, su incidencia en la búsqueda de una pedagogía de la memoria.

Ahora bien, traemos a colación a los estudiantes como objeto de análisis y profundización del problema. Como eje inicial, es oportuno analizar que sus acciones dentro de un campo institucional son propias de personas que ejercen, en cierta medida, las manifestaciones de acontecimientos pasados que atravesaron sus experiencias dentro de un territorio, casos concretos como la violencia, el desplazamiento, la discriminación, problemas de carácter social en el contexto habitado. Para nuestro trabajo, se escogieron aleatoriamente varios estudiantes de diferentes grados, de los cuales se ha hecho una delimitación y una reducción de máximo 20 personas dentro del grupo focal a intervenir. De ellos, la gran mayoría llegan por medio de oleadas migratorias al barrio en diferentes procesos, ya sea por manifestación de violencia en sus lugares antes habitados, o por el destierro ejercido por los proyectos económicos que surgen en algunas regiones del

departamento, caso concreto el proyecto hidroeléctrico en Ituango<sup>10</sup>. No se puede dejar de lado que, de algún modo, algunos llegaron en busca de una vida digna, o por comodidades que en lugares ajenos no obtuvieron, señalado por los docentes que manifiestan que, entre el 80% y el 90% de la población, procede de familias desplazadas. (Red de Organizaciones Sociales y Comunitarias de Bello Oriente, 2009).

Es oportuno señalar que los jóvenes que se han propuesto para el trabajo investigativo son quienes nos permitirán obtener, in situ, una claridad con respecto a la posibilidad concreta de aparición y consolidación de una pedagogía de la memoria, donde por medio del trabajo realizado nos permitirán comprender si es oportuno o no adentrarnos en la pregunta por este dilema. Ya fue señalado que la población ha sido sucesora de diferentes procesos conflictivos y migratorios, que sufren problemáticas que giran en torno a estos dos factores, además, encontramos una problemática apenas dirimible entre, por un lado, la escuela como campo de confluencia de todas las manifestaciones producto de la carga histórica de sus estudiantes y por otro lado, la desorientación reflejada en la ausencia de una perspectiva pedagógica que oriente su horizonte institucional, que señale un accionar de posibles soluciones para sus problemáticas. En este punto se hace necesaria una pregunta más que puede oficiar como soporte de la pregunta central: ¿puede la memoria histórica del poblamiento convertirse en objeto de enseñanza e institucionalizarse?

He aquí un asunto que vale la pena tener en cuenta y es la estructuración de contenidos que doten de sentido a la apropiación de un conocimiento. Tanto para los estudiantes como para los profesores es complejo abordar contenidos que carecen de objetivos claros, que carecen de estructuras determinadas, lo que lleva a la memoria histórica a convertirse en un

---

<sup>10</sup> Al respecto véase: Pineda, F. (2015). Hidroituango: la radiografía de un desalojo pregonado. Tomado de: <http://www.las2orillas.co/hidroituango-la-radiografia-de-desalojo-pregonado/>. Consultado el 30 de octubre de 2015.

asunto casual, tratado de manera superficial debido a las sensibilidades que se manifiestan en las remembranzas, en los recuerdos, e incluso en el olvido de los estudiantes, sin contenidos claros y sin una finalidad definida. ¿Para qué y por qué enseñar y aprender memoria en la escuela? Surgen entonces vacíos, que tanto a ellos como a nosotros nos generan inquietudes, e incluso dudas de su enseñabilidad, dando visos de unos asuntos que generan la pregunta de qué se va a aprender, y como se hará, entre otras. Por todo lo señalado, en el contexto de lo confuso que resulta una pedagogía y la pedagogización de la memoria, nuestra pregunta central es, entonces:

¿Qué contenidos y estrategias pueden construirse con los estudiantes de la Institución Educativa Reino de Bélgica, sección Bello oriente, para el abordaje pedagógico de la memoria histórica de su comunidad?

### **Objetivo general**

Construir algunos contenidos y estrategias pedagógicas con los estudiantes de la institución educativa Reino de Bélgica sección Bello Oriente para orientar el trabajo pedagógico de la memoria histórica de su comunidad.

### **Objetivos específicos**

Revisar algunas experiencias sobre pedagogía de la memoria en los contextos nacionales e internacionales para identificar consistencias e inconsistencias de estas propuestas.

Construir de forma colaborativa con los estudiantes procedimientos pedagógicos y disciplinares que permitan establecer contenidos y estrategias para el abordaje de la memoria histórica de su comunidad.

Presentar un conjunto de premisas teóricas y metodológicas, a partir de una cartilla, con el fin de aportar a posteriores trabajos con pedagogía de la memoria en la escuela.

## Antecedentes

A partir del trabajo realizado por el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), en colaboración con la Corporación Región, “Tejiendo memoria: Proceso pedagógico del informe de San Carlos: memorias del éxodo en la guerra”, bajo la coordinación de Marta Inés Villa y Luis Fernando Herrera, podemos adentrarnos, en cierta medida, con la llamada pedagogización de la memoria, donde por medio del informe de “San Carlos: Memorias del Éxodo en la Guerra” se busca dotar de valores pedagógicos el trabajo con memoria. Como planteamiento central, se puede entender que existe la necesidad de adoptar

“un proceso encaminado a construir herramientas pedagógicas y didácticas que permitieran avanzar en la apropiación y reflexión colectiva en la escuela y especialmente entre las nuevas generaciones, tanto del informe como de los ejercicios de memoria realizados por otras entidades y organizaciones sociales” (CNMH, Corporación Región, 2013, p.6).

Se puede analizar como un aporte a futuros trabajos, donde se permite visualizar la búsqueda por obtener un valor discursivo de la pedagogía, por el cual se permita trascender a ámbitos formativos. Por consiguiente, el trabajo busca, mediante la articulación como proyecto pedagógico transversal, atravesar los espacios educativos tanto en el aula como fuera de ellas. Su fundamento está íntimamente ligado a las estipulaciones normativas ofrecidas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), donde, a partir del decreto 1860, se busca implementar dentro de las instituciones una intervención, amparada en las modalidades legislativas que se encuentran dentro de los estamentos gubernamentales, y así construir los conocimientos pertinentes en los contextos que se determinen las mediaciones. Por lo tanto para el CNMH y para la Corporación Región (2013) es necesario rescatar la modalidad de proyecto pedagógico trasversal con el hecho que:

Aporta el enfoque, propone los lugares desde donde entendemos la memoria y su relación con la reparación, con el derecho a la educación y con la perspectiva de transformación social. Así mismo, propone una pedagogía, no solo metodologías, sino reflexiones críticas contextualizadas y aplicadas al espacio-tiempo de la escuela, concernientes a la construcción de conocimientos sobre la memoria en términos de diálogo de saberes. (p. 9)

Ahora bien, como punto fundamental a tratar desde este trabajo, vemos pertinente, como aporte esencial que contribuye a los asuntos puestos en cuestión, por obtener un panorama formativo, para otorgar valor a una pedagogía de la memoria como acontecimiento educativo que fortalece el trabajo con memoria, “en el que invita a la reflexividad crítica sobre el acto educativo, sobre la praxis pedagógica y alienta a la escuela a abrirse, a transformarse” (CNMH, Corporación Región, p. 9). Por consiguiente adoptan el término “pedagogización”, entendido como el hacer reflexible, comprensible y enseñable algo (tema, problema) en un contexto particular. Por lo tanto se refieren a la pedagogización de la memoria ya que “Busca aportar desde el enfoque de reparación transformadora a la comprensión de lo sucedido en el territorio, a la reflexión y promoción de nuevas maneras de vivir, de construir el presente y proyectarse al futuro con miras a afirmar, desde la escuela, un camino hacia la no repetición” (p.10).

Se entiende que existe cierta responsabilidad argumentativa por parte del CNMH y la Corporación Región, donde sus principios orientadores, entendidos como “aquellos criterios concertados que sustentan, direccionan y le imprimen un carácter particular al proceso de pedagogización” (p. 16), determinarán la puesta en escena del trabajo realizado a partir del proyecto pedagógico transversal, donde sus enfoques están determinados y consolidados a partir de tres dimensiones: psicosocial, política y pedagógica. Estos principios orientadores permiten, a los gestores de memoria, unas orientaciones básicas a la

hora de emprender sus prácticas donde, por medio de cada uno de sus enfoques, buscan reivindicar ciertas prácticas con el trabajo de memoria. Para nuestro interés es oportuno adentrarnos en las consistencias argumentativas que se asemejan a nuestro trabajo, donde el principio orientador pedagógico nos permite entender la argumentación adoptada por el CNMH y Corporación Región. Las propuestas de pedagogización, planteadas por el CNMH y Corporación Región (2013)

“deberán reconocer la particularidad de las necesidades de personas y grupos, según el género, la generación, la etnia, las opciones sexuales y los contextos socioculturales y sus implicaciones tanto en el momento de la identificación de los problemas, como en la implementación de las acciones, las metodologías, su desarrollo y seguimiento. Si bien la violencia nos afecta a todos y todas, los impactos son diferenciados según sea hombre, mujer, adultos mayores o niños y niñas. Por ello, las propuestas deberán adecuarse pedagógica y didácticamente a los diferentes niveles educativos, académicos y sociales, a la vez que garantizar la participación de la comunidad”. (p.20)

El trabajo se hace conjuntamente entre todos los implicados, tanto por el gestor de memoria como lo llaman en este trabajo, como por quienes están presentes en el proceso. La estructuración de contenidos y estrategias deben ser consensuados, y esta construcción se está dimensionando en el contexto de San Carlos como lugar golpeado por sucesos inhumanos a partir del conflicto, al igual que a su comunidad, que a su vez han luchado por sanar las heridas que dejan la violencia y conseguir la reparación integral de las víctimas, todo ello enfocado en el trabajo que se hace a partir del informe de “San Carlos: Memorias del Éxodo en la Guerra”. Para ello, el modelo de escuela que se busca enfatizar debe asumirse como un escenario articulador y articulado al trabajo con memoria, ya que la escuela no está aislada, es una escuela abierta y el acto educativo va más allá de las aulas, y

por lo tanto debe estar en consenso con los discursos adoptados, tanto dentro como fuera del aula, aprovechando una misma mirada crítica del trabajo a realizar. Todo ello queda inmerso en los usos de recursos metodológicos de carácter lúdico, simbólico, artístico y de expresiones que faciliten la comprensión y se conviertan en un recurso o herramienta para interpretar otros momentos de la vida (CNMH, Corporación Región, 2013).

Desde la construcción de “La Cátedra para la Memoria y la Reconciliación” elaborada en el municipio de Granada, Antioquia, por Luis Orlando Luján y Mauricio Hoyos en el año 2010, se evidencia como un gran aporte de recursos pedagógicos para el trabajo con memoria, enfocado en “resignificar experiencias vitales sobre la verdad, la transformación de los conflictos, el reconocimiento de la diferencia, la demanda por la justicia y el dolor que causa el conflicto y que invita a reconocer, recordar y nombrar esas memorias que hace parte fundamental de la identidad social y la historia de las comunidades” (Lujan & Hoyos, 2010, p.4).

Esta iniciativa es desarrollada y pensada para contextos escolares, donde su implementación se encuentra acogido bajo los principios legislativos que regulan las prácticas educativas de las instituciones, argumentando su soporte legal dentro la modalidad de proyectos pedagógicos transversales (circular 013 de enero 14 de 2010), en este caso, adoptando la modalidad de cátedra. Se puede entender la cátedra en el marco de este trabajo y entendida dentro de los contextos educativos como la “capacidad del catedrático, el maestro, el profesor, el docente para facilitar el dialogo de saberes, la comunicación de sentidos y contenidos que permiten ser reconocido y legitimador de saberes, experiencias y éticas ciudadanas basadas en principios democráticos” (Lujan & Hoyos, 2010, p.17).

Es importante comprender que este trabajo que se ha realizado, está determinado por el análisis contextual del municipio de Granada, y buscan reelaborar el sentido social de los espacios educativos, jugando un papel importante para la reconstrucción del tejido social de un contexto marcado por las atrocidades de la violencia, generando, al mismo tiempo, la capacidad de restitución de las memorias y el recuerdo de quienes han sido vulnerados en sus derechos, todo ello como eje fundamental para la restauración de la capacidad de resiliencia de la población. Por lo tanto es importante señalar que esta cátedra tiene como objetivo

Contribuir con pedagogías activas que faciliten abordar los temas de memoria en la escuela y que permitan conocer, recordar y nombrar los actores, los hechos, los territorios, las implicaciones que tuvo el conflicto armado en los niños, niñas y jóvenes escolarizados de granada, para impactar la cultura política local en perspectiva de verdad, justicia y reparación, creando con ellos condiciones de reconciliación y de no repetición de la violencia en la localidad. (Lujan & hoyos, 2010, p.5)

Por medio de este objetivo se plasma la disposición del trabajo, desarrollando fases de intervención que dotan de sentido la finalidad de la cátedra, obteniendo la estructuración argumentativa de saberes consensuados entre los sujetos del proceso educativo, tanto por los maestros como por los estudiantes, y comprendiendo, a partir de esto, ciertos contenidos y recursos a abordar para la práctica y aplicación de su aporte metodológico. Por consiguiente se estructuran los contenidos, que son esencialmente indagaciones locales, y son fundamentales para “generar conciencia ciudadana para no olvidar ni repetir los hechos funestos que han sucedido en este municipio y contribuir, desde el conocimiento y el análisis de esta realidad, para que la vida prospere y se constituya en un futuro camino de la

reconciliación desde la base de la justicia y la garantía de la no repetición” (Lujan & Hoyos, 2010, p.7).

Cabe anunciar que es necesario resaltar el trabajo metodológico realizado, en cuanto a principios formativos nos referimos, ya que permite evidenciar un proceso educativo acorde con el trabajo con memoria realizado en el contexto local. En consecuencia con los aportes argumentativos que se logran generar a partir de las indagaciones locales, se construye la ruta metodológica, con unos trayectos procedimentales, al igual que la denominación de criterios pedagógicos que permiten desarrollar procesos educativos con las memorias locales. Como punto de partida se plantea el *Diálogo de Saberes*, que es la posibilidad de intercambiar saberes, experiencias, propias de una retroalimentación de saberes previos, que llevarán a un segundo criterio; se presenta la *Construcción Colectiva de Conocimiento*, donde los valores de la cooperación y la solidaridad dan pie a la construcción colectiva de conocimientos mediante la interacción con el otro; el siguiente criterio lo denominan *Aprender Haciendo*, donde se presentan los saberes prácticos, propios de la transformación de las realidades circunscritas; ya por último se plantea la *Pedagogía de la Pregunta*, donde la perspectiva de promover la deliberación a través de problematización de situaciones y temáticas propias del contexto y su realidad, son las que potencializan y fortalecen el discurso de los jóvenes y hacer de la razón y el respeto por el otro el fundamento de la democracia.

Estos criterios pedagógicos hacen parte de la ruta metodológica del proceso de intervención en el contexto determinado, y ayudan a entender, mediante las nociones prácticas como la interacción con las memorias vivas al igual que con las experiencias de los participantes, los objetivos del acontecimiento educativo por medio del trabajo con memoria, fortaleciendo los contenidos emergentes de las situaciones que atraviesan los

contextos locales. Por lo tanto, es ineludible que la escuela, como campo de producción de conocimiento, no haga parte de estos procesos de construcción de memorias. En consecuencia, como el espacio deliberativo para el trabajo con memoria, surge la importancia por ofrecer un papel vital al contexto educativo, asumiendo que “es importante generar la reflexión alrededor de cómo ha leído la escuela la situación de conflicto, qué papel ha cumplido ella a lo largo de los acontecimientos y hechos funestos en los ámbitos sociales, familiares y locales” (Lujan & hoyos, p.22).

Sin embargo, la labor ofrecida a los contextos educativos y su función constructiva de conocimiento ha resultado ser fundamental, tanto para los asuntos propios de la estructuración de la cátedra, como para pensar en una ruta temática (contenidos) que se construyan por medio de los asuntos contextuales y que estén orientados con los criterios pedagógicos. Como asuntos generales, y necesarios para plantear una suerte de estándares y objetivos para el trabajo con memoria, se plantean tres tópicos esenciales: *el territorio*, ya que es necesario comprender y conocer los contextos de desarrollo de vida y la determinación de las expresiones culturales, al igual que las necesidades sociales, las capacidades y fortalezas para generar riquezas y bienestar social; *el conflicto armado y las víctimas*, como “relación política y social que exige verdad, justicia, reparación y garantía de no repetición. Como estrategia para buscar horizontes de reconciliación en un contexto adverso, y como mapa para identificar los lugares de miedo” (Lujan & hoyos, 2010, p.23); y por último *la construcción de un proyecto solidario*, donde se promueva el cooperativismo y las formas asociativas como desarrollo del mercado de una sociedad que preserva una ética y una responsabilidad con el entorno, generando, al mismo tiempo, el desarrollo y construcción política que fortalezca la participación, el bienestar ciudadano y la organización social para reestablecer los derechos de las víctimas.

Se clarifica que hay unos enfoques metodológicos y se entienden unos criterios pedagógicos que encaminan un proceso educativo, pero para ello es necesario establecer un enfoque pedagógico del cual se sostenga el proceso educativo y ayude a estructurar un horizonte propicio para la aplicación de la cátedra. Para la cátedra estructurada que plantean Hoyos & Lujan (2010) es necesario traer a colación el modelo problematizador que plantea Magendzo (1996), ya que las metodologías que son utilizadas en pro de la formación ciudadana y el pensamiento crítico, cuestionador y comprometido con las transformaciones sociales, implícitos en la educación para la paz y los derechos humanos. Por lo tanto, Magendzo, A. (citado por Lujan & Hoyos, 2010) plantea que el centro del diseño curricular problematizador es el propio estudiante: sus intereses, inquietudes, aspiraciones, problemas. El propósito primordial es proveer una experiencia capaz de provocar interés por aprender, formular preguntas, desarrollar significados propios, descubrir contradicciones, tensionar el conocimiento, etc. (p.23). De esto se rescata el modelo curricular, que está enfocado esencialmente en la construcción de una malla curricular a partir del análisis del entorno, donde los actores son quienes moldean los temas abordar según sus necesidades, aplicando las dinámicas problematizadoras del modelo de Magendzo con ciertas finalidades y líneas constantes en cuanto a funciones constructivas y consensuadas se refiere el proceso.

A partir de Claudia Girón Ortiz y su trabajo “reflexiones en torno al sentido del trabajo de reconstrucción de la memoria histórica en medio del conflicto: una propuesta de pedagogía social de la memoria desde las organizaciones sociales”, publicado en la revista Ciudad Paz-ando en el año 2009, podemos analizar la búsqueda por la reivindicación política de las víctimas, al igual que posicionar a las víctimas del conflicto armado interno como sujetos de derecho frente a la opinión pública a nivel nacional e internacional, en relación con el uso esencial de los derechos humanos, desligándolos de las determinaciones

que se definen por medio de la oficialidad estatal, reconociendo los discursos emancipatorios y lograr desmarginalizarlos en torno a la defensa de los derechos humanos desde las organizaciones sociales no oficiales de las víctimas. Es necesario aclarar que en estos aportes no se encuentra una relación intrínseca con lo que pretendemos trabajar, tratándose de las necesidades teóricas que reclama la pedagogía de la memoria, pero hay elementos que se rescatan y son necesarios, como el trabajo con memoria y la necesidad circunscrita que existe en el contexto colombiano de su recuperación, enfocado en dimensionar un objeto de enseñanza que se inscribe en el trabajo social. También es oportuno señalar la discusión existente entre la hegemonía discursiva y los discursos marginalizados de la memoria, refiriéndose a la reconstrucción de la historia reciente en Colombia (Girón, 2009).

Podemos clarificar que este trabajo es un aporte de carácter social y comunitario, que esencialmente se enfoca en deslegitimar los discursos oficiales en cuanto a la responsabilidad de las atrocidades y las barbaries se refieren, por parte de los actores armados, ya sea estatales o no estatales, donde la búsqueda por la verdad, la justicia y la reparación integral de los daños individuales y colectivos está enfocada en la aceptación de las responsabilidades de dichos acontecimientos por parte de los actores oficiales y no oficiales, y que son ocasionados, en cierta medida, por la violencia sociopolítica. Por lo tanto se plantea que “por ello el trabajo de construcción y reconstrucción de la memoria histórica de tales hechos juega un papel en los procesos de democratización de sociedades, que como la nuestra, no ha logrado hacer una transición hacia el post-conflicto (Girón, 2009, p.70), y de ello es necesario aceptar la condición legitimadora, tanto política como social, de las comunidades víctimas del conflicto, ya que es inevitable su participación en la

constitución de dichos procesos, pero bajo el ojo estatal del contexto colombiano han sido excluidas y estigmatizadas.

Es ineludible la formulación de una problematización sobre los factores que recaen en las disposiciones oficiales de los hechos, ya que están determinadas por elementos generalizados que proyectan el panorama actual de la violencia en Colombia, donde las posibles soluciones recaen en explicitar los sucesos conflictivos por medio de las puestas en escena de los acontecimientos trazados por la violencia, dando a conocer la memoria histórica bajo un enfoque constituido y determinado por intereses oficiales, carentes de posturas críticas y reflexivas. Se pone en evidencia que:

Los procesos de construcción y reconstrucción de la memoria histórica desde las perspectivas de la memoria oficial, se despliega la perspectiva en torno a propuestas simbólicas, audiovisuales, museográficas que no recogen de manera sistemática y reflexiva la complejidad que encierran los acontecimientos que dan cuenta de una trayectoria histórica de la victimización que responde a diferentes patrones de violencia e impunidad. (Girón, 2009, p.75)

Por consiguiente, se logra evidenciar la necesidad de obtener unos valores democráticos dentro la sociedad que constituye el estado colombiano, donde los procesos de construcción y reconstrucción de la memoria histórica se deben enfocar a clarecer la trayectoria histórica de los hechos y la aceptación de la participación de las víctimas en dichos procesos, rescatando el sentido de justicia tanto política como social, donde la condición de víctima también obtengan un papel protagónico, al igual que los planteamientos oficiales, en las complejas relaciones de poder que desenvuelven el acontecer del presente y que se encuentra determinado por las diferentes manifestaciones de violencia. Poniendo en evidencia estos puntos a tratar, Girón (2009) señala que las versiones oficiales “no involucran la potencia transformadora que emana de los procesos organizativos de los

sectores de la sociedad civil que intenta visibilizar las voces de las víctimas en el marco de los procesos de reivindicación de la dignidad humana” (p.74). Entonces surge el interés por acceder a la verdad para obtener la justicia y la reparación integral, donde las construcciones colectivas buscan reivindicar una memoria histórica que permita la transformación de las relaciones de inequidad y alejar la injusticia, entendiendo los cimientos y los orígenes del conflicto y las violencias. En este sentido, Girón (2009) pone en evidencia que:

“Desde la perspectiva ética de la recuperación de la memoria histórica, los hechos relacionados con violaciones a los Derechos Humanos e infracciones a al Derecho Internacional Humanitario debe ser sacado a la luz pública para que se conozca una versión más compleja y veraz de la historia nacional, que permita avanzar más allá de las versiones oficiales, en el esclarecimiento y comprensión de los acontecimientos del pasado que se siguen perpetuando en el presente” (p.75).

En esta perspectiva ética queda claro que la verdad por la justicia y la reparación es una cuestión que atañe a la sociedad colombiana, y por ello se puede empezar a creer que, desde las determinaciones públicas del manejo de los asuntos que residen en el problema actual del conflicto, es necesario abrir espacios de consenso y debate en torno a la defensa de los derechos y la dignidad humana, donde la deliberación y la reflexión de las memorias colectivas sean vitales para las posibles soluciones y la reconstrucción del tejido social, en busca de una paz duradera. En consecuencia, Girón (2009) considera que:

Es necesario elaborar una estrategia pedagógica de los Derechos Humanos, liderada por los centros universitarios y encaminados a la construcción de espacios de consenso democrático frente a problemas éticos que atañen a la sociedad colombiana en su conjunto, como la defensa

de los derechos de TODAS las víctimas del conflicto armado y la violencia sociopolítica. (Girón, 2009, p.77)

Rescatando lo que plantea Girón, es necesario redimir los valores pedagógicos que se ocupen de la promulgación de la verdad y justicia en pro de la reparación y la reconciliación, donde el discurso de los Derechos Humanos sea el eje articulador de la defensa de la dignidad humana. Se puede entender como un aporte esencial para el trabajo con memoria, y queda claro que su aporte pedagógico se inscribe dentro de unas deliberaciones metodológicas para trabajar asuntos ajenos al objeto de la memoria, caso concreto la defensa de los derechos humanos. De igual manera, se presenta el enfoque pedagógico por parte de Girón (2009), y para ello plantea una pedagogía social que se acupe de los asuntos a tratar, esbozando que a partir de esta:

“Se pretende en ultimas, contribuir a desmarginalizar al discurso de los Derechos Humanos, promoviendo la creación de un consenso ciudadano en torno al sentido de justicia, mostrando relaciones que existen entre la cotidianidad compartida, y la ausencia de prácticas institucionales que garanticen las libertades fundamentales y la protección de los derechos económicos, sociales y culturales de la población colombiana, en el marco de una cultura política basada en la tolerancia y la exclusión”. (p.78)

El distanciamiento con el trabajo de la memoria radica en la intencionalidad formativa con la que asume, donde la apropiación de conocimiento se enfoca en objetos antagónicos, apartados del objeto de la memoria. La pedagogía adoptada por Girón está fundamentada en la búsqueda de valores colectivos y construcciones comunitarias para ofrecer posibles soluciones al problema que se presenta actualmente dentro del contexto colombiano, como lo es el conflicto y la violencia. Por lo tanto resulta útil el aporte pedagógico a la luz del trabajo con memoria en contextos educativos, donde la adopción de principios formativos

es notoria y estructuran un trabajo objetivo para construir los contenidos y plantear sus finalidades. En consideración con su puesta en escena de la pedagogía comunitaria, se puede entender que existe la búsqueda por construir redes interinstitucionales que permitan articular la academia con los movimientos sociales con el fin de:

a) Desarrollar una estrategia de formación de opinión pública y debate acerca de los estándares éticos para un proceso de reparación integral, mediante la interacción permanente con población afectada por la violencia sociopolítica y por las políticas públicas que se han articulado a las dinámicas del conflicto armado interno y han contribuido a la profundización de la crisis humanitaria. b) Dimensionar el significado de la lucha de la memoria contra el olvido, como eje fundamental de los procesos de reparación simbólica, social y cultural. c) Educar a diversos tipos de públicos, a nivel local, nacional e internacional, aproximándolos de manera crítica y reflexiva a la problemática de la impunidad y la ausencia de memoria histórica en Colombia. d) Promover espacios socioculturales de reparación *simbólica* que contribuya a legitimar públicamente la verdad histórica que encarnan las víctimas de la violencia sociopolítica. e) Proponer metodologías interactivas de carácter simbólico que contribuyan a la reparación integral de las víctimas y a la elaboración colectiva del duelo, propiciando espacios de encuentro entre sectores de población afectados y no afectados directamente por la violencia. (Girón, 2009, p.78)

Como aporte de la Universidad Pedagógica Nacional, se presenta el trabajo realizado por Ortega, P., Merchán, J. y Vélez, G. en el año 2014, titulado “Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: Emergencia de un debate necesario”, en el cual se presenta un panorama abierto de la situación nacional de acuerdo al trabajo con memoria, problematizando la enseñanza de la historia reciente, al igual que la pedagogía de la memoria y su contexto actual en Colombia. También abren el debate en torno al manejo ético-político de los asuntos educativos que giran en torno a la pedagogía del pasado

reciente en Colombia, y finalizan con la presencia de la cuestión que emerge en torno al manejo de la pedagogía en los asuntos de la memoria, enfatizando el uso de las voces silenciadas en medio del conflicto, que surgen de la violencia que atraviesa el panorama nacional actual.

De acuerdo con el debate que finalmente se señala, es necesario hacer alusión al uso de los discursos, al igual que al problema que enfatizan acerca de la hegemonía y las estructuras de poder que los atraviesa, en torno al manejo de los contenidos que se adoptan en la conformación de los procesos educativos. Esto hace alusión a la enseñanza del pasado reciente, y es donde se presenta la acogida de la pedagogía de la memoria, igualmente el rechazo a las disposiciones curriculares que se estructuran bajo ámbitos generales, postulando los procesos de reconstrucción de memorias colectivas. Apuntando un poco a esta argumentación, es donde se presenta la pedagogía de la memoria como una emergencia necesaria- término expresado por ambos autores- a la hora de problematizar los asuntos de los que se encargan los discursos, y es aquí donde Ortega, P., Merchán, J. y Vélez, G. (2014) empiezan a dar puntos necesarios para entender la funcionalidad y objetivo esenciales de la pedagogía de la memoria, señalando que: “como proyecto de formación, no solo cuestiona esos campos discursivos, sino que además anima procesos sociales para revelar nuevas formas de enseñanza y dialogar con las tradiciones de una historia que ha invisibilizado acontecimientos, sujetos y contextos” (p.60). Podemos ver la consecución con los planteamientos de Girón (2009) donde la defensa de los discursos estigmatizados y marginalizados toman esencial valor dentro de la construcción del pasado reciente, que está marcado, como se ha dicho, por la violencia sociopolítica que se encasilla en medio del conflicto. Entonces se presenta una intrínseca relación entre pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente en Colombia, donde su interrelación

En sentido crítico, otorga un lugar a los sujetos de enseñanza como agentes de su propia historia, en tanto reconoce individual y colectivamente sus capacidades para interpretar y resignificar el pasado y sus relaciones con su propio presente. Esta posibilidad pedagógica propicia la formación de sujetos políticos para que en sus posicionamientos y actuaciones intervengan éticamente en su pasado para la construcción de un presente y la proyección de un futuro. El propósito es atravesar los resquicios temporales, espaciales y simbólicos de una historia socio-política que toca corporeidades para dotarla de sentido y recuperar el significado desde la perspectiva de sujetos marginados de la narración oficial de la historia. (Ortega et al, 2014, p.60).

Por medio de esta problematización inicial es que se pueden obtener considerables observaciones hacia una estructuración de una posible pedagogía de la memoria, pero esencialmente, dentro de unas argumentaciones teóricas que soporten este planteamiento, no hay una puesta por obtener una producción de saber dentro de un campo conceptual. Claro queda que hay un cierto interés por obtener valores discursivos en cuanto al manejo de unas problemáticas inminentes, pero la ausencia de claridades conceptuales es evidente y es una constante que sigue presentándose en los trabajos antes mencionados. No obstante, el manejo de estos asuntos, desde lo trabajado por Ortega et al (2014), sitúan la necesidad de configurar un campo epistémico sobre la pedagogía de la memoria en Colombia. Por consiguiente, es asumida “desde una ética de la responsabilidad, en la que la memoria tiene múltiples registros de orden simbólico, territorial, corporal; en suma, se inscribe en anclajes biográficos y experienciales” (Ortega et al, 2014, p.66). Cobra importancia la labor realizada por experiencias antes mencionadas como las de los municipios de Granada y San Carlos, permitiendo reconstruir el pasado reciente por medio de los dispositivos simbólicos que atraviesan sus comunidades, como el territorio, la violencia y el conflicto.

Es oportuno señalar los trabajos con memoria que se realizan en Colombia, contraponiendo los discursos hegemónicos dominantes, en consecuencia con la crítica que surge de los asuntos reivindicativos de la labor social para la reconstrucción del tejido social, donde se exige obtener la verdad para llegar a la justicia y la reparación integral de los sujetos víctimas del conflicto. Para Ortega et al (2014) es necesario asumir que “la memoria es cómplice de la pedagogía, en tanto tiene la facultad de recordar y posibilitar la construcción de múltiples narraciones de una historia reciente, dado que no es solo mi memoria, sino la memoria de los otros” (p.66), y es necesario, para ello, apuntar al reconocimiento de las voces marginalizadas por las estipulaciones generales del discurso imperante.

El gran aporte que nos ofrecen Ortega et al (2014) es la construcción de “una práctica de la pedagogía de la memoria”, donde la acción pedagógica es vista desde la pedagogía crítica, y es analizada desde los planteamientos de Giroux y McLaren (1998) quienes conciben esta pedagogía como un diálogo abierto con la cultura y la política en razón de formularse la pregunta sobre cómo vivir significativamente en un mundo confrontado por la pena, el sufrimiento y la injusticia; al igual que entender, desde una segunda vía, el sentido que Giroux y McLaren (1998) le otorgan a la praxis como una unidad interna de pensamiento y acción, donde el sujeto cognoscente es también un sujeto actuante, es decir la construcción dialéctica entre experiencia, teoría y práctica. También es rescatable lo que plantean Osorio y Rubio (2006), quienes sitúan a la memoria en tanto acto conmemorativo, como un campo de discusión crítica y como actividad reflexiva del sujeto donde el recuerdo se evidencia conscientemente desde un presente inquietante que busca respuestas para configurar un futuro. Ortega et al (2014) rescatan de Osorio y Rubio (2006) la pedagogía de la memoria como una educación de la razón crítica, donde se redimensiona la acción hacia

una transformación, alejándola de la reproducción del orden social y permitiendo que la memoria recupere su agenciamiento para la construcción de una utopía-deseo. Así, se enfoca una pedagogía crítica como la respuesta a la estructuración de una pedagogía de la memoria y la enseñanza del pasado reciente en Colombia. Es necesario ver la propuesta ofrecida por Ortega et al (2014), donde buscan argumentar las comprensiones que logran leer en cuanto a pedagogía de la memoria se refieren, y señalan varios puntos a destacar.

1) la relación existente entre pedagogía y memoria está basada en la alteridad, es decir en el reconocimiento y en el respeto por el otro en el marco de una práctica democrática, contextual y transformadora, entretejiendo de esta manera pasado, presente y futuro; 2) desde un análisis ético-político, se ubica a la memoria como un imperativo ético- político en el que prevalece el reconocimiento activo de las víctimas, sus derechos y el reto de hacer partícipe a la sociedad en sus reivindicaciones por la justicia, la verdad y la memoria; 3) desde la pedagogía de la memoria se ubica al dolor y al sufrimiento de las víctimas, sobrevivientes y testimoniantes en el ámbito de la tramitación y resignificación psicosocial de sus traumas en forma individual y colectiva; 4) la capacidad de producción social, cultural y política de la escuela y de los procesos adelantados por organizaciones sociales en la construcción de memoria, significan y demandan producciones de prácticas emancipatorias; y 5) las nuevas generaciones se plantean cuestionamientos frente al –desde sus propias lecturas y análisis– horizontes de sentido que alimentan los procesos de construcción de identidad y su posicionamiento ético-político frente a la realidad nacional.

Estos puntos asumen la capacidad ético-política de la pedagogía de la memoria para la formación de sujetos dentro de un contexto dado, esencialmente temporales y espaciales, donde asumen su juego situacional y relacional con el otro. Y es así, en el contexto de la compleja realidad colombiana, donde asumen que “plantear una pedagogía de la memoria para un contexto de violencia política significa reflexionar sobre estos asuntos desde una

perspectiva de la pedagogía crítica en diálogo con la filosofía de la educación” (Ortega et al, 2014, p.68). Estos autores asumen la determinación teórica que plantea Giroux (2003) donde se sostiene la idea de una pedagogía de la memoria en una perspectiva de la pedagogía crítica,

“la cual es considerada también como una filosofía de la praxis, a partir de la cual se interroga acerca de la problematización del poder, la historia, la cultura y el contexto, con el interés de señalar cómo estos son constitutivos de la subjetividad y de los procesos de socialización ética-política”. (Ortega et al, 2014, p.68)

Es así como se puede enfocar el aporte esencial para la pedagogía de la memoria, donde la puesta por obtener valores pedagógicos está enfocado en la pedagogía crítica. Asumiendo varios planteamientos de Mélich (2002) es necesario, para Ortega et al (2014), obtener claridades en torno al entendimiento de las posturas éticas que emplea, y de donde empiezan asumir la pedagogía de la memoria

“como un acontecimiento ético-político, desde una ética contextual y experiencial; es decir, es una ética afianzada antropológicamente, en términos de estar situada, territorializada e implicada en esta época con sus problemas, tensiones y potencialidades, la cual posibilita la constitución de un mundo sensible común, en el que se hace posible interpelarlo e interrogarlo desde una posición frente al otro reconocido en su plena singularidad”. (Ortega et al, 2014, p.69)

Es necesario, como lo planea Ortega et al. (2014), asumir la presencia del otro y la finitud que existe entre el cruce de símbolos y regulaciones, donde se determinen los lazos sociales y se permita la construcción de repertorios políticos sostenibles desde una ética de la responsabilidad, movidas en el plano subjetivo y de un reconocimiento social<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Podemos entender, que a partir de lo que plantean Ortega et al. (2014), se entiende que “Estas subjetividades éticas se hacen posibles mediante la recepción y resignificación de unos dispositivos y procesos de subjetivación, a partir de los cuales los sujetos se constituyen en constructores de reflexividad,

## Marco teórico

Este trabajo tiene la pretensión de ser construido teóricamente bajo la égida de algunos conceptos que fueron construidos históricamente y que aún son susceptibles de ser debatidos. Por tal motivo, se nos hace preciso empezar abordándolos de una manera integral, en tanto creemos necesario delimitarlos de forma independiente pero teniendo siempre en cuenta la correlación y la congruencia que tienen para el trabajo. En clave con lo advertido, conceptos como memoria, memoria colectiva, pedagogía, didáctica crítica, contenidos, serán abordados de tal manera que pueda dejarse claro una acepción de todos que resulte benévola con los propósitos de este trabajo -ya que muchos de ellos tienen un carácter complejo debido a su multiplicidad de concepciones- y de igual manera dejar en evidencia la relación que existe entre ellos, misma que brinda un aporte o sustento en términos teóricos al trabajo realizado en campo.

Podría pensarse que la dispersión de los conceptos y la poca conexión es evidente, pero el punto de relación que proponemos es la pedagogía, ya que mal hiciéramos, en términos de consecuencia, sino fuese este el punto de unión. La pedagogía será el campo en el que entrarán a concluir todos estos conceptos en aras de aportar, en una mínima escala, en términos teóricos y conceptuales a este trabajo de pedagogía de la memoria.

En primera instancia, queremos empezar por desarrollar el concepto de memoria, en el cual se encuentra de manera simultánea el concepto de memoria colectiva, esto, sin entrar en las discusiones propias de estos dos conceptos, en cuanto a la superposición o imbricación del uno por el otro<sup>12</sup>. Posteriormente pretendemos desarrollar los conceptos de

---

dado que su propia actuación es un texto y un pre-texto para problematizar y producir narraciones y memorias en una tensión permanente”.

<sup>12</sup> Algunos de los autores que desarrollan este debate son: Ricoeur. (2003). *la memoria, la historia, el olvido*. Editorial Trotta, Madrid-España. Halbwachs. (2004). *Marcos sociales de la memoria*. Editorial Antrophos.

pedagogía y de didáctica crítica, los cuales, a su vez, serán la puerta de entrada para llegar a la escuela y desarrollar el concepto de contenido y así consolidar nuestra idea teórica acerca de lo que pretendemos desarrollar como una pedagogía de la memoria en nuestro trabajo.

### **Acerca del concepto de Memoria**

El concepto de memoria resulta ser complejo debido a las múltiples acepciones que existen sobre este, mismas que se revisten de discusiones profundas y extensas que se han dado entre diferentes teóricos en lo corrido del tiempo. Es este motivo el que nos lleva a dar en primera instancia algunas definiciones muy genéricas de lo que podría ser el concepto de memoria. En un primer momento vemos que la memoria, según el diccionario de la real academia de la lengua (DRAE) es, a partir del 2001<sup>13</sup> “facultad psíquica por medio de la cual se retiene y se recuerda el pasado”. Por otro lado, podemos ver que Javier del Rey Morato (citado por Toro, 2008) nos dice que la memoria es la “capacidad de un organismo vivo –o de una sociedad- de conservar las huellas de sus experiencias, y de reaccionar ante situaciones nuevas de manera que guardan relación con esas experiencias” (p. 200). Estas definiciones resultan ser muy genéricas y se encuentran por fuera de las múltiples exegesis que se han dado en torno al concepto de memoria. Las discusiones acerca de todas estas definiciones, estudios e interpretaciones son necesarias para efectos de este trabajo, por tal motivo se hace necesario adentrarnos a profundidad en estas cuestiones.

Las guerras del siglo XX, la primera guerra mundial y en especial la segunda, trajeron consigo un cambio en el paradigma interpretativo del mundo. Las barbaries dejaron en la

---

<sup>13</sup> Antes del 2001 la DRAE contemplaba la memoria como “potencia del alma” ya que “se trataba de una definición sugerente en el sentido que señalaba la permanencia de una clásica concepción de la memoria, en la que puede identificarse algunos planteamientos explícitos de Planto y Aristóteles” (Toro, A. 200. Pág. 12-13)

humanidad una desazón y un desencanto que no solo se manifestaba en las personas del común, sino que era manifiesto en los movimientos intelectuales del momento. A consecuencia de los horrores de la guerra, un círculo de intelectuales, en cabeza principalmente de la primera corte de la escuela de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Benjamin) emprendieron un estudio crítico de la historia clásica que, incluía por añadidura, una crítica a la razón base y fundamento de la modernidad, debido a sus manifestaciones tacitas y explicitas dilucidadas en la aniquilación del hombre por el hombre<sup>14</sup>. Estos estudios reflejados en trabajos como *Dialéctica de la ilustración* de Max Horkheimer y Teodoro Adorno (1998) y en la tesis de filosofía de la historia realizada por Benjamin en 1973, tenían una idea clara: el mundo debía romper con la racionalidad cientifista y tecnocrática que sitúa la objetividad y la neutralidad valorativa en el núcleo del discurso de la modernidad, y de este modo darle paso a la nueva concepción de la historia de Benjamin, que reclama la rememoración de los vencidos y a la pretensión de T. W. Adorno de postular una nueva ética contra la lógica de la barbarie plasmada en la experiencia de Auschwitz, que ha de ser traída a la conciencia en el presente para que no se repita. (Cuesta, 2011) es así como aparecen los nuevos usos de la memoria para situarse al frente de una crítica a la razón moderna con un principio muy claro en términos de finalidades, que Auschwitz no se repita.

Este nuevo universo de pensamiento contemplaba una reconciliación entre la historia y la memoria, una aleación que traía consigo una nueva manera de interpretar el pasado, que dista de la idea de la memoria idealista e individualista bergsoniana<sup>15</sup> y de la idea de la memoria solo como “faculta psíquica con la que se recuerda” o la “capacidad mayor o

---

<sup>14</sup> Concepto extraído de: Vallejo, A. (2007) *Fantasia y sinrazón*. Huerga y fierro editores, Madrid-España.

<sup>15</sup> Hacemos referencia a la idea de Henri Bergson según la cual existen dos tipos de memoria, una de cuerpo y una de espíritu. Así lo expone en *Materia y memoria* (1896)

menor para recordar” (Moliner 1998, sacado de Jelin, p. 52) y por el contrario situaba su idea en el marco de la memoria como medio para conocer, interpretar y valorar el pasado como construcción social colectiva que se genera en el espacio público (Cuesta, 2011).

Para trabajar con el concepto de memoria es preciso acudir a discusiones sociológicas e históricas de antaño, momento en el cual resultan de utilidad las figuras de Maurice Halbwachs (1925) y de Walter Benjamin (1973) para marcar la hoja de ruta del concepto moderno de memoria, discurrir alrededor de sus múltiples acepciones y elegir, si se quiere, la concepción de memoria más congruente con el trabajo aquí realizado.

Son muchas las discusiones que se pueden dar en torno a los pensamientos de Halbwachs y sus trabajos dedicados a la memoria colectiva, como lo plantea Elizabeth Jelin (2012) en su libro *Los trabajos de la memoria*, el cual fue fuente vital para nuestro entendimiento sobre el tema. No es pretensión de este trabajo entrar a discutir acerca del poco espacio que deja el sociólogo francés a la individualidad de la memoria, la cual es disuelta en los marcos sociales para la memoria ya que “solo podemos recordar cuando es posible recuperar la posición de los acontecimientos pasados en los marcos de la memoria colectiva” (Halbwachs, 1992). Lo referenciado nos dirige hacia la posibilidad de recordar solo bajo unos marcos simbólicos pre-establecidos socialmente, bajo unos “códigos culturales compartidos, aun cuando las memorias personales son únicas y singulares” (Jelin, 2012, p. 24).

Tampoco se pretende entrar a discutir acerca de la idea, producto de su formación Durkheimniana<sup>16</sup>, de que la memoria es un fenómeno social, que existe como entidad propia y con un carácter independiente a las personas; lo que resulta sustancial para este

---

<sup>16</sup> Tomar los hechos sociales como cosas. Se encuentra en JELIN, E. 2012. *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI editores, Barcelona.

trabajo, y por tal sentido se hace necesaria la evocación a estas ideas, es ese carácter “progresista” que le acuñaba Reyes Mate (2008) al nuevo pensamiento Bejaminiano, y que de igual modo podría aplicar para esta nueva concepción de la memoria en Maurice Halbwachs (1992), que en últimas derivaría, después de muchos avatares, en una concepción de la memoria que se construye en colectivo, que no es un hecho social independiente de los actores de la sociedad, sino que, por el contrario, es un entretrejo de tradiciones, de interacciones múltiples, de memorias individuales en diálogo con otras, en estado de flujo constante, con alguna organización social y con alguna estructura, dada por códigos culturales compartidos (Jelin, 2012). Esto en contraposición de la concepción individualista que existía de la memoria para el momento, la que insiste en que la memoria se encuentra al interior de la cabeza, como facultad individual, y es así como derivaría, después de grandes críticas, en una idea de memoria colectiva construida en unos marcos sociales, que dejan de lado los datos “dados” y dan lugar a actores sociales y sus respectivas disputas en diferentes tiempos y en espacios diversos.

[...] La memoria colectiva sólo consiste en un conjunto de huellas dejadas por los acontecimientos que han afectado al curso de la historia de los grupos implicados que tienen la capacidad para poner en escena esos recuerdos comunes con motivo de las fiestas, los ritos y las celebraciones públicas. (Ricoeur, 1999. Citado por Jelin, p. 56)

Es así como la memoria colectiva resulta ser el significado de los acontecimientos por los que atraviesa un grupo o sociedad, que al paso de los años se recordaran, “cuando evocamos un acontecimiento que ocupa un lugar en la vida de nuestro grupo y que hemos traído a la memoria, que lo hacemos presente en el momento en el que recordamos desde el punto de vista de ese grupo” (Halbwachs, 1950. Citado por Mendoza, p. 2)

En segunda instancia, dentro de este primer bloque que traemos a colación está la idea de memoria, abstraída del pensamiento de Walter Benjamín, la cual podría tener como punto de encuentro, con la idea del Maurice Halbwachs, el hecho de que ambos pensaban que la memoria se presenta como una realidad social dinámica y fluyente, ya que esta, además de que es construida como realidad social también es construida históricamente. Con Benjamín, veremos un punto de partida acerca de la manera o el modo de reconstruir el pasado, en tanto esa ruptura con el pensamiento histórico tradicional trae consigo una idea de abordar los acontecimientos históricos no de manera tradicional, basada en la razón moderna, preocupada por el orden cronológico de los acontecimientos sino que, por el contrario "es el despertar de una conciencia crítica que rescata el pasado ausente, el pasado ignorado de los vencidos, de modo que el pasado deja de ser un depósito inerte de experiencias y hechos y se convierte en un objeto de confrontación dialéctica con el presente" (Cuesta, 2011); es así como la memoria deja de ser un mero acto de evocación simple y se convierte en uno deliberado de *anamnesis*, en un ir a buscar el recuerdo.

Se convierte en un asunto de importancia para este trabajo abordar el pasado de forma compleja, y más aún si se trata de convertirlo en un asunto pedagógico. Es así como se hace ineludible el compromiso con situarse sobre esa pugna, como pensaba Benjamín, "desde y en el presente, el pasado y el futuro, la historia previa y la historia, entre el pasado y el futuro" (Cuesta, 2011, p. 17) es necesario el compromiso de situarse en esa "temporalidad compleja" que como lo manifiesta Jelin (2012) supone hablar de procesos de significación y resignificación subjetivos, donde los sujetos de la acción se mueven y orientan (o se desorientan y se pierden) entre "futuros pasados", "futuros perdidos" y "pasados que no pasan", en un presente que tiene que acercar y alejar simultáneamente de esos espacios recogidos en los espacios de experiencia y de los futuros incorporados en horizontes de

expectativas.<sup>17</sup> Es así como la memoria llegaría a ser productiva en un ámbito educativo, poniendo el pasado a jugar con las expectativas, con el no-sido-siendo, con lo que se puede descubrir.

Si bien estas ideas fueron pensadas en tiempos distintos, no necesariamente tienden a ser dirimibles, pues consideramos que pueden ser complementarias al momento de pensar, para efectos del presente, una concepción de la memoria más integral. Todo ello en virtud de que tales ideas puedan ser utilizadas como una suerte de tríptico, en el que se entrecruzan las consideraciones acerca de los marcos referenciales de la memoria en Halbwachs, las consideraciones bejaminianas acerca de la historia de los vencidos<sup>18</sup> y las consideraciones de propuestas por Elizabeth Jelin en *los trabajos de la memoria* (2012). Se hace importante en este punto insistir que, pensado en términos formativos, todo el análisis proyectado se hace bajo un anclaje pedagógico que nos permita no seguir ahondando en el mero idealismo, ya que, en palabras de Cuestas (2011) “las ideas, y sobre todo las buenas ideas, si no se refieren a bases materiales e institucionales donde se pretenden aplicar, conducen ineluctablemente al idealismo” (p.21). Y es el idealismo el caldo de cultivo de los teóricos al momento de hablar de pedagogía de la memoria. Hacemos referencia a un idealismo que sustenta (y de muy buena manera) sus bases en la filosofía, en la ética, pero que deja de lado los asuntos de orden pedagógico y/o didáctico. Por tal motivo, se hace necesario empezar a recubrir todas estas ideas de orden filosófico con asuntos de orden educativo, que se hace necesario transitar, o por lo menos hacer el intento, para determinar la solidez de las relaciones entre memoria y pedagogía.

---

<sup>17</sup> Estos 3 conceptos señalados en esta cita son trabajos por la autora bajo 3 autores respectivamente. (Koselleck, 1993), (Huysen, 2000) y (Connan y Rousso, 1994).

<sup>18</sup> trabajadas posteriormente por la tradición española, claramente recogida en el grupo de investigación *filosofía después del holocausto*. (Cuesta. 2011)

Con todo, cualquier disposición que se haga de la memoria, por fuera del plano meramente teórico, acude a un abuso de la misma. Así entonces, cualquier pretexto que incluya llevar la memoria a la escuela se convierte de, igual manera, en un abuso de la memoria y no ante un uso de esta. “Cuando un individuo aprende por sí mismo determinadas técnicas para buscar y adquirir recuerdos, puede hablarse de usos y no necesariamente de abusos de la memoria. Contrariamente, cuando un sujeto de atribución múltiple emplea y promueve determinadas técnicas, pensando en la satisfacción de intereses ideológicos estamos ante un abuso de la memoria” (Toro, 2008, p. 44-45). Así entonces, podemos ver que emplear la memoria en la escuela bajo una idea de *pedagogía de la memoria* se convierte, de este modo, en un abuso de la memoria.

### **Acerca de la Pedagogía**

En medio de las múltiples discusiones que se pueden dar entre los intelectuales o académicos que se ocupan de la educación en este país, pueden aparecer diferentes concepciones de la pedagogía. En aras a mantener la misma actitud que hemos venido advirtiendo, no es preocupación de este trabajo hacer un recorrido por la historia de la educación en Colombia, ni mucho menos poner en escena los excelentes trabajos de intelectuales de la educación como Humberto Quiceno (2003), Julián de Zubiria (2006) o Rafael Flores (1994), quienes proponen un recorrido interesante y bastante completo, que va desde la pedagogía católica hasta la pedagogía técnica, desde la pedagogía tradicional y los modelos instruccionales o desde el modelo pedagógico tradicional hasta el modelo pedagógico social, respectivamente, en donde se hace una completa genealogía de la educación en Colombia; sino más bien llegar a un punto medio entre estas discusiones, en donde, por lo menos en el ámbito en que nos movemos con regularidad (Facultad de Educación) se acepta la concepción de la pedagogía como campo conceptual.

La pedagogía como campo conceptual nace en el seno del trabajo colectivo del grupo de investigación ACIFORMA liderado por el profesor Alberto Echeverri. Esta noción de campo conceptual

“es producto no de un trabajo centrado en la fundamentación epistemológica o en la participación en el debate sobre el estatuto epistemológico de la pedagogía, sino de un trabajo en el cual se pretendía diseñar una institución formadora de maestros que pudiera evitar la instrumentalización de la pedagogía – generalmente convertida en un ‘hacer cómo’ – y pudiera relacionar, desde la investigación, al maestro con las producciones pedagógicas nacionales e internacionales en la actualidad, sin olvidar la tradición pedagógica con sus conceptos y problemas”. (Garcés. 2002. Pág.1)

La noción de campo aparece como una metáfora espacial, la cual alude a una constante apertura en dos sentidos: abierto para la recepción de conceptos y abierto para la constante revisión crítica de los intercambios conceptuales con otros campos de saber, lo cual va en total congruencia con la postura de Echeverri, quien es citado por Garcés (2002), en donde el campo conceptual posibilita un diálogo entre el pasado y el presente, que hace posible una relectura de la tradición crítica y de la acumulación de saber pedagógico. Lo anterior hace que la concepción de campo conceptual resulte supremamente útil, no para designar lo que es o no pedagogía, sino para asumir la tarea del complejo entramado de producciones, experiencias, teorizaciones, conceptualizaciones, de lo que podríamos llamar pedagogía.

En el texto *Hacia la construcción de un campo conceptual, plural y abierto para la pedagogía: aproximaciones metodológicas*, Olga Lucia Zuluaga, citada por Garcés (2002), propone que:

El campo conceptual de la Pedagogía estaría conformado, en primer lugar, por los conocimientos que, producidos en su desarrollo histórico, siguen teniendo vigencia; en segundo

lugar, por los conceptos mayores de los paradigmas educativos actuales (Ciencias de la Educación, Currículo y Pedagogía) y finalmente, por los conocimientos que otras disciplinas han construido sobre enseñanza, formación, instrucción, aprendizaje, educación, escuela, aula, didáctica, pedagogía, entre otros. En el marco de la pluralidad, el campo conceptual debe indagar acerca de los modos como tales ciencias interpretan los conceptos inscritos en los paradigmas educativos. Aún más, el campo conceptual debe ser capaz de inscribir estos avances en su espacio de saber, el saber pedagógico, haciendo de ellos lecturas desde los objetos de saber, los métodos, los problemas, los conceptos y los procedimientos, sin abandonar su perspectiva disciplinar y con la decidida intención de mantener activo y actualizado dicho campo conceptual. (Pág. 6)

De este modo, podríamos dejar dilucidado que la pedagogía en el contexto colombiano, es un entramado complejo de posibilidades que no solo apuntan al orden teórico-epistemológico sino que también consideran, en la misma forma, la experiencia del devenir pedagógico, desarrollando asuntos como la enseñanza, la formación, la instrucción, el aprendizaje, la didáctica, el currículo, entre otros, lo cual hace que los limitados alcances de algunas iniciativas de orden pedagógico pierdan mucha fuerza en comparación con los estudios rigurosos existentes en torno a este campo de conocimiento.

Es importante dejar claro que nuestra intención nos es entrar a problematizar esta concepción de la pedagogía, ni mucho menos otras que disten en sentido epistémico de esta. Lo que pretendemos hacer con esta consideración es salirnos de ese modismo en el que se convirtió hablar de pedagogía como un asunto referido a un simple termino sin contenido alguno como concepto, abandonando esa constante rotación y circulación de palabras que pareciera que aplican para todo aquello que quisiera ser controlado (pedagogía del tránsito, pedagogía del cuerpo, pedagogía del buen ciudadano, pedagogía de la paz)

para revisar, de manera sintética pero responsable, una acepción de Pedagogía que coincida con el estado actual de la cuestión. A tal lógica acudimos ya que, sobre todo en la pedagogía de la memoria, existe una “fuerte proclividad hacia una inane embriaguez discursiva en virtud de la cual cualquiera puede decir cualquier cosa sin sonrojarse, dado que en el terreno del idealismo pedagógico la moralina y los consejos *ad usum magistri* contribuyen a espantar el *horror vacui*” (Cuesta, 2011, p. 21). Y esto a su vez, contribuye a edificar todo un asunto de importancia no solo educativa sino también política, cultural y social, sobre unas bases inexistentes, es hablar de una pedagogía de la memoria sin ninguna consideración pedagógica al respecto.

Habiendo dejado algunas claridades acerca de los dos conceptos que configuran en gran parte este trabajo, resultaría un ejercicio muy práctico e ilustrativo, poner en escena las construcciones que se han hecho en diferentes contextos acerca de la pedagogía de la memoria. En este sentido, podría dejarse entre ver algunos asuntos de orden práctico para efectos de esta investigación, ya que es pretensión de la misma, como se refleja en los objetivos, hacer esa búsqueda y posterior contrastación de las experiencias significativas acerca de los trabajos con memoria en las escuelas. Además, para efecto de este marco teórico también puede ser muy productivo dilucidar estas experiencias que aportan claridades teóricas y conceptuales muy precisas. Así entonces, el recorrido se hará haciendo referencia, a lugares significativos acerca de este tema y posteriormente se hará referencia a nuestros contextos más próximos.

### **Acerca de la pedagogía de la memoria**

La historia reciente de Alemania se convierte en una suerte de demiurgo, de creadora de la necesidad de hablar de memoria y es aquí donde se encuentra su génesis y donde empieza su propagación. Para este caso, unos años después de terminada la segunda guerra

mundial, un pequeño grupo de intelectuales pertenecientes a la escuela de Frankfurt, en cabeza de Walter Benjamín y Teodoro Adorno (1949) empezaron a insistir en la importancia de contar la historia desde una perspectiva diferente, acudir reaccionariamente a lógica de silencio y olvido que acogió la sociedad alemana de la posguerra. Estos intentos por reconstruir el pasado nacen como una apuesta política que le apunta a la no repetición de los acontecimientos y posteriormente, con Adorno, se insiste en la importancia de plantearle o acuñarle este problema a la educación. Al respecto, plantea el filósofo alemán: “La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas las que hay que plantear a la educación” (Adorno, T. 1998. Pág. 79) Si bien es cierto que se menciona la importancia de que la educación entre como agente que determine el camino a seguir y la no repetición, la profundidad con la que se tratan los temas educativos no parece hacer parte del corpus de preocupaciones manifestadas por los filósofos alemanes, y aun así, mencionaba Adorno, cualquier debate sobre ideales de educación es vano e indiferente en comparación con este: que Auschwitz no se repita.

Otro de los casos emblemáticos para hablar de memoria histórica es el que refiere al trabajo hecho en España entorno a esta tematica, el cual llamaremos el caso español. Después de la muerte de Francisco Franco (19-197) y la aparición de la monarquía parlamentaria, el nuevo régimen surgido de la Transición se vio obligado a revisar la visión de la historia que se había mantenido durante la Dictadura. Cada régimen político necesita legitimarse en el pasado, y el pacto entre franquistas y antifranquistas (Comunistas y socialdemócratas) aparentemente producto de una reconciliación, necesitaba reconstruir un pasado histórico que se adaptara al consenso establecido por estas nuevas élites políticas en torno a los valores de la democracia liberal recién instaurada. Es así como nace la necesidad de acudir a la memoria histórica de este país, como un acto político que vio uno de sus



mejores avances, 30 años después, con la ley 52/2007 de 26 de diciembre, conocida popularmente como la ley de memoria histórica, que le apunta a reconocer y ampliar los derechos y medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la guerra civil y la dictadura. El tema de la memoria histórica en España, en síntesis, es más un acto político promovido por cierta parte del gobierno y grupos sociales que le apuntan al revisionismo histórico de los acontecimientos y la reparación simbólica y material de la víctimas, que un proyecto histórico soportado sobre las bases de su estructura educativa. Lo anterior no quiere decir que en España no se hable de la necesidad de llevar todo esto a la escuela, existe y ha existido un afán, de un grupo de intelectuales de llevar la memoria histórica al plano educativo, y estos esfuerzos, por lo menos en la actualidad, tienen como resultado un saber de la memoria desde el plano filosófico como es propuesto por Joan-Carles Mélich y por Fernando Bárcena (2001).

En otros lugares donde los casos podrían darse de igual manera, los esfuerzos por la reconstrucción de un pasado que no se quiere repetir no fueron muchos, en Italia se optó por el olvido como manera de transformar la sociedad y en Francia los intentos fueron más fuertes y en el plano educativo culminaron con la inserción en los manuales escolares de la historia de la revolución. (Sánchez, G. 2009)

Es claro pues que aunque es en el viejo continente donde se da origen, a lo que Andreas Huyssen (2000) denomina "políticas de la memoria", la iniciativa de un trabajo educativo igual de serio con las narrativas que han emergido de dichos procesos, parece no haber sido una prioridad inicial de los países hasta ahora mencionados. Con todo, la puerta giratoria que resulta ser la historia, nos lleva así al cono sur y a sus casos emblemáticos en torno a la temática aquí tratada, Chile, Argentina y por su puesto Colombia, pueden ser mencionados

como ejemplos claros y bastante ilustrativos acerca de lo que se pretende esbozar en este escrito.

En el marco de las reformas que traían consigo los gobiernos democráticos instaurados después de la caída de las dictaduras, eran evidentes un conjunto de reformas que llevaban en su interior la premura por el cambio, así, dice Jelin y Lorenz (2004) que:

“El contexto en el que se comenzó a hablar de un pasado terrible y conflictivo presento varias particularidades que condicionaron este proceso. El retorno de gobiernos democráticos a la región, emergentes a su vez de dictaduras marcadas con el estigma de las más graves violaciones a los derechos humanos, planteo la necesidad de rediseñar las políticas educativas e introducir nuevos contenidos, en un acompañamiento a la inquietud social por saber, olvidar o condenar (cuando no las tres cosas juntas)” (Jelin, y Lorenz, 2004, p.4).

Para el caso Argentino, durante muchos años se promovió la idea de que dejar el pasado atrás («dar vuelta la página», «cerrar las heridas», «mirar el futuro») era una condición necesaria para la (re) construcción de la democracia. Del mismo modo, se estableció a nivel discursivo que el recuerdo era sinónimo de dolor, mientras el olvido aparecía como el alivio y superación de ese sufrimiento. Esta lógica suponía, entonces, que el olvido de los crímenes y la convivencia entre víctimas y victimarios eran los costos que el país debía asumir a cambio de gobernabilidad y estabilidad política (Jelin, 2002).

Sin embargo, los intentos de los intelectuales por reconstruir el pasado más próximo de la historia de este país, de visibilizar a las víctimas, de repararlas, tanto material como simbólicamente, tuvo, como uno de sus frutos, la ley nacional de educación N° 26.206 de 2006, que en su artículo 3° señala que “la educación es una prioridad nacional y se constituye como política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los

Derechos Humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico – social de la Nación” (Rosemberg y Kovacic, 2010). Así, de la mano del programa de Educación y Memoria el cual tiene como objetivo principal consolidar una política educativa que promueva la enseñanza del pasado reciente mediante la elaboración y puesta a disposición de materiales y acciones de capacitación docente a nivel nacional, se empieza a introducir esta temática en las instituciones educativas con el objetivo de “generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos<sup>19</sup>”.

El caso argentino merece una mención especial. Se hace significativo aludir al hecho de que a diferencia de las experiencias antes mencionadas, en Argentina la importancia que se le acuña a la educación en el proceso de reconstrucción de la memoria próxima es vital y se le apuesta fuertemente a este ente institucional para la promoción de la memoria y de los derechos humanos, es aquí cuando empieza a hablarse de pedagogía de la memoria.

En este plano surgen iniciativas como el proyecto de Memoria y Derechos Humanos en el MERCOSUR. Biblioteca y materiales didácticos, que tiene entre sus principales objetivos potenciar las capacidades de los sistemas educativos para la formación democrática en los países del MERCOSUR y ofrecer herramientas de reflexión y capacitación. Este proyecto propendió por la construcción de una Biblioteca común con producciones literarias, teóricas, audiovisuales, etc, sobre derechos humanos y memoria del pasado reciente, además de la selección de experiencias pedagógicas sobre memoria y derechos humanos en las escuelas primaria y media, la capacitación de los equipos nacionales y zonales para la profundización de las estrategias pedagógicas y la utilización

---

<sup>19</sup> Información tomada de la página del ministerio de educación y deportes de Argentina. <http://portales.educacion.gov.ar/infod/memoria-y-derechos-humanos/> consultado el 18 de marzo de 2016.

de los materiales, para ser difundidos y replicados en los ámbitos nacional y multilateral.

Lo mencionado para el plano argentino puede dejar en evidencia algunos asuntos, y es que si bien, desde los teóricos de la memoria histórica en este país, se opta por pensar al pasado como un terreno en disputa política, simbólica e interpretativa, ligada a los escenarios políticos actuales, este pasado se convierte en instrumento e insumo para la formación en derechos humanos, en Democracia, en valores y en demás asuntos que pongan a la memoria en el presente para usufructuarla, es así, el pasado en el presente.

Para el caso chileno, escribe Graciela Rubio (2012) que:

“La formación ciudadana ha sido una preocupación permanente de los gobiernos de la concertación, no obstante, las perspectivas y las densidades involucradas han evidenciado una débil cristalización en su relación con el pasado reciente. Participan de dicho proceso (1990-2006) las discusiones políticas motivadas por los hallazgos de cuerpos, los Informes de Verdad, los procesos judiciales contra los violadores de DDHH y la detención de Pinochet en Londres, que obligaron a reconocer públicamente la represión dictatorial, la muerte y la desaparición” (Rubio, 2012. p. 48).

La relación que se da con la institución educativa es directa en tanto se entra a curricularizar el pasado reciente por medio de la memoria histórica. Esta relación o este dialogo educativo con el pasado reciente tiene 3 etapas: el período 1990-1996, en que se realiza una modificación de programas de formación ciudadana y de enseñanza de la historia, hecho que también está afectado por los cambios en los sentidos de la reforma educativa. Se trata de un período en que la orientación de modernización se sustenta en un fundamento comunitario-social. El segundo, entre 1996-2006, en que la modernización gira hacia los principios de la calidad y la equidad y se ordena desde el tecnicismo y el

rendimiento sin modificar el tratamiento del pasado reciente, diagnosticando problemas en la formación ciudadana (Comisión 2004), sin realizar una discusión pedagógica sobre el sentido de los procesos formativos; y el período 2006-2010, en el cual se desarrollan ajustes curriculares aun en marcha y el pasado reciente es valorado como espacio para fortalecer una formación ciudadana en crisis, en aras a consolidar la democracia construida desde los 90. (Rubio. 2012)

Para la inclusión de la memoria histórica, la *Política de crecimiento con equidad* propuso un cambio en el antiguo currículo, así el currículo de Historia y Geografía experimentaría tres cambios: el currículo centralizado sería reemplazado por un Marco Curricular de Historia y Ciencias Sociales basado en la formulación de contenidos mínimos Obligatorios (CMO) y objetivos Fundamentales Transversales (OFT), a fin de que en el futuro los propios establecimientos elaboraran sus programas de acuerdo a su tradición local o comunitaria. Lo particular e interesante a nuestra vista, es que el argumento para este cambio se sustentaba en fenómenos sociales que acontecían en la población, mayoritariamente la juvenil. Es así como la inclusión de temáticas relacionadas con la memoria histórica en el currículo se presentaba como un insumo para la formación ética, moral y política, dada la apatía política, la baja inscripción en los registros electorales, la delincuencia, la violencia en los entornos públicos y el aumento del consumo de alcohol y drogas considerados como síntomas de una falta de integración, un fenómeno transversal, aunque agravado en los sectores populares (Rubio, 2012).

El caso Colombiano tiene un tinte particular, y es que a diferencia de los países antes mencionados, se empieza a hablar de memoria histórica en medio del conflicto. En Colombia, como lo dice Sánchez (2009) donde “el pasado no pasa” porque la guerra no termina, el culto a la memoria es mucho más ambiguo que en las historias ya consumadas.

En medio de esta ambigüedad se empieza a hablar de memoria histórica en Colombia, quizá mucho antes de la aparición del centro nacional de memoria histórica, aunque es este el que empieza a oficializar el discurso y a hacer visible la necesidad de hablar de memoria en este país.

Desde el *Centro nacional de memoria histórica* se hace una apuesta por la memoria en un intento por dejar de lado la historia tradicional y es así como Sánchez (2009) (citado por Murillo, 2015) a dice que:

La historia, primer elemento, tiene una pretensión objetivadora y distante frente al pasado, que le permite atenuar la "exclusividad de las memorias particulares". Diluye éstas, o así lo pretende, en un relato común. La memoria, por el contrario, tiene un sesgo militante, resalta la pluralidad de los relatos. Inscribe, almacena u omite, y a diferencia de la historia, es la fuerza, la presencia viva del pasado en el presente. La memoria requiere del apoyo de la historia, pero no se interesa tanto por el acontecimiento, la narración de los hechos (o su reconstrucción) como dato fijo, sino por las huellas de la experiencia vivida, su interpretación, su sentido o su marca a través del tiempo [...] La memoria es una nueva forma de representación del decurso del tiempo. Mientras los acontecimientos parecen ya fijos en el pasado, las huellas son susceptibles de reactivación, de políticas de la memoria. El pasado se vuelve memoria cuando podemos actuar sobre él en perspectiva de futuro. (p.5)

Es con esta idea, con la apuesta por la memoria y su militancia, con la apuesta por la pluralidad en los relatos y con la apuesta por la presencia viva del pasado en el presente por medio de la memoria, que se empieza a hablar de pedagogía de la memoria y por ende de la importancia de incluir las producciones del centro nacional de memoria histórica en las instituciones educativas.

De cualquier modo, el centro nacional de memoria historia, que inobjetablemente es el único lugar que cuenta con el reconocimiento del gobierno nacional, pese a que su modus operandi es independiente y autónomo, en palabras de individuos, como el profesor de la Facultad de Educación Gabriel Murillo (2015) que se han tomado el tiempo de revisar muchos de sus actuares y que han participado con profesionales mismos del centro, manifiestan que no tienen claridad acerca del uso pedagógico que se pretende hacer con la memoria, y pese a ello, en su página web muestran, de manera pública, un componente de pedagogía de la memoria, que al momento de ser desplegado, se puede encontrar la enunciación de algunos dispositivos, que nombran como un conjunto de metodologías educativas que hacen parte de una “caja de herramientas” con la cual se pretende abordar en el aula la memoria histórica del conflicto armado en Colombia. Además de cartillas pedagógicas y módulos académicos, a partir de los cuales pretenden mostrar casos emblemáticos del conflicto y llevarlos a la escuela. Sin embargo, no se halla, entre otras cosas, una mínima conceptualización de lo que se entiende por pedagogía de la memoria. En tal sentido, nosotros podemos advertir que si iniciativas de la dimensión del Centro Nacional de memoria histórica, iniciativas de la dimensión del Museo casa de la memoria no tienen claridad frente a lo que tal cosas significa o frente a los límites y alcances que puede exigir en términos educativos un trabajo de pedagogización de la memoria.

Estos trabajos han estado enmarcados en diferentes épocas y son producto de situaciones análogas, si se quiere, con una presencia latente de la guerra y la violencia. Sin embargo, tienen en común la preocupación por la educación, la preocupación por llevar la memoria a las instituciones educativas, por hacer del pasado reciente un contenido escolar susceptible de ser enseñado y aprendido, y es por eso que estas experiencias se convierten en un marco de referencia para nuestro trabajo.

Marcada ya la importancia de movernos bajo el resguardo de aspectos pedagógicos que nos permitan marcar una ruta erigida bajo ideales claros; en este caso ver a la pedagogía como un campo, la pedagogía como agente importante al momento de llevar la memoria a la escuela, ver cómo han sido manejados estos aspectos de orden educativo a través de los diferentes contextos, vemos preciso adentrarnos en un aspecto más puntual, que resulta un subcampo de la pedagogía, y que entra a ser parte crucial para el desarrollo de este trabajo. La pedagogía como campo, lleva en su interior a la didáctica, y la didáctica es para efectos de este trabajo, un asunto de consideración superlativa que será desarrollado a continuación.

### **Acerca de la Didáctica crítica**

Para adentrarnos en el concepto de didáctica, es importante dejar claro que para efectos de este trabajo, la didáctica no será ni podrá ser un conjunto simple de actividades que se heredan o se transmiten por la tradición, por la imitación o por la autoridad de quien contrata al docente. Actividades que pasan por ser un recetario de cómo enseñar esto o aquello para obtener, quizá, resultados exitosos en pruebas de evaluación externas a las realidades de las instituciones educativas. En este trabajo, la didáctica va mucho más allá de la mera metódica, y se sitúa en el punto en donde se hace importante pensar otro tipo de asuntos cómo: “¿Para qué se educa? ¿Quién es el sujeto educable? ¿En qué contexto social y económico se está educando? ¿Cuáles son los contenidos a enseñar? ¿Por qué estos contenidos? ¿Cómo se evalúa? ¿Cuál es el fin de la evaluación?” (Tamayo, 2013).

En un sentido específico y siguiendo la idea de Alicia Camilloni (2008) (citada por Tamayo, 2013) la didáctica es:

“una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de enseñanza, y tiene como misión, describirlas, explicarlas, fundamentar y enunciar normas

para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores. Como tal no puede permanecer indiferente ante la opción entre diversas concepciones de educación, de enseñanza, de aprendizaje y ante el examen crítico de los alcances sociales de los proyectos de acción educativa” (p. 5)

Si bien esta definición es congruente con la ideas manejadas en este trabajo, esta disciplina tiene diferentes acepciones<sup>20</sup> que no podrían ignorarse, ya que podrían ser productivas y aclaratorias para los intereses aquí tratados. Por tal motivo, es importante hacer mención de algunas de las más importantes acepciones, a saber: dejar claro que la didáctica también puede ser vista, según la tradición sobre la cual se hable. En este caso, desde la tradición alemana, la didáctica es entendida como *Bildung*, como formación, y la formación a su vez es, como dirían Elvia María Gonzales y Carlos Alvares de Zayas (1998) siguiendo a Hegel es “el ascenso a lo general” y para lograr este ascenso se abandona lo inmediato y se capturan las mediaciones. Así, en la tradición alemana, la didáctica podría ser:

“El proceso de construirse, a sí mismo, una imagen mediadora a través de la relación del individuo, no solo con las cosas, sino con los otros, esos otros y esas cosas que también poseen su propia imagen. Es un problema de búsqueda de identidad, del valor que poseen las cosas para los sujetos. Es un problema de ética, en tanto ella hace referencia al valor de lo humano en el obrar”. (Gonzales, E. p.32)

Bajo la tradición anglosajona el concepto de didáctica ha sido ampliamente excluido dentro del contexto educativo, y todos los aspectos referentes a lo educativo se trabajan

---

<sup>20</sup> Cada acepción responde al contexto histórico en el cual es enunciada. En nuestro proceso formativo han sido recurrentes, por ejemplo, la acepción didáctica cubana, centrada en el proceso enseñanza-aprendizaje; la francesa, sintetizable en las ciencias de la educación o la inglesa, básicamente centrada en el currículo. De cualquier modo, y en aras a no pecar por imprecisión y vaguedad. Sugerimos ver: Klaus, A. (2013). Didáctica: una introducción dinámica y comparada. Universidad de Antioquia, 1-40. González, E. M., y Alvares, C.M. (2003). Lecciones de didáctica general. Bogotá. Ed. Magisterio.

bajo el concepto de currículo. Así entonces, en palabras de Andrés Klaus (2013) la idea dominante de la tradición curricularista ha sido:

“Fundamentalmente organizacional —ligada, obviamente, a una cuestión de vigilancia y control públicos de la educación y de las escuelas—. De manera que, particularmente en el contexto estadounidense, las preocupaciones por la enseñanza —bajo el modo de currículo, de formación de enseñantes, de psicología educativa o de investigación sobre la enseñanza — han estado marcadas por un proceso de especialización ligado a la profesionalización docente y a problemáticas fundamentalmente de tipo pragmático-organizacionales en las que lo didáctico ni es funcional ni tiene cabida”. (Klaus. 2013)

En cuanto a la concepción francófona de la didáctica, esta entendida como:

la didáctica —la didáctica de las ciencias— se concibe como una disciplina, pero en un marco de discusión distinto en el que las preocupaciones por lo educativo — bajo el modo de ciencias de la educación— han sido organizadas sobre la base de una concepción que va más allá de las disciplinas, que es, por tanto, plurirreferencial y que viene marcada por la influencia de la psicología experimental y la sociología de corte durkheimniano con la que se ha dado una diferenciación entre ciencias de la educación, pedagogía y, ahora, didáctica. La didáctica es el estudio de los problemas que resultan de la enseñanza y la adquisición de los conocimientos en las diferentes disciplinas escolares. (Klaus, 2013, p. 26)

Sobre este presupuesto no se hace necesario negar una acepción y aceptar otra, sino más bien, trabajar bajo los diferentes presupuestos que puedan ofrecer estas concepciones, intentando, claro está, tomar como base principal una de las concepciones de la didáctica mencionadas, esto con el fin de que el sustento teórico de las prácticas de enseñanza sea aún más sólido.

De igual modo, dentro de la didáctica misma existen algunas vertientes que parecieran trabajar estos procesos de enseñanza de manera más puntual y específica, este es el caso de la didáctica crítica, la cual, y es importante pasar lentamente por este apartado, será la disciplina, extraída de la concepción de pedagogía antes tratada, con la que será pensada la opción de pedagogizar las memorias; será bajo la concepción de didáctica crítica que se llevará la memoria a la escuela, será esta concepción de la enseñanza la encargada de permitirnos pensar no solo en los *cómo* enseñar la pedagogía de la memoria en escuela, sino también de pensar en un entramado más complejo de finalidades que le apuntan al *qué*, al *para qué*, al *por qué* y al *quién*, siendo estas preguntas de orden didáctico.

La didáctica crítica trae consigo un conjunto de ideas que se convierten en fundamentales al momento de enseñar la memoria en la escuela. Si tenemos en cuenta nuestro contexto, nuestra historia, nuestros problemas actuales con raíces pretéritas, nuestra cultura, nuestra manera de participar políticamente. Si tenemos en cuenta, nuestro contexto, se hace innegable la importancia y la pertinencia de una didáctica crítica para la enseñanza de la pedagogía de la memoria en la escuela. La didáctica crítica ha sido fuertemente trabajada por la tradición española, específicamente por el grupo de investigación FEDICARIA<sup>21</sup>, el cual ha dado las luces propicias para trabajar la historia con memoria desde la didáctica crítica. Así, la didáctica crítica desde Cuesta (2011) es vista “como una actividad teórico-práctica en el marco de las pugnas por la hegemonía en el terreno de las

---

<sup>21</sup> **FEDICARIA** es una asociación de carácter restringido y absolutamente ajena a cualquier finalidad de lucro o de promoción profesional que se ha configurado a través del compromiso en el trabajo y en la coincidencia de ideas. Es independiente de cualquier poder, organismo oficial, partido o sindicato. El carácter restringido de la federación no conlleva una voluntad de aislamiento, sino que, por el contrario, **FEDICARIA** aspira a tener una presencia pública de tipo intelectual y permanecer abierta a la comunicación, en el ámbito nacional e internacional, con otros grupos y/o personas. Para ello **FEDICARIA** lleva a cabo diversas actividades e iniciativas como la de esta misma página web y la publicación de un anuario que puede considerarse el principal medio de expresión de la Federación: Con Ciencia Social. Tomado de: <http://www.fedicaria.org/quees.html>. Consultado el 8 de octubre de 2016

relaciones de saber-poder que se despliegan dentro del espacio de apuestas y posibilidades que llamamos política de la cultura” (p. 21), y al mismo tiempo, desde esta perspectiva didáctica, la memoria “no puede dejar de aspirar a ser un conocimiento público, al que hay que otorgar un uso social dentro de la institución escolar, uno de los baluartes de construcción y transmisión de las memorias colectivas” (Cuesta, R. 2011. p. 21)

Lo que queremos en este momento es dejar dilucidada la relación, y más aún, la conexión que tienen las concepciones de memoria, trabajadas al principio de este texto, con la concepción tratada de didáctica crítica, importante si pensamos en que nuestra pretensión es llevar la memoria a la escuela y aportar, por medio de un conjunto de contenidos y estrategias a la construcción de una posible pedagogía de la memoria. De este modo, la memoria, asumida en este ejercicio investigativo como memoria colectiva, como construcción social, va de la mano de la pedagogía a la escuela en donde por medio de la didáctica crítica se proponen respuestas plausibles a las preguntas antes esbozadas; esto es, el cómo, el por qué, el para qué y el quién de la memoria, y entre estas finalidades, nos encontramos con los contenidos que hacen parte del cómo, para proponer, por medio de la potestad que nos da nuestra experiencia, una manera, de tantas que puede haber, de llevar la pedagogía de la memoria a la escuela.

Retomando la didáctica crítica, nos adentramos en un aspecto importante para seguir con la idea de la practicidad, congruencia y productividad de la relación de esta didáctica con la concepción de memoria desarrollada anteriormente, y es la problematización del presente y el pensar históricamente. Acerca de este aspecto, enfatiza Cuesta (2011) que:

“La didáctica crítica se fundamenta en la problematización del presente y en pensar históricamente el pasado, y acude a la memoria y a su uso público con vistas al ejercicio pleno de la ciudadanía. En este sentido, la didáctica crítica asume con todas sus consecuencias las

presuposiciones filosóficas y éticas de la razón anamnética<sup>22</sup> (la memoria como método de conocer, de interpretar y de valorar) y el hecho de que la memoria sea, como vimos, una construcción colectiva que se genera en el espacio social, de modo y manera que la acción educativa asuma la autoconciencia de esa realidad y se arroge la tarea subsiguiente de contribuir voluntariamente a la formación de esas memorias sociales”. (p. 22)

De acuerdo con el fragmento expuesto, la didáctica crítica asume no solo la intención de llevar memorias colectivas al ámbito escolar, sino construirlas y permitir las condiciones necesarias para reconocerlas. Todo esto a partir de un conjunto de presupuestos éticos y filosóficos que contribuyan a la solución de múltiples problemáticas que se pueden encontrar en la escuela<sup>23</sup>. Existe ya en España una importante producción investigativa acerca de la relación entre la filosofía, la pedagogía y la historia, que se inspira en un vasto abanico de tradiciones intelectuales, especialmente las que beben de la hermenéutica y el pensamiento crítico-dialéctico. Un ejemplo claro de esto es el grupo de investigación denominado *la filosofía después del holocausto*, al interior del cual, con una gran carga ética y filosófica, sus investigadores se ocupan de pensar asuntos de orden educativo, como lo es el pasado reciente de Europa y España, los efectos ineludibles de la segunda guerra mundial sintetizados en *la experiencia de Auschwitz*, o en otros trabajos con fines similares como *La esfinge muda* (2001), *Ética de la compasión* (2010), *La lección de Auschwitz* (2004), *La razón de los vencidos* (1991), *Por los campos del exterminio* (2003) entre otros.

---

<sup>22</sup> Bajo el impacto principalmente de la filosofía de E. Bloch, Jean Batiste Metz trata de teologizar, desde su creencia católica, el profundo legado filosófico de este pensador marxista y el de la primera generación de la Escuela de Frankfurt (Benjamin, Horkheimer, Adorno) acuñando de esta manera *la razón anamnética*, como saber añorante, como razón determinada por la memoria, como razón fundada en el recuerdo del sufrimiento humano (“dejar que el sufrimiento hable con elocuencia” en una suerte de “solidaridad rememorativa” con los vencidos). Ver: (Cuesta, R. 2011. *Historia con memoria y didáctica crítica*. En: Con-ciencia social, n° 15. 2011)

<sup>23</sup> Nos referimos, entre otros, a la obligación o el deber de recordar, al dolor de quién juega el rol de víctima, a los aportes morales de un conjunto específico de historias individuales (Escobar, Hitler, etc...) a la Historia de un país que las convierte, incluso, en referentes de vida.

De igual manera, la didáctica crítica trata otro de los temas que es crucial para este trabajo y que ha de ser tratado con detenimiento al momento de pensar en su desarrollo. Estamos hablando de los contenidos, de los contenidos escolares para una posible pedagogía de la memoria. Para esto, la didáctica crítica pone sobre la mesa dos asuntos de importancia al momento de pensar en la enseñanza. Una de las ideas de esta perspectiva didáctica es que la escuela tiene la necesidad de recuperar el deseo del estudiante, el deseo de aprender. Acerca de esto expresa Cuesta (2005) que:

“En efecto, una didáctica crítica, en tanto que actividad teórico-práctica, ha de comprender las razones de la necesidad sin ignorar los no menos poderosos resortes del deseo, al punto de poder ejercitar, en circunstancias siempre constrictivas como las de la escuela, una cierta educabilidad del deseo” (p. 15)

Y agrega, siguiendo los aportes de E.P. Thomson (1950), que la didáctica crítica, como en una suerte de pretensión desiderativa, piensa en una escuela que “enseñe al deseo a desear mejor, a desear más, y sobre todo a desear de modo diferente” (Cuesta. 2005, p. 15) y esto, en perspectiva pedagógica, nos llevaría a que la escuela tiene la deuda de inculcar en los alumnos el deseo por conocer, el deseo por alcanzar el conocimiento. Es por tal motivo, que creemos que los contenidos deben serle próximos a los estudiantes, deben comprometerlo existencialmente. Es mediante el deseo que pretendemos llevar los contenidos a la escuela, sin dejar de lado la relación apenas dirimible pero siempre importante entre la necesidad y el deseo<sup>24</sup>.

#### **Acerca de los Contenidos: sobre la adquisición del saber existencialmente importante**

Una de las pretensiones básicas de este trabajo es la defensa de la idea de que los conocimientos no pueden ser transmitidos a otros como informaciones. Así, bajo la égida

---

<sup>24</sup> Para un mayor desarrollo de la relación entre necesidad y deseo véase: Cuesta, R. 2005. Didáctica crítica. Allí donde se encuentra la necesidad y el deseo. Revista CON-CIENCIA SOCIAL. (9). Año 2005. p. 15-44.

de Rumpf (1992)<sup>25</sup>, planteamos que el asunto de la transmisión del conocimiento, en este caso de los contenidos para una pedagogía de la memoria, no es un asunto de profesionales que construyen el contenido y otros especialistas en la transmisión de los conocimientos, cuyo trabajo es preparar estos contenidos en forma atractiva y eficaz para el aprendizaje (reducido ínfimamente a la lúdica en muchas ocasiones) con el objeto de traerlos al ser humano, al aprendiz terminal. Con Rumpf (1992), de este modo, nos vemos avocados a tomar en consideración un asunto de orden educativo y si se quiere didáctico, en el que los contenidos deben ser construidos por los estudiantes de tal modo que puedan ser capaces de ponerse en juego a sí mismos.

La selección de los contenidos ha sido un problema constante en la enseñanza de las ciencias sociales. La profesora Mercé Izquierdo Aymerich (2005) plantea que uno de los problemas propios de la didáctica de las ciencias sociales es cómo seleccionar adecuadamente lo que se va a enseñar para que los alumnos puedan aprenderlo y que, aceptar que esto es un problema, también significa aceptar que los contenidos de la enseñanza no están prefijados y que pueden cambiarse en función de los objetivos de aprendizaje que se hayan establecido, lo cual nos lleva a pensar que si bien es cierto que el asunto de los contenidos siempre ha sido apuro de especialistas que seleccionan los mismos, lejos del contexto donde serán impartidos, para este trabajo consideramos más pertinente que los contenidos sean un asunto racional y sólido, impulsado por los intereses de los alumnos en procesos complejos de trabajo y que “por este medio puedan adquirir experiencias y conocimientos que calen más hondo” esto en detrimento de la idea tradicional de transmisión de los conocimientos. (Rumpf, 1992)

---

<sup>25</sup> Horst Rumpf es profesor emérito de ciencias de la educación en la universidad de Frankfurt. Otras publicaciones del autor son: La enseñanza y la identidad (1987), La escuela artificial y el aprendizaje real (1986), interpretaciones didácticas (1991), entre otras.

En este punto es pertinente traer a colación a Nietzsche (Citado por Rumpf, 1992):

“Su cabeza (la del joven o alumno para este caso) se llena de una enorme cantidad de conceptos que han sido extraídos del conocimiento distante en grado extremo de las épocas y pueblos del pasado, y no de la visión inmediata de la vida. Su deseo de hacer la experiencia de algo y de sentir crecer en sí mismo un sistema propio y coherente de experiencias propias, este deseo le es robado, embriagándole en cierta forma con una abundante dosis de falsedad, como si en pocos años fuera posible sumar dentro de sí las experiencias supremas y más extrañas de todos los tiempos y, precisamente, de los mejores tiempos. Si, como si en tanto transeúnte fugaz en la historia se pudiera aprender de los pasados toques y técnicas y su rendimiento genuino para la vida”. (p.89)

Es así como, siguiendo la línea de Nietzsche, el conocimiento sufre bajo imágenes desiderativas o ilusorias, como si por medio de los conceptos se pudiera entregar las experiencias más importantes de la labor cultural pretérita. Conceptos, saberes altamente pragmáticos, palabras cargadas de prescripciones, todos ellos crean ilusiones, arguye el filósofo. Porque se ha hablado de Grecia, de Roma, de la Edad Media, surge la ilusión de que se han hecho experiencias y de que se han edificado conocimientos con raíces. Es así como caemos por decantación a la posición en la que nos queremos reafirmar, la idea de que “toda orientación que deba capacitar a los seres humanos para ofrecer una respuesta a las grandes crisis de estos años (Ya sean problemas institucionales, personales, o comunitarios) tiene que poseer un carácter existencial”, (Rumpf, 1992, p. 95), debe comprometer su pensar, su actuar, su ser o su haber sido, debe ser expuesto ante ese conocimiento, se le debe relacionar con él bajo un asunto que vaya más allá de ser el mero receptor de una emisión que llega como verdad única e irrefutable.

En su texto *Los conocimientos no se pueden transmitir a otros como informaciones: sobre la capacidad de decir la verdad y sobre la adquisición del saber existencialmente importante*, Rumpf (1992) bosqueja un ejemplo que es sustancialmente práctico para lo que se trata en este escrito:

Los jóvenes y muchachos del Nerdenham en Ostfriesland llegaron a la idea de investigar quién era el hombre que daba su nombre a la calle principal de su ciudad. ¿Quién era Martin Paul? Quizá algunos alumnos habían escuchado que era un trabajador social-demócrata que en el año 1932 había sido asesinado en el curso de una riña con un miembro de la SS. Más de dos meses trabajaron los jóvenes de trece años tratando de averiguar lo que era averiguable: Mediante entrevistas con personas de edad, leyendo viejos diarios, reconstruyendo el hecho criminal, estudiando el juicio subsiguiente, examinando las condiciones políticas durante la elección del presidente del Reichstag en abril de 1832, comparando diferentes versiones sobre el hecho en forma crítica.

Ningún profesor debería retraerse por razones didácticas de dejar que la clase halle algo que hace tiempo que él conoce. Allí no hubo ningún transmisor de conocimientos, solo buscadores con una curiosidad común y probablemente con diferentes capacidades. Ellos tuvieron que esforzarse, mientras la maestra sólo permaneció siendo un centro coordinador. (p. 94)

Es en este ejemplo donde vemos de manera ilustrativa la idea que queremos desarrollar en nuestro trabajo: comprometer a los estudiantes con la adquisición de conocimientos, de exponerlos al vacío y la confusión propia de enfrentarse a los objetos, de entregarles las herramientas suficientes para que ellos se aventuren a encontrar el conocimiento. Para el caso de la pedagogía de la memoria, el estudiante verá en el maestro un facilitador que le brindará las herramientas que requiera para que él se adentre, fruto de sus intereses, en una búsqueda que comprometa su existencia, que mueva sus fibras, que lo lleve a adquirir un conocimiento existencialmente relevante, que lo lleve, como dice Rumpf (1992) a aplicar

su cabeza y la propia experiencia a algo que es presumiblemente importante, que no es tan fácilmente clasificable y destructible por el lenguaje soberano de la teoría.

De este modo queremos apostarle a una forma alternativa de llevar los contenidos a la escuela y a una nueva forma de adquisición de estos contenidos. Para la pedagogía de la memoria es importante, como plantea la profesora Izquierdo Aimerich (2005), entender que:

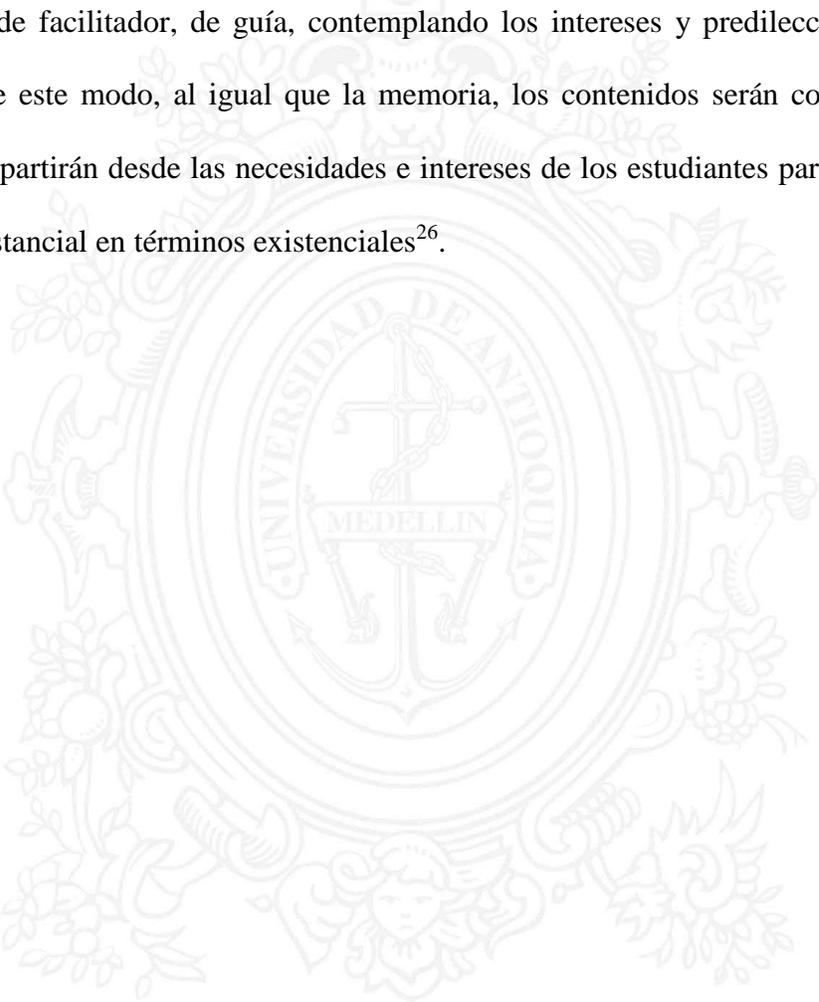
“Ningún conocimiento científico es un retrato exacto del mundo, sino que siempre es el resultado de una intervención intencionada en determinados fenómenos, que ha sido interpretada y comunicada a personas que comparten valores y expectativas. Por ello, los contenidos escolares no pueden ser ya los programas de siempre basados en conceptos que proporcionan una visión rígida y dogmática del mundo sino que han de ser la ocasión de plantear preguntas que inciten a la intervención y a la reflexión sobre fenómenos y relación entre fenómenos que sean relevantes para comprender los temas de la actualidad”. (p. 114)

He aquí el punto importante de nuestra propuesta, es desde estas perspectivas bajo las cuales pretendemos llevar a cabo nuestro trabajo, es bajo las concepciones e ideas anteriormente señaladas que pretendemos operar, desde la pedagogía de la memoria, los contenidos y estrategias que, en tanto constructos colectivos, objetivamente intencionados, apunten a la consecución de objetivos pedagógicos, entendiendo esto como:

“Todas las concepciones directrices que son formuladas, como orientaciones del actuar pedagógico con miras a las respectivas nuevas generaciones, pero también a la formación de adultos, por educadoras y educadores, grupos sociales, culturas y sociedades enteras, y también, dado el caso, por círculos culturales más amplios o comunidades de estado en su campo de acción”. (Klafki, 1992, p. 40-41).

Estos objetivos pedagógicos deberán ser trazados por los involucrados en el proceso de aprendizaje, es decir, por los alumnos, directivos, profesores, de ser posible padres de

familia, en últimas, estas concepciones directrices deberán, como imperativo, ser impartidas por las personas involucradas directamente. Allí el maestro tendrá el rol de acompañante, de facilitador, de guía, contemplando los intereses y predilecciones de los estudiantes. De este modo, al igual que la memoria, los contenidos serán construcciones colectivas que partirán desde las necesidades e intereses de los estudiantes para llegar a un aprendizaje sustancial en términos existenciales<sup>26</sup>.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

---

<sup>26</sup> Uno de los errores comunes al momento de trabajar con la memoria en la escuela, es asumir que las experiencias (llevadas en forma de narrativas, por ejemplo) que otros han vivido serán asumidas por otros estudiantes que no las vivieron, como la epifanía transformadora que hará que si estuviera en las manos de estos “otros” la posibilidad de la no repetición de estos acontecimientos, ellos no dudarían en elegir esta opción, en elegir la no repetición. En la escuela es evidente que a los estudiantes les falta la sensibilidad suficiente para sumir el dolor ajeno como propio y en esa medida asumir las experiencias de los demás como un asunto importante y de consideración formativa. Mélich, J. (2004). El rostro invisible. Del mismo autor, *la lección de Auschwitz* (pp. 65-82). Barcelona: Herder editorial.

## Metodología

La presente es una investigación de corte cualitativo ya que desde este paradigma se tiene la pretensión de “comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad” (Hernández. 2010. p. 364) Se considera entonces la investigación cualitativa es totalmente acorde con las pretensiones trazadas en esta investigación, pues este tipo de investigación “se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolo desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto”. (Hernández. 2010p. 364), lo cual resulta imprescindible si tenemos en cuenta que en nuestra practica era imprescindible adentrarnos en un contexto para explorarlo, quizá conocerlo, y derivar de allí una problemática a la cual se pretendía apuntarle resolutivamente.

Dentro del enfoque cualitativo existen algunas perspectivas bajo las cuales se llevan a cabo las diferentes investigaciones, para la nuestra escogimos una de ellas debido a que nos resulta la más práctica y congruente con nuestra investigación.

### **Investigación-acción en el campo de la educación**

El término "*investigación acción*" proviene del autor Kurt Lewis y fue utilizado por primera vez en 1944. Describía una forma de investigación que podía ligar el enfoque experimental de las ciencias sociales con programas de acción social que respondieran a los principales problemas sociales de entonces. Mediante la investigación-acción, Lewis argumentaba que se podía lograr en forma simultánea avances teóricos y cambios sociales (Elliott, 1993).

Es un asunto de suma importancia para la comprensión metodológica de este trabajo, el hecho de que en medio de la misma, se hacía necesario no solo acercarse a las variables del problema en términos prácticos, propios del hacer cómo del maestro en la escuela, sino que también se hacía indispensable hallar y/o construir lecturas teóricas que aproximaran a los propósitos trazados al principio de esta iniciativa investigativa. Por tal motivo, es importante aclarar que la investigación acción en el campo de la educación, se nos presenta como la metodología más congruente con nuestras pretensiones, ya que desde ella se tiene la idea de generar conocimientos a partir de las acciones o intervenciones en instituciones y comunidades, lo cual resulta preciso para nuestros intereses.

En primera instancia, es menester mencionar que la investigación-acción, según John Elliott (1993) es “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”. En tal sentido, sugiere Elliott, la investigación-acción constituye una solución a la cuestión diletante entre teoría y práctica, siendo este un asunto que resulta muy pertinente para nuestro trabajo si tenemos en cuenta los objetivos del mismo. Bajo la investigación-acción el investigador entra a una institución o comunidad para hacer investigación *junto con* y no *sobre los* participantes, y producto de esta experiencia podrían derivarse un conjunto de resultados que puedan ser susceptibles de convertirse no solo en conocimiento popular y/o local, sino también en conocimiento científico y/o público, como lo contempla la investigación acción en el campo de la educación<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> El amparo metodológico de esta investigación se llevará a cabo bajo la égida de los constructos teóricos en torno a la investigación acción en el campo de la educación de los profesores Gary L. Anderson y Kathryn Herr. El primero de ellos profesor del departamento de Liderazgo, Política educativa y Tecnología en la Escuela Steinhardt de Cultura en la Universidad de Nueva York y la segunda, profesora de la facultad de educación y servicios humanos de la universidad de Montclair State. Información tomada de: [http://steinhardt.nyu.edu/faculty/Gary\\_Anderson](http://steinhardt.nyu.edu/faculty/Gary_Anderson). Consultado el 8 de marzo de 2016.

Las pretensiones puestas en escena en los albores de esta investigación, nos llevaron a considerar la investigación-acción como la perspectiva metodológica que podría hacer una coherente amalgama con las actividades propuestas, con los objetivos trazados y en general con todo el proceso investigativo. Si tenemos en cuenta que veíamos necesario poner en escena un conjunto de actividades, de contenidos y estrategias para la enseñanza de la pedagogía de la memoria y al mismo tiempo ir reflexionando teóricamente sobre lo que encontramos en dicha ejecución, se nos hacía preciso adoptar una metodología que nos permitiera reflexionar sobre la práctica docente y al mismo tiempo reflexionar acerca de lo encontrado en perspectiva de contribuir al conocimiento práctico, ese que resulta de la participación en y la reflexión sobre la acción y la experiencia (Anderson y Kerr, 2007). En similar dirección, siguiendo a Henríquez (2004) (citado por Anderson y Kerr, 2007) podemos ver que:

“Es desde la práctica, entendida como síntesis de pensamiento y acción, donde se puede realizar una reflexión sistemática y un análisis profundo que desemboque en la formulación de nuevos constructos teóricos. Por lo tanto, la producción de conocimiento efectuado por los docentes implicados en el proceso pedagógico, es lo que va a permitir la aprehensión profunda de la compleja y cambiante realidad educativa”. (p. 3-4)

De este modo queremos ir dejando claro que la relación entre los objetivos, la metodología y la aplicación de los instrumentos gira en torno a la reflexión, precisamente, sobre lo encontrado en la ejecución y la posible construcción teórica de los resultados de dicha ejecución, por tal motivo creemos que en gran parte la investigación acción nos permitió alcanzar nuestras pretensiones.

Es preciso mencionar de forma reiterativa el hecho de que en esta experiencia se hacía necesario reflexionar acerca de lo realizado, con el fin de utilizar lo encontrado como

insumo para aportar teóricamente a una posible pedagogía de la memoria. Para esto, la investigación-acción nos ofrece su criterio de validez o confiabilidad, el cual es preciso para nuestras pretensiones, ya que según Anderson y Kerr (2007):

“Si el fin de la investigación es la disseminación de conocimientos más allá del sitio de investigación, entonces el concepto de “validez” tiene que ver no solo con la utilidad del conocimiento, sino con su capacidad de hacer una contribución a una comunidad mayor, tanto de práctica como de investigación”. (p. 6)

Así, es claro pues que en concordancia con los objetivos, las acciones ejecutadas en este proceso buscaban no solo ejecutar una serie de instrumentos que le apuntaban a las practicas del maestro al momento de trabajar con pedagogía de la memoria, sino también aportar, mediante la reflexión de estas prácticas, a una mirada teórica acerca de los trabajos con la memoria en la escuela.

De igual modo, se hace práctica para esta investigación, la posibilidad de establecer otros criterios de validez tales como el que permite otorgar valor al proceso y por supuesto aquel que legitima la lectura contrastada de los resultados, los cuales permiten que la investigación no solo sea válida si se soluciona la problemática propuesta en la investigación, sino que también es válido el hecho de reconceptualizar el problema en una forma más compleja. En palabras de Anderson y Kerr, (2007): “la validez de resultados reconoce el hecho de que la investigación acción no solo resuelve problemas sino también los reconceptualiza en una forma más compleja, conduciendo a un ciclo nuevo de investigación”. (p. 7) Bajo esta idea, creemos que resulta práctico para efectos de la investigación, la posibilidad de poder darle otra mirada al problema expuesto al inicio, en tanto mirada que no necesariamente lo soluciona pero que puede abrir el espacio para una investigación posterior.

Corriendo el riesgo de ser demasiado insistentes, queremos dejar claro, siguiendo a Lewin (1946) que “la investigación acción tiene un doble propósito, de acción para cambiar una organización o institución, y de investigación para generar conocimiento y comprensión”. A partir de estas, que fueron nuestras pretensiones de llevar a cabo una experiencia que pudiera dar visos de cómo podría trabajarse con memoria en la escuela y al mismo tiempo, construir y reflexionar teóricamente acerca de la pedagogía de la memoria, es preciso empezar por contar nuestro proceso.

### **Marco de la investigación**

Para hablar del marco de esta investigación, es necesario volver a mencionar que los investigadores de este trabajo integramos un proyecto BUPPE de extensión de la *Facultad de ciencias sociales y humanas* denominado “Tejiendo los hilos de la memoria: historia local de Medellín desde los pobladores de la periferia. Comunas 3, 6 y 8, periodo 1970 a 2014” en el que participa la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, específicamente con una línea investigativa de la Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales, de la cual hacemos parte los dos investigadores de esta experiencia. Por designio de este proyecto nos fue asignado trabajar en la comuna tres, al igual que nos fue sugerida la institución educativa Reino de Bélgica sección Bello Oriente.

El colegio Bello Oriente es una sede de carácter público actualmente, que inicia sus labores en el año 1985 bajo la necesidad de conformar una Comunidad Educativa, con el fin de darle privilegio a las necesidades básicas de las comunidades, buscando una vida digna y una solución a los problemas adyacentes. La formulación de estos principios se da bajo el marco de la Corporación Eclesial de Base Orlando González Ardila CEBOGA, entidad responsable de iniciar con el proyecto formativo del plantel. Luego de esto, el

colegio inicia sus labores en el año 1992, momento en el cual se adaptaron a las necesidades circundantes y adquirieron respaldo de parte de entes gubernamentales. Hoy en día, como es señalado anteriormente, hace parte de la Institución Educativa Reino de Bélgica, y se presentan varios de los problemas que se dieron de acuerdo a la transición de su naturaleza privada-pública, donde su inactividad escolar se dio durante varios meses anteriores a su adjudicación a la actual institución y desescolarizaron a la población que acogían.

Para el momento de la investigación, la institución educativa no contaba con la información necesaria para que los investigadores pudiéramos conocer la cantidad de estudiantes con la que contaba la institución y mucho menos información relacionada con todos ellos. Esto no es presentado como una dificultad, ya que para efectos de la investigación se pensaba trabajar con un grupo focal que contaría con algunos estudiantes de todos los grados de la jornada de la mañana, esto es, de sexto a once. La forma en la que se seleccionó el grupo y los instrumentos utilizados para esto serán desarrollados posteriormente en este escrito.

### **Sujetos, población y muestra de la investigación**

Los estudiantes con los que se llevó a cabo este trabajo fueron entre 15 y 20 niños y niñas, de los grados sexto a undécimo, pertenecientes a los estratos 1 y 2, en su mayoría con problemas educativos propios de contextos y edades tales como: bajos niveles lecto-escriturales, problemas de consumo de drogas, desintegración familiar, etc... Cabe resaltar, que estos niños, en su inmensa mayoría, son víctimas del desplazamiento forzado o sus familias lo padecieron en algún momento. La edad de estos niños y niñas oscila entre los 11 y los 17 años y sus padres de familia son, en esencia, obreros o empleadas domésticas. Es

importante aclarar que este grupo fue cambiando al principio del trabajo, pues era inestable en un primer momento debido a la falta de confianza que tenía los estudiantes con nosotros y también a la falta de asistencia de los estudiantes que no permitía tener un grupo contante pero a medida que iba pasando el tiempo se iban solucionando estos problemas hasta el punto de poder consolidar un grupo estable.



*Foto 1.*

Parque Arví. 2015. Tomada por Restrepo, J. Colectivo señales de humo.

### **Procedimiento metodológico**

En un primero momento la institución educativa nos abrió sus puertas de manera favorable y nos puso a disposición no solo las instalaciones, sino también la ayuda de algunos maestros para la realización de este trabajo. Sin embargo, la institución contaba

con algunos problemas de orden administrativo, lo cual nos complicaba un poco introducirnos de manera acertada en las dinámicas institucionales y empezar con el desarrollo de nuestro trabajo. Para ese entonces, la institución padecía uno de sus problemas más recurrentes, expreso en la asidua rotación y circulación de profesores, ya que en su mayoría son ocasionales y la estabilidad para los que se encuentran en esta situación no es muy adecuada para llevar a cabo procesos formativos de largo alcance<sup>28</sup>, problema este que identificamos en un primer momento. También era consecuencia de este problema, que los estudiantes faltaran regularmente a clase por la ausencia de profesores y que los investigadores no tuvieran un horario fijo de trabajo y quedaran así supeditados al azar de encontrar o no encontrar alumnos en la institución.

Posteriormente, la Secretaria de Educación acudió a solventar este problema, llegaron nuevos profesores que si bien permitían que los estudiantes acudieran con normalidad a sus clases, no podían permitir, por desconocimiento del contexto, mayor información de los estudiantes para efectos de la investigación. De igual manera, y por la demora en el inicio del proceso, pasamos, como primera parte de esta investigación, a seleccionar el grupo focal con el cual sería llevado a cabo este trabajo. Se definió un perfil del estudiante que sería más acorde para el proyecto, ya que si el trabajo a realizar era acerca de las memorias de poblamiento, se hacía necesario trabajar con estudiantes que pudieran aportar información importante para el proyecto. Hacemos referencia a estudiantes que hubiesen vivido toda su vida o gran parte de ella en el barrio, que tuviesen alguna relación con el desplazamiento (problema muy constante en este barrio); que hiciese parte o tuviese ya la experiencia, en grupos juveniles o comunitarios; que gozase de algún tipo de relación con

---

<sup>28</sup> Acá hacemos mención de procesos que puedan mantenerse en el tiempo, de procesos formativos acompañados por maestros por más de un par de periodos escolar. Esto se hace complejo porque los profesores, por ser ocasionales, están yendo y viniendo en periodos cortos de tiempo.

los primeros pobladores del barrio y que, enfáticamente, desease trabajar voluntariamente en el proyecto. A partir de este perfil se crearon varios instrumentos como una encuesta y un cuestionario KPSI para la selección del grupo, los cuales servían como una suerte de filtro para seleccionar un grupo que oscilara entre 15 y 20 estudiantes y así empezar a desarrollar el trabajo.

El primer instrumento aplicado para diagnóstico poblacional fue una encuesta de respuesta cerrada y para esta ejecución se seleccionó una población de 34 estudiantes de todos los grados de la básica secundaria y media para dar cuenta de la población que acoge, en proporción, la institución educativa. De los 34 estudiantes buscábamos escoger 20, un poco más un poco menos, que pudieran dar cuenta de ese perfil que nos habían sugerido los coordinadores del proyecto BUPPE para que pudieran adaptarse al proceso de reconstrucción de la memoria del barrio y se sumaran al esfuerzo de levantar memorias de poblamiento a partir de la visibilización de sus narrativas. Para ello se buscaron estudiantes que hubiesen pasado por un proceso migratorio o, en su defecto, haber llegado al barrio como consecuencia de estos mismos procesos, y a partir de aquí se intentó desarrollar todo el trabajo académico en relación con el poblamiento del mismo y el apego que los jóvenes manifiestan hacia él.

Los resultados de esta encuesta (*ver anexo 1*) sirvieron para ir conociendo a los integrantes de ese primer grupo e ir identificando aquellos integrantes que pudieran tener una mayor relación con el trabajo que pensábamos realizar.

Siguiendo con el proceso de selección de grupo focal, y teniendo en cuenta el primer filtro utilizado, pasamos a ejecutar un cuestionario KPSI (*ver anexo 2*) que tenía como pretensión conocer cuáles estudiantes estaban relacionados con algunas situaciones problemáticas del barrio y con algunos tópicos afines a los procesos de memoria del

problamiento. De esta manera, contando con los resultados<sup>29</sup> de este último filtro, pensábamos tener seleccionado el grupo con el cual íbamos a trabajar<sup>30</sup>.

De manera simultánea, y con el fin de aportar a la solución de los objetivos específicos uno y dos, nos vimos avocados a una revisión bibliográfica que diera cuenta de las experiencias llevadas a cabo en el contexto nacional y que tuvieran como tema principal los trabajos con memoria en ámbitos educativos, para lo cual escogimos algunos contextos significativos en los trabajos con memoria, en clave pedagógica, y algunas categorías de análisis que nos pudieran permitir una mejor lectura de estas experiencias, esto con el fin de conocer los límites y los alcances de estas iniciativas y, en particular, el poder contrastar las mismas con nuestro trabajo.

Las categorías de análisis se estructuraron teniendo en cuenta, en primera instancia, la nacionalidad de estas experiencias. Para este caso se trabajaron experiencias llevadas a cabo principalmente en España, Alemania, Argentina, Chile y por último Colombia. Es bien sabido que todos los trabajos revisados tienen como punto de encuentro la memoria puesta en escena en ámbitos educativos, por tanto, las categorías de análisis que derivan de allí están en estrecha relación con memoria y educación en cada uno de los contextos elegidos. En correspondencia con lo tratado, propusimos cuatro categorías, a saber: *La primera acerca de las finalidades de los trabajos con memoria en la escuela*; *la segunda acerca de la pedagogía para los trabajos con memoria en la escuela*; *la tercera acerca de la didáctica en los trabajos con memoria en la escuela*; y por último, *acerca de las metodologías para*

---

<sup>29</sup> Los resultados de este instrumento podrán verse en el anexo número 4.

<sup>30</sup> Es importante hacer mención acerca de este grupo, el cual en el transcurso de los 10 meses del proceso fue cambiando constantemente debido a diferentes dinámicas, y sobre todo porque no se trabajaba con nadie que no quisiera estar allí ya que no era intención de este trabajo obligar a nadie a participar. Es importante también mencionar que el grupo se empieza a consolidar a medida que la confianza entre los estudiantes y los investigadores se hace más fuerte, lo cual deja dilucidada la importancia que tiene entablar una relación de confianza con los estudiantes.

*los trabajos con memoria en la escuela.* Estas categorías fueron seleccionadas de acuerdo a lo encontrado en la revisión bibliográfica y atendiendo a las necesidades que se nos presentaron en el transcurso del proceso investigativo, de tal modo que entraron a hacer parte de las soluciones y discusiones que se entablaron en torno a esta temática. Lo encontrado en este rastreo será tratado a profundidad en el aparte concerniente a los resultados.

Retomando el trabajo en campo, y en consecuencia con el tercer objetivo, después de tener el grupo seleccionado pasamos a demarcar una ruta metodológica que creíamos iba en línea con nuestra perspectiva metodológica y, de esta manera, consignar dentro de una cartilla un conjunto de premisas teóricas y metodológicas que pudieran aportar a un posible trabajo de pedagogía de la memoria en la escuela. Para este fin, y teniendo muy en cuenta el espiral de ciclos que proponen Anderson y Kerr (2007)<sup>31</sup> nos trazamos la ruta metodológica de la *figura 1*.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

---

<sup>31</sup> “La investigación acción requiere una espiral de ciclos de planeación, acción, observación y reflexión. Los resultados de un ciclo de investigación sirven como punto de partida para el ciclo siguiente y el conocimiento que se produce es relevante para la resolución de problemas locales y el aprendizaje profesional de los docentes/investigadores”. (Anderson y Kerr, 2007, p. 2)

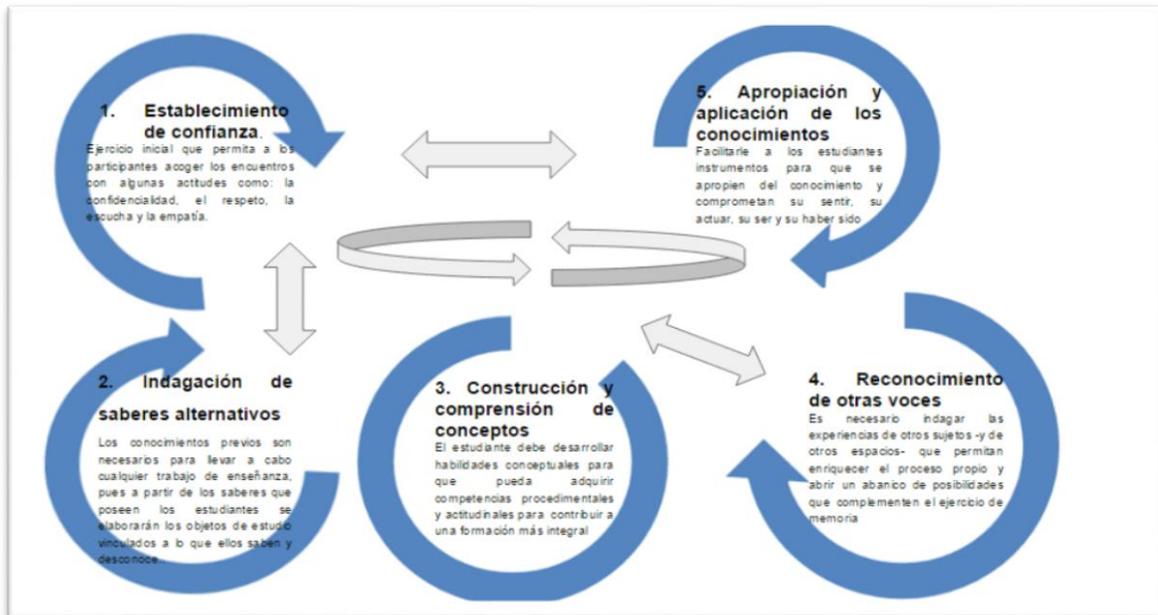


Figura 2.

Ruta de acción, también entendida como ruta metodológica de los procesos de intervención por momentos.

Es bajo esta ruta de acción, en consecuencias con el espiral de ciclos<sup>32</sup> de “planeación, acción, observación y reflexión”, propuestos por Anderson Y kerr (2007. P. 2), que se llevó a cabo el proceso con los estudiantes, y es de esta forma como estimamos que se podría aportar a un posible trabajo de pedagogía de la memoria en la escuela. Es importante aclarar que esta ruta de acción no se constituye en nuestra metodología, sino que dentro de la investigación-acción propusimos esta forma de llevar a cabo la investigación. Esta ruta se desarrolló mediante cinco momentos: establecimiento de confianza, indagación de saberes alternativos, construcción y comprensión conceptual, reconocimiento de otras

<sup>32</sup> Acerca del espiral de ciclos propone Anderson y Kerr (2007) que: “Los resultados de un ciclo de investigación sirven como punto de partida para el ciclo siguiente y el conocimiento que se produce es relevante para la resolución de problemas locales y el aprendizaje profesional de los docentes/investigadores”. A propósito de esto véase: Anderson, G y Kerr, K. (2007). El docente-investigador: Investigación - Acción como una forma válida de generación de conocimientos. Montclair State University, 1-22.

voces, y por último, apropiación y aplicación de los conocimientos. Son estos cinco ejes los que se convirtieron en nuestra ruta de acción, en un engranaje en medio del cual se concretó esta experiencia educativa y es el reflejo del desarrollo de la misma. Estos ejes se encuentran relacionados, y si bien se trabajan con un orden preestablecido, es importante mencionar que todos ellos se relacionan entre sí para aportar a las finalidades del proceso.

En este sentido, y teniendo en cuenta esta ruta de acción, partimos por desarrollar cada uno de los momentos en los que realizábamos diferentes actividades de manera consensuada con los estudiantes, para poder responder a cada una de las etapas, mismas que cumplirían con la finalidad de construir un conjunto de narrativas acerca de las memorias de poblamiento y, de esta forma, aportar, no solo con el producto final, sino también con todo el proceso, a un posible trabajo de pedagogía de la memoria en la escuela.

En la primera etapa de esta ruta, propusimos el establecimiento de confianzas, como un primer momento para este trabajo con memoria, ya que veíamos necesario realizar un proceso de acondicionamiento del espacio y de la disposición con los participantes, debido a que temas de esta índole tocan emociones que necesitan ser orientadas para el proceso. Por consiguiente creíamos fundamental que al iniciar un ejercicio con memoria, se tuviese en cuenta un momento inicial (o base) para la confianza, el cual permitiese a los participantes acoger los encuentros con algunas actitudes como: la confidencialidad, el respeto, la escucha y la empatía<sup>33</sup>. En este orden de ideas, propusimos algunas actividades como “*entretajido*”, un ejercicio al cual le dimos el nombre de “*Me llama*” y otro conjunto de actividades<sup>34</sup> que se desarrollaron a lo largo del proceso y que tenían como pretensión

---

<sup>33</sup> Es importante dejar claro que los ejercicios de confianza no solo se trabajaron en una primera fase del desarrollo de esta propuesta, sino que fueron trabajados a lo largo de todo el proceso.

<sup>34</sup> Si se tiene como interés conocer más a profundidad las actividades, estas se desarrollaran en la cartilla que se anexará en este trabajo.

entablar y fortalecer unos lazos de confianza entre los estudiantes y los investigadores, para que así se pudiera dar esa relación *vis a vis* entre las dos partes. En esta parte hablamos de ejercicios de activación cognitiva, conversaciones casuales en donde se le mostrara al otro que era escuchado por parte del investigador, salidas pedagógicas y algunos elementos de orden recreativo<sup>35</sup>.

En un segundo momento, esta ruta metodológica nos condujo a trabajar sobre los saberes alternativos que poseían los jóvenes, a indagar sobre ellos y a ponerlos en escena con la intención de trabajar a partir de ellos. Nos referimos, en concreto, a tomar como punto de partida lo encontrado al momento de la indagación, ya fuesen ventajas o dificultades. Teniendo en cuenta que el saber previo se constituye a partir de lo que sabemos, de la influencia ejercida por los contextos en los cuales habitamos y nos relacionamos, ya que permiten que estos conocimientos sean interiorizados dentro de nuestro esquema mental, quisimos adentrarnos en estos conocimientos que poseían los estudiantes acerca del tema que nos convocaba. Así entonces quisimos indagar sobre conceptos como memoria, memoria colectiva, lugares de la memoria, olvido e identidad, todo ello bajo un conjunto de actividades que tenían como propósito adentrarse en ese esquema mental que manejaban los estudiantes respecto a esta temática en específico. Las actividades que se llevaron a cabo fueron, una “*lluvia de ideas*”, un “*taller con fotografías*” y por último una actividad que llamamos “*mi experiencia con la memoria*”. En primera instancia, para la lluvia de ideas se les preguntaba a los estudiantes que idea tenían acerca de lo que podría ser cada uno de estos conceptos escritos anteriormente, y fue a medida que

---

<sup>35</sup> Esto último debido a que no se podía pasar por alto que el trabajo era llevado a cabo con niños y adolescentes, los cuales pueden carecer de desmotivación al momento de prestarse para realizar este tipo de trabajos, ya que no cuentan con ningún reconocimiento de orden académico, como una nota por ejemplo, y esto hacía necesario que se pensara en la importancia de que ellos disfrutaran de hacer parte de este grupo, y la lúdica nos pareció una buena opción, claro está, teniendo siempre en cuenta que no se podía incurrir en excesos de este orden.

los estudiantes iban respondiendo que nosotros íbamos escribiendo en el tablero las ideas para conformar una idea general de lo que podrían ser cada uno de esos conceptos. Posteriormente, se les presentaron unas fotografías del barrio, la mayoría de ellas fotografías antiguas en las que se mostraban lugares o personas representativas del mismo barrio, y fue allí donde los estudiantes tenían la responsabilidad de relacionar un concepto con una imagen y socializar al grupo por qué creían que esa imagen le pertenecía a ese concepto. No se trataba de escuchar una respuesta clara y especializada acerca de esto, sino más bien, conocer que entendía el estudiante acerca de este tipo de asuntos. Por último, la tercera actividad consistía en escribir lo que ellos entendían acerca de estos conceptos. De esta forma, nosotros pretendíamos evidenciar lo que ellos sabían acerca de esta temática y al mismo tiempo encontrar las ventajas o las falencias que nos permitieran dilucidar en el plano de lo posterior nuestras siguientes actividades.

Es importante mencionar que, pensando en la recolección y en la reflexión, el proceso quedó registrado en los formatos de registro de las actividades que los investigadores realizábamos por cada actividad, en donde podíamos registrar lo que hacíamos y reflexionar en torno a ello, ya que el formato (*ver anexos 4, 5, 6 y 7*) nos lo permitía.

Para este momento, nos permitimos recordar, por lo agotador que puede resultar para el lector la descripción de los momentos y en general la lectura del texto, que este conjunto de actividades hacen parte de una propuesta de contenidos y estrategias para una posible pedagogía de la memoria, consignadas en una cartilla que resulta ser un anexo de este trabajo. Todo lo contenido allí, intenta ser coherente con la metodología y responder al tercer objetivo específico, que a su vez se relaciona con los dos primeros, ya que en medio de la construcción de esta propuesta fue necesario revisar, conocer y contrastar otras experiencias de pedagogía de la memoria en la escuela en diferentes contextos. De esta

forma, relacionando todos los objetivos generales, le apuntamos a la posible solución y respuesta al objetivo general.

Volviendo a la ruta metodológica que recorrimos en el trabajo, nos vemos avocados, teniendo en cuenta siempre los momentos anteriores y la relación existente entre todos ellos, a trabajar la construcción y apropiación de los conceptos para de esta manera adentrarnos en el entramado conceptual. En este punto es preciso decir que los conocimientos conceptuales son importantes, pero el maestro no debe olvidar que no son suficientes para lograr que los estudiantes logren un aprendizaje significativo. Además, se debe tener en cuenta que ningún conocimiento conceptual es un retrato exacto del mundo, sino que siempre es el resultado de una intervención intencionada en determinados fenómenos, que ha sido interpretada y comunicada a personas que comparten valores y expectativas.

En esta etapa de la ruta de acción de nuestras actividades lo que buscábamos era que los estudiantes pudieran obtener un aprendizaje significativo, y para tal motivo se hacía importante que comprendieran algunos conceptos necesarios al momento de desarrollar otro tipo de competencia. Esta, que es el constructo con el cual se nombra el propósito fundamental a ser evaluado al interior de las áreas, es entendido como los conocimientos, habilidades y destrezas que desarrolla una persona para comprender, transformar y participar en el mundo en el que vive<sup>36</sup>. El aprendizaje significativo es entendido en este trabajo como el tipo de aprendizaje en el que el estudiante relaciona los conocimientos que posee con nuevos conocimientos, reconstruyendo y reajustando ambas informaciones en

---

<sup>36</sup> Definición tomada de la página de Colombia aprende. Ver: <http://www.colombiaprende.edu.co/html/competencias/1751/w3-propertyvalue-44921.html>

este proceso<sup>37</sup>. Así entonces, para adentrarnos en el campo de lo conceptual, propusimos algunas actividades que tenían como objetivo la apropiación de los conceptos trabajados anteriormente. Entre las actividades que llevamos a cabo se encuentran algunas clases magistrales, las cuales precisamos importantes para algunas ocasiones en las que necesitamos aclarar algunos aspectos. Además de esto propusimos un par de cine foros en los que se trabajaron los conceptos ya mencionados. Con estos videos y películas se pretendía explicar o dar a conocer una concepción aceptada de conceptos como memoria, narrativa, recuerdo y la manera como podía hacerse memoria, esto último para introducirnos en los momentos siguientes. Al momento de las discusiones, los estudiantes ponían en escena lo que ellos sabían, lo que habían escuchado de parte de los investigadores y lo visto en la pantalla, lo cual nos parecía oportuno para conocer y quizá ir evaluando el estado del proceso.

En este momento del proceso, las etapas siguientes nos permitieron poner la mira en cierto tipo de asuntos de orden más procedimental, ya que, como la intención del proyecto en el cual se enmarca esta experiencia era reconstruir las memorias del poblamiento de este barrio, se propuso la construcción de una serie de narrativas hechas por los mismos estudiantes, para lo cual el grupo de la línea de memoria a la cual pertenecíamos los investigadores propuso que los estudiantes fuesen quienes construyeran los instrumentos para recolectar la información necesaria para realizar sus narrativas, los aplicaran y escribieran sus productos académicos, oponiéndonos, si se quiere, a la manera tradicional en la que el investigador entrevista al sujeto y con lo que este le dice construye una rúbrica más o menos acertada acerca de la persona en cuestión, lo cual podía dar muestra, si se

---

<sup>37</sup> Información tomada de la página [psicopedagogía.com](http://www.psicopedagogia.com/definicion/aprendizaje%20significativo). ver: <http://www.psicopedagogia.com/definicion/aprendizaje%20significativo>. Consultado el 12 de febrero de 2016.

quiere, del carácter colaborativo propio de la investigación-acción. En este punto nos parece acertado volver a insistir en lo significativo que resultó la utilización de la investigación-acción, ya que nuestra intención incluía hacer partícipes de manera activa a los estudiantes, debido a que desde ellos también se hacía importante el asunto de cambiar algunas prácticas educativas. De este modo, veíamos necesario empezar por trabajar asuntos de orden procedimental, reiterando que, en un consenso solapado, es el contenido de mayor importancia en el plano de la relación enseñanza-aprendizaje, por lo que nos encontramos con la siguiente etapa de la ruta de acción a la que llamamos “escucho a otros”. En esta, intentamos mostrarle a los estudiantes cómo se había hecho o cómo habían hecho aquellos que saben eso que necesitábamos hacer. Dicho de otra forma, cómo se construyen las narrativas, y como se habían construido en otras circunstancias y con otros actores.

Para esta parte propusimos algunas actividades dentro de las que se encontraba una salida pedagógica que en este caso se efectuó al sector El tambo del corregimiento Piedras Blancas del municipio de Guarne, recorriendo parte del parque ecológico Arví del corregimiento de Santa Helena. Se efectuó desde el colegio Bello Oriente, desplazándonos por la ladera con el propósito de conocer parte de ella y hacer referencia de los lugares y aspectos relevantes del poblamiento de la misma. El recorrido se pensó directamente como iniciativa de trabajo con ejercicios investigativos, adoptando instrumentos de análisis como es el diario de campo, el cual es un instrumento de la investigación cualitativa y además “el diario de Campo es uno de los instrumentos que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas (Martínez, 2007, p. 77)”, en la salida pedagógica se propuso hacer lectura del contexto que los estudiantes habitan, al igual que las percepciones encontradas en el transcurso del

recorrido y que estas fueran consignadas en el diario de campo. Además, cual se les compartían a los estudiantes, algunas precisiones acerca de lo qué es y cómo se utiliza un diario de campo. Esto fue impartido por un estudiante de sociología de la Universidad de Antioquia llamado Alejandro Usuga, el cual tenía un conocimiento más preciso acerca de este instrumento de investigación. También se realizaron actividades como “*lectura de otras fuentes*” en la cual se propuso la lectura del periódico comunitario llamado tinta 3, que, en uno de sus ejemplares, permitía el abordaje de artículos relacionados con las reconstrucción de memoria llevados a cabo por un colectivo juvenil llamado raíces, el cual hacia parte del proyecto. Por otro lado, realizamos una actividad llamada “Taller de la entrevista” en la cual se le daban a los estudiantes algunas bases acerca de cómo construir una entrevista y cómo entrevistar a uno de sus compañeros, esto con el fin de que posteriormente construyeran una entrevista semiestructurada o dirigida, la cual entendíamos como “un proceso de comunicación que se realiza normalmente entre dos personas; en este proceso el entrevistado obtiene información del entrevistado de forma directa” (Peláez, A. 2011, p. 2) y de igual modo, se intentaba explicar a los estudiantes que la entrevista “pretende obtener datos preguntando a los sujetos, pero con el objeto característico de la investigación cualitativa de conocer la individualidad de la persona entrevistada y ver el mundo con sus ojos” (Corbetta, 2007, p. 344), esto con el fin de que ellos pudieran entender qué era eso de la entrevista y qué se buscaba con ella. Estas entrevistas iban dirigidas a personas que les permitiera obtener una mayor información acerca de aquellos sucesos que no podían recordar, como el papá, la mamá u otro familiar.

De este modo, podríamos pasar a la última etapa de la ruta, en la que, habiéndole mostrado a los estudiantes lo necesario para que ellos mismos se adentraran en la búsqueda

del conocimiento, se hacía necesario soltarlos y que empezaran a construir su propia historia, a ir por el conocimiento existencialmente importante.

En consecuencia con la idea de que los conocimientos no se pueden transmitirse a los otros como simple información<sup>38</sup>, propusimos como parte final de este ciclo, que los estudiantes, después de haber pasado por las anteriores etapas, pudiesen emprender su propio viaje llevando consigo las herramientas y los insumos construidos y adquiridos; esto es, que ellos después de haber pasado por las etapas anteriores intentasen construir y desarrollar los instrumentos necesarios para lograr sus propias narrativas, entendiendo las narrativas como “como aquel género discursivo que se expresa en relatos existenciales y, por tanto, denotan una experiencia vivida por alguien (un individuo o un colectivo) en unas circunstancias determinadas” (Meza, 2008. p. 51)

Los ejercicios propuestos pasaron, básicamente, por asesorías que los investigadores fueron brindándoles, con el fin de ir acompañando el proceso de construcción de estas historias, para al final conocer no solo sus narrativas sino también el uso que se le dio a lo enseñado.

Después de terminada la ruta de acción que se propuso para la ejecución del conjunto de actividades que podrían derivar en una posibilidad o en una manera de trabajar con la pedagogía de la memoria en la escuela, los investigadores pasamos a trabajar en el último ciclo del espiral propuesto por la investigación-acción. Esta es la parte de la reflexión sobre la práctica, misma que nos convoca para hacer lectura detenida de esta parte del proceso, momento en el cual se hizo necesario analizar de forma detenida el conjunto total de los instrumentos agotados y que nos permitieron hacer una lectura más adecuada y profunda de

---

<sup>38</sup> Véase: Rumpf, H. (1993). *Los conocimientos no se pueden transmitir a otros como informaciones*. Revista de educación, vol. 45.

todo lo trabajado. Justamente, y en línea con lo encontrado en la búsqueda y el contraste propuesto en los dos primeros objetivos, nos resultó luego, más plausible, orientar nuestra reflexión hacia los aportes, o quizá nuevas lecturas, que se le puedan proponer a eso que se ha dado en llamar pedagogía de la memoria.

Es importante precisar que el análisis de la información se hizo en consecuencia con cada uno de los momentos propuestos en la ruta de acción esbozada, para lo cual se analizaron los instrumentos sobre los cuales reposa la información propia de lo que resultó de las actividades propuestas. Así, por cada momento se hizo un análisis de lo encontrado en base a lo propuesto. Por ejemplo, el análisis de las propuestas hechas para el momento de establecimiento de confianzas y los respectivos instrumentos de recolección de la información, y así, por cada uno de los momentos, hasta que, por último, se hace una lectura general e integral de todo el proceso, sin dejar de lado en ningún momento lo encontrado en las búsquedas hechas para dar cuenta de las demás experiencias con pedagogía de la memoria en otros contextos. De este modo, y por último dar algunas conclusiones y recomendaciones acerca de lo encontrado.

## Resultados

### Nota aclaratoria

Antes de empezar con el desarrollo de este ítem resulta importante hacerle una claridad al lector. Por tal motivo queremos decir que en la primera parte del análisis de estos resultados pareciera que volviéramos a repetir sin sentido alguno el recorrido hecho en el marco teórico acerca de las experiencias internacionales con pedagogía de la memoria, sin embargo, no pretendemos ser redundantes con esta información sino que queremos mostrar cómo estas experiencias no tienen claridad acerca de algunos aspectos propios de trabajos pedagógicos con la memoria. En consecuencia con esta claridad, queremos decir que el primer objetivo de nuestro trabajo consiste en revisar las experiencias internacionales con pedagogía de la memoria para corroborar la hipótesis de que ellos no han avanzado sustancialmente al respecto y de este modo ahondar en esta suerte de vacíos para dejar algunas claridades acerca de ellos. Este es el motivo por el cual se utilizará información desplegada anteriormente pero con una finalidad diferente.

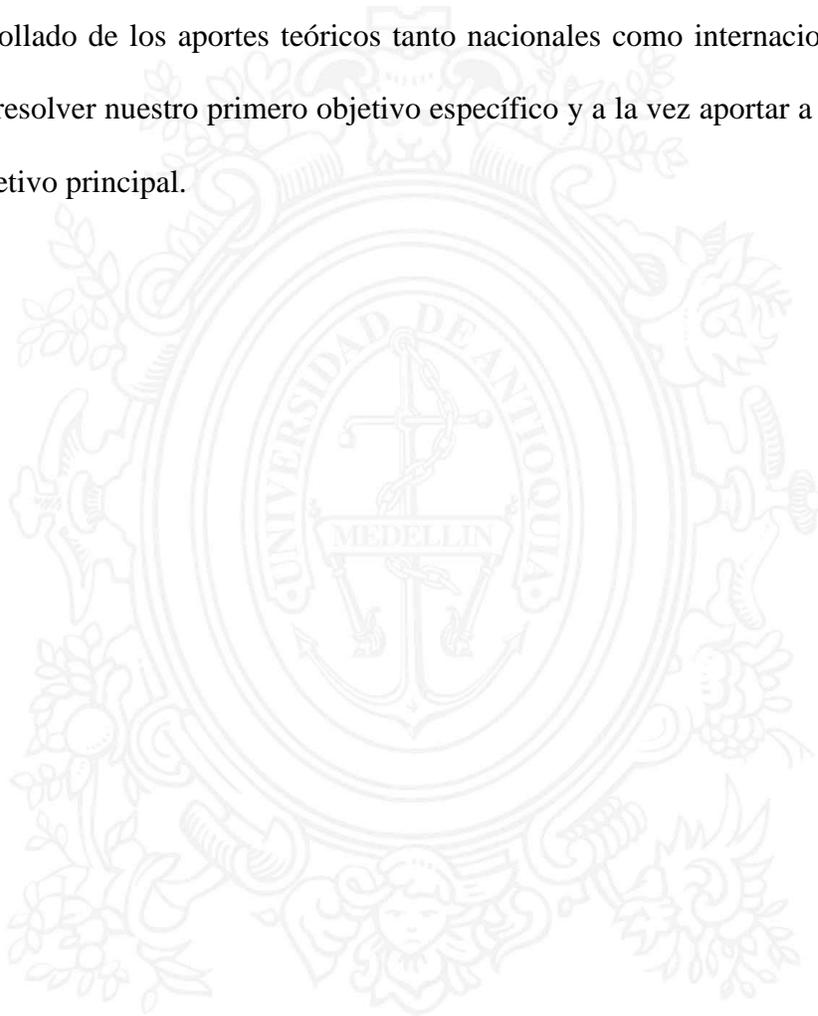
Teniendo en cuenta la revisión bibliográfica que diera cuenta de las experiencias llevadas a cabo en el contexto nacional e internacional que tuvieran como tema principal los trabajos con memoria en ámbitos educativos, y entendiendo la lógica adoptada dentro de la ruta de acción (*ver figura 1*), es pertinente comprender que, se obtuvo un sinfín de información que ayudó a obtener claridades argumentativas dentro de una situación problema, y a su vez plantear posibles hipótesis procedimentales que nos ayudaron a solucionar dicho problema investigativo. Bajo los objetivos planteados, se presentó la necesidad de proponer una ruta metodológica donde se adopten contenidos y estrategias para el trabajo con memoria, en relación con el ejercicio de contextualizar con los aportes teóricos que se encuentran acerca de la pedagogía de la memoria en los contextos



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

internacionales y locales, y así poder obtener valores discursivos para hablar del asunto concreto, referido a la pedagogía de la memoria. Como objetivo inicial vamos ahondar en el análisis desarrollado de los aportes teóricos tanto nacionales como internacionales, con la pretensión de resolver nuestro primero objetivo específico y a la vez aportar a la resolución de nuestro objetivo principal.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## Revisión de experiencias en los contextos nacionales e internacionales

A continuación se realizará el análisis de la información encontrada en la revisión hecha por los investigadores acerca de los trabajos con memoria o pedagogía de la memoria en los contextos nacionales e internacionales, con el fin de establecer algunas relaciones con el trabajo realizado por nosotros en esta investigación. En primera instancia es necesario aclarar que las categorías de análisis propuestas por los investigadores<sup>39</sup> no se evidencian todas en todos los contextos, es decir, la categoría puede encontrarse en algunos trabajos en el caso español en el argentino no, o por lo menos no se nombra de esta manera. Así entonces, se nos hace necesario analizar cada categoría en estrecha relación con el contexto y no todas de manera general, claro está, sin perder de foco el carácter comparativo que requiere este análisis.

Tabla 1.

*Categorías de Análisis de la revisión bibliográfica*

<b>Categoría de análisis</b>	<b>Alemania</b>	<b>España</b>	<b>Argentina</b>	<b>Chile</b>	<b>Colombia</b>
Acerca de las finalidades de los trabajos con memoria en la escuela.	<b>Se encuentra</b>				

<sup>39</sup> Acerca de las finalidades de los trabajos con memoria en la escuela; la segunda acerca de la pedagogía para los trabajos con memoria en la escuela; la tercera acerca de la didáctica en los trabajos con memoria en la escuela; y por último, acerca de las metodologías para los trabajos con memoria en la escuela.

Acerca de la pedagogía para los trabajos con memoria en la escuela.	<b>No se encuentra</b>	<b>No se encuentra</b>	<b>Se encuentra</b>	<b>Se encuentra</b>	<b>Se encuentra</b>
Acerca de la didáctica en los trabajos con memoria en la escuela.	<b>No se encuentra</b>	<b>Se encuentra</b>	<b>No se encuentra</b>	<b>Se encuentra</b>	<b>Se encuentra</b>
Acerca de las metodologías para los trabajos con memoria en la escuela.	<b>No se encuentra</b>	<b>No se encuentra</b>	<b>Se encuentra</b>	<b>Se encuentra</b>	<b>Se encuentra</b>

Es importante aclarar que la *tabla 1* pretende mostrar en qué contexto existe o no la categoría de análisis, esto para permitir algunas claridades que se esboza a continuación.

Así entonces, buscando responder al primer objetivo general nos vemos enrolados en una revisión de las diferentes experiencias con la memoria alrededor del mundo, en primera

instancia, queremos empezar con Alemania, ya que esta se presenta como el caldo de cultivo del cual todas las demás experiencias beberían después.

### **Alemania; Acerca de las finalidades para los trabajos con memoria en la escuela.**

La tradición alemana es sin duda la génesis de los trabajos con la memoria y su posterior inclusión como un acontecimiento educativo de relevancia. Después de la segunda guerra mundial, hubo todo un movimiento encargado de romper con los paradigmas que había impuesto la ilustración, entre estos, el de la historia tradicional racional, encargada de reconstruir lo más exactamente posible un acontecimiento. Toda la tradición de los pensadores críticos de la escuela de Frankfurt, entre los que se encontraban figuras como las de Adorno y Horkheimer (1998), Benjamin (1973) y posteriormente Habermas (1981), se arrogaron la tarea de romper con la racionalidad cientifista y tecnocrática que sitúa la objetividad y la neutralidad valorativa en el núcleo del discurso de la modernidad, y de este modo darle paso a la nueva concepción de la historia que reclama la rememoración de los vencidos y a la pretensión de postular una nueva ética contra la lógica de la barbarie plasmada en la experiencia de Auschwitz, que ha de ser traída a la conciencia en el presente para que no se repita. Es así como se incluye la memoria en los estudios sociales, históricos principalmente, buscando una nueva interpretación de la historia<sup>40</sup> que contemplaba en el plano desiderativo una nueva historia en donde los vencidos tuvieran protagonismo, una historia que volviera a movilizar el pasado mediante una confrontación dialéctica, buscando que la historia siguiera viva, y esto, como lo dice Mélich (2004) se da bajo los presupuestos de un trabajo con la memoria, “Para recuperar la historia es necesario que este viva y, para

---

<sup>40</sup> Revisionismo histórico: Por revisionismo se debe entender la aparición de una corriente historiográfica que revisa la opinión dominante en la historiografía académica, es decir, cuestiona la visión del pasado emitida desde los departamentos universitarios o centros oficiales de investigación histórica (historia oficial). (Gallardo, 2013). Recuperado de: <https://revistapolemica.wordpress.com/2013/03/13/en-torno-al-revisionismo-historico/>

eso, la historia debe convertirse en memoria” (Mélích, 2004, p. 39) esta nueva manera de interpretar la historia tenía una finalidad manifiesta, que se convierte en el punto importante de este apartado. Todos los trabajos llevados a cabo por la tradición alemana, y por otras tradiciones como la española que beben de esta, tenían la firme intención de apostarle a la no repetición de Auschwitz, esta era su principal finalidad. Acerca de esto, Adorno (1998) decía que “La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas las que hay que plantear a la educación”. (p. 79)

Ahora bien, los esfuerzos que se han hecho para trabajar con pedagogía de la memoria en Colombia no son ajenos a este tipo de pretensiones. Trabajos como el *Basta ya*, llevado a cabo por el centro nacional de memoria histórica, que a su vez resulta ser una copia del *Nunca más* realizado en el año 2006 por el Conadep<sup>41</sup> en Argentina, en el cual se busca construir una memoria legítima, que no consensuada, en la cual se incorporen explícitamente las diferencias, los contradictores, sus posturas y sus responsabilidades, y, además, se reconozca a las víctimas, lo cual nos llevaría a subsanar las heridas de la guerra para apostarle a la no repetición de estos acontecimientos. Podemos ver que las finalidades son análogas en los diferentes contextos, eso sí, con aristas diferentes que van incorporando cada uno según sus necesidades y expectativas.

### **El caso Español.**

Hay que hacer aquí un espacio para dejar claridad sobre un asunto, y es que la tradición española retoma por completo toda la corriente de pensamiento alemana en cuanto al tema de la memoria se refiere. Desde el grupo de investigación *Filosofía después del holocausto*

---

<sup>41</sup> Fue una comisión asesora creada por el presidente de la Argentina Raúl Alfonsín el 15 de diciembre de 1983 con el objetivo de investigar las graves, reiteradas y planificadas violaciones a los derechos humanos durante el período del terrorismo de estado. Información tomada de la página de la fundación acción pro derechos humanos. Véase: <http://www.derechoshumanos.net/lesahumanidad/informes/argentina/informe-de-la-CONADEP-Nunca-mas.htm>

se continuó con esta línea de pensamiento teutón, en gran parte por la relación que tuvieron los países europeos en la segunda guerra mundial. Esto con un agregado, es la misma reconstrucción de la historia, el mismo debate sobre la memoria como agente movilizador de la historia pensando no solamente en la no repetición de los horrores producidos por la gran guerra sino también pensando en la no repetición de las atrocidades perpetradas en la guerra civil española. Así entonces, las finalidades, volvemos a repetir, no se alejan mucho en estos contextos. Podríamos decir, sin temor a equivocarnos, que las finalidades ya expuestas anteriormente, junto con las del contexto argentino, chileno y colombiano podrían conjugarse en la reconstrucción de la historia, de una nueva historia alejada de la tradicional, de una historia a través de la memoria que tenga un sesgo militante, que resalte la pluralidad de los relatos, que inscribe, almacena u omite, y que a diferencia de la historia, sea la fuerza, la presencia viva del pasado en el presente (Sánchez, 2006) que reconozca y haga visible a las víctimas, que repare a las mismas y que le apueste, bajo ese montón de presupuestos a la no repetición. Y concomitante a esto, que sea llevada esa memoria a la escuela como agente importante en la reproducción de estas ideas. Ahí se encuentran reunidas las finalidades, de manera general, de todas las experiencias revisadas, es este su punto de encuentro<sup>42</sup>.

Es importante anotar como último aspecto, que las finalidades, en todos, o en la mayoría de los casos, son el resultado de intenciones políticas llevadas a cabo por movimientos sociales, por intelectuales o por políticos precisamente. Lo que al final deriva en un conjunto de leyes, como la famosa ley de memoria histórica de España en el año 2007 o la Ley de Víctimas en Colombia, que permiten que el aparato estatal empiece a visibilizar

---

<sup>42</sup> Por tal motivo no vemos necesario desarrollar de manera separada, por lo menos para esta categoría, los contextos, ya que sería repetir en todos lo mismo, apenas dando visos de sus particularidades generales.

estas problemáticas y tenga la firme intención (manifestada en apoyo económico y logístico) de disolverlas bajo diferentes trabajos de reconstrucción de memoria que encuentran un importante escenario en la escuela.

### **Acerca de la pedagogía para los trabajos con memoria en la escuela.**

Este resulta ser un aspecto importante para nuestro análisis, ya que uno de los factores comunes de esta indagación es que los trabajos de pedagogía de la memoria no llevan consigo un gran basamento teórico que refiera a la pedagogía propiamente, es decir, cuando se habla de pedagogía de la memoria no se habla mucho de pedagogía o por lo menos no de manera explícita. Ciertamente que en todos los contextos no se habla de pedagogía; categórico fue Adorno (1998) al decir que cualquier discusión en torno a ideales educativos pierde valor en comparación con que Auschwitz no se repita. Allí, en Alemania, lo pedagógico no se menciona profundamente<sup>43</sup> sino que se pone en escena la importancia y la necesidad de trabajar con la memoria en la escuela, o sea, de adelantar procesos formativos alrededor de la memoria. El caso español goza de una suerte similar, en este la se menciona la pedagogía de la memoria<sup>44</sup> como una pedagogía del tiempo y del espacio, que al final termina diluida en una interpretación fenomenológica de la “situación” y de la relación con el otro, tratada con más profundidad en lo que Mélich (2004) llama una *ética de la finitud*. Es así como la pedagogía de la memoria en el caso español, termina siendo el asidero de un conjunto de ideas éticas y filosóficas que tienen su basamento teórico en una crítica hecha a la filosofía occidental, llevada a cabo por pensadores como Franz Rosenzweig, Jean Batiste Metz,

---

<sup>43</sup> Ciertamente alguien puede decir que el hecho de que existan algunos ideales, susceptibles de ser traducidos como objetivos pedagógicos, ya sea hablar de pedagogía, pero indiscutiblemente sería una concepción muy reducida de lo que se podría entender por pedagogía. A lo que nos referimos es a que no existe o no es visible una construcción teórica profunda de lo que podría ser la pedagogía para un trabajo con memoria en la escuela. Igualmente se hace necesario hacer la claridad de que en este contexto no se habla de pedagogía de la memoria exactamente, sino que se hablar de un trabajo educativo con la memoria en la escuela.

<sup>44</sup> Melich, J. 2004. La lección de Auschwitz. Herder editorial, Barcelona. P. 30.

Emmanuel Lévinas, entre otros<sup>45</sup>, critica que tenía como mayor detracción los estudios ególatras acerca del “Yo” llevados a cabo por la filosofía occidental, principalmente en Heidegger que dejaban de lado el hecho de pensar en el “Otro”. Es allí donde se encuentra la fuente principal del trabajo con memoria en la tradición española, por lo menos en lo que refiere a la pedagogía, ya que más adelante entraremos a analizar lo que concierne a la didáctica.

Es preciso aseverar, con cierto halo exculpatorio, que es producto de nuestra interpretación decir que para el caso español, cuando se habla de pedagogía de la memoria se habla de un conjunto de finalidades que buscan, en consecuencia con lo tratado al principio de este apartado, un reconocimiento del *otro* en estrecha relación con los pensamientos filosóficos de estos autores en los que ese *otro*, siguiendo a Lévinas (1995) es maestro, juez, Sinaí que se alza por su rostro frente a mí, exigiendo reconocimiento que me eleva a responsable, no solo de mis actos sino también de los suyos, en demanda de sustitución del *otro* por mí. O lo que es igual a “Yo soy tú cuando Yo soy Yo” dicho por Paul Celan (citado por Mélich. 2004. p. 42) ideas que derivan en lo que este autor va a llamar una confrontación entre una *semántica de la cordialidad* y una *gramática de lo inhumano*. Es en estos planos, el filosófico, el fenomenológico, el ético, donde quedan atrapadas todas las consideraciones de orden pedagógico que pueda tener una pedagogía de la memoria en el contexto español.

Para el caso argentino, las consideraciones pedagógicas tampoco resultan ser muy evidentes, las iniciativas acerca de la pedagogía de la memoria llevan consigo una gran carga curricular, ya que, como lo dice Jelin y Lorenz (2004) “el retorno de gobiernos

---

<sup>45</sup> La estrella de la redención (1997) Esperar a pesar de todo (1996) De otro modo que ser, o más allá de la esencia (1987), respectivamente.

democráticos a la región, emergentes a su vez de dictaduras marcadas con el estigma de las más graves violaciones a los derechos humanos, planteo la necesidad de rediseñar las políticas educativas e introducir nuevos contenidos” (p. 6) lo cual se evidencio en un cambio curricular que atravesaba todos los grados escolares en subvención de un trabajo con la pedagogía de la memoria.

Para este caso, el asunto de la pedagogía pasa por un plano instrumental, y el argumento para decir esto pasa por la realización de iniciativas como el proyecto de Memoria y Derechos Humanos en el MERCOSUR. Biblioteca y materiales didácticos, que contiene una suerte de caja de herramientas en las que se encuentran diferentes dispositivos, actividades y estrategias<sup>46</sup> para trabajar con el pasado reciente no solo de Argentina sino de otros países de Mercosur. El hecho de que se haga tanto énfasis en los procedimientos instrumentales por medio de los cuales se llevara a cabo un trabajo de pedagogía de la memoria en la escuela, nos genera a nosotros cierto resquemor acerca de una instrumentalización de la pedagogía y también de la didáctica que podría ser o no productiva para trabajos sobre este tema en nuestro país.

Para el caso chileno “La formación ciudadana ha sido una preocupación permanente de los gobiernos de la concertación, no obstante, las perspectivas y las densidades involucradas han evidenciado una débil cristalización en su relación con el pasado reciente. Participan de dicho proceso (1990-2006) las discusiones políticas motivadas por los hallazgos de cuerpos, los Informes de Verdad, los procesos judiciales contra los violadores de DDHH y la detención de Pinochet en Londres, que obligaron a reconocer públicamente la represión dictatorial, la muerte y la desaparición” (Rubio, 2012). Aquí, el asunto de la

---

<sup>46</sup> Al igual que en la caja de herramientas llevada a cabo por el centro nacional de memoria histórica en Colombia. Otra de las copias que se hace de las iniciativas de otros contextos.

pedagogía de la memoria pasó, en primera instancia, por una reformulación del sistema educativo que fue llevada a cabo con el nuevo gobierno democrático. Lo cual incluía un cambio curricular a las áreas de historia y geografía<sup>47</sup> lo cual deja ver que la relación con la pedagogía de la memoria en este país está estrechamente sujeta a los cambios curriculares. Un asunto importante que debe mencionarse, es que en Chile, se le permitió a cada escuela indagar sobre sus problemáticas más recalcitrantes y emprender un trabajo con el pasado reciente, por medio de la memoria, en beneficio de una posible solución a los mismos, claro está, que el factor común de las problemáticas en las diferentes escuelas arrojaron la necesidad de trabajar con la memoria del pasado reciente para la formación cívica, ya que allí se encontraba el factor común de las diferentes problemáticas.

De este modo, pudimos evidenciar que el trato en términos teóricos acerca de la pedagogía no es muy evidente, y nos referimos a un trato integral donde se contemplen todos los tópicos que una teoría de la pedagogía pueda tratar. Esto resulta ser un factor común en casi todas las iniciativas, el abandono o la evasión del trato hacia lo pedagógico suele presentarse en casi todas las iniciativas revisadas, con el agravante de que si traemos a colación el caso Colombiano, podemos ver que los maestros en las escuelas también suelen hacer este tipo de evasión y a su vez mostrar lo apático que son en referencia al estudio de la pedagogía, que en últimas es el campo que ampara su saber. Esto lo pudimos evidenciar en la institución donde llevamos a cabo el trabajo, los profesores manifestaban una clara apatía por asuntos relacionados teóricamente con la pedagogía y abogaban por intentos más pragmáticos que le apuntaban a la solución de las problemáticas más próximas. Dicho de otra manera, a los profesores –por lo menos a los que nos pudimos acercar- no les importa mucho saber acerca de esta y otra concepción de la pedagogía, sino que les importa más

---

<sup>47</sup> Para un mayor desarrollo ver el marco teórico.

saber cómo pueden solucionar los problemas de disciplina en las aulas. Como lo decía la profesora Elvia Ramírez de Ciencias Sociales de la Institución educativa Bello Oriente, en una conversación sostenida con ella “*de que me sirve a mi saber que dice algún pedagogo si el niño no quiere estudiar porque tiene hambre*”. Es aquí donde se encuentra un aspecto importante, en las instituciones educativas los asuntos pedagógicos son cuestión de acciones prácticas que puedan apuntar a la solución de un problema latente, mas no un asunto amparado conscientemente por alguna producción científica o teórica que ampare su accionar, lo que podría dejar de manifiesto la brecha existente entre la teoría pedagógica y la acción educativa en las instituciones, brecha que también hereda la pedagogía de la memoria. Esto dicho en el plano específico de la institución, para seguir ahora con una mirada más general de estos aspectos.

En Colombia, el trato de la pedagogía en torno a la pedagogía de la memoria tiene varios asuntos importantes. Uno de ellos es la constante mención a la construcción de “herramientas pedagógicas y didácticas”, lo cual, nos lleva a pensar que de tajo el trato con la pedagogía y la didáctica se lleva al plano de los instrumental. Para el caso de la experiencia San Carlos podemos ver que se pretende llevar a cabo:

“un proceso encaminado a construir herramientas pedagógicas y didácticas que permitieran avanzar en la apropiación y reflexión colectiva en la escuela y especialmente entre las nuevas generaciones, tanto del informe como de los ejercicios de memoria realizados por otras entidades y organizaciones sociales” (CNMH, Corporación Región, 2013, p. 6).

Para el caso de este trabajo<sup>48</sup> podemos ver que en la iniciativa aparecen estrategias como los lugares de memoria, los recorridos por la memoria, que ya se habían realizado anteriormente en Argentina, al igual que una cartilla propuesta para el trabajo en la escuela.

---

<sup>48</sup> Referenciado en los antecedentes. Véase, p. 20.

Esta cartilla contiene un resumen del proceso llevado a cabo por los investigadores de la corporación Región y el Centro Nacional de Memoria Histórica, junto con un conjunto de actividades (talleres, preguntas, juegos) que hacían las veces de presencia pedagógica de esta iniciativa. Así mismo, proponen un tipo de pedagogización que nos refiere nuevamente a un conjunto de finalidades, esta vez acompañadas por algunos talleres. A propósito de esto, dice la iniciativa llevada a cabo por la Corporación Región y el centro nacional (2013) que la pedagogización:

“deberán reconocer la particularidad de las necesidades de personas y grupos, según el género, la generación, la etnia, las opciones sexuales y los contextos socioculturales y sus implicaciones tanto en el momento de la identificación de los problemas, como en la implementación de las acciones, las metodologías, su desarrollo y seguimiento. Si bien la violencia nos afecta a todos y todas, los impactos son diferenciados según sea hombre, mujer, adultos mayores o niños y niñas. Por ello, las propuestas deberán adecuarse pedagógica y didácticamente a los diferentes niveles educativos, académicos y sociales, a la vez que garantizar la participación de la comunidad”. (p. 20)

Este apartado deja ver lo pretenciosa que fue esta iniciativa. Los investigadores tuvimos la oportunidad de conocer de cerca estas experiencias, haciendo una visita no solo a San Carlos, sino también a Granada y allí, en una de las conversaciones que sosteníamos con las encargadas de esta suerte de museos de la memoria que allí se encuentran, manifestaban que las instituciones educativas no eran precisamente las mayores asistentes a estos lugares, y que el proceso llevado a cabo entre las investigaciones realizadas y la relación con la escuela no fue lo suficientemente sólida para conservarse en el tiempo, lo cual llevó a una escasa participación de la escuela en las diferentes iniciativas de memoria que se dan en estos territorios.

No está de más insistir en que no se da en este trabajo una profundización de lo que se entiende por pedagogía y se vuelve a caer en el hecho de dictar, como acto a seguir, las finalidades que debe tener una pedagogía de la memoria o de una pedagogía para los trabajos con memoria.

En el proceso llevado a cabo por los investigadores del IPC<sup>49</sup> que derivó en lo que ellos llamaron una cátedra, tenía algunas consideraciones de orden pedagógico, cuyo enfoque se disuelve en los presupuestos curriculares de Abraham Magendzo en su currículo problematizador, lo que nos lleva a concluir que la perspectiva pedagógica que allí se acoge pasa por un asunto meramente curricular. De igual modo, los investigadores proponen una suerte de currículo, siguiendo la línea de pensamiento de este autor, que contiene a su vez un conjunto de actividades que vuelven y dejan en consideración pedagógica algunas presuposiciones meramente instrumentales.

En relación con las demás experiencias revisadas, vemos que los enfoques pedagógicos que allí se tratan<sup>50</sup> están un tanto más alejados de lo que para nosotros debería ser indiscutible (hablamos aquí de un trabajo profundo acerca de lo que es o no es la pedagogía para la pedagogía de la memoria) y se recae en el orden de las finalidades, que al parecer es lo que si queda muy claro en todos los trabajos con pedagogía de la memoria.

### **Acerca de la didáctica en los trabajos con memoria en la escuela.**

Para entrar en el análisis de esta categoría de análisis se hace imprescindible tener muy en cuenta la categoría de análisis anterior, ya que uno de los asuntos encontrados es que se confunden o se toman por igual la pedagogía y la didáctica. En el caso alemán es claro que,

---

<sup>49</sup> También referenciado en los antecedentes. Véase. P. 20.

<sup>50</sup> Ver antecedentes: Girón. (2009) Reflexiones en torno al sentido del trabajo de reconstrucción de la memoria histórica en medio del conflicto: una propuesta de pedagogía social de la memoria desde las organizaciones sociales. Ciudad Paz-Ando.

curiosamente, lo referido a la formación en términos didácticos no es evidente en los trabajos con memoria, lo cual nos lleva a aseverar que en este contexto, cuna de una de las concepciones de didáctica más aceptadas en el mundo, la relación entre esta y la memoria no es evidente. Lo cual nos lleva a pasar al caso español, en el que se trabaja bajo una concepción didáctica que se lleva por nombre la didáctica crítica<sup>51</sup>, particularmente proveniente de una tradición alemana, la cual:

“Se fundamenta en la problematización del presente y en pensar históricamente el pasado, y acude a la memoria y a su uso público con vistas al ejercicio pleno de la ciudadanía. En este sentido, la didáctica crítica asume con todas sus consecuencias las presuposiciones filosóficas y éticas de la razón anamnética (la memoria como método de conocer, de interpretar y de valorar) y el hecho de que la memoria sea, como vimos, una construcción colectiva que se genera en el espacio social” (Cuesta, 2005, p. 22)

Esta tradición didáctica está muy ligada a la tradición filosófica propia de la tradición española, es así como se relacionan estos dos grupos de investigación, el grupo FEDICARIA y el de Filosofía después del holocausto. Es importante aclarar acá que las consideraciones didácticas hechas por el grupo de filósofos, no es muy extensa y que por el contrario, los aportes filosóficos retomados por la didáctica crítica si son bastantes. De igual modo, es importante aclarar que las disposiciones didácticas en este caso giran en torno a las finalidades, que harían sus veces del *para qué* en didáctica pero se alejan, paradójicamente, de las maneras cómo se llevara a cabo este trabajo en la escuela. Esto, deja en evidencia la dependencia que tiene la didáctica crítica de la filosofía y de la historia, ya que vuelve sobre aquel discurso expuesto en las dos primeras categorías de análisis. Podemos decir aquí que en el plano de los didáctico, esta corriente abandona el plano

---

<sup>51</sup> Esta se desarrolla de manera más amplia en el marco teórico. Véase: p. 55.

instrumental y se dirige hacia preguntas propias de la didáctica como el *Para qué*, el *por qué*, el *qué* y se leja del *cómo*. Vale la pena hacer mención nuevamente que fue esta concepción de la didáctica la escogida para llevar a cabo esta experiencia.

En el plano latinoamericano, las consideraciones en torno a lo didáctico son coincidentes en el hecho de que se tiende a caer en el reduccionismo, en el *hacer cómo* al momento de pensar en la didáctica. Por tal motivo aparecen expresiones constantes como “herramientas didácticas”, “juegos didácticos”, “instrumentos didácticos”, entre otras, que nos evocan una concepción de la didáctica reducida al plan o instrumental.

En el caso argentino, las menciones que se hacen de didáctica no son muchas, por no decir que no existen, allí lo educativo giró y gira en torno a lo curricular, y a lo pedagógico-instrumental. En Chile la preocupación no es diferente, bajo las transformaciones curriculares posdictaduras se encontraban asuntos de orden pedagógico como los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) y los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) pero no se mencionaban bajo ninguna presuposición didáctica.

Para el caso Colombiano, la pedagogía y la didáctica se ponen en un mismo plano. Se supone que la pedagogía tiene la función de llevar a la escuela la memoria, bajo el presupuesto que todo lo que se lleva a la escuela, per se, se vuelve pedagógico, y la didáctica cumple la función de volverlo más agradable, lúdico y factible de ser aprendido por los estudiantes. En este último plano es donde se sostiene la concepción de didáctica utilizada para los trabajos con pedagogía de la memoria en la escuela. De este modo, el trato que se le da a estos dos, campo y subcampo para este trabajo, pasa por un trato indistinto y en el mejor de los casos, apenas complementario. Es cierto que la didáctica, o por lo menos la metódica, se encarga de llevar los contenidos a las escuela de tal manera que sean susceptibles de ser aprendidos por los estudiantes, lo cual no quiere decir que este

sea su único objetivo, ni mucho menos el de la lúdica, como se piensa cotidianamente en medio de las iniciativas de trabajos con memoria en la escuela. Lo que queremos decir y aseverar, es que al igual que con la pedagogía, con la didáctica tampoco se hace un trabajo profundo acerca de sus disposiciones para que de esta manera pueda acompañar un proceso más edificante de pedagogía de la memoria en la escuela.

### **Acerca de las metodologías para los trabajos con memoria en la escuela.**

Como puede hacerse evidente en las menciones anteriores, la mayoría de experiencias y tradiciones en los diferentes contextos no se refieren de manera asidua, podría decirse que la referencia es nula, a las metodologías para los trabajos con memoria en la escuela. Por lo menos en lo que pudimos revisar acerca de estas experiencias, los ejemplos de acciones llevadas a cabo de manera planeada y organizada no se hacen evidentes en esta revisión, lo que no quiere decir que no existan pero si, por lo menos, que son difícilmente identificables. Con la excepción del caso argentino y el colombiano, no pudimos conocer cómo es que se imparte o se impartió un trabajo con memoria en la escuela, no evidenciamos metodologías para trabajar pedagogía de la memoria en la escuela.

En el caso argentino, uno de los casos más representativos para hablar de metodologías de la pedagogía de la memoria es un trabajo que lleva por nombre *Pedagogía de la Memoria. Desafíos de la Transmisión y debates en torno al abordaje del pasado reciente con jóvenes*. El cual propone lo *Espacios para la memoria*, que funcionan como agentes que permiten experiencias formativas, entendidas estas como acontecimientos que involucran al sujeto, lo exponen, lo relacionan, lo modifican (Minatti. 2013). Esto traducido al caso Colombiano, es parecido a lo que llamamos acá lugares de la memoria, como el que existe en el parque de San Carlos, o el museo del nunca más en Granada o el Museo casa de la memoria en Medellín. Esto nos lleva, en el plano comparativo, a pensar en que

probablemente sean una más de las copias de la tradición argentina, que a su vez deben ser copias de otra experiencias, la alemana por ejemplo, que incluyen una suerte de recorridos por la memoria que tienen la intencionalidad de convertirse en experiencias formativas.

En el plano puntual de los trabajos llevados a cabo en el aula escolar, no encontramos nada diferente a lo ya mencionado. Se llevan a la escuela experiencias reconstruidas por medio de narrativas y desde ellas se trabajan diferentes talleres, actividades, consignadas en cartillas, que tienen la obligación o por lo menos la pretensión de llevar a los estudiantes a un estado de reflexión contante e congruencia con las finalidades y que, de esta forma, le surjan preguntas que lleven a cuestionar y reconstruir el pasado reciente de la violencia en estos países<sup>52</sup>.

Cierto es que lo dicho anteriormente en todas las categorías de análisis puede sonar a definitivo y quizá irresponsable, pero lo que queremos decir es que esto fue lo que pudimos encontrar en los materiales revisados en el transcurso de esta investigación. Probable es, que pueda existir otro tipo de material que niegue o refute nuestras aseveraciones, por tal motivo resulta importante dejarle claro al lector, que no queremos ser irresponsables con lo dicho anteriormente, que no es categórico y definitivo, que más bien puede ser un pequeño aporte que va en estrecha relación con nuestro nivel de formación y con nuestra experiencia para el firme propósito de aportar a la construcción de un acervo teórico y metodológico de una posible pedagogía de la memoria, para lo cual se nos hacía importante conocer los vacíos y las ventajas de las demás experiencias para adoptar o desechar lo que pudiera contribuir a un mejor desarrollo de nuestra investigación.

---

<sup>52</sup> Para un mayor desarrollo de estas ideas véase: Centro nacional de memoria histórica (2016). Caja de herramientas: Un viaje por la memoria histórica. Aprender la paz y desaprender la guerra. Centro nacional de memoria histórica.

De esta manera es como pretendemos darle respuesta al primer objetivo específico y dejar clara cuales son las experiencias sobre pedagogía de la memoria en los contextos nacionales e internacionales y sus respectivos contrastes.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



## **Proceso formativo con la memoria: contenidos y estrategias como iniciativa de trabajo en la escuela**

Bajo la concepción de didáctica crítica decidimos llevar la memoria a la escuela, y fue esta concepción de la enseñanza la encargada de permitirnos pensar no solo en los cómo enseñar la memoria en la escuela, sino también de pensar en un entramado más complejo de finalidades que le apuntaron al qué, al para qué, al por qué y al quién, siendo estas preguntas de orden didáctico. Buscamos dejar dilucidada la relación, y más aún, la conexión que tienen las concepciones de memoria con la concepción tratada de didáctica crítica, importante si pensamos en que nuestra pretensión es llevar la memoria a la escuela y aportar, por medio de un conjunto de contenidos y estrategias a la construcción de una posible pedagogía de la memoria. De este modo, la memoria, asumida en este ejercicio investigativo como memoria colectiva, como construcción social, va de la mano de la pedagogía a la escuela en donde por medio de la didáctica crítica se proponen respuestas plausibles a las preguntas antes esbozadas. Con estas finalidades nos encontramos con los contenidos que hacen parte del cómo, para proponer, por medio de la potestad que nos da nuestra experiencia, una manera, de tantas que puede haber, de llevar la pedagogía de la memoria a la escuela.

Retomando la didáctica crítica planteada en el marco teórico, nos encontramos nuevamente ante un aspecto importante para seguir con la idea de la practicidad, congruencia y productividad de la relación de esta didáctica con esta memoria, y es la problematización del presente y el pensar históricamente. Acerca de este aspecto, enfatiza Cuesta (2011) que:

“La didáctica crítica se fundamenta en la problematización del presente y en pensar históricamente el pasado, y acude a la memoria y a su uso público con vistas al ejercicio pleno

de la ciudadanía. En este sentido, la didáctica crítica asume con todas sus consecuencias las presuposiciones filosóficas y éticas de la razón anamnética (la memoria como método de conocer, de interpretar y de valorar) y el hecho de que la memoria sea, como vimos, una construcción colectiva que se genera en el espacio social, de modo y manera que la acción educativa asuma la autoconciencia de esa realidad y se arroge la tarea subsiguiente de contribuir voluntariamente a la formación de esas memorias sociales”. (p. 22)

Siendo consecuentes con lo ya esbozado, y retomando la metodología acogida bajo la investigación-acción, hacemos alusión a la espiral de ciclos de planeación, acción, observación y reflexión planteados por Anderson y Kerr (2007), donde señalan que “Los resultados de un ciclo de investigación sirven como punto de partida para el ciclo siguiente y el conocimiento que se produce es relevante para la resolución de problemas locales y el aprendizaje profesional de los docentes/investigadores” (p.2). Por lo tanto, y luego de planear y llevar a cabo la ruta de acción, procedemos al análisis y observación de lo adquirido, acogiendo la retroalimentación de los ciclos anteriores.

Como punto de partida fue necesario adentrarse en un diagnóstico inicial, aunque es oportuno señalar que, dentro de la Investigación-acción, hay que retomar constantemente el proceso diagnóstico según las hipótesis que se planteen para obtener un objeto, donde la retroalimentación de posibles variables ayudó a reestructurar lo planteado, teniendo en cuenta los resultados parciales.

En el primer momento de la ruta de acción, sobre la instauración de confianzas, se ejecutaron ejercicios que generaron un ambiente propicio para trabajar asuntos de sus recuerdos según las implicaciones que atravesaron sus vidas, ayudando a afianzar relaciones recíprocas entre los participantes, y generar interrelaciones a partir de sus experiencias y vivencias. Como primer ejercicio de reconocimiento con el otro, se propuso

la actividad de “Entre Tejido”, donde, por medio de la construcción de una telaraña, se permitía cruzar las historias de vida y conocer a sus compañeros. Se pretendió consolidar e instaurar confianzas entre los sujetos presentes y participantes de los procesos formativos con la memoria. En una primera impresión se pudo evidenciar la empatía que surge por medio de la transmisión de historias de vida de los estudiantes, donde el afianzamiento con el otro a partir de las representaciones simbólicas compartidas, refiriéndonos a sus historias, se entrecruzaron y permitieron identificarse en sus situaciones concretas.

*“Yo vengo de Mutatá, desplazado por la violencia que había en el tiempo vivía allá”.*  
(Joneyder, estudiante I. E. Reino de Bélgica, 2015)<sup>53</sup>.

*“A mí me tocó venir desplazado de Ituango, allá estaban construyendo una hidroeléctrica y muchos salieron por la violencia que había”.* (Fernando, estudiante I. E. Reino de Bélgica, 2015).

De esta manera, apunta Mélich (2004), que el “pensar, en efecto, es algo solitario, pero narrar no. Narrar supone siempre, ineludiblemente, dirigirse a otro, narrar a alguien, a alguien concreto. Narrar es dar testimonio de la experiencia vivida” (p. 46). De esto se puede estimar una afinidad con el otro, reconociendo al otro y permitir que su historia sea correspondiente con la disposición y escucha, donde no se presenten juicios de valor que señalen escalas calificativas y se promueve el respeto por la escucha y comprensión del otro.

Una segunda impresión pone en escena la apertura de sus posibles situaciones personales no contadas, donde la disposición de información se transmite según el poder de confidencialidad que se obtenga con el otro, permitiendo que su historia sea reservada, y al

---

<sup>53</sup>Es necesario aclarar que los nombres de los estudiantes son ficticios para proteger su identidad e intimidad. Todos los testimonios están sujetos a esta condición de privacidad, y es necesario tener presente que aplica a cada uno de los nombrados.

mismo tiempo transmitida, en estos espacios de deliberación. Muchos comparten sus historias con recelo, ya que son situaciones complejas e incluso poco entendidas y sujetas a interpretaciones adversas a su padecimiento (*ver anexo 4*).

Es importante apuntar que se estimó generar retroalimentación en otros momentos con las instauraciones de confianza en el transcurso del proceso formativo, ya que la construcción y reconstrucción de memorias, ya sea recuerdos de situaciones hostiles, requiere de un ambiente propicio para traducir sus sufrimientos, o en caso contrario, sus satisfacciones en relatos comprensibles y compartidos que permitan tocar las sensibilidades del otro y construir historia recientes por medio de los discursos personales a partir del trabajo rememorativo de los sujetos. Para ello se retoma lo que plantea Ortega et al, (2014) donde la presencia de la intrínseca relación entre pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente, “en sentido crítico, otorga un lugar a los sujetos de enseñanza como agentes de su propia historia, en tanto reconoce individual y colectivamente sus capacidades para interpretar y resignificar el pasado y sus relaciones con su propio presente” (p.60). De aquí se pretende fortalecer la capacidad de resiliencia que se puede desarrollar por medio de los procesos formativos, ayudando a retomar y reevaluar los acontecimientos del pasado y transmitiendo los sentimientos que surgen de las experiencias nefastas, en pro de las proyecciones futuras y la no repetición.

En el segundo momento de la ruta, entendido como indagación de saberes alternativos, es oportuno adentrarnos en las posibles habilidades mentales que pueden desarrollar los estudiantes para trabajar asuntos rememorativos, al igual que entender la apropiación de conocimientos previos a los conceptos a trabajar, en este caso traducidos como nociones. Como ejercicio preliminar se estimaron las líneas de tiempo y lluvias de ideas (ejercicio “Mi experiencia con la memoria”) como ejercicios prácticos, y a la vez diagnósticos, donde

los resultados obtenidos permitieron conseguir valores previos de apropiación de conceptos, al igual que la ejecución de procedimientos y saberes. Como punto inicial se estimó una lectura general de su situación de vida a partir de la construcción de líneas de tiempo, evidenciando su transcurso de vida por medio de escalas temporales, desarrollado con las posibles situaciones rememorativas que consideran necesarias de ser puestas en escena. Frente a este ejercicio se lograron apreciar las situaciones problema de cada estudiante, manifestando en una línea general, según las semejanzas e interrelaciones de las situaciones presentadas, que han estado ligadas a desplazamientos frecuentes según sus realidades cambiantes. Desde este punto se profundiza necesariamente en las dinámicas migratorias, donde la llegada y los procesos de poblamiento del lugar actual, el barrio que habitan, es constante y ambigua, ya que no se enfatizan a un solo proceso de poblamiento, sino que se transmutan entre escalas temporales disímiles, determinadas por las dinámicas presentadas en sus lugares de procedencia. Se puede estimar que cada uno de ellos ha procedido, ya sea una o varias veces, a migrar buscando diversas necesidades, caso concreto la búsqueda de una estabilidad en cuanto a vivienda y residencia, al igual que unos factores de seguridad, entendidos como el distanciamiento de circunstancias que atente contra la vida humana (*ver anexo 4*).

Para ello retomamos la voz de Valentina, estudiante I. E. Reino de Bélgica (2015), donde señala que *“llegamos al barrio por que en el que vivíamos nos amenazaron, entonces mi mamá decidió venirse a vivir acá”*. Y en contraste con ello, señala Dilan, estudiante I. E. Reino de Bélgica (2015) *“decidimos venir a vivir a este barrio porque mi papá consiguió una casa donde vivir, ya que no teníamos una propia”*

Otra de las variables que surgen de los ejercicios preliminares, y en consecuencia con la necesidad de migrar, es la presencia de la violencia en los entornos pasados y presentes y

que subsisten en las realidades tanto individuales como colectivas. Muchos han sido desplazados de sus lugares de origen por medio de manifestaciones atroces, sin dejar de lado las diversas violencias que logran traer a colación, y señalan las posibles percepciones que tienen de aquellas situaciones funestas según su experiencia directa con la misma. En cuanto a tipos de violencia nos referimos, se pueden señalar distintas formas manifiestas que conciben los estudiantes. Una de ellas y la de mayor insinuación es la violencia armada, pensada bajo el marco del conflicto armado, donde los asesinatos, torturas y demás alusiones sangrientas, incluso leídas con un carácter ficticio, son evidencias de experiencias que logran marcar sus vidas. Sus análisis contextuales, tanto temporal como espacial, están atravesados por posibles luchas armadas dentro de los territorios habitados, con confusas lecturas de las finalidades que presenten los actores armados, pero que a final de cuentas se traduce en el desplazamiento de sus lugares de apego, sin dejar de lado que esas manifestaciones violentas persisten en el actual contexto habitado. Para ello es necesario retomar lo que Manuel, estudiante I. E. Reino de Bélgica (2015) nos plantea, donde señala en una escala temporal que *“hubo mucha violencia, mataban diario, se veían muertes por todos lados, se escuchaban disparos todos los días”*

Existen pocas insinuaciones de estudiantes que apuntan explícitamente a violencias simbólicas, psicológicas, y sexuales, donde inscriban situaciones de desigualdad, violencia intrafamiliar, al igual que posibles señalamientos de abuso sexual, pero que implícitamente surgen dentro de sus diagnósticos, y van siendo puestos en escena en próximas actividades.

Como ejercicio procedimental se analiza, dentro del diagnóstico, múltiples habilidades mentales, donde el orden presente en la línea de tiempo (*ver anexo 3*) está determinado según diversas condiciones. Una de ellas es el orden lógico temporal que los estudiantes optaron por aplicar, dando posibles rutas metodológicas a su posibles desarrollo y



señalando consecutivamente años y fechas rememorativas que singularizan un acontecimiento importante en su trayectoria de vida. De esto se estima que existe una buena apropiación de mapas mentales consecuentes con las linealidades lógicas. Pero se presentaron casos interesantes donde señalan según la importancia del acontecimiento, proponiendo mediante un orden de ideas, al igual que el recuerdo inmediato, una lógica mucho más compleja. Muchos lograron traer a colación sus recuerdos según lo inmediato que era, caso concreto proponer lo primero que pudo pensarse, ya sea reciente o anterior. No existen lógicas temporales, quizás sus lógicas no estaban enmarcadas en las linealidades que los otros compañeros decidieron adoptar, pero son interesantes en cuanto a apropiación de procedimientos alternos, que de cierta manera pone en escena la diversidad discursiva y de pensamiento de los estudiantes.

Para obtener claridades conceptuales, y de ello consensuar posibles contenidos, se decide adentrarse en ejercicios de lluvia de ideas, en este caso bajo el ejercicio denominado “Mi experiencia con la memoria”, para la construcción de nociones, acompañado de lectura de fotografías. Para ello se trabajaron conceptos como memoria, recuerdo, olvido e identidad, donde se buscó la relación con situaciones cotidianas y traer a colación las experiencias que han tenido con situaciones problemas (*ver anexo 5*). En consecuencia, en cuanto al desarrollo del concepto de memoria, muchos hacen la relación inmediata con el recuerdo, como algo que es consecuente de ello, y es el eje articulador que manifiesta la necesidad de tener memoria. Este aspecto lo desligan de los ámbitos biológicos del ser humano, ubicando la memoria como algo que está en la cabeza, *“es una parte del cerebro que nos hace pensar y recordar las cosas del pasado o en el presente”* (Ana, estudiante I. E. Reino de Bélgica, 2015), señalando que, al igual que ser consecuente del recuerdo, es algo que está en el cuerpo, necesario para volver al pasado y que el mismo cuerpo lo

necesita, como si fuera una parte de él. Muchos presentan la opción sistemática, donde determinan la memoria como almacenamiento de recuerdos, de obligaciones y cosas pendientes, como también imágenes, y lo ven como una utilidad, propio para elaborar acciones, y plantean que es “*cuando uno siempre tiene pendiente que tiene que hacer algo*” (Daniela, I. E. Reino de Bélgica, 2015). Es oportuno la aclaración que se obtiene de los resultados, señalando que la cercanía inmediata de los estudiantes con el concepto son asuntos netamente biológicos, individuales, con pocas insinuaciones hacia posibles articulaciones colectivas, señalándolo como una necesidad del cuerpo (*ver figura 2*).

Aun así, en el desarrollo de los posteriores conceptos se logró construir significados dotados de valores colectivos, donde la presencia, o en su caso la ausencia del otro, determina la significación de dichos conceptos. También se presentan asuntos articulados a estructuras sociales, que permiten entender las memorias colectivas, al igual que permitir instaurar los planteamientos teóricos. Para ello es necesario remitirnos al marco teórico planteado donde se presentan las memorias colectivas “cuando evocamos un acontecimiento que ocupa un lugar en la vida de nuestro grupo y que hemos traído a la memoria, que lo hacemos presente en el momento en el que recordamos desde el punto de vista de ese grupo” (Halbwachs 1950, Citado por Mendoza, 2005, p. 2)

Como recuerdo se presentan precisiones muy parecidas al concepto de memoria, ostentando igualmente una relación intrínseca, al igual que apuntar a su cercanía. Aun así a partir del recuerdo se rescata una situación invariable, donde ya no solo se presenta la relación con la memoria, sino que existe la oposición con el olvido, y para obtener claridades del objeto inicial -el recuerdo- hay que remitirse al distanciamiento con él (olvido). Podemos suponer que surge la necesidad de señalar el antónimo para obtener claridades, y de esta manera se validan los procedimientos que llevan a consensuar una

definición y permiten fortalecer una habilidad de pensamiento procedimental que se traduce como contenido. Señalan el recuerdo como “algo que nunca debe ser olvidado, como algo que se deben tener presente, algo que está en la memoria y que no se borra” (Daniela, estudiante I. E. Reino de Bélgica, 2015). Por lo tanto podemos estimar una valoración objetiva, donde hay una articulación de conceptos necesaria que ayudan a diferenciar y al mismo tiempo señalar las correspondencias tanto del uno como del otro.

Para el olvido hay unas apreciaciones mucho más complejas, donde la intrínseca relación que se encuentran en los conceptos anteriores no recae fundamentalmente en su definición. Muchos ven en el olvido la ausencia del otro, o la ausencia de sí mismo, donde el funcionamiento del recuerdo es la presencia de ese algo, sujeto u objeto, y es señalado como vital para que exista el reconocimiento de ese recuerdo. Para que se presente el olvido debe existir, anterior a ello, la presencia de un algo, caso concreto una persona, que al ausentarse ocasiona el olvido. En palabras de Ana Escobar, estudiante I. E. Reino de Bélgica (2015) se entiende el olvido “*cuando una persona no sabe del otro o no sabe de un objeto*”.

Muchos de los estudiantes señalaron el olvido como abandono, “*dejar abandonado algo o alguien*” (Valentina, estudiante I. E. Reino de Bélgica, 2015). Estas dos nociones son comprensiones bastante abstractas, ya que no existe esa relación obvia con los conceptos anteriores, trayendo a colación asuntos tangibles y al mismo tiempo precisiones de una dicha situación. De esta manera se puede entender la relación que existe entre las experiencias con dicho concepto, ya que hay unas determinaciones muy propias de acciones cotidianas, como lo es el abandono y la ausencia (*ver figura 2*).

Ya por último se presenta la identidad, sintetizada en una palabra, adoptada por los estudiantes, como reconocimiento, donde, al igual que el olvido, se presenta asuntos

experienciales, y la mediación del otro para entenderlo, en este caso, la filiación con el otro. Por lo tanto es entendida como el reconocimiento del otro, distinguir a los demás y hacerlo de igual modo en sí mismo por medio del otro. En este caso plantea Valeria, estudiante I. E. Reino de Bélgica (2015) que la identidad es “*reconocerme y reconocer a los demás tal y como son*”. También se articulan otros factores como lo es el lugar, donde su importancia recae en la proximidad que se obtenga con los espacios que están dotados de sentidos y por el cual se logra establecer una cercanía, unas semejanzas que permiten obtener una identidad, todo ello profundizado mediante sus experiencias, donde dotan de significado sus lugares, pasados y presentes, y de ellos permiten construir y reconstruir su identidad. De ello plantea Paula, Estudiante I. E. Reino de Bélgica (2015) que la identidad es “*ser reconocido o identificado en un lugar*”.

Entonces, se puede llegar concluir que la identidad está ligada al reconocimiento del otro, al igual que interiorizar y apropiarse de un lugar determinado, y en semejanza con el olvido, existe una dependencia del otro, al igual que son conceptos que se especifican a partir de las experiencias, ya sea con los lugares próximos o las situaciones concretas. Aclarando un poco estos asuntos relacionales entre las nociones construidas, procedemos a sintetizar en la *figura 2* las percepciones que se lograron interpretar de los aportes de los estudiantes.

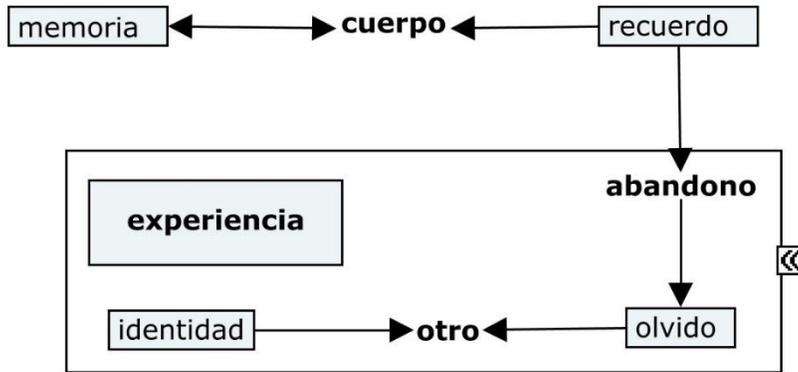


Figura 3

Breve esquematización de los valores conceptuales y procedimentales de las nociones de memoria, recuerdo, olvido e identidad, atravesados por las experiencias de los sujetos al igual que sus relaciones y distanciamientos.

En consecuencia con las nociones trabajadas, existen habilidades procedimentales que están sujetas a los análisis experienciales, donde las particularidades que están atravesadas por las proposiciones discursivas dotan de sentido y significado sus definiciones. No es necesario obtener valores objetivos a la hora de estipular contenidos conceptuales para trabajar con memoria, ya que su definición deriva de apreciaciones subjetivas nutridas de saberes prácticos, donde las sensaciones y sentimientos que surgen de entornos permeados por escenarios de memoria, son los que permiten, en cierta medida, consensuar contenidos conceptuales para el trabajo a realizar y se traducen en contenidos procedimentales. Así, bajo la egida de Horst Rumpf (1992), planteamos que el asunto de transmisión del conocimiento, en este caso de los contenidos para una pedagogía de la memoria, no es un asunto de profesionales que construyen el contenido y otros especialistas en la transmisión de los conocimientos, cuyo trabajo es preparar estos contenidos en forma atractiva y eficaz para el aprendizaje (reducido ínfimamente a la lúdica en muchas ocasiones) con el objeto de traerlos al ser humano, al aprendiz terminal.

Es necesario acudir al pasado para obtener claridades de los fenómenos presentes, al igual que traducir la historia en asuntos prácticos, desterrando la necesidad cronológica que lleva a traducir la memoria en asuntos sistemáticos de los acontecimientos históricos, permitiendo la adopción de discursos que lleven a obtener un pensamiento disidente y crítico de las lecturas históricas. Contrario a la lectura del pensamiento moderno de la historia, se presenta la idea de Cuesta (2011) que "es el despertar de una conciencia crítica que rescata el pasado ausente, el pasado ignorado de los vencidos, de modo que el pasado deja de ser un depósito inerte de experiencias y hechos y se convierte en un objeto de confrontación dialéctica con el presente" (p. 19); es así como la memoria deja de ser un mero acto de evocación simple y se convierte en la acción de anamnesis<sup>54</sup>, en un ir a buscar el recuerdo.

Para profundizar en los asuntos experienciales con las nociones de la memoria, fue pertinente presentar ejercicios de lecturas fotográficas, logrando identificar sus construcciones discursivas y permitieron profundizar en los aspectos procedimentales (*ver anexo 5*). Al señalar varias fotografías del barrio se procedió a entender su significación, donde se presentaron cercanías con los espacios proyectados, ya sea por los cambios que han presentado dichos espacios o por su trascendencia dentro de la comunidad. Se evalúan ejercicios rememorativos en cuanto a la identificación de dinámicas cambiantes del entorno habitado nos referimos, ya que la muestra fotográfica se remite a tiempos pasados del barrio, señalando lugares referenciales, al igual que personajes influyentes. En torno a ello, señala Wilfer, estudiante I. E. Reino de Bélgica (2015), refiriéndose a la *foto 2*, y aclarando

---

<sup>54</sup> La *anamnesis* es el recuerdo como objeto de una búsqueda llamada, de ordinario, rememoración, recolección. Diferente al *mneme* que es el recuerdo que aparece, algo pasivo en definitiva, una afección. A propósito de esto véase: Ricoeur, P. (2003). La memoria, la historia, el olvido. Madrid: Editorial Trotta.

“creo que es el colegio en sus comienzos, y se ve que no existía nada. Hoy en día solo vemos lo que los fundadores han hecho y gracias a ellos tenemos donde estudiar.

De esto se rescata la necesidad de abstraer la importancia que ofrece la imagen, interiorizando en los reconocimientos de dichas situaciones que están dotadas de connotaciones simbólicas, donde se señalaron aspectos relevantes como el recuerdo de lugares pasados que marcaron la génesis de procesos comunitarios como la construcción de la escuela (*ver foto 2*), al igual que la muestra de personajes que influyeron en el desarrollo barrial. Por medio de las imágenes se construyeron identidades, al igual que posturas subjetivas, apuntando a la cercanía que se tiene con dicha ilustración de un espacio y tiempo determinado, y permitiendo la reconstrucción individual del trasfondo histórico con miras a una resignificación. Mélich (2004) nos plantea que:

Una forma *anamnética* de la subjetividad consistirá en darse cuenta de que no hay verdadero presente sin *contemporaneidad* con el pasado o, lo que es lo mismo, el relato de mi identidad no puede edificarlo sobre el vacío sino sobre la memoria. Por eso también la pedagogía tiene que situar a la memoria en un lugar preeminente. (p. 44)

En consecuencia con ellos, se pudo evidenciar que las memorias colectivas son sujetas a procesos identitarios, donde las muestras de factores comunes dotados de significaciones simbólicas permiten trabajar asuntos relevantes del pasado de los sujetos. En consecuencia con ellos es necesario analizar que:

[...] La memoria colectiva sólo consiste en un conjunto de huellas dejadas por los acontecimientos que han afectado al curso de la historia de los grupos implicados que tienen la capacidad para poner en escena esos recuerdos comunes con motivo de las fiestas, los ritos y las celebraciones públicas. (Ricoeur 1999. Citado por Jelin, p. 56)



UNIVERSIDAD  
DE ANTIQUÍA  
1803

Facultad de Educación



*Foto 2.*

Construcción del Colegio Bello Oriente, Archivo fotográfico CEBOGA, sin fecha.

Otro asunto a rescatar, dentro de la apropiación conceptual y de saberes alternativos, es el entendimiento de la narrativa y el relato. De estos puntos se consideraron diferentes formas de abordaje, tales como la proyección de producciones audiovisuales y cinematográficas que influyen dentro de la construcción de diversas modalidades narrativas, al igual que las diversas formas de construcción de memorias (*ver anexo 6*). Una de ellas es la manifestación oral de relatos que construyen historias, ligadas a las vivencias de procesos de desarrollo y proyección colectiva. Con la modalidad discursiva, de carácter oral, se estimaron diversas formas de incidencia sobre los sujetos receptores, dotando de contenido sus discursos, donde por medio del relato se lograron transmitir expresiones sensibles de sus vidas, al igual que entrelazar historias con el objeto de acompañar experiencias compartidas. También se identificaron asuntos colectivos, ayudando a

reconocer objetos afines, caso concreto el barrio que habitan, donde se presentaron los lugares que significaron y los dotaron de importancia, atravesados por sentimientos positivos o negativos según su incidencia. Mélich (2004) plantea que “la memoria es la facultad humana que posibilita la instalación de los hombres y de las mujeres en su tiempo y en su espacio, en su imaginario simbólico, en su trayecto vital” (p. 29). Como concepto estructurado a los procesos de intervención, se puede concebir los contenidos en la memoria enfocados en asuntos simbólicos, con cargas significativas en cuanto a su determinación espacio-temporal en un contexto determinado.

Desde las narrativas se puede evidenciar que existe un discurso usual, una lectura consensuada de los sujetos que habitan el entorno, y está supeditado a dispositivos simbólicos e ideológicos que se han estructurado a partir de la construcción social y comunitaria del barrio. Como contenido procedimental, se traen a colación las experiencias focalizadas en lecturas del contexto, donde sus relatos están inmersos en sus situaciones personales que constituyen un entramado de procesos de poblamiento del barrio, y fijan la necesidad de transmitir una historia compartida que reconstruye los sucesos que atraviesan una comunidad determinada, en este caso el poblamiento del barrio.

En un cuarto momento, y en consecuencia con la ruta de acción, podemos llegar a los asuntos prácticos para la escucha de otras voces, adoptando ejercicios investigativos para la recolección de información. De aquí podemos empezar aportar estrategias para el trabajo con memoria. Desarrollando este momento mediante la construcción de narrativas a partir de ejercicios escriturales, se presentó una situación problema propia de procesos formativos, donde las habilidades educativas básicas de lecto-escritura se presentan en unos niveles muy bajos. Aun así, se buscó trabajar los ejercicios escriturales a partir de actividades investigativas, donde la indagación de información se buscó mediante diversos

instrumentos de investigación. Por medio de la entrevista dirigida o semiestructurada, se pretendió facilitar ejercicios investigativos donde pudieron elaborar actividades de escritura, y al mismo tiempo obtener valores prácticos a la hora de indagar sobre un problema determinado. Como primera instancia se procedió a ejecutar entrevistas a sus compañeros, donde permitía conocer información sobre sus compañeros y así lograr cumplir con un objetivo, construir su biografía según la información adquirida (*ver anexo 7*).

*“El papá trabaja en una empresa que se llama “ILO Y EMPAQUE”. Se les entraron a la casa y les robaron mientras nadie estaba. Tiene un tío que la intenta tocar y ella se va. Ella tenía una mascota que quería mucho y la mamá se la regalo a la abuela y se murió donde ella. Ella iba pal colegio con la mamá y llegaron unos hombres y las intentaron robar, a la prima casi la viola un mariguanero cuando venia del colegio por la noche...”* (Fragmento de una biografía, Camila Ríos, I. E. Reino de Bélgica, 2015).

De esta actividad se puede evidenciar que existen diversas necesidades investigativas que permiten adentrarse en los intereses y problemas que surgen de una lectura del contexto, donde aclarar estos asuntos resulta importante para el investigador. Para la construcción de la biografía de sus compañeros, fue necesario formular preguntas que clarificaran los acontecimientos más pertinentes que sucedieron en el transcurso de sus vidas, llegando a obtener una experiencia investigativa, y de ello la muestran de la disposición propia de estos ejercicios, donde la empatía con el otro fue el recurso necesario para establecer una relación adecuada, retomando la necesidad de generar confianzas y así poder contar sus historias. De este ejercicio se logran evidenciar que los estudiantes obtienen actitudes y valores en disposición de su proceso formativo, al igual que brindarle importancia a la historia del otro, donde la escucha es el factor esencial. Otro factor a

señalar es el fortalecimiento de los ejercicios escriturales, donde ponen en práctica la narrativa escrita y fortalecen las habilidades que se identificaron de bajo nivel.

Otro de los asuntos relevantes de los ejercicios investigativos, es la puesta en escena de la entrevista en otros contextos, caso concreto en las cercanías familiares o vecinales, permitiendo obtener información para construir sus historias de vida, y así elaborar sus propias narrativas. Como evidencia de sus ejercicios de indagación, Daniela, estudiante I. E. Reino de Bélgica (2015) nos pone en escena una de sus preguntas:

*Pregunta: ¿Por qué decidimos venir a este barrio?*

*Respuesta de su mamá: Porque en donde vivíamos (Ituango) hubo un desplazamiento forzado y nosotros estuvimos ahí.*

De esto es claro que se necesitan testimonios directos para aclarar el trayecto de las vidas de los estudiantes, ya que sus memorias son cortas y poco puntuales con dichos sucesos, permitiendo rememorar los acontecimientos y las situaciones que han influido y determinado sus destinos. Como resultado de estos ejercicios se pudo estimar la apropiación discursiva y narrativa que se presenta en los estudiantes, donde permiten adoptar técnicas de indagación y análisis de información suplida de significados positivos para la estructuración de posibles historias, que en este caso fueron los insumos finales que se presentaron. Un asunto relevante es la necesidad de presentar los posibles trayectos que determinaron su desplazamiento hasta llegar al barrio, donde se insinuaron sucesos marcados por las violencias, al igual que lecturas de los contextos habitados. Es una necesidad procedimental, en cuanto a proceso de recolección de información para clarificar su situación actual, permitiendo entender los fenómenos que atraviesan sus vidas y las consecuencias que surgieron de ellos.

Como parte de los ejercicios investigativos, se propuso poner en práctica la observación y trabajar con diarios de campo. Para elaborar los ejercicios de observación fue pertinente aplicar la salida de campo. Se evidencia el trabajo de diario de campo como un recurso necesario para el trabajo con memoria, ya que permite recolectar información para obtener valores discursivos que permitan estructurar narrativas, y de ellas elaborar historias por medio del recuerdo del pasado. Como ejercicio de observación se pudo comprender que es necesario hacer análisis en campo del contexto que habitan, reconociendo que existen, y al mismo tiempo se tuvieron que dar cambios, para obtener el panorama actual de su entorno. También se trabajó el ejercicio a nivel local, señalando la estructura de ciudad y el crecimiento poblacional mediante dinámicas migratorias.

*En nuestra segunda parada llegamos a la laguna donde EPM saca el agua para hacer construcciones... también vimos mucha niebla y le pregunte sobre la laguna a Joni, un compañero de nosotros, me da mucha tristeza ver la laguna así, porque hay muchas personas que venían a disfrutar su paisaje, el agua, toda sus tradiciones.*  
(Daniela, estudiante I. E. Reino de Bélgica, 2015)

En las observaciones se encontraron testimonios como el anterior, donde señalan las intervenciones municipales en los lugares simbólicos y de ello se estiman los cambios tradicionales que se construyen de esos lugares, permitiendo entender el desarraigo que se consolida en la comunidad. Podemos evidenciar que se presenta las sensibilidades dentro de las lecturas contextuales, donde por medio de instrumentos de observación se pueden permitir el desarrollo de estos sentimientos, mostrando tristezas o alegrías según lo que logran percibir. Otro asunto es la perdida de costumbres que se presentan en las cotidianidades, apartando sus tradiciones de las estructuras sociales y el desarrollo de ciudad.

*En el recorrido subíamos, vimos desde arriba. Vimos muchas piedras, arboles, nos acompañaros 4 profes y 1 profesora. Cuando paramos vi la casa de Paula, el colegio, los profes nos ayudaban en el camino, vi el CAI, el tubo, desde la montaña pude localizar Pan y Paraíso, La Terminal, el clima es muy frio, hay mucha neblina, se ve la universidad vamos hacia la laguna y vimos Casa Blanca y una finca. (Camila, estudiante I. E. Reino de Bélgica, 2015)*

También se estiman los lugares significativos a partir de las ubicaciones espaciales que, a partir de la observación, se lograron identificar como referentes del barrio. Este ejercicio permitió contemplar la necesidad de ubicarse en los lugares habitados, señalando la importancia de los cambios y las dinámicas que influyen dentro del entorno vivido. Como consecuencia de esto, se presentan los espacios simbólicos y la influencia de ellos dentro de un entorno determinado, en este caso el colegio, la casa que habitan, la estación de policía, las corporaciones comunitarias, etc.

Hasta el punto se pudo empezar a inferir los contenidos que se lograron consensuar con los implicados en el proceso formativo para el trabajo con memoria en nuestra experiencia, donde se presentan unas categorías generalizadas, en cuanto al manejo de contenidos de interés personal, al igual que colectivos de los estudiantes, tales como el *poblamiento* de su barrio, al igual que el *desplazamiento* como causa de ese poblamiento y señalar las situaciones que marcaron ese desplazamiento como las diversas *violencias*. Hasta este punto es permanente y consecuente una línea de interacción y retroalimentación de las anteriores categorías, pero es necesario apuntar a procesos de cambio que se generan luego de presentarse las anteriores situaciones, donde los *procesos sociales* son el eje reflexivo de las situaciones anteriores.

Para el análisis de las categorías anteriormente señaladas, es necesario ponerlos en dialogo con los conceptos y nociones trabajadas (tales como, memoria, memoria colectiva,

recuerdo, olvido, identidad) al igual que los ejercicios prácticos e investigativos que se trabajaron (entrevistas, análisis de experiencias, situaciones vivenciales, relatos, narrativas). En la *tabla 2* se puede apreciar la articulación de estos tres momentos, donde se sitúan las situaciones problema, como categorías de análisis, en relación con los contenidos conceptuales y procedimentales.

Tabla 2.

*Resultado de la articulación de Procesos*

<b>Categoría de análisis</b>	<b>Conceptos relacionados</b>	<b>empoderamiento procedimental</b>
<b>Poblamiento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Memorias</li> <li>• Memorias colectivas</li> <li>• Identidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistas</li> <li>• Relatos</li> <li>• Biografías</li> </ul>
<b>Desplazamiento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Olvido</li> <li>• Recuerdo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de experiencias</li> <li>• Relatos</li> </ul>
<b>Violencia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Olvido</li> <li>• Recuerdo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situaciones vivenciales</li> <li>• Relatos</li> </ul>
<b>Procesos sociales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Memorias colectivas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistas</li> <li>• Lectura del contexto</li> </ul>

Ya obteniendo una apropiación de estos contenidos procedimentales y conceptuales se procedió a efectuar ejercicios prácticos para la recolección de información, donde pusieron en evidencia los asuntos relacionados en la *tabla 2*, y se consolidaron narrativas de sus historias de vida. Una primera instancia está enfocada en la estructuras bases de narrativas donde ponen en escena los trabajos realizados con las herramientas investigativas

adoptadas. Una de ellas es la entrevista, donde se estructuraron las preguntas según los focos de interés, y recae, esencialmente, en las dinámicas poblacionales que han marcado el destino de sus vidas, señalando entre ellas diversas problemáticas. Como problemática general se presenta el poblamiento del territorio habitado, donde se desligan diversos ejes temáticos a saber: los lugares insignes, dotados de significados dentro de sus migraciones y los destinos que se han trazado; los personajes significativos y memorables dentro de esas dinámicas poblacionales, apuntando un poco al movimiento comunitario y sus principales integrantes; por último se presentan los conflictos que atraviesan sus experiencias, señalando las manifestaciones de violencia. Como evidencia de ello es necesario traer a colación una de las narrativas construidas por los estudiantes.

*Yo nací en Medellín el 6 de febrero de 2002, en el primer lugar que viví fue en el barrio Bello Oriente sector “El Hueco” uno de los lugares que se frecuentaban muchos sucesos violentos, ya que es un lugar muy escondido y preciso para que se den ese tipo de sucesos como enfrentamientos armados, se escuchaban disparos y yo veía gente armada. Debido a un accidente, un incendio, y haber vivido en diferentes casas del sector, decidimos irnos a vivir a “La Terminal”, por los diferentes problemas que se presentaron. De igual manera se presentaron las mismas manifestaciones violentas. Este lugar era un poco pantanoso por que faltaban carreteras. Por la misma ola de violencia que se vivió en el barrio decidimos irnos a vivir a Ituango. Hubo un desplazamiento forzado que nos incluía a nosotros, no corriendo con la suerte que quizás buscábamos, tranquilidad. Nuevamente volvimos al barrio, donde por medio de la familia pudimos construir la casa de material en el sector “El Hueco”. Tiempo después un derrumbe destruyó gran parte de la casa forzados a buscar otro hogar donde vivir. La última casa donde viví en el barrio fue en “La Terminal” nuevamente, la última casa que construimos, donde logre vivir gran parte de mi vida. La historia de mi vida ha sido atravesada por la constante violencia que pasa en el barrio, ya que en los diferentes sectores que he vivido*

*me han forzado a migrar a nuevos lugares, corriendo con la misma suerte.* (Daniela, estudiante I. E. Reino de Bélgica, 2015)

Este fragmento es la muestra esencial de lo trabajado, donde los contenidos procedimentales determinan la construcción de memorias. En primera medida se evidencia la inestabilidad provocada por asuntos conflictivos, señalando la constante presencia de la violencia en diferentes escenarios, y uno de ellos es el contexto barrial. Otro asunto a señalar son las dinámicas migratorias, presentando diversos lugares de acogida, incluso en el mismo barrio, que presentaron problemas inminentes. Los contenidos trabajados fueron constituidos según su interés o necesidad, de igual manera se presentaron algunas temáticas a tener presentes donde se pudieran guiar o instaurar por medio de una ruta a desarrollar. Como vemos sus intereses no recaen en asuntos concretos de conocimientos específicos, donde se apropien de saberes científicos o teóricos para interiorizarlos, sino que son construcciones subjetivas por medio de experiencias. Rubio (2012) nos señala que “no es posible sostener una separación radical entre presente y pasado en tanto las memorias que constituyen fuente de conocimiento tienen la función de reconstituir permanentemente la experiencia vivida” (377). En consecuencia, se puede estimar que las experiencias están en constante fortalecimiento, y de ello es necesario fortalecer los contenidos que pueden surgir para el trabajo con memoria, ya que es, mediante el consenso, que se permite obtener valores discursivos que nutran estas posturas formativas.

Es necesario remitirnos al marco teórico de nuestro trabajo, en cuanto al señalamiento de los contenidos y sus transmisiones, según las argumentaciones planteadas. Entonces rescatamos que es así como caemos por decantación en la posición en la que nos queremos reafirmar, la idea de que “toda orientación que deba capacitar a los seres humanos para ofrecer una respuesta a las grandes crisis de estos años (Ya sean problemas institucionales,

personales, o comunitarios) tiene que poseer un carácter existencial” (Rumpf, 1992, P. 95), debe comprometer su pensar, su actuar, su ser o su haber sido, debe ser expuesto ante ese conocimiento, se le debe relacionar con él bajo un asunto que vaya más allá de ser el mero receptor de una emisión que llega como verdad única e irrefutable.

De este modo queremos apostarle a una nueva forma de llevar los contenidos a la escuela y a una nueva forma de adquisición de estos contenidos. Para la pedagogía de la memoria es importante, como planeta la profesora Izquierdo Aimerich (2005), entender que:

“Ningún conocimiento científico es un retrato exacto del mundo, sino que siempre es el resultado de una intervención intencionada en determinados fenómenos, que ha sido interpretada y comunicada a personas que comparten valores y expectativas. Por ello, los contenidos escolares no pueden ser ya los programas de siempre basados en conceptos que proporcionan una visión rígida y dogmática del mundo sino que han de ser la ocasión de plantear preguntas que inciten a la intervención y a la reflexión sobre fenómenos y relación entre fenómenos que sean relevantes para comprender los temas de la actualidad”. (Pág. 114)



## Conclusiones y recomendaciones

### Enseñanza del pasado reciente para extraer valores morales

La pedagogía de la memoria pretende llevar a las escuelas la historia del pasado reciente, casi siempre, la historia de la violencia, para extraer de ella lecciones morales que le apuntan a la consecución de valores que, se supone, todos debemos adquirir si queremos hacer parte de las sociedades democráticas.

Las experiencias trazadas anteriormente, dejan ver que en los diferentes contextos en los cuales se ha trabajado la pedagogía de la memoria o con la memoria en la escuela, los objetivos que se plantean son tan diferentes como pretenciosos. Para el caso de España, con toda su tradición filosófica, se buscó y aún se busca, una reinterpretación del pasado en la que se pueda establecer una relación con el otro, con la víctima, que pueda derivar en una relación ética con la alteridad, entendiendo la ética no “como un deber derivado de un imperativo categórico universal desvelado mediante la razón pura crítica, sino simplemente como una relación con el otro” como una “ética de la situación, de la relación, de la interpretación y de la experiencia, es decir, una ética de la finitud”. De este modo, se piensa que la memoria debe impartirse en la escuela bajo estas pretensiones, bajo la firme intención de ir al pasado y extraer aquellos valores que puedan entablar una relación entre lo pretérito y lo futuro, que puedan guiar un movimiento pendular de reciprocidad entre lo que pasó, lo que pasa y lo que puede pasar, es así, ver el pasado como guía para el futuro.

**¿Por qué no menciona el caso alemán del cual se habló tanto en el trabajo?**

Es de esta tradición de la que beben, en gran parte, todas las experiencias con pedagogía de la memoria en América Latina, y Colombia no es la excepción. A diferencia de estas otras experiencias, en este país se habla de pedagogía de la memoria en medio de la guerra, lo cual le imprime un tinte especial a esta propuesta. En Colombia *el pasado no pasa*, y aun

así se le arroga a la escuela la necesidad de desarrollar entre sus aulas<sup>55</sup> un conjunto de habilidades y competencias que utilizan la memoria colectiva como principio resignificador del pasado, para extraer de él valores morales que harán las veces de sanadores, reconciliadores y reparadores de una sociedad que busca afanosamente la paz.

Así entonces, una de las primeras conclusiones a las que podemos llegar, es a que se puede dar por sentado que en los trabajos con memoria no se busca reconstruir los acontecimientos traumáticos, para que a su vez puedan ser sanados por medio del acto de narrarse como individuo, sino que se buscan casos ejemplarizantes de los cuales puedan sacarse algunas lecciones –muy parecido a lo trabajado con la lección de Auschwitz en Europa- que puedan modelar el actuar, el pensar de todas aquellas personas que atraviesen por esta iniciativa, siempre en estrecha relación con la historia de la violencia en este país y apuntado a la no repetición de estos acontecimientos. Lo que constituye por añadidura un trabajo con la memoria para efectos políticos más complejos.

### **Pedagogía de la memoria como insumo de proceso políticos complejos**

Las escuelas fueron un escenario privilegiado para los “emprendedores de memoria” (Termino de Jelin, 2002) que trasladaron a ellas un mandato de memoria que traducía a la vez una exigencia política. (Jelin, Lorenz, 2004, p. 5). Empezaremos esta conclusión diciendo que las escuelas fueron y aún son un escenario privilegiado para los emprendedores de memoria, y acá queremos hacer mención de un artículo publicado por *El Espectador* el día 21 de abril de 2016. En este artículo se desarrolla una noticia que titula “clases de historia serán obligatorias en bachillerato”, dicho artículo versa sobre un proyecto de ley radicado en el Senado de la República de Colombia por la actual senadora del partido liberal Viviane Morales; allí, dice la senadora “La ausencia de esta asignatura en

---

<sup>55</sup> Caso que ejemplifica esto es la cátedra de paz, en la que uno de sus componentes es la memoria.

los currículos de las instituciones educativas en Colombia ha llevado a una suerte de “amnesia” o “analfabetismo” histórico y cultural que conduce a la pérdida de referentes propios y de puntos de orientación compartidos para la sociedad colombiana”, y argumentó que Colombia vive un momento histórico con el proceso de paz, y que ha llegado el momento de hacerle espacio a la memoria del conflicto armado para que realmente podamos hablar de la “generación de la paz”. Esta idea, llevaría al sistema educativo a rediseñar las políticas educativas e introducir nuevos contenidos, mismos que entrarán a justificar el accionar de todos los bandos de esta guerra en el pasado, como se hizo en España con el nuevo régimen producto de transición<sup>56</sup>, entre franquistas y antifranquistas (comunistas y socialdemócratas) que reconstruyeron un pasado que se adaptara al consenso establecido por estas nuevas élites políticas en torno a los valores de la democracia liberal recién instaurada, lo cual evidencia que la construcción del ayer se rige por una economía política del pasado, en la que los intereses del presente gobiernan la selección del recuerdo y del olvido.

Al mismo tiempo, Colombia, siguiendo el ejemplo de otros países, lleva la memoria a la escuela como una arista más de la enseñanza de la historia, por lo menos eso descubrimos al hacer análisis de las experiencias de memoria histórica en el país. Se llevan a la escuela contenidos que son producto de un arduo trabajo de investigadores que reconstruyen por medio de las narrativas algunos casos emblemáticos (como la masacre de El Salado, departamento de Bolívar, Colombia) asumiendo que estos, per se, son interiorizados por los estudiantes de tal manera que genere en ellos una reflexión lo suficientemente profunda como para asegurar que si la repetición de ese suceso estuviera en las manos de algunos de ellos, optarían por la medida más benévola con el otro, o sea, la no repetición.

---

<sup>56</sup> Esto se referencio en el marco teórico. Véase. P. 47.

Ahora bien, lo que hemos podido evidenciar por medio de nuestras indagaciones y observaciones es que lejos están los estudiantes, y en general nuestra sociedad, de tomar el sufrimiento y el dolor del otro, con la suficiente consideración y respeto para extraer de un acontecimiento que es ajeno, algún sentimiento y valor edificante para efectos de los objetivos trazados en los trabajos de pedagogía de la memoria en la escuela.<sup>57</sup> Dicho de otra manera, a los estudiantes de la institución educativa Reino de Bélgica seccional Bello oriente les importa muy poco lo que ocurrió en El Salado, les es ajeno este suceso y no los conmueve. Lo pueden ver como un contenido más, que se debe aprender para solucionar las preguntas que traen consigo la actividad, pero no los compromete existencialmente, y, por qué deberían hacerlo si ellos tienen problemas iguales y de esos no se ocupa la escuela. Según el profesor Alexis Larrea, I.E. Reino de Bélgica (2015), *“los estudiantes presentan problemáticas importantes como la violencia escolar, se agreden entre ellos por cualquier cosa. Aparte de eso, muchos de ellos vienen a la escuela a comer porque en sus casas no tiene la opción de comer, no vienen motivados por el estudio sino por ir al restaurante. También muchos de ellos han sufrido a causa de la violencia y les han matado a algún familiar y eso de cierta manera indispone”*. A esto le apuntamos cuando decimos que la memoria no se encarga de trabajar problemas más próximos sino que lleva a la escuela casos ajenos que los estudiantes no sienten como propios, y esto termina por ser un contenido más de la clase de historia, y lo que es aún peor, como lo contempla Jelin y Lorenz (2004):

“El peso de este pasado y de su interpelación hacia generaciones que no solo no lo vivieron sino que lo ven como un hecho lejano en el tiempo, puede genera la repetición y la ritualización

---

<sup>57</sup> Estamos hablando aquí de esas personas que no han sufrido a culpa de los avatares de la violencia de este país y a los cuales les es ajena esta.

(en definitiva, el alejamiento de la realidad de los alumnos) produciendo un anquilosamiento y la pérdida de posibilidad de resignificación. (p. 6)

Esto nos deja ante un nuevo problema, que al parecer no ha sido la preocupación de los intelectuales y académicos que trabajan con la pedagogía de la memoria, quizá la iniciativa de ley aún no lo tenga claro, por lo menos no de manera puntual, pero, ¿cuáles serán los contenidos que se trabajarán en la pedagogía de la memoria?

### **Contenidos de la pedagogía de la memoria: acerca de la adquisición del saber existencialmente importante**

Las disciplinas escolares constituyen auténticos sueños de la razón porque producen monstruos: el rostro racional-liberador de todo saber que salva de la ignorancia muestra, a su vez, la faz monstruosa de las rutinas disciplinarias que imponen y regulan su adquisición<sup>58</sup>. A la escuela no se debería llevar la memoria como un contenido que en nada se diferencia de la enseñanza de la historia. Para esto, es de suma importancia pensar en los contenidos que serán impartidos y, por supuesto, en la manera cómo deberá hacerse.

Las propuestas de pedagogía de la memoria, en su gran mayoría, son portadoras de una gran carga filosófica, ética, sociológica, antropológica, pero rara vez pedagógica o didáctica. El discurso de la pedagogía de la memoria, como lo habíamos mencionado antes, siempre está en un terreno que linda con el idealismo porque las instituciones que deben poner sobre la tierra estas propuestas, las cuales nacen de una necesidad manifiesta de recordar, carecen de ideas para desarrollarlas en las escuelas<sup>59</sup> y aquellos que se aventuran a realizar propuestas más puntuales, tienden a caer en la instrumentalización de asuntos de orden didáctico, como el método.

---

<sup>58</sup> Cita sacada de la compilación hecha en el VI congreso de la asociación de historia contemporánea. *Usos públicos de la historia*. Zaragoza. 19-21 de septiembre de 2002.

<sup>59</sup> Caso particular, el de la cátedra de la paz, para la cual, manifestaban algunos profesores en conversaciones furtivas con nosotros, no sabían cómo formular la cátedra de la paz, qué contenidos impartir y cómo hacerlo.

El asunto de los contenidos juega un papel de importancia superlativa en un trabajo de pedagogía de la memoria, en un primer lugar porque se pretende no cometer los mismos errores que se cometen en la escuela con la enseñanza de la historia, no caer en la enseñanza de un tema impartido de manera tradicional en las aulas. En segundo lugar porque la escuela, por mucho tiempo ha venido extirpando en el estudiante el deseo de aprender. Los estudiantes, como los chicos con los que trabajamos en el proyecto, al momento de preguntarles por su trasegar en la escuela, recuerdan algún profesor que les pareció interesante porque les era agradable su actitud y sobre todo porque podían ganar el año con él. Recuerdan a viejos compañeros o personas que fueron importantes para ellos, pero en ningún momento recuerdan, como algo importante, un asunto referido a los contenidos, es decir, a que hayan aprendido esto o aquello y que eso haya sido importante para sus vidas. Por tal motivo, y pensando en romper con la tradición de la apatía de los estudiantes hacia los contenidos, propusimos los contenidos existencialmente importantes, como una posible respuesta a esta problemática. Acerca de esto apunta Rumpf (1992) que:

Lo peligroso no es la transmisión incorrecta, inhábil, onerosa de conocimientos; lo peligroso radica en la parálisis causada en las capacidades de los educandos para percibir ellos mismos el mundo y para probar con una atención reflexiva, investigadora y bajo su propia responsabilidad y no por mandato del curriculum. (p. 91)

Es precisamente a lo que se le debe apuntar con los contenidos para una posible pedagogía de la memoria, no a aprender de memoria las múltiples barbaries que ha sufrido nuestro país, con año y ubicación geográfica exacta, con héroes y antihéroes claro y definidos, no, se trata de impulsar en el otro el deseo de conocer, de sugerirle o mostrarle las herramientas suficientes para que salga en busca de ese conocimiento, para que llene su vacío o “analfabetismo histórico”, para que estimule su capacidad reflexiva, investigadora,

bajo su responsabilidad, en últimas, para comprometerlo existencialmente con la adquisición del conocimiento. Así, podemos concluir que si vamos a enseñar contenidos en pedagogía de la memoria, deben ser contenidos próximos a los estudiantes, contenidos que puedan comprometer su existencia.

### **Aportes a una posible pedagogía de la memoria**

En esta parte, queremos dejar claro que la pedagogía de la memoria, por lo menos en nuestro país, es un asunto embrionario, que se encuentra en construcción y que los vacíos teóricos que posee se disuelven semánticamente y bajo discursos grandilocuentes muy bien elaborados que debelan las necesidades sociales que tiene este país, pensando en el post conflicto, necesidades que se le entregan a la escuela como institución llamada a solucionar, con más improvisación que con otra cosa, las problemáticas que enfrenta esta sociedad ligadas a una posible paz y a la justicia transicional.

De este modo, podemos ver que la escuela, desde el nacimiento mismo de los trabajos con memoria, ha sido la institución a la cual se le ha encargado el trabajo de propagar estas ideas que incluyen objetivos marcados que hemos desarrollado anteriormente, en medio de la revisión de las diferentes experiencias y en contraste con la nuestra podemos decir que es demasiado pretencioso pensar que con una investigación de aproximadamente un año y con la revisión bibliográfica realizada sea posible aportar a una teoría sólida, con bases pedagógicas y didácticas claras, que pretende a su vez cumplir el carácter de axiomática y ejemplarizante para todo aquel que quiera trabajarla, en definitiva no sería responsable de nuestra parte aseverarlo. Lo que si podemos decir es que los trabajos con memoria pueden contribuir a solucionar problemáticas más próximas, problemáticas locales, problemas que enfrentan los maestros y los alumnos en su día a día, problemas que refieran a la identidad, a la falta de apatía por la escuela, el barrio, la ciudad, problemas escriturales que son

bastante serios, y por supuesto, entrar a tratar la violencia, no como un asunto extraño y ajeno, sino como algo que nos compromete y nos toca a todos, no porque lo hayamos sufrido necesariamente, sino porque otro lo sufrió y porque ese otro es importante para mí.<sup>60</sup>

Así entonces, el asunto con los contenidos de la pedagogía de la memoria es tan importante que sería irresponsable de nuestra parte agotarlo ahora. Podemos decir que la manera como se está haciendo no nos augura buenos resultados, pero no podemos dar una manera única y definitiva de hacerlo, esta es solo una pequeña propuesta que pretende mas ser un demiurgo o un principio activo, que un epilogo o una verdad declarada.

---

<sup>60</sup> Esta podría ser una propuesta que tiene la bondad de poder ser desarrollada en otro momento, ya que para los investigadores muchas de las respuestas que aún no se dan acerca de la pedagogía de la memoria están en todo lo construido por la tradición española, que no ha podido ser llevado a la escuela de una manera productiva. Por ejemplo, toda la tradición filosófica de Emmanuel Levinas, recopilada ampliamente por Joan Carles Mélich (2004) o por Manuel Reyes Mate (1991), puede ofrecer asuntos de orden teórico de una importancia considerable en función de una necesidad manifiesta que tenemos como sociedad de poder pensar en el otro, de considerar el dolor del otro como propio, de aceptar la alteridad, de que la escuela enseñe a aceptarla y, como decía Mélich (2004) pensar que la educación es cuidar la vulnerabilidad del otro, ocuparse de su sufrimiento, por más que suene a una proclama hiperbólica elevada al paroxismo. Y si el tema por excelencia para los trabajos con memoria en la escuela es la violencia tendremos que trabajar mucho en todos estos asuntos porque, en definitiva, como sociedad, estamos muy lejos de pensar en el sufrimiento del otro como propio, y si el camino para trabajar con la pedagogía de la memoria, es el que se está llevando ahora, como en el caso de la caja de herramientas (2016) del centro nacional de memoria histórica, deberíamos pensar en una forma para sensibilizar a los estudiantes. Contenidos en ética, en filosofía, en memoria, que antecedan a los contenidos presentados como experiencias significativas de la violencia en Colombia, porque de nada nos sirve el exhaustivo trabajo de estos investigadores si a los estudiantes del colegio Bello oriente, o de cualquier colegio, les importa poco lo que haya pasado en El salado (2000) o en Bojayá (2002), trabajadas en la caja de herramientas del centro nacional de memoria histórica, o en cualquiera de las experiencias cruentas de nuestra guerra.

## Bibliografía

Anderson, G y Kerr, K. (2007). El docente-investigador: Investigación - Acción como una forma válida de generación de conocimientos. Montclair State University, 1-22.

Centro Nacional de Memoria Histórica y Corporación Región (2013). Tejiendo memoria: proceso pedagógico del informe de San Carlos: memorias del éxodo en la guerra. Colombia: Centro Nacional de Memoria Histórica.

Corbetta, P. (2007). Metodología y técnicas de investigación social. Madrid: McGRAM-HILL.

Cuesta, R. (2005). Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo. *CON-CIENCIA SOCIAL*, (15), pp. 15-30.

Cuesta, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *CON-CIENCIA SOCIAL*, (9), pp. 17-44.

Garcés, F. (2002). El campo conceptual de la pedagogía, aproximaciones a un debate necesario. Recuperado de <https://isabelreynel.wikispaces.com/file/view/El+campo+conceptual+de+la+pedagog%C3%A9a.pdf>

Girón, C. (2009). Reflexiones en torno al sentido del trabajo de reconstrucción de la memoria histórica en medio del conflicto: una propuesta de pedagogía social de la memoria desde las organizaciones sociales. Ciudad Paz-Ando. 2 (2).

González, E. M., y Alvares, C.M. (2003). Lecciones de didáctica general. Bogotá. Ed. Magisterio.

Izquierdo, M. (2005) Hacia una teoría de los contenidos escolares. *Enseñanza de las ciencias*. 23 (1), pp. 111-122.

- Jelin, E. (2002). Los trabajos de la memoria. Siglo XXI de España editores, Madrid.
- Jelin, E. y Lorenz. F. (Comps.). (2004). Educación y memoria. La escuela elabora el pasado. Madrid: Siglo XXI de España editores.
- Klaus, A. (2013). Didáctica: una introducción dinámica y comparada. Universidad de Antioquia, 1-40.
- Klaus, A. (2013). La pedagogía como campo disciplinar y profesional.
- Lujan, L. y Hoyos, M. (2010). Catedra para la memoria y la reconciliación: municipio de Granada-Antioquia 2010: guía para docentes. Medellín: Platohedro Corporación Audiovisual.
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Perfiles libertadores*, pp. 75-80.
- Mélich, J. 2004. La lección de Auschwitz. Barcelona: Herder editorial.
- Minatti, A. (2013). Pedagogía de la memoria. Desafíos de la transmisión y debates en torno al abordaje del pasado reciente con jóvenes. *APERTURA. 1* (1). Recuperado de: <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/apertura/article/view/7876/0>
- Mendoza, J. (2005). Exordio a la memoria colectiva y el olvido social. *Athenea digital*, (8), 1-26.
- Meza, J. (enero-julio de 2008) Narración y pedagogía: elementos epistemológicos, antecedentes y desarrollo de la pedagogía narrativa. *Revista Actualidades Pedagógicas*. (51), pp. 59-72.
- Murillo, G. (enero-abril, 2014). Formación ciudadana y memoria histórica en la escuela hoy. *Debates (Medellín)*. (64), pp. 2-12.

Ortega, P., Merchán, J., y Vélez, G. (2014). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario. *Pedagogía y Saberes*, (40), pp. 59-70.

Rubio, G. (2012). La construcción del pasado reciente en la experiencia chilena. Reflexiones para una pedagogía de la memoria. *Estudios pedagógicos XXXVIII*. N° 2, pp. 375-396

Rumpf, H. (1992). Los conocimientos no se pueden transmitir a otros como informaciones. *Educación, colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciencias pedagógicas*, (45), pp. 84-97.

Sánchez, G. (2003) *Guerras, memoria e historia*. Bogotá. ICANH.

Tamayo, A. (2013) *Hacia una didáctica crítica*. Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia. .

Toro, A. (2008). *De una justa memoria y un justo olvido*. Introducción al problema de los usos y abusos de la memoria y el olvido. Instituto de filosofía, Universidad de Antioquia. Monografía presentada para optar al título de magister en filosofía, asesor: Francisco Cortez Rodas.

## Anexos

### Anexo 1. Entrevista semi-estructurada



Este instrumento tiene como propósito recoger información necesaria para conocer y reconocer a los niños, niñas y jóvenes que harán parte del equipo que trabajará conjuntamente con docentes e investigadores al interior del proyecto. En tal sentido, agradecemos que lo respondas o lo realices de acuerdo con tu conocimiento y de manera honesta.

*La imaginación está hecha de convenciones de la memoria. Si yo no  
tuviera memoria no podría imaginar.*

**Jorge Luis Borges**

1. Nombre y Apellidos: \_\_\_\_\_
2. Edad: \_\_\_\_\_
3. Grado: \_\_\_\_\_
4. Institución: \_\_\_\_\_
5. Fecha y Lugar de nacimiento: \_\_\_\_\_
6. Nombre del barrio o vereda o el sector donde vive: \_\_\_\_\_
7. Tiempo que lleva en el barrio: \_\_\_\_\_



8. Estrato: \_\_\_\_\_
9. Lugares donde vivió antes: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
10. Nombre del padre: \_\_\_\_\_
11. Lugar de nacimiento del padre: \_\_\_\_\_
12. Ocupación del padre: \_\_\_\_\_
13. Nivel de escolaridad del padre: \_\_\_\_\_
14. Nombre de la madre: \_\_\_\_\_
15. Lugar de nacimiento de la madre: \_\_\_\_\_
16. Ocupación de la madre: \_\_\_\_\_
17. Nivel de escolaridad de la madre: \_\_\_\_\_
18. ¿Con quién o quiénes vive? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
19. ¿Es usted o algún miembro de tu familia desplazado? Si \_ No \_ de ser afirmativa la respuesta, ¿de qué lugar? \_\_\_\_\_
20. ¿Cómo llegó al barrio? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
21. ¿Has tenido experiencia en trabajos de comunidad?  
Si \_\_\_\_\_ no \_\_\_\_\_ Cuáles \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
22. ¿Participas en algún proyecto institucional? Si \_\_\_\_\_ no \_\_\_\_\_ ¿Cuál? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

23. ¿Participas en algún proyecto barrial? Si \_\_\_\_\_ no \_\_\_\_\_ ¿Cuál? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

24. ¿Reconoces algún proceso de transformación social en el barrio?

Si \_\_\_\_\_ no \_\_\_\_\_ Cuáles \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

25. ¿Tú o algún familiar ha sido beneficiado por proyectos que hayan sido liderados por la alcaldía o gobernación?

Si \_\_\_\_\_ no \_\_\_\_\_ Cuáles \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

26. ¿Conoces algunos líderes del barrio?

Si \_\_\_\_\_ no \_\_\_\_\_

27. ¿Te gusta vivir en el barrio?

Si \_\_\_\_\_ no \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

28. ¿Tienes algún recuerdo importante del barrio y/o de tu vida que consideres importante o especial? Si \_\_\_\_\_ no \_\_\_\_\_ ¿Cuál? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Cuestionario KPSI

*Familiaricémonos con las situaciones que atraviesan nuestro entorno “nuestro barrio”*

**a) Lo he vivido:**

No - Si

**b) que tanto somos conscientes de estas situaciones:**

1. No he conocido nada de esto
2. Creo que he escuchado algo de esto
3. Si, soy consciente de esto
4. Me he relacionado con estas situaciones
5. He sufrido las consecuencias de esto

Situación	a) ¿Lo he vivido?	b) ¿Qué tanto?
Conozco como y cuando mi familia llego a mi barrio y se algunas historias de esos tiempos que ellos me contaron, o algunos vecino		
Llegamos al barrio y no encontramos nada, nos tocó empezar de nuevo y hacer un nuevo hogar		
Nos tocó ver como los señores del barrio hacían las calles, los colegios, Etc., para tener comodidad		
Llegamos aquí porque podíamos volver a tener lo que perdimos antes		
Me siento muy bien en mi barrio, tengo mis amigos, mi familia, un hogar y no quisiera ir a otro lado		
Mi barrio es un lugar seguro por donde todas las personas pueden caminar tranquilamente sin que nada les pase		

*¿Conocemos estas palabras?*

Vamos a identificarnos con estas palabras

**a) La entiendo**

Si - No

**b) Que tanto me veo reflejada en ellas**

1. No la conozco
2. Creo que la he escuchado
3. Soy consciente de ella
4. Me identifico con ella
5. He vivido en o con una de estas palabras

<b>PALABRA</b>	<b>a) ¿La entiendo?</b>	<b>b) ¿Qué tanto?</b>
Recuerdo		
Tranquilidad		
Seguridad		
Comodidad		
Pertenencia		
Identidad		
Oportunidades		
Control		
Abandono		
Ciudad		
Comunidad		
Barrio		
Servicios		
Necesidades		
Poder		
Progreso		
Organización		
Resistencia		

*Anexo 3. Líneas de tiempo*

**Nombre:** \_\_\_\_\_

**Grado:** \_\_\_\_\_

**Institución Educativa:** \_\_\_\_\_

Este instrumento tiene como propósito recoger información necesaria para conocer y reconocer a los niños, niñas y jóvenes que harán parte del equipo que trabajará conjuntamente con docentes e investigadores al interior del proyecto. En tal sentido, agradecemos que lo respondas o lo realices de acuerdo con tu conocimiento y de manera honesta.

*"Lo que ocurre en el pasado vuelve a ser vivido en la memoria"*

*John Dewey*

Objetivo: Recordar hechos importantes de tu vida y tu barrio.

1. En la línea de tiempo debes escribir recuerdos que hagan alusión a tu barrio (por ejemplo, cómo llegó tu familia al barrio, alguna actividad en el barrio de la cual te guste participar como las novenas, semana santa, actividades en vacaciones, en el colegio o algún otro hecho particular que recuerdes). Debes escribirlos en orden cronológico.
2. Si lo prefieres, puedes hacer un dibujo al respaldo de la hoja para representar algún recuerdo.



¿Cuándo fue? ¿Qué recuerdo?	_____



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Anexo 4. Diarios de campo 1

<b>Tema</b>	<b>Instauración de confianzas</b>				
<b>Objetivo (s)</b>	Instaurar confianzas para la ejecución de los procesos de formación y construcción de memoria con los jóvenes				
<b>Público Objetivo</b>	Estudiantes de la institución educativa Reino de Bélgica				
<b>Lugar</b>	institución educativa Reino de Bélgica				
<b>Fecha</b>	17 de julio de 2015	<b>Hora inicio</b>	11:00 am	<b>Hora Final</b>	12:30 pm
<b>Facilitadores</b>	<b>Andersson Londoño y Mateo Londoño</b>				

<b>Actividad</b>	<b>Duración</b>	<b>Descripción</b>	<b>Materiales</b>	<b>Responsables</b>
Actividad de instauración de confianzas “entre tejido	1 hora	Instaurar confianzas a partir de una actividad de socialización, donde los jóvenes cumplan ciertos criterios, nombre, lugar de residencia, lugar de	Hilo	Andersson Londoño y Mateo Londoño

		<p>procedencia y cuánto tiempo lleva viviendo en el barrio. Se busca que, a partir de un hilo, se constituyan relaciones y se den a conocer las historias de los jóvenes. También es una actividad lúdica que busca la interacción física y colaborativa por parte de los participantes.</p>		
<p>Línea de tiempo</p>	<p>de 30 minutos</p>	<p>Como parte del diagnóstico inicial, se busca que los jóvenes den a conocer, mediante una línea</p>	<p>Fotocopias</p>	<p>Andersson Londoño Mateo Londoño</p>

		<p><b>consecutiva de actos y acciones de sus vidas cotidianas, los eventos memorables que pueden dar cuenta, al igual que la búsqueda de conformar una participación activa por parte de los jóvenes dentro del proceso</b></p>		
--	--	---	--	--

**Observación (después de la ejecución)**

A partir de este ejercicio se pretende efectuar un reconocimiento de los estudiantes, donde se estima que haya un encuentro con el otro y se puedan instaurar confianzas para trabajar los asuntos que legitimarán su apoyo. De ello se puede decir que hay factores que se pueden evidenciar, tales como procedencias, dinámicas migratorias, acontecimientos a tener en cuenta, etc., y se pueden identificar asuntos que son relevantes para el trabajo a realizar, entre ellos los recuerdos que hay de lugares de los cuales se vieron sujetos a dejar,

de los acontecimientos que lo efectuaron, las acciones que ejercen el desplazamiento.

Muchos jóvenes se ven identificados con el proceso de instauración de confianzas, ya que notan que es muy pertinente el espacio para mostrar su historia, su consecuencia de eventualidades que lograron hacer que sea un asunto que debe ser escuchado y tenido en cuenta para su representación dentro de una determinada comunidad. También se puede evidenciar que los estudiantes que hacen parte de este grupo son de diferentes lugares, enriqueciendo las costumbres y posturas culturales dentro de un territorio determinado. Es un ejercicio diagnóstico al igual que de instauración de confianzas. Como punto diagnóstico, se puede estimar que hay una previa empatía con la conformación de un grupo que trabaje la memoria, ya que a partir de esta expresaran sus historias, se conocerán las de los demás y se hará una breve analogía de la construida a nivel barrial. Para finalizar es pertinente hacer una breve observación de la actividad, donde su aplicación se puede complejizar sin hacer antes una introducción que busque una activación, ya sea cognitiva o un ejercicio que permita un ambiente propio para poder llegar a consolidar una disposición adecuada para llevar a cabo la actividad siguiente.

En cuanto a la línea de tiempo, es muy necesario puntualizar su funcionalidad, al igual que los factores que deberían estar inmersos dentro de su construcción, tales como la linealidad de sus eventualidades, los asuntos que sean relevantes para ser sometidos a esta técnica de recolección de información. Los estudiantes ven en esta actividad un recurso para recordar, al igual que una práctica esencial para complementar la interacción de las confianzas encontradas, ya que permite que los demás sepan aún más de su situación y poner en tela de juicio sus experiencias. En estas líneas de tiempo se puntualizan muchos asuntos relevantes

de sus trayectorias de vida, enfatizando un poco en la información ofrecida en la instauración de confianzas, pero con unas posturas procedimentales que ayudan a construir estructuras mentales de sus vidas en eventos. Muchos apuntan a la estructura lineal y consecutiva de eventos cronológicos, señalando los años y los sucesos en un orden lógico. Pero otros estudiantes no cumplieron con ese requisito, donde señalan las eventualidades fuera de ese orden, poniendo en escena los sucesos según la importancia que le ofrecen, lo primero que viene a su mente. Es necesario empezar a analizar unas posibles rutas procedimentales que ofrecen los estudiantes, ya que existe de cierta manera una autonomía a la hora de desarrollar habilidades mentales.

*Anexo 5. Diario de campo 2*

<b>Tema</b>	<b>Contenidos conceptuales</b>				
<b>Objetivo (s)</b>	Comprender los conceptos articuladores de la memoria, al igual que su construcción colectiva de nociones.				
<b>Público Objetivo</b>	Estudiantes de la institución educativa Reino de Bélgica				
<b>Lugar</b>	institución educativa Reino de Bélgica				
<b>Fecha</b>	19 de agosto de 2015	<b>Hora inicio</b>	9:30 am	<b>Hora Final</b>	11:30 pm
<b>Facilitadores</b>	<b>Andersson Londoño y Mateo Londoño</b>				

<b>Actividad</b>	<b>Duración</b>	<b>Descripción</b>	<b>Materiales</b>	<b>Responsables</b>
------------------	-----------------	--------------------	-------------------	---------------------



<b>Observando la memoria</b>	<b>1 hora</b>	<b>A partir de las nociones que los jóvenes tengan de los conceptos memoria, recuerdo, olvido, identidad, se construirá una claridad conceptual con respecto a los trabajos anteriormente, donde se identificarán los vacíos y las inconsistencias, al igual que las fortalezas y aseveraciones.</b>		<b>Andersson Londoño y Mateo Londoño</b>
<b>Análisis de fotografías</b>	<b>30 minutos</b>	<b>A partir de fotografías del barrio se buscará identificar los</b>	<b>Fotografías</b>	<b>Andersson Londoño Mateo Londoño</b>

		<p><b>conceptos</b></p> <p><b>anteriormente</b></p> <p><b>trabajados, donde</b></p> <p><b>den cuenta de los</b></p> <p><b>mismos en las</b></p> <p><b>diferentes</b></p> <p><b>representaciones</b></p> <p><b>fotográficas</b></p>		
--	--	--	--	--

**Observación (después de la ejecución)**

Para esta actividad es muy necesario hacer catarsis de lo que puedan entender de estos asuntos, donde los factores que articulan los conceptos, nociones, percepciones son los que determinarán su posible construcción y reconocimiento de los mismos. Para esto adoptamos varias nociones como memoria, recuerdo, olvido, identidad, donde su función gira en torno a sus acercamientos con estos, incluyendo los conocimientos previos trabajados anteriormente. Como punto de partida se puede estimar que estos conceptos son complejos de teorizar, al igual que convertir en objetos de enseñanza, ya que su entendimiento surge como algo aislado, disperso e incluso confuso. Para los estudiantes es un acercamiento a los factores que son cotidianos, propios de su devenir común dentro de sus acciones. Muchos evidencian estas nociones dentro de asuntos que no dejan de ser vivenciales, donde identifican sus acciones con cada una. Muchos ven que es muy pertinente relacionar el olvido con el abandono, ya que sienten que ha habido eventualidades que logran desarrollar

sentimientos en torno a esto, generando una pérdida de reconocimiento por los otros y zozobra.

La construcción de la noción de memoria se queda sujeta al mero recuerdo, donde se lograron desarrollar ambos consecuentemente. Lo ven como un acto propiamente biológico, e incluso lo ven como un hecho que siempre está en las personas, que nunca deja de ser. Pero también se nota en varios que son acontecimientos que surgen en un pasado y no se dejan olvidar, que siempre estará ahí. Señalan que son asuntos que no se quieren olvidar, que no dejaran de estar presentes y que agobian, entristecen o por el contrario alegran y generan nostalgia. Ven una articulación de estas nociones, puede demostrarse que están sujetos a estos asuntos ya que logran identificar su cotidianidad con estos, relacionando asuntos propios de su quehacer diario con estos.

También se enfatiza en la necesidad del otro para el reconocimiento de sí mismo, donde la importancia de su presencia recae en la imagen de su otro igual. Los asuntos señalados dentro del concepto de identidad están sujetos a dos aspectos esenciales. Uno de ellos es el reconocimiento del otro y la presencia de ese otro para saber que son iguales y al mismo tiempo se distinguen los unos de los otros. Pocos adoptan la diversidad como eje articulador del reconocimiento del otro, pero aun así presentan argumentaciones muy acertadas con el término, señalando la aceptación de las diferencias y la importancia de la identidad a partir de ese reconocimiento. El segundo aspecto es el reconocimiento del territorio y el apego a los lugares, donde se crean identidades desde los significados que le dan a un lugar determinado, atravesado por sentimientos.

Estos aspectos no se escapan del análisis práctico a partir de las lecturas de las fotografías,

donde señalan estas construcciones discursivas en las representaciones simbólicas, como lo es la imagen. En las imágenes buscan apuntar el recuerdo y la identidad como un asunto entrelazado, señalando esos lugares que han mutado durante mucho tiempo. Uno de ellas es la escuela, donde anteriormente era un simple espacio ausente, sin connotaciones referenciales, un simple espacio sin intervención de la comunidad, e incluso no identificada, que con las dinámicas poblacionales ha tomado forma hasta consolidarse en lo que es actualmente, una institución que ha perdurado y cambiado durante mucho tiempo, al mismo tiempo que ha ayudado a fortalecer los procesos sociales del barrio. Identificar lo que anteriormente son los lugares ayudó a entender la necesidad de recordar y al mismo tiempo de conocer su trascendencia, reconstruyendo el pasado para entender los fenómenos actuales.

*Anexo 6. Diario de campo 3*

<b>Tema</b>	<b>Contenidos procedimentales</b>				
<b>Objetivo (s)</b>	Analizar los conceptos de narrativa y relato por medio de expresiones narrativas				
<b>Público Objetivo</b>	Estudiantes de la institución educativa Reino de Bélgica				
<b>Lugar</b>	institución educativa Reino de Bélgica				
<b>Fecha</b>	27 de agosto de 2015	<b>Hora inicio</b>	10:00 am	<b>Hora Final</b>	12:00 m
<b>Facilitadores</b>	<b>Andersson Londoño y Mateo Londoño</b>				

Actividad	Duración	Descripción	Materiales	Responsables
<p><b>Análisis de narrativas</b></p> <p><b>Película “relatos salvajes”</b></p>	<p><b>1 hora</b></p>	<p><b>Complementar la actividad anterior del documental “relatos de viaje” con otros ejemplos necesarios para comprender las narrativas que se construyen a partir de una pieza fílmica, donde por medio de relatos de diversas historias se comprenden las intenciones de construir y articular las narraciones de eventos memorables de quienes las experimentan.</b></p>	<p><b>Documental “Relatos de Viaje”</b></p>	<p><b>Andersson Londoño y Mateo Londoño</b></p>

### **Observación ( después de la ejecución)**

Nos vemos evocados a apropiarnos de otra modalidad discursiva para trabajar las narrativas y los relatos, donde implementamos una película como ejemplo de ello. Dentro de este trabajo cerramos con estos asuntos que carecen de entendimiento, donde se implementan diferentes modalidades de construcción de narrativas para entender su funcionalidad, al igual que su finalidad. Para ello es muy pertinente hacer una antesala de introducción, donde se puedan trabajar estos asuntos, explicando cómo se puede narrar por medios orales, visuales, escriturales, a partir de fotos, imágenes, y lo que en este caso traemos a colación, películas y documentales.

Los estudiantes buscan entender que, en cierta medida, los relatos son formas discursivas para entender la historia de asuntos que recaen en unas comunidades determinadas, en el caso del documental, la historia narrada por personajes de la cotidianidad sobre el desarrollo económico por medio del ferrocarril de Antioquia. Estos asuntos se ocupan de sobreponer los discursos locales sobre los discursos oficiales, dotando de sentido las experiencias de los sujetos de dichas situaciones y acontecimientos, fortaleciendo el poder argumentativo de quienes han sufrido los cambios. Una de las virtudes que se logran apreciar en los jóvenes es la captación de los relatos orales, traduciendo esa transmisión de conocimiento y saberes de quienes relatan según sus interpretaciones subjetivas. Logran interiorizar estos saberes y desarrollan posibles recuerdos de lo transmitido, buscando entender algunas de las situaciones que se ponen en escena por el relator. No se queda en la simple recepción de información, sino que problematizan eso que reciben y se preguntan por lo que actualmente pueden leer de eso. Los asuntos orales son quizás uno de las actitudes procedimentales con más fortaleza dentro de los estudiantes, ya que

permiten apropiarse de los discursos y lograr contar sus propias experiencias. Pero se puede confirmar una de las principales falacias que en un diagnóstico inicial se estimó, los bajos niveles de lecto-escritura en sus habilidades educativas. Un problema inicial que de cierta manera se debe fortalecer a partir del trabajo de narrativas, ya que es necesario para obtener una valoración discursiva por medio de la escritura.

*Anexo 7. Diario de campo 4*

<b>Tema</b>	<b>Técnicas de investigación: La entrevista</b>				
<b>Objetivo (s)</b>	Conocer las nociones básicas de la entrevista				
<b>Público Objetivo</b>	Estudiantes de la institución educativa Reino de Bélgica				
<b>Lugar</b>	institución educativa Reino de Bélgica				
<b>Fecha</b>	03-09-2015	<b>Hora inicio</b>	10 am	<b>Hora Final</b>	12 am
<b>Facilitadores</b>	<b>Andersson Londoño y Mateo Londoño</b>				

<b>Actividad</b>	<b>Duración</b>	<b>Descripción</b>	<b>Materiales</b>	<b>Responsables</b>
<b>Activación cognitiva</b>	<b>20 minutos</b>	<b>En un primer momento se propone una actividad lúdica que sirva a los estudiantes para activarse</b>	<b>Aula</b>	<b>Andersson Londoño y Mateo Londoño</b>



		<p>cognitivamente y para prestar una mayor disposición antes os trabajos propuestos con anterioridad. (Se sugiere comenzar las clases con una actividad de esta clase)</p>		
<p>Nociones básicas de la entrevista</p>	<p>40 minutos</p>	<p>En esta parte se propone que los facilitadores expliquen a los estudiantes algunas nociones de lo que es una entrevista, algunos de sus usos y la dirección que podría tener una posible entrevista para el trabajo en el</p>	<p>Aula Tablero Marcadores</p>	<p>Andersson Londoño Mateo Londoño</p>



		<p>proyecto. Para esto se propone una clase magistral donde los estudiantes toman apuntes para que posteriormente ellos construyan una pequeña entrevista.</p>		
<p><b>Construcción y aplicación de la entrevista.</b></p>	<p><b>1 hora</b></p>	<p>En el último momento, con las recomendaciones de los profesores, los estudiantes construyen una entrevista para aplicarle a uno de sus compañeros, en torno a una temática específica, la historia de vida de cada uno de ellos.</p>	<p><b>Papel y lápiz.</b></p>	<p><b>Andersson</b> <b>Londoño</b> <b>Mateo</b> <b>Londoño</b></p>

		<p><b>Posteriormente, los estudiantes se forman en parejas y aplican las entrevistas que construyeron a sus compañeros para posteriormente socializarlas.</b></p>	
--	--	---	--

**Observación (Después de la ejecución)**

En esta actividad, lo que pretendíamos era que los estudiantes se acercaran a algunas nociones básicas de lo que es una entrevista y sus usos posibles, con la posterior intención de irlos relacionando con el instrumento que nos iba a permitir recolectar la información para el insumo final que sería la construcción de una historia de vida.

Como hallazgos podríamos decir que los estudiantes presentan poco conocimiento previo de lo que es una entrevista, y tienden a ser muy literales con lo que se les explica. Además de esto, su memoria es frágil al momento de recordar algunos de los acontecimientos que pasaron sus vidas. Luego de entender estos asuntos de la entrevista, se procede a argumentar las necesidades que fluyen en sus cotidianidades, señalando que para la construcción de sus historias de vida se requiere de un objeto de análisis, caso concreto una temática determinada y enfática en una problemática que sea inminente en su trayectoria de

vida. Como ejercicio de aplicación y producción de relatos, vemos necesario que las entrevistas sean aplicadas a sus compañeros, donde la necesidad de conocer sus historias permitía estructurar preguntas direccionadas a la búsqueda de información necesaria para construir la biografía de su compañero. En estas preguntas se pudieron analizar intereses diversos, enfocados en aclarar dudas en cuanto a:

- Desplazamientos
- Posibles abusos de su integridad
- Relaciones con las dinámicas sociales del barrio
- Las estructuras familiares
- Los gustos y disgustos personales

Los estudiantes buscaron encontrar particularidades que marquen las experiencias de sus compañeros, donde permitían conocer a fondo sus situaciones y las diversas realidades que han atravesado su vida. Como ejemplo de ello es necesario conocer una de las historias. En este caso se presentan algunas de las problemáticas que fecundan en las cotidianidades de una de las estudiantes, donde su historia es contada y permite que su compañero la conozca y al mismo tiempo sea leída y trabajada.

*“El papá trabaja en una empresa que se llama “ILO Y EMPAQUE”. Se les entraron a la casa y les robaron mientras nadie estaba. Tiene un tío que la intenta tocar y ella se va. Ella tenía una mascota que quería mucho y la mamá se la regalo a la abuela y se murió donde ella. Ella iba pal colegio con la mama y llegaron unos hombres y las intentaron robar, a la prima casi la viola un mariguanero cuando venia del colegio por la noche...”* fragmento

de una biografía, Paula, grado Sexto, 2015.

Se puede apreciar que existen problemas de semejante índole y son necesarios de ser contados por quien lo relata, ya que ven que es pertinente ser transmitida la historia de su vida y generar catarsis donde exista la lucha por el dolor ocasionado por las situaciones que atraviesan sus vidas. En esta estudiante se puede apreciar que fue necesario contar a su compañera algo que quería ser conocido, y de ello buscar apoyo y reconocimiento de su situación. Otro asunto importante, es que al momento de entrar a la parte de socialización pudimos acercarnos a muchas cuestiones que desconocíamos de los estudiantes y sus historias de vida, y en conclusión sirvió la actividad para un primer acercamiento a esta actividad, que posteriormente será aplicada en sus contextos cercanos.