



Pedagogías para la memoria histórica: reflexiones y consideraciones para un proceso de innovación en el aula

Pedagogies for the Historical Memory:
Reflections and Considerations for a Process of Innovation in the Classroom

Pedagogias para a memória histórica:
Reflexões e considerações para um processo de inovação na sala de aula

Juan Guillermo Londoño Sánchez
Jeimmi Paola Carvajal Guzmán

Juan Guillermo Londoño Sánchez¹
Jeimmi Paola Carvajal Guzmán²

1. Investigador Educativo, Semillero de Investigación en Educación, Comunicación y Construcción de Paz; Psicólogo, Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: jglondonos@unal.edu.co
2. Investigadora Social, Semillero de Investigación en Educación, Comunicación y Construcción de Paz; Trabajadora Social, Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: jepcarvajalgu@unal.edu.co

Fecha de recepción: 11 de marzo de 2015 / Fecha de aprobación: 30 de octubre de 2015

Resumen

El presente artículo de investigación se basa en la construcción de memoria histórica, a la luz de los postulados del aprendizaje significativo, exponiendo sus contribuciones a una experiencia de ciudadanía y su posicionamiento político frente al conflicto armado en nuestro país. Las pedagogías de la memoria histórica sirven para enfocar un trabajo en aula que persigue objetivos de formación en los y las estudiantes, de vital importancia ante un eventual escenario de acuerdo de paz y post-conflicto en Colombia.

Palabras clave: *Pedagogías de la memoria, construcción de memoria, aprendizaje significativo, empatía, ciudadanía, innovación educativa.*

Summary

Pedagogies for historical memory serve to focus a classroom work chasing objectives in students formation, of vital importance at the scenery of peace agreement and post conflict in Colombia analyze an research of pedagogical innovation based on the construction of historical memory, in the light of the postulates of meaningful learning and expose its contributions in a citizen experience and political positioning under the armed conflict in our country.

Key words: *Pedagogies of memory, memory construction, meaningful learning, empathy, citizenship, educative innovation.*

Resumo

Pedagogias da memória histórica servem para concentrar o trabalho em sala de aula alvos de formação desenvolvidos nos alunos, vital para um cenário possível do acordo de paz e de pós-conflito na Colômbia. Discutido aqui uma pesquisa de inovação educativa baseada na construção da memória histórica, à luz dos princípios da aprendizagem significativa, e suas contribuições são expostos a uma experiência de cidadania e posicionamento político contra o conflito armado em nosso país.

Palavras chave: *Pedagogias de memória, construção de memória, aprendizagem significativa, empatia, cidadania, inovação educacional.*

Las dinámicas sociales y la coyuntura actual del país demandan a las ciencias sociales, sobre todo a los procesos pedagógicos en esta área, la innovación en sus contenidos para que respondan a dos hechos puntuales: 1) La conexión que debe existir entre el ejercicio de la enseñanza en las ciencias sociales y las dinámicas sociales del país, y 2) La formación de ciudadanos desde las aulas, que piensen y actúen de modo crítico en su contexto (MEN, 2002, p. 13).

Al respecto cabe resaltar que para las Ciencias Sociales en Colombia hay un momento social específico -aludiendo a los diálogos de paz en la Habana, Cuba-, que responde a un asunto de orden estructural y que está propiciando reflexiones y debates, orientando con ello los ejercicios de política pública, organización social y construcción de conocimiento. Así, es pertinente preguntar por los ejercicios concretos que, desde el sector educativo, están propiciando acciones de construcción de paz y transformando el contexto cultural de los ciudadanos que, el día de mañana, afrontarán el proceso del post-conflicto y tendrán la obligación de hacer realidad esa utopía llamada Paz.

Asumiendo el reto que impone el actual contexto, se hace la propuesta de crear un espacio de innovación en el aula que responda a la pregunta: ¿Cómo hacer procesos de innovación en la enseñanza de las Ciencias Sociales, en educación básica y media, que propendan a la evocación crítica de la historia colombiana, haciendo de ello un proceso de aprendizaje significativo, en aras de contribuir a la construcción de ciudadanía?

El siguiente documento, orientado por la pregunta planteada, busca precisar cómo las pedagogías para la memoria histórica pueden constituirse como un elemento innovador y pertinente en los ejercicios de aula, a través del ejercicio analítico de la experiencia pedagógica gestada en el marco del proyecto “Educación para la memoria: reflexionando sobre la memoria histórica en las escuelas colombianas”³.

El análisis de esta experiencia parte de la revisión conceptual y del contraste con la evidencia de las siguientes categorías: Memorias (individual, colectiva e histórica); Aprendizaje significativo y ciudadanía. A través del estudio se desarrollará toda una reflexión sobre el valor de este tipo de ejercicios para la formación integral y transversal de los y las educandos, y su proyección frente a los retos que plantea el hecho de propiciar escenarios de construcción de la paz.

Enseñar en clave de memoria

El proyecto “Educación para la memoria: reflexionando sobre la memoria histórica en las escuelas colombianas” fue formulado por estudiantes investigadores y por el docente encargado del laboratorio de “Cognición aplicada, educación y medios” de la Universidad Nacional de Colombia, buscando generar herramientas que potencien en los estudiantes un análisis crítico de algunos hitos específicos relacionados con el conflicto armado en Colombia. Con ello en mente, se propuso la aplicación de una serie de talleres que propiciaron la sensibilización y exploración de las dinámicas de conflicto que vive nuestro país desde hace décadas, mostrando relaciones de continuidad entre diferentes eventos históricos del conflicto y ubicando el momento actual y el futuro dentro de ese continuo, para generar identidad de parte de los estudiantes hacia este proceso histórico.

Los talleres buscaban construir puentes significativos entre la experiencia cotidiana de los estudiantes y la realidad nacional, a través de ejercicios de autoexploración consciente y de ejercicios de simulación de realidades problemáticas, para interpelar al estudiante sobre posibles soluciones y cursos de acción. En este último sentido, se intenta también ejercitar conexiones emocionales y empáticas con otras realidades, incluso con aspectos o eventos de la propia cotidianidad, desde otras perspectivas y expectativas.

Es importante hacer referencia aquí a las experiencias precedentes, tanto de orden teórico como práctico. La de Thomas Brush y John Saye (2008), sobre los efectos de ambientes multimediales y tareas de aprendizaje estructuradas en torno a temas específicos, permitió establecer la conveniencia de configurar las unidades pedagógicas alrededor de temas específicos, en busca de resultados bien esquematizados, y en torno al uso de materiales y recursos multimediales, ya que como lo documentan los autores, éstos favorecen el compromiso hacia el aprendizaje y el desarrollo de puntos de vista empáticos sobre dilemas históricos (Brush y Saye, 2008, p. 2).

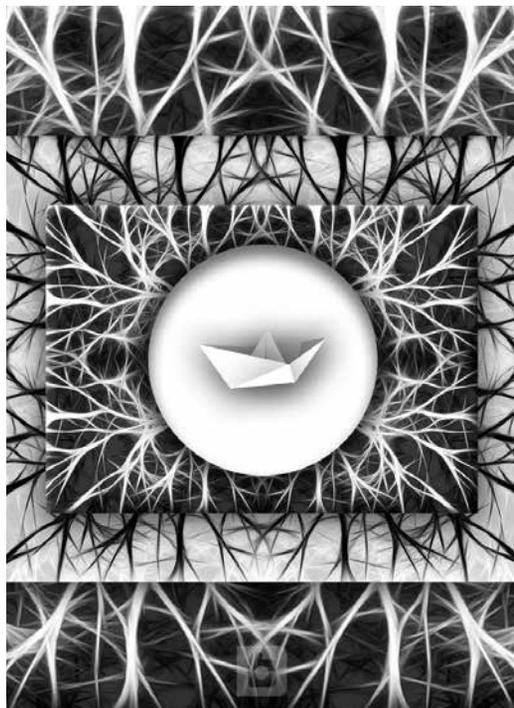
Prangmsma, M. Van Boxtel, C., y Kanselaar, G. (2008, p. 131) evidenciaron la utilidad, en términos de evaluación, de incentivar la elaboración de productos del aprendizaje multimodal; además, resaltan las ventajas del aprendizaje colaborativo,

3. Proyecto financiado por el sistema de investigación de la Universidad Nacional de Colombia -HERMES-, y con asesoría del Centro Nacional de Memoria Histórica -CNMH-

específicamente frente a problemas sociales, que no tienen una única respuesta ni una estructura unicausal, por lo que requieren de un tratamiento desde su complejidad. Esto, trasladado a un ejercicio pedagógico, alude al uso combinado de información audiovisual y verbal para generar representaciones multimodales de un hecho social, que orientan la atención y las conexiones con otros temas, promoviendo así un aprendizaje complejo y profundo.

Pero tal vez el mayor aporte lo rescataremos de los postulados de Seixas, P., y Peck, C., quienes en su texto *Teaching historical thinking* (2004), explican las estructuras cognitivas con las que expertos disciplinares en Historia construyen los relatos sobre el pasado y el presente. En la fase de diseño del proyecto se estableció explícitamente la intención de introducir a los estudiantes en los elementos del pensamiento histórico planteados por Seixas y Peck, pues constituyen el eje central de la propuesta pedagógica, a partir de estas herramientas conceptuales:

- Significancia de hechos: discriminar sobre cuáles hechos o procesos son más representativos y por qué.
- Epistemología y evidencia: saber reconocer, comparar y analizar fuentes de información, usando solo las más confiables.
- Continuidad y cambio: identificar procesos continuos y procesos de cambio social en los eventos sociales.
- Progreso y decaimiento: describir momentos de auge y de apogeo de los eventos sociales según su significado contextual y/o singular.
- Empatía y juicio moral: identificar perspectivas y focos conceptuales diversos y diferentes a los propios, considerándolos adecuadamente.
- Agencia histórica: identificar los grupos o individualidades que influyen en el curso de los procesos sociales y sus relaciones dentro de las estructuras de poder.



Cuando se logró definir el eje central del proceso pedagógico, se establecieron las actividades para cinco sesiones, durante las cuales se exploraron cinco hechos históricos que han configurado dinámicas del conflicto armado en Colombia durante los últimos 30 años: 1) Masacre de El Salado; 2) Masacre de Bojayá; 3) El genocidio de la UP; 4) Los magnicidios de Luis Carlos Galán, Álvaro Gómez Hurtado y Jaime Pardo Leal; y 5) Los falsos positivos en Soacha.

Durante la exploración de estos eventos se utilizaron recursos como entrevistas a las víctimas, crónicas periodísticas y material audiovisual y gráfico. El establecimiento de puentes entre la vivencia cotidiana del estudiante y estos hechos, por medio del aprendizaje significativo, se dio mediante la identificación con la situación de las víctimas,

para la exploración de emociones y sensibilidades frente a estos acontecimientos, generando así un vínculo empático para el aprehendizaje de episodios de la historia reciente del país.

Memoria y aprendizaje significativo: aportes pedagógicos

Memoria y aprendizaje significativo son las dos bases conceptuales que se elaboraron para interpretar las contribuciones y alcances que esta pedagogía de la memoria ha permitido observar con su puesta en marcha. Pasaremos a definirlos y relacionarlos, para luego revisar la experiencia bajo estos lentes conceptuales.

La memoria como categoría de análisis

Precisar conceptualmente la memoria histórica pasa por dos dimensiones: el sujeto que rememora, y los contenidos rememorados. Ellas tienen un eje transversal que responde a la indexica-

4. Nelson Goodman, filósofo estadounidense, afirma que este concepto, aplicado a las Ciencias Sociales, alude a las preguntas que orientan los ejercicios de observación: el qué, el cómo, el cuándo, el dónde, para qué y con qué.

lidad⁴ del contexto social en la que se gestan los procesos de memoria; es decir, el cómo y el cuándo se recuerda y se olvida en un tiempo presente, con expectativas a futuro, es una cuestión que define estos procesos, tanto a nivel individual como macrosocial, dejando ver que hay momentos que activan memorias, silencios u olvidos, pero también que la facultad psíquica con la que se recuerda puede ser activada por diferentes formas, entre ellas, las que han destinado los sistemas culturales para dicho proceso, por ejemplo, acciones de carácter performativo o expresivo en donde la noción del ritual y la mística poseen un lugar privilegiado; o la activación en el escenario pedagógico de la escuela, como es la propuesta en este documento.

Elizabeth Jelin, académica argentina que ha trabajado ampliamente el tema, afirma que la pregunta sobre cómo se recuerda o se olvida surge de la ansiedad y la angustia que suscita la posibilidad del olvido, dado que amenaza la identidad. Así que aludiendo a la primera dimensión, los primeros esfuerzos de conceptualización se dieron desde la psicología y la psiquiatría. Los desarrollos de la neurobiología han intentado ubicar los centros de memoria en zonas del cerebro y los procesos químicos involucrados en el acto de recordar, estos hallazgos han sido complementados con los aportes de la psicología cognitiva.

El aporte del psicoanálisis ha consistido en centrar su atención en los procesos psíquicos atados al desarrollo del yo y la noción de trauma, así como en los procesos inconscientes que explican el olvido y los actos fallidos que el yo consciente no logra controlar. Estos avances permitieron que la reflexión sobre la memoria y el olvido no se trabaje desde una perspectiva meramente biológica, sino que considere al proceso desde su relación directa con los “cómo” y los “cuándo”, vinculando factores sociales, emocionales y afectivos. Esto, reconociendo que el ejercicio de recordar y olvidar tiene un carácter particular cada vez, y que no ocurre en individuos aislados sino insertos en las relaciones sociales, imponiéndose así una transición de lo individual a lo social-interactivo, por lo que es imposible recrear el pasado sin apelar a los contextos que lo gestaron.

Teniendo en cuenta que la memoria reviste un carácter social, las corrientes sociológicas abordaron discusiones en torno al concepto. Maurice Halbwach, sociólogo francés, desarrolló dos referentes conceptuales para el tema: los marcos sociales para la memoria y el concepto de memoria colectiva. Si bien Halbwach conceptualiza el carácter social que reviste el recordar, los puntos de debate se relacionan con si se da o no espacio a las individualidades en el campo de la memoria colectiva, y si esta

última solo se refiere a mitos y creencias colectivas en donde la memoria no tiene lugar.

Sin el ánimo de ahondar en dichos debates, vale aclarar que la memoria colectiva difiere del ejercicio de la memoria histórica, pues surge de una interpretación durkheimiana ortodoxa -la cosificación de la realidad social-, en donde puede interpretarse como memorias compartidas, superpuestas, producto de interacciones múltiples encuadradas en marcos de poder. Es así como este concepto permite concentrarse en los procesos de construcción de memoria, trascendiendo su sentido positivista, puesto que implica dar lugar a distintos actores sociales y a las disputas y negociaciones sobre el pasado en escenarios diversos, permitiendo abrir a la investigación empírica la existencia o no de memorias hegemónicas en el plano del conocimiento.

Los procesos de memoria van en lo activo o en lo pasivo. La memoria pasiva implica todos los saberes reconocibles guardados en archivos públicos o privados, en formatos digitales o físicos; esta memoria cambia su naturaleza a través de la actividad humana, es decir, en relación a su uso. En la psicología cognitiva esto se distingue a partir de dos conceptos: Reconocimiento y Evocación.

El Reconocimiento implica una identificación de un punto del pasado; la Evocación alude a la evaluación de lo reconocido, que requiere de un esfuerzo por parte de la persona que recuerda. Esta diferencia permite aclarar que no todas las memorias tienen un carácter pasivo, es decir, la existencia de archivos, museos, centros de documentación y el conocimiento que se construya sobre el pasado, no garantizan los procesos de evocación. En esta medida, el reconocimiento del pasado por medio de la interpretación y la identificación en su historia presente, es algo que solo puede emprenderse en la interacción social.

Para que los procesos de memoria dejen de ser un mero acto de reconocimiento y pasen a ser una Memoria Histórica, se hace pertinente la pregunta: ¿qué pasado es el que se va a significar o transmitir? Cuando se alude a hitos de acontecimientos traumáticos -como por ejemplo un conflicto armado interno-, la construcción de la memoria deberá apelar a su dimensión intersubjetiva, es decir, al encadenamiento de unas memorias con otras, pues los acontecimientos traumáticos están enmarcados dentro de rupturas entre la memoria individual y la memoria colectiva, hecho que puede obedecer a condiciones políticas y sociales que impactan en las prácticas culturales.

El no lograr consensos o reconocimiento público de estos intentos de construir memoria, puede desencadenar prácticas

culturales con distintos matices, como la ritualización, la repetición, la distorsión, el silencio, la mentira (Jelin, 2001, p. 14), o en la naturalización de las condiciones que reproducen el evento traumático y que son encubiertas por las condiciones socio-políticas que propician su aparición.

La memoria como proceso de aprendizaje significativo

Sumado a la premisa de que la Memoria Histórica es una memoria viva que se construye socialmente, y para que este ejercicio alcance el proceso cognitivo de la “evocación” en el escenario escolar, se propone abordar el concepto de aprendizaje significativo; entendiéndolo como un aprendizaje auténtico generado en la medida que integra nuevos conocimientos a la estructura cognitiva y experiencial del sujeto (Moreira, et al., 1997, p. 2).

Las propuestas pedagógicas basadas en la teoría del aprendizaje significativo intentan mediar entre las posiciones más tradicionales, de una transmisión de conocimientos unidireccional, y las más progresistas, basadas en la actividad libre de los aprendices en la construcción de conocimiento autónomo. Esto, debido a que se reconoce el papel del docente como un tutor o guía, quien procura atar y mostrar explícitamente los puentes entre lo que pretende que el estudiante aprenda y la propia historia de vida y aprendizajes del estudiante; mientras, al tiempo, se reconoce el papel activo del estudiante, como quien puede poner en juego todos sus recursos cognitivos y sus diferentes dimensiones subjetivas (biológica, perceptual, emocional, interpersonal, etc.), para construir un conocimiento propio, que responde a las necesidades de adaptación internas y externas (Dewey, 2004, pp. 79-80).

Además, el aprendizaje significativo se caracteriza por relacionar el nuevo aprendizaje con la historia del aprendizaje y la estructura cognitiva del aprendiz, de manera no arbitraria y sustancial (Moreira, 1997, p. 2). No arbitraria, porque la nueva información se ancla a núcleos de conocimiento y experiencia relevantes ya apropiados por el aprendiz, los que Ausubel llama “conocimientos subsumidores”; es decir, la adquisición de nuevo conocimiento tiende a expandir el cúmulo de significados que el aprendiz ya maneja.

Es sustantivo en la medida en que lo aprendido es la sustancia del conocimiento, y no los detalles o la forma del conocimiento. Es notable el hecho de que un nuevo aprendizaje no necesariamente debe acomodarse a los esquemas cognitivos



y experienciales precedentes, sino que puede inducir a una reacomodación de los esquemas del aprendiz, por lo que permitiría entonces una resignificación de la experiencia, una reacomodación de los conocimientos y, por tanto, un cambio comportamental en el aprendiz.

Podemos afirmar entonces que la memoria es uno de los mecanismos por excelencia del aprendizaje significativo: trae al presente la experiencia de vida, recrea puentes de intersubjetividad y experiencia desde la historia personal y, en un sentido amplio, determina la intencionalidad de nuestras acciones futuras. La memoria y el olvido, que tienen que ver con el “cómo” y el “cuando”, se convierten en procesos activos, es decir, evocaciones, dependiendo de la calidad significativa de aquello que el sujeto recuerda. Esto es paralelo con el proceso de aprendizaje significativo, en donde el sujeto aprehende información que guarda alguna relación significativa con la estructura cognitiva, emocional, cinestésica y espiritual.

Ahora bien, siendo que el establecimiento de significados es un proceso de socialización, bien podría interpretarse la construcción de memoria colectiva como un ejercicio de establecimiento de significados. En esto se apela a la multidimensionalidad del sujeto para la construcción de significados y memorias con calidad evocatoria. La pertinencia de los ejercicios de memoria histórica señala que la memoria, como base de la identidad individual y social, es un proceso que incide en la construcción de conocimiento significativo para el sujeto, tanto sobre sí mismo, como sobre su entor-

no. Este es el sentido en el que se vinculan estrechamente aprendizaje significativo y memoria.

Por otra parte, la teoría del aprendizaje significativo está relacionada con conceptos como el de agencia, autonomía o experiencia. Es solo bajo la definición de sujeto agente, auto-construido y co-construido, que se puede concebir la adquisición significativa -no arbitraria y sustancial- de conocimiento. En este sentido, un ejercicio pedagógico alrededor de la memoria debe reflexionar sobre el sujeto que hace memoria y, por supuesto, acerca de su condición como ser autónomo y libre, entre y con otros seres. Reflexionar sobre la memoria es hacer consciente la ubicuidad y el rol del sujeto en su mundo social.

Entre la teoría y la práctica: el contraste con la evidencia

En aras de generar procesos pedagógicos que no redunden en ejercicios cuyo sentido se reduzca solo al aula, sino que propicien una cualificación también para la vivencia subjetiva en un contexto amplio, la pedagogía de la memoria histórica, trabajada desde la perspectiva del aprendizaje significativo, genera aportes en dos vías: 1) Brinda elementos experienciales que refuerzan el conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, las cuales, interrelacionadas, hacen posible que el sujeto actúe de manera constructiva en la sociedad; y 2) Suscita procesos reflexivos que van en la lógica de generar anclajes, desde las dinámicas microsociales, a las macrosociales.

Se trata de una pedagogía que busca involucrar activa y multidimensionalmente al estudiante en el proceso de construcción de memoria, mostrándole con ello las posibilidades que tiene de hacer parte activa y dinámica en lo social.

Memoria individual y memoria colectiva: reflexiones pedagógicas

Tomar los recuerdos personales como material para el aprendizaje puede perseguir diversos objetivos. Durante nuestra experiencia pedagógica el uso consciente de la memoria individual mediante la evocación, cumplió el objetivo de introducir la noción de “empatía” (Seixas y Peck, 2004, p. 113; Brush y Saye, 2008, p. 5), como puente que podemos establecer con otras

subjetividades en términos cognitivos, emocionales y actitudinales. En el siguiente fragmento podemos apreciar la elaboración emocional de una de las estudiantes participantes:

Entrevistadora: Durante las sesiones que hicimos, ¿qué emociones pudiste identificar en las víctimas?

AY: Emociones... ¿sentimientos? Odio, rencor, temor... como impotencia.

Entrevistadora: ¿Y tú en algún momento sentiste esas emociones, tú?

AY: Sí.

Entrevistadora: ¿Cuándo sentiste esa tristeza?, ¿durante cuál actividad?

AY: Pues obviamente al ver las masacres, mientras ustedes nos contaban todo eso, porque es muy difícil que a uno... pues me pongo en los zapatos de esas personas, de la familia, que lleguen y maten a los seres queridos así, de esa manera tan cruel, y no poder hacer nada... Como que si tú hablas, te matan.

La empatía es un término fundamental en las relaciones que establecemos con el pasado, pues su reconstrucción requiere de la integración de diversas perspectivas y subjetividades, en líneas argumentales integradas y complejas sobre el pasado y el presente; esta es la base dialógica de la construcción de memoria.

La concienciación sobre esa memoria individual permitiría que los estudiantes identifiquen qué, cómo y por qué se recuerda o se olvida, el papel del contexto y de la emoción en ello. Este tipo de evaluación sobre lo que se recuerda, permite llegar al estado de la evocación. En este momento tendríamos una disposición adecuada para entablar diálogos empáticos de significado con otras subjetividades, realidades y perspectivas. En la siguiente conversación se observa cómo encarnar emocionalmente las vivencias de las víctimas, ayuda a la estudiante a establecer puentes de entendimiento y propuestas sobre el qué hacer frente a la situación de una víctima:

Entrevistadora: ¿Qué otras consecuencias ha traído la violencia para la gente?

AR: Pues, personas sin hogar, sin dinero como mantenerse, o sin encontrar comida. Y por eso es que se ven tantos indigentes y personas que piden limosna.

Entrevistadora: ¿Tú qué crees que se puede hacer para compensar el dolor de las víctimas?

AR: Yo creo que lo primero sería hablar con ellos. Las personas normalmente, cuando tienen una mano de ayuda, dígamoslo así, suelen relajarse [...] También darles el lugar

como para que recuerden a sus seres queridos, o sea, devolverles los hogares donde vivieron con ellos y alentar a que sigan teniendo buenos recuerdos, aunque ellos no estén.

Estos diálogos permiten construir historias comunes, pero la tarea no es fácil, y menos si se trata de testimonios generados por hitos suscitados en escenarios de conflicto armado. Generalmente encontramos en dichos relatos fragmentaciones e invisibilizaciones en la memoria colectiva, síntoma del gran distanciamiento entre los actores en conflicto; alimentado por condiciones sociales y políticas, y por prácticas como la manipulación del recuerdo, el silencio o la naturalización de la violencia. En el fondo, el fenómeno que podemos hallar detrás de esas fragmentaciones es la cosificación del otro, la desfiguración de su rostro humano, que condiciona negativamente el establecimiento de puentes empáticos.

Por ello ha sido fundamental para nuestro equipo llevar al aula los testimonios de primera y segunda fuente de las víctimas de la guerra en Colombia. En el desarrollo de los ejercicios en aula, con el uso de material multimodal se logró evidenciar el sufrimiento de las víctimas a los estudiantes, y demostrar la configuración del conflicto, su estructura, sus actores, los territorios, las acciones involucradas y algunas causas y consecuencias. Partimos de la transmisión de una Memoria Histórica sobre nuestra realidad social, pero el reto que nos planteamos para este ejercicio fue el de encadenar, en clave de empatía, esta memoria a la experiencia vital de los y las estudiantes, así se potenciaba el reconocimiento de emociones a partir de los testimonios de las víctimas. De lo anterior da cuenta el siguiente extracto:

[...] dolor [...] que se sentían mal, descaban también como estar muertos, sin la familia (JB).

Había como mucho sufrimiento, y en otros casos impotencia, porque a ellos les daba mucha rabia no haber podido detener eso, ver que ellos tenían su vida normal y de un momento a otro todo cambió, y pues perderlo todo era muy triste (AC).

A su vez se propició la identificación de consecuencias materiales y sociales del conflicto armado en Colombia:

Por ejemplo, una persona que haya quedado sin alguna parte de su cuerpo es muy difícil, porque si hay alguna persona como nosotros, que tiene todo y sus cinco sentidos, se le dificulta conseguir un trabajo ¡A ellos se les dificulta el doble! [...] por ejemplo las personas que ya quedaron como viejitas, como una señora por ahí de 50 años, digamos ella

[...] llevó muchos años en su casa y en su pueblo, y de un momento a otro la sacaron. Entonces ¿qué pasa ahí? Ella perdió todos sus años; ya no tiene la juventud como para renovar su vida, sino ya le toca es rebuscarse de algún modo. O sea, hay muchas consecuencias por todo (LM).

Para lograr lo anterior fue necesario, desde una mirada crítica, elaborar una visión clara sobre los procesos mediante los cuales aparecemos integrados o no en la Historia. Frente a esto, la profesora Graciela Rubio destaca que un individualismo y un presentismo absolutos, culturalmente heredados, se convierten en los principales obstáculos para que las personas logren ubicarse dentro de la historia de su entorno. Estos fenómenos resultan en un olvido del pasado y en una falta de perspectiva sobre el futuro dentro de un proyecto societal integrador; bajo este panorama:

Es necesario abrir paso a pedagogías que susciten la necesidad de pensar nuevos horizontes, que recuperen las experiencias, y a los sujetos desde su capacidad de configurar mundos diversos como orientaciones centrales de la acción y la reflexión (Rubio, 2007, p. 3).

La reflexión sobre la memoria a través del aprendizaje significativo implica reconocer la ubicuidad histórica de los sujetos, en donde es pertinente identificar las evidentes tensiones entre un pasado heredado y un presente en construcción. El cuestionamiento que surge en este punto es sobre los factores que determinan el grado de influencia que podemos ejercer sobre este presente en construcción, frente a lo cual una estudiante reporta un ejercicio de reflexión crítica, gracias a una de las actividades propuestas en nuestra experiencia:

Entrevistadora: De las actividades en las que tu estuviste, ¿en cuál te sentiste más motivada a participar y por qué?

LB: En el de las siluetas [...] porque en ese momento pude saber cuáles eran mis sentimientos, y si sentía empatía o no por lo que estaba pasando, y eso es lo que a uno siempre lo lleva a tomar ese tipo de decisiones [refiriéndose a la intención de estudiar periodismo].

Entrevistadora: ¿Sientes que aprendiste?

LB: Sí. No solamente en que metieran conocimiento a mi cabeza, sino también en el de sentirme identificada y el sentir de qué me va a servir, el saber de qué me va a servir todo esto, y cambiar de cierta manera mi forma de pensar.

Efectivamente, para los y las estudiantes, establecer puentes empáticos desde la memoria ha implicado el reconocimiento de diversas realidades además de la propia. Durante

nuestra propuesta ha sido recurrente esta identificación con las víctimas a partir de ejercicios de encarnarse en su experiencia; con ello verificamos la pertinencia de dichos trabajos en la construcción de memoria colectiva, en donde se entrelazan unas y otras memorias y sentires, y es posible conocer al otro desde su experiencia en contexto. Una de las estudiantes entrevistadas nos permite apreciar cómo ha sido su proceso de aprehensión:

Entrevistadora: ¿En qué crees que se diferenciaron

nuestros talleres de tus clases normales de sociales o de historia?

LM: Que con ustedes se muestra más detalladamente la historia de la gente, lo que ellos pensaron. Porque nosotros vemos la historia en general, no vemos cómo sucedieron los hechos, y casi no se habla del país en una clase de sociales, sino se habla de otras cosas, de otros países.

A partir de establecer estos puentes empáticos se ha encontrado una resignificación de la propia experiencia de los y las participantes, pero, más importante aún, del sentido de sus acciones. Desde el reconocimiento de sus actitudes y formas de actuar frente al conflicto: “Se me hace un poco más preocupante, porque pues sé por qué pasa, y sé quienes fueron los causantes, o sea, es como otra forma de ver las cosas” (A); hasta el planteamiento de posibles cursos de acción personal y social frente al panorama de las víctimas en Colombia:

[...] lo único que en este momento yo puedo hacer es, de cierta manera, sentir empatía por ellos y, desde ahorita, tratar de hacer cambios en mi vida para poder afectar a los demás de buena manera. Por ejemplo, yo siento empatía por el periodismo en este momento. Entonces, saber todo ese tipo de cosas en este momento, a mí me puede hacer tomar decisiones para trabajar con el periodismo, para ser periodista, y así poder informar de una manera completa sobre las cosas que están ocurriendo en el país. Si a las personas se les informara a tiempo de las cosas, se podrían hacer cambios, y cambios importantes (MC).



y reconocimiento de los otros, que de ello se desprende la proyección de múltiples fines, históricamente sustentados en la recuperación de múltiples pasados (p. 12).

Resaltar estos valores pedagógicos da paso a detallar otro aporte suscitado desde esta reflexión, el cual está relacionado con el cómo los procesos empáticos, necesarios para analizar la historia, se convierten en un puente para que en el ejercicio de la enseñanza se traduzca la cotidianidad. Esto serviría de insumo para hacer de las Ciencias Sociales, y del desarrollo de las competencias ciudadanas, un diálogo consciente entre las dimensiones microsociales y macrosociales en las que se desarrolla el estudiante.

Enseñar memoria histórica desde el puente entre lo microsocial y lo macrosocial

Sobre la falta de pertinencia y compromiso en la enseñanza de Ciencias Sociales en nuestro país, el MEN declara:

[...] gran parte de las propuestas formuladas en los últimos años de autonomía escolar siguieron siendo desintegradas, alejadas del mundo que viven las y los estudiantes [...], impidiendo que desde la escuela se estimule la reflexión seria y se involucre a las y los estudiantes como miembros activos de una sociedad en permanente construcción (MEN, 2002, p. 14).

Nosotros interpretamos esta problemática como una falta de puentes entre la vivencia de los estudiantes y los contenidos de la vida pública. En ese sentido, Giddens resalta la capacidad de las personas para reflexionar sobre sus acciones dentro de un marco macrosocial, con fines de adaptación; afirma que los sujetos no solo seguimos los mandatos de una estructura social determinada, sino que somos capaces de interpretarlos y modificarlos de ser necesario, dada nuestra capacidad de actuar intencionalmente, esto es, persiguiendo objetivos específicos para la acción y no como mera respuesta refleja a contingencias inmediatas (Giddens, 1990, citado en La Rosa, 2010).

Así, tanto en el campo disciplinar de las Ciencias Sociales (Ritzer, 1994, citado en La Rosa, 2010), como en el campo educativo (MEN, 2002, pp. 24-28), se reconoce la urgencia de paradigmas integradores de la experiencia micro y macrosocial como plataformas para la acción política y ciudadana. La propuesta de Ritzer establece continuidades entre lo objetivo y lo subjetivo, reconociendo que la inmensa mayoría de los fenómenos sociales tienen, al mismo tiempo, una materialidad objetiva y unas manifestaciones subjetivas.

Lo anterior es otra de las ideas fundamentales del proyecto para transmitir, a través de las pedagogías para la memoria, espacios de reflexión en donde los y las estudiantes podrán analizar cómo su percepción y experiencia de lo microsociales es determinada y determina realidades macrosociales, aquí una evidencia de ello:

Antes yo tenía una visión muy cerrada. Bueno, yo siempre he sabido que hay violencia y todo ese tipo de cosas; pero el saber que hay cosas como masacres, personas inocentes que se les da solamente dos opciones de vida: que nos ayuden a nosotros y te maten ellos, o los ayuden a ellos y te matamos nosotros. Entonces, es el saber que las cosas no solamente le pasan al resto del mundo, sino también le afectan a uno, a pesar de que la masacre fue en Bolívar, a pesar de que las cosas están pasando en otra región -por decirlo así-, también le afectan a uno, y es el aprender a mirar ¿qué está pasando?; ¿por qué está pasando?, y ¿qué podemos hacer nosotras para que no siga pasando? (MC).

La realidad del conflicto pasa, de ser macrosocial -lejana- en su fase de violencia armada y explícita, a una vivencia subjetiva que permea nuestros cuerpos, nuestras emociones y sentimientos, nuestras actitudes y creencias. El conflicto se define entonces como parte de la vivencia cotidiana, en la que enfrentamos situaciones que nos contrarían y nos cuestionan, tanto en nues-

tras relaciones interpersonales, como en sus manifestaciones intrapsíquicas. Así mismo, las respuestas que generamos ante las situaciones estresantes, aunque sean parte de la singularidad de cada persona, no dejarán de manifestar el cúmulo de acciones y actitudes con las que la sociedad ha aprendido a afrontar el conflicto: “Recordar constituye una acción creadora de una trama referida a acciones ya sucedidas que configuran relaciones con otros en un presente” (Rubio, 2007, p. 5).

Esto nos sitúa en el plano de las relaciones humanas como nivel de análisis para reflexionar sobre los lazos entre la Historia y el presente subjetivo de cada persona, e implica que los ejercicios de memoria necesariamente deben manifestar las memorias de los otros. Los ejercicios que propusimos, de memoria histórica con énfasis emocional, abrieron el escenario para que los estudiantes se enfrenten a realidades lejanas pero actuales a sus propias experiencias. La acción de entrecruzar memorias y experiencias, al generar lazos empáticos emocionales y cognitivos, permite que esa idea de sujeto agente los permee:

Yo digo que sí hubo un cambio, porque ya uno toma como un poco más de conciencia [...] al aprender un poco más de las cosas del país. Hay muchas cosas que uno ignora [...] y por ejemplo ni siquiera sabía que Bojayá existía, y pues ya uno empezando a indagar, uno toma como más conciencia y entiende un poco lo que sucede ahorita, y los cambios que se están dando (AC).

Vemos aquí un paso, no solo del desconocimiento al conocimiento de una realidad violenta para otros seres humanos, sino de un posicionamiento frente a ello, lo cual recuerda que enseñar y aprender, desde el puente entre lo microsociales y lo macrosociales, debe pasar por asumir la construcción de Memoria Histórica como una acción política que responda a las preguntas del qué o a quién, cómo y para qué recordar. Se identifica en estas preguntas un sentido y una referencia a la justicia, desde donde la memoria y la Historia se vuelven ámbitos de la acción política, y las memorias individual y colectiva se convierten en instrumentos de agenciamiento del presente (Rubio, 2007, p. 6).

Un aspecto importante en este esfuerzo sería reconocer que no hay narraciones éticamente neutras, y que eso se refleja en las tensiones producidas desde lo ocultado y lo olvidado, o desde la valoración del relato de las memorias. Para algunos estudiantes este problema se muestra cotidianamente con la manipulación de las noticias que ven en los medios informativos formales: “los medios de comunicación, muchos, la mayoría, están manipulados por nuestros gobernantes, entonces preten-

den tapar el sol con un solo dedo” (LB); el ejercicio de construir Memoria Histórica asume cuestiones éticas y comprensivas acerca de lo incluido y lo excluido de las narraciones históricas.

Esto es imperativo cuando el contenido de las memorias construidas refiere a eventos o fenómenos traumáticos. Ricoeur tiene razón cuando afirma que la condición que justifica la construcción de memoria alrededor de hechos como los que sustentan el conflicto armado en Colombia:

Es la justicia la que, al extraer de los recuerdos traumáticos su valor ejemplar, transforma la historia en proyecto; y es este mismo proyecto de justicia el que da al deber de memoria la forma del futuro y del imperativo (Ricoeur, citado en Rubio, 2007, p. 7).

Desde este enfoque, lo que se recuerda o se olvida tiene repercusiones en el sentido político del accionar del sujeto, puesto que las preguntas se configuran como acciones que reflejan valores éticos y agéntivos. Una pedagogía centrada en la construcción de Memoria pasa, de ser un ejercicio basado en el dato sobre el pasado, a un trabajo reflexivo que invita a entender y encarar los conflictos y situaciones cotidianas, evitando repetir el pasado violento al que, pareciera, se acostumbró esta sociedad:

Antes uno decía: no, a mí esto no me afecta en mi vida, no me interesa, no me gusta saber de eso. Y ya después [...] uno dice: claro, esto nos afecta a todos, debería ser un caso muy importante en el que el gobierno debería fijarse, apoyarlos; y decir uno: sí, eso es importante saberlo y estar informado de todo lo que sucede en el país (LM).

De una pedagogía de la memoria al ejercicio de la ciudadanía

Los contenidos trabajados desde las pedagogías de la memoria aportaron de manera significativa al proceso de ciudadanía desde las aulas, bajo el objetivo de la construcción de paz como actitud y acción política frente a las construcciones de memoria abordadas en nuestra experiencia. Dado que este es un objetivo que sobrepasa los muros de la escuela, podemos referenciar contribuciones para el fomento de la ciudadanía.

El concepto de ciudadanía en su visión tradicional, dada desde la democracia y la filosofía política clásicas, concibe al ciudadano como un sujeto que posee demandas de justicia y tiene derechos. Sin embargo, corrientes que asumen la reflexión

modernista del Estado, afirman que ciudadano es aquel que efectivamente posee derechos y demanda justicia, pero que además de ello juega un rol normativo, es decir, se requiere de la participación activa de las y los ciudadanos para que el ejercicio de poder sea real -ciudadanía activa- (Kymlicka y Norman, 1994, p. 352).

Si bien conceptualmente se construye la noción de ciudadanía en base al discurso de los Derechos Humanos, y al ejercicio político de los mismos, un hecho desarticulador, como lo es un conflicto armado interno, hace que las ciudadanías dejen de ser activas para ser “ciudadanías en suspenso” (Mosquera Rose-ro-Labbé, 2006, p. 274); es decir, la ciudadanía que se construye sobre la base de los Derechos Humanos, que se expresa en lo público, pero sin anclaje en lo privado. Esta falta de correlación nos muestra, como consecuencia, a un sujeto poco preparado para el ejercicio de sus derechos.

En aras de convertir las ciudadanías en suspenso en ciudadanía activas en el escenario escolar, se ha decretado la implementación de unos “estándares básicos” -Ley 115 de 1994-, para llamar la atención frente a los compromisos en los procesos de ciudadanía y asegurar que todas las instituciones den contenidos que propicien su ejercicio. El MEN declara que los estándares refieren a una “competencia” para el ejercicio, el respeto y la defensa de los Derechos Humanos, por medio de acciones que aporten a la paz y la convivencia desde el reconocimiento a la pluralidad y la valoración de las diferencias (MEN, 2003, p. 7). Para que esto se geste en el escenario escolar, es imperativo que durante la enseñanza se traiga la cotidianidad como un elemento relacional a desarrollar en el aula, y producir así el vínculo con la experiencia de vida, lo que incentivaría el desarrollo de las competencias integradoras que esta formación requiere.

Los aprendizajes elaborados a través del ejercicio de memoria permitirían al aprendiz ejercer la ciudadanía, puesto que el acto de rememorar y construir memoria desde la evocación y el aprendizaje significativo, moviliza tres procesos fundamentales: 1) Permite el reconocimiento de los derechos desde la identificación de la vulneración de los mismos; 2) Fomenta la observación crítica del contexto social y activa el ejercicio de ciudadanía, dado que la apropiación de los derechos desencadena acciones para su respeto y defensa desde lo micro hacia lo macrosocial; y 3) Integra el aprendizaje de la historia reciente del país y los valores ciudadanos -respeto, tolerancia, diálogo, etc.- por medio de la emoción y la empatía, para unirlos a competencias de carácter comunicativo.

La evidencia permite afirmar que nuestra propuesta permite llevar las competencias a acciones puntuales, en la medida que sujetos conscientes de su historia, a través de vínculos empáticos, generan ciudadanos activos en su contexto social, que aportan a través de tres acciones transversales: 1) Fortalecen los procesos de convivencia y paz en las relaciones microsociales; 2) Dotan de significado y sentido los procesos de participación y responsabilidad democrática desde la escuela; y 3) Integran lo cognitivo, lo emocional y lo comunicativo en el reconocimiento de la pluralidad, la identidad y la valoración a la diferencia.

En conclusión, podemos afirmar que el desarrollo de nuestro proyecto generó aportes a un proceso de innovación educa-

tiva, en la medida en que el empleo de medios multimodales en procesos de aprendizaje significativo, no solo propicia una aprehensión del conocimiento, sino que permite reflexiones en torno a varios puntos: la necesidad de considerar estrategias pedagógicas y didácticas que incidan eficaz y significativamente en la formación de estudiantes ante un escenario de post-conflicto; la creación de sinergias en procesos pedagógicos en cada una de sus partes: planeación, metodología-didáctica y evaluación, acordes al empleo y apropiación de las pedagogías de la memoria, dada su importancia en la actualización de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación básica y media.

Referencias

- Brush, T., y Saye, J. (2008). The Effects of Multimedia-Supported Problem-based Inquiry on Student Engagement, Empathy, and Assumptions about History. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 2(1). Obtenido desde <http://dx.doi.org/10.7771/1541-5015.1052>
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Jelin, E. (2001). ¿De qué hablamos cuando hablamos de memorias? En Jelin, E. *Los trabajos de la memoria*. (Cap 2). Madrid: Siglo Veintiuno.
- Kymlicka, W., y Norman, W. (1994). Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory. *Ethics*, No. 104, pp. 257-289.
- La Rosa Pinedo, A. (2010). Lo micro y lo macro como niveles de análisis. *Los medios y la audiencia en la sociedad globalizada*. Aportes para una Sociología de la Comunicación. Obtenido desde <http://www.eumed.net/libros-gratis/2010b/712/Lo%20macro%20y%20lo%20micro%20como%20niveles%20de%20analisis.htm>
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Serie lineamientos curriculares: Ciencias Sociales*. Obtenido desde http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Serie Guías N° 6. Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para ciudadanía... ¡Si es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá: MEN.
- Moreira, M. A., Caballero, M. C., y Rodríguez, M. L. (1997). *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*. Burgos. pp. 19-44.
- Mosquera Rosero-Labbé, C. P. (2006). Pluralismos epistemológicos: hacia la valoración teórica de los saberes de acción. Una reflexión desde la intervención social a la población afrocolombiana desplazada. *Revista Palimpsestos*. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, pp. 262-276.
- Prangmsa, M. E., Van Boxtel, C. A., y Kanselaar, G. (2008). Developing a "big picture": effects of collaborative construction of multimodal representations in history. *Springer Science +Business*, pp. 117-136.
- Rubio, G. (2007). Educación y memoria. Desafíos y tensiones de una propuesta. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 15(1), pp. 163-175.
- Seixas, P., y Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. En Sears, A., y Wright, I. (Eds.). *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Vancouver: Pacific Educational Press.

