

# Memoria educativa y pedagógica en tiempos de globalización



## Resumen/Abstract

En este escrito se presentan algunos planteamientos acerca del actual auge de la memoria y sus usos políticos, y se reflexiona acerca de la memoria global y la pertinencia de construir memorias en los mundos locales. También se analizan las implicaciones de los procesos de construcción de memoria educativa y pedagógica y se ilustra con algunos casos que dan cuenta de la construcción de memoria en relación con la procedencia de algunas de las instituciones escolares oficiales de Bogotá.

**Palabras clave:** memoria educativa, memoria global, olvido, amnesia, escuela, arquitectura escolar

**Key-words:** educational memory, global memory, oblivion, amnesia, school, scholar architecture

### **Educational and pedagogical memory in the days of global times**

This paper presents some ideas about the current boom of memory studies and its political uses. It reflects upon global memory and the pertinence of creating memories in the local worlds. It also analyzes the implications of the construction of educational and pedagogical memories by using some specific cases about the origin of some of the public schools of Bogotá.

## Olga Marlene Sánchez Moncada

Doctorado en Historia, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Candidata a Doctor. Maestría en Historia con énfasis en investigación y docencia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, 1999. Licenciatura en Ciencias de la Educación, Área de Pedagogía y Psicología, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 1983. Miembro de la Sociedad Colombiana de Pedagogía y de la Asociación Colombiana de Historiadores. Profesora universitaria, Consultora del Centro de Memoria, del Instituto de investigación y desarrollo educativo, IDEP. Autora de numerosos artículos, ensayos y trabajos de investigación en pedagogía y educación. Entre otros, coautora de La historia viva del Bajo Sumapaz y de La formación de las primeras maestras públicas en Colombia (1880- 1920).



## El auge de la memoria

A finales de la década del setenta del siglo XX, Jacques Le Goff señalaba el vínculo entre memoria e identidad. La memoria *“es un elemento esencial de lo que se estila llamar ‘identidad’, individual o colectiva, cuya búsqueda es una de las actividades fundamentales de los individuos y de las sociedades de hoy, en la fiebre y en la angustia”*<sup>1</sup>.

Este vínculo aún sigue vigente, hoy se considera que la memoria es un soporte fundamental en la construcción de identidades y además de asistir al funcionamiento de variados dispositivos para ‘activar la memoria’, ‘recuperar la memoria colectiva’ o ‘construir memoria social’, se han producido análisis que intentan explicar el auge contemporáneo por la memoria.

En su momento, Le Goff atribuyó este fenómeno a los cuestionamientos del tiempo histórico y al auge de la ‘historia de la historia’. Por su parte, Andreas Huyssen sostiene que los *“discursos de la memoria de nuevo cuño, surgieron en Occidente después de la década de 1960 como consecuencia de la descolonización y de los nuevos movimientos sociales que buscaban historiografías alternativas y revisionistas”*<sup>2</sup>.

Añade que en los años ochenta los discursos de la memoria se intensificaron en Europa y en los Estados Unidos, activados principalmente por el debate cada vez más amplio sobre el Holocausto. En los noventa, las políticas genocidas en Ruanda, Bosnia y Kosovo resignifican el Holocausto y se constituye en el “Tropos universal del trauma histórico”, lo cual quiere decir que *“la memoria del holocausto se evoca en situaciones específicamente locales, lejanas en términos históricos y diferentes en términos políticos respecto del acontecimiento original”*<sup>3</sup>.

▲ 1 Le Goff Jacques (1991). El Orden de la Memoria. El tiempo como imaginario. Barcelona: Paidós, p. 181.

2 Huyssen Andreas. *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2002, p. 15.

3 Idem., p. 17.



Estos procesos de construcción de memoria también evidencian la inoperancia de la justicia y como la memoria no puede suplantarla, *“la memoria no puede ser un sustituto de la justicia misma; es la justicia misma la que se ve atrapada de manera inevitable por la imposibilidad de confiar en la memoria”*<sup>4</sup>.

Por su parte, Jesús Martín-Barbero, siguiendo algunos de los planteamientos de Huyssen<sup>5</sup>, relaciona el actual ‘boom de la memoria’ con la crisis de la experiencia moderna del tiempo o crisis de la temporalidad moderna. La demanda actual es construir nuevas formas de relación con el pasado, una nueva noción de tiempo que permita desplegar los tiempos amarrados, obturados por la memoria oficial y nos posibilite hacer estallar el historicismo<sup>6</sup>.

A la crisis de la temporalidad moderna, Martín-Barbero incorpora dos fenómenos adicionales. El primero, se refiere a los diversos espacios y narrativas en los que este boom se manifiesta, en particular los grandes debates políticos de fin de siglo: los derechos de las minorías étnicas, raciales, de género, etc., y la crisis de la ‘identidad nacional’ ligadas al estallido de las memorias locales.

El segundo, se relaciona con la planificada obsolescencia de los objetos cotidianos por el mercado, de la cual forma parte la acelerada sincronización producida por los medios de comunicación: *“Concierne a las diversas formas de amnesia que producen el mercado y los medios... frente a la memoria que en otros tiempos acumulaban los objetos, y a través de la cual conversaban diversas generaciones. Hoy la mayoría de los objetos con que vivimos a diario son desechables”*<sup>7</sup>.

Agrega Martín-Barbero que *“es esa misma amnesia la que se ve reforzada por las ‘máquinas de producir presente’ en que se han convertido los medios de comunicación: un presente cada vez más delgado... más comprimido... tanto dura una masacre de campesinos como un suceso de farándula, pues en la economía del tiempo de la televisión ¡valen lo mismo! Extraña economía la de la información, según la cual el presente convertido en actualidad dura cada vez menos”*<sup>8</sup>.

Le Goff considera que se trata del temor a una pérdida de memoria y a la amnesia colectiva *“que encuentran una expresión en la llamada moda retro... explotada descaradamente por los mercaderes de memoria, a partir del momento en que la memoria se ha convertido en uno de los objetos de la sociedad de consumo que se vende bien”*.

Al respecto, Martín-Barbero –siguiendo a Huyssen– señala que la necesidad de memoria se ha atendido y expresado de diversas maneras: mediante el crecimiento y expansión de los museos en las dos últimas décadas, la restauración de los viejos centros urbanos, el apogeo de la novela histórica y los relatos biográficos, la moda retro en arquitectura y

4 Huyssen Andreas, idem., p. 39.

5 Huyssen Andreas (1996). “Memorias do modernismo”. Citado por Barbero, Jesús-Martín, en *El Futuro que habita la memoria*, en: *Revista Científica Digital*, publicada pela Cátedra UNESCO de Comunicação da UESP - Universidade Metodista de São Paulo, em parceria com a ALAIC - Associação Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación, Vol. 2, Nº 3, abril, mayo junio, 2001.

6 Ibid., p. 4.

7 Martín-Barbero, Op. Cit., p. 2.

8 Idem.



vestidos, el entusiasmo por las conmemoraciones, el auge de los anticuarios, la producción del video como dispositivo de memorialización, e incluso la conversión del pasado del mundo –y no sólo del que recogen los museos– en banco de datos<sup>9</sup>. Se trata de lo que Huyssen denomina como “marketing masivo de la nostalgia”<sup>10</sup>.

### Usos políticos de la memoria y del olvido

Inmersa en estos debates, se reconoce la existencia de una cultura de la memoria, cuya difusión geográfica es tan amplia como variados son sus usos políticos, “La memoria ha constituido un hito importante en la lucha por el poder conducida por las fuerzas sociales. Apoderarse de la memoria y del olvido es una de las máximas preocupaciones de las clases, los grupos, de los individuos que han dominado y dominan las sociedades históricas”<sup>11</sup>.

Los usos políticos de la memoria la ubican en un campo de disputa, en el que se dota de protagonismo a determinados eventos o actores “con diferentes vinculaciones con la experiencia pasada –quienes la vivieron y quienes la heredaron, quienes la estudiaron y quienes la expresaron de diversas maneras– pugnan por afirmar la legitimidad de ‘su’ verdad. Se trata de actores que luchan por el poder, que legitiman su posición en vínculos privilegiados con el pasado, afirmando su continuidad o su ruptura”<sup>12</sup>.

9 Martín-Barbero, Jesús. “Dislocaciones del tiempo y nuevas topografías de la memoria”, en: *Arte Latina*, Rio de Janeiro: Universidad Federal de Rio de Janeiro, 2001

10 Huyssen Andreas. “La cultura de la memoria: medios, política, amnesia”, en: *Revista de crítica cultural* N° 18, Santiago de Chile, junio de 1999.

11 Le Goff, Jacques. *El Orden de la memoria*. Madrid: Paidós, 1991, p. 134.

12 Jelin, Elizabeth. *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI, 2002, p. 40.

13 Ricoeur, Paul. *La memoria, la historia, el olvido*. París: Seuil, 2000, p. 49.

14 Burker, Peter. *Formas de historia cultural*. Madrid: Alianza, 1997, p. 69

15 Idem.

En la construcción de la memoria se apuestan sentidos, posicionan sujetos y privilegian eventos. En este proceso se selecciona aquello que se elige visibilizar, resignificar o actualizar, de igual manera guarda silencios y evidencia olvidos, fundamentalmente porque “los hechos son imborrables y no puede deshacerse lo que se ha hecho, ni hacer que lo que ha sucedido no suceda. El sentido de lo que pasó, por el contrario, no está fijado de una vez por todas”<sup>13</sup>.

Peter Burke señala que, tanto la memoria individual como la memoria colectiva, son selectivas, por ello “es necesario identificar los principios de selección y observar como varían en cada sitio o en cada grupo, y como cambian en el tiempo”<sup>14</sup>. Las diferencias a las que se refiere Burke están relacionadas con los usos políticos tanto de la memoria como del olvido.

Llama la atención la relación entre las funciones de la memoria y las diferencias culturales. ¿Por qué hay un contraste tan marcado en la actitud hacia el pasado en las diferentes culturas? Varios estudios ilustran estos contrastes. Mientras que los irlandeses y los polacos tienen memorias colectivas relativamente largas, la memoria colectiva de los ingleses y los norteamericanos es relativamente corta “Los ingleses prefieren olvidar. Adolecen –o quizá disfrutan– de lo que se ha denominado ‘amnesia estructural’ [o] ‘amnesia colectiva’”<sup>15</sup>.



Uno de los principales usos de la memoria y del olvido tiene que ver con la ‘perspectiva de futuro’, cuando el pasado se debilita “*deja de ser entonces parte de la memoria y se convierte en ingrediente del pastiche, esa operación que nos permite mezclar los hechos, las sensibilidades y estilos, los textos de cualquier época sin la menor articulación con los contextos y movimientos de fondo de esa época*”<sup>16</sup>; no existe claridad entre qué era memoria y qué era olvido.

Un pasado así, siguiendo a Barbero, “*no puede iluminar el presente, ni relativizarlo, ya que no nos permite tomar distancia de la inmediatez que estamos viviendo, contribuyendo a hundirnos en un presente sin fondo, sin piso y sin horizonte*”<sup>17</sup>.

### Memorias de los mundos locales

Parte del interés por la memoria, está relacionado con su utilidad en la toma de decisiones para el futuro. En este sentido, los estudios de Huyssen sobre el auge contemporáneo de la memoria, señalan la importancia de analizar los efectos que se producen por el posicionamiento de la memoria global, es decir la memoria construida fundamentalmente por los mass media y el mercado. Por lo cual sugiere construir futuros locales en un mundo global, se trata de otorgar mayor relevancia a aquellas memorias de los



mundos locales, asume que se trata de una memoria vivida que es activa: tiene vida, está encarnada en lo social; es decir, en los individuos, en las familias, en los grupos, regiones y naciones. Agrega “*Si estamos sufriendo de hecho de un excedente de memoria, tenemos que hacer el esfuerzo de distinguir los pasados utilizables de aquellos descartables*”<sup>18</sup>.

La construcción de memoria es un proceso de reinterpretación del pasado, que deshace y rehace sus nudos para que se ensayen de nuevo sucesos y comprensiones<sup>19</sup>. En este proceso, diferentes fuerzas pugnan por hegemonizar los espacios de la memoria, dice Deleuze “*La historia de una cosa es la sucesión de fuerzas que se apoderan de ella y la coexistencia de fuerzas que luchan por conseguirla. Un mismo objeto, un mismo fenómeno cambia de sentido de acuerdo con la fuerza que se apropia de él... No hay ningún fenómeno, palabra, ni pensamiento cuyo sentido no sea múltiple: algo es, a veces aquello, a veces algo más complicado, de acuerdo con las fuerzas [...] que se apoderan de ello*”<sup>20</sup>.

### Construcción de memoria educativa y pedagógica

En las últimas décadas ha habido un esfuerzo significativo por la construcción de memoria, se trata de adelantar reflexiones sobre ‘los pasados utilizables’ que para la actualidad se consideran pertinentes; un pasado construido por los sujetos de hoy, mediante la visibilización, reactualización o silenciamiento de hechos, actores o situaciones, que produce efectos sobre las decisiones en relación con su devenir.

▲ 16 Martín-Barbero, Jesús. *El Futuro que habita la memoria*. Op. Cit., p. 3.

17 Idem..

18 Huyssen, Andreas. *En busca del futuro perdido*. Cultura y memoria en tiempos de globalización. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2002, p. 40.

19 Richard, Nelly. “Oílicas de la memoria y técnicas del olvido”, en: *Residuos y metáforas*. Ensayos de crítica cultural sobre el Chile de la transición. Santiago: Editorial Cuarto propio, 1998.

20 Deleuze, Gilles. *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona: Anagrama, 1996, p. 10- 11.

En particular, interesa en el ámbito educativo, acceder a la construcción de memoria educativa y pedagógica en la perspectiva de construir esas memorias locales que no han sido cubiertas por las memorias globales. Cobran un interés particular, por cuanto permiten explorar las lógicas de sentido a partir de las cuales se privilegian o excluyen eventos, situaciones o personajes; las maneras como se organizan, disponen y relacionan, así como los registros en los que se apoya la construcción de la memoria social sobre la educación y la pedagogía.

Parte de la memoria sobre educación y pedagogía en Colombia, ha sido construida desde la investigación histórica; de acuerdo con el estado del arte en Investigación en educación y pedagogía en Colombia, realizado en 2000 por Jorge Orlando Castro V., han existido cuatro tendencias a partir de las cuales se ha producido investigación en Colombia sobre este campo: historias globales sobre la educación en Colombia, trabajos monográficos sobre instituciones, trabajos desde perspectivas culturales y sociales y la historia de las prácticas pedagógicas<sup>21</sup>.

De estas tendencias han derivado variados contenidos de la memoria educativa y pedagógica, que responden a tendencias teóricas heterogéneas, y se han consolidado metodologías para abordar objetos de estudio. Además, son evidencia de que los objetos que se estudian pueden tener diversos significados; por ejemplo, en cada uno de los casos, las políticas educativas se asumen de manera diferenciada, pero fundamentalmente expresan las formas como se concibe el pasado y se proyecta el devenir.

Las nuevas comprensiones del pasado en relación con la educación y la pedagogía, han sido sugeridas desde varios ámbitos. En el estado del arte mencionado, el autor recomienda afianzar estudios de carácter regional, realizar historias institucionales, divulgar los resultados, avanzar en estudios comparados, entre otros<sup>22</sup>.

Estas sugerencias coinciden con los propósitos del Centro de Memoria en Educación y Pedagogía del IDEP, con el cual se pretende seguir fortaleciendo la comunidad académica que adelanta trabajo en este sentido e incorporar al trabajo de construcción de memoria en educación y pedagogía a nuevos y diversos actores sociales con diferentes grados de vinculación con la experiencia pasada.

Una de las principales constataciones en el trabajo de construcción de memoria educativa y pedagógica de Bogotá, tiene que ver con la ‘amnesia colectiva’ en relación con el devenir de un número considerable instituciones escolares del Distrito Capital; esta amnesia se refiere a “*la supresión oficial de recuerdos de conflictos en beneficio de la cohesión social*”<sup>23</sup>.



21 Castro Villarraga, Jorge Orlando. “Historia de la educación y la pedagogía. Una mirada a la configuración de un campo de saber”, en: *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia*. 1989 -1999, Tomo I. Bogotá: Colciencias, Socolpe, 2001, p. 235 – 278.

22 Idem.

23 Burker, Peter. *Formas de historia cultural*. Madrid: Alianza Editorial, 1997, p. 82.

En esta oportunidad queremos hacer un ejercicio de construcción de memoria educativa y pedagógica que trae al presente la procedencia de algunas de nuestras escuelas.

## Procedencia de nuestras escuelas

La pregunta por la procedencia, desborda lo que se podría denominar ‘memoria dialéctica’, en la cual *“el origen es la meta para reconocer que la dialéctica de recordar y proyectar hacia el futuro constituye el sine qua non del pensamiento utópico moderno y es al mismo tiempo la razón de su fortaleza y de su aparente debilidad”*<sup>24</sup>.

Los estudios históricos en educación han aportado importantes datos sobre la aparición de la escuela *“es un invento reciente, tan reciente que cuenta apenas con algo más de dos siglos [...] significa [...] que las prácticas de enseñanza dispersas en la sociedad hasta el siglo XVIII van reagrupándose y organizándose en un ámbito institucional que conocemos hoy como escuela y que en la actualidad se expresan por medio de la organización de los sistemas educativos modernos”*<sup>25</sup>.

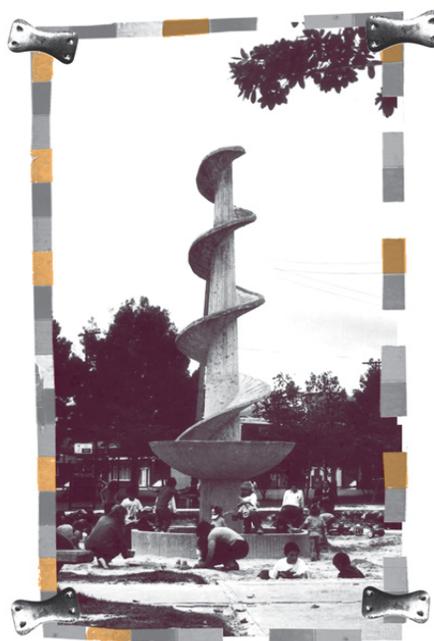
La escuela, una vez institucionalizada e instalada en la sociedad moderna, adopta muchas formas en relación con su procedencia. Se suele suponer que las instituciones escolares surgen de algunas de las siguientes motivaciones: disposiciones oficiales que reglamentan su creación, ampliación de los servicios educativos que tradicionalmente han sido ofrecidos tanto por las comunidades religiosas como por iniciativas privadas o apuestas por modelos pedagógicos que se despliegan en instituciones escolares con este propósito. Las razones anteriores son algunos de los móviles más comunes y los lugares legítima y legalmente reconocidos.

La institucionalidad de la escuela parece natural; no obstante, en algunas zonas urbanas esta institucionalidad se ha adquirido poco a poco y ese tránsito ha dependido fundamentalmente de su procedencia. Ahora bien, ¿por qué indagar por la procedencia de las instituciones escolares?, no se trató de una intención inicial del proyecto Construcción de memoria educativa y pedagógica<sup>26</sup>, resultó ser un referente imprescindible que apareció en todos los casos que componen el estudio.

24 Huyssen, Andreas. *Twilight memories. Marking time in a culture of amnesia*. New York: Routledge, 1995, p. 87.

25 Martínez Boom, Alberto y Narodowsky, Mariano. *Escuela, historia y poder*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1996, p. 7.

26 Son cinco equipos de trabajo de diferentes localidades de Bogotá, acompañados por el IDEP, en el trabajo de construcción de memoria educativa y pedagógica.





A las formas tradicionales de procedencia de las instituciones escolares –disposiciones oficiales o ampliación de los servicios educativos ofrecidos por comunidades religiosas y las iniciativas privadas– se le adicionan otras que le otorgan particularidades. *“La búsqueda de la procedencia no funda, al contrario: remueve aquello que se percibía inmóvil, fragmenta lo que se pensaba unido; muestra la heterogeneidad de aquello que se imaginaba conforme a sí mismo”*<sup>27</sup>.

Uno de los fenómenos más importantes de la segunda mitad del XX fue el acelerado proceso de urbanización en las principales ciudades del país. En la década del sesenta la demanda de vivienda urbana aumenta, pero su consecución se hizo más difícil. Una de las soluciones por las que se optó fue la ocupación de tierras en los extramuros de la zona urbana de Bogotá.

La procedencia de varias instituciones escolares que hoy están bajo la jurisdicción del ente oficial, se relacionó con la posesión de terrenos, mediante las vías de hecho. Han sido muchos los barrios cuyo asentamiento ha ocurrido de esta manera, entre 1958 y 1990 el motivo de las protestas sociales en Colombia fue la demanda por tierra y vivienda (23%); le siguen en su orden las demandas laborales (16%), la violación de pactos laborales (14%) y las demandas por la prestación de servicios públicos (12%), entre otros<sup>28</sup>.

Durante el año 2000, en Bogotá se legalizaron 1.238 barrios: el 20% en la localidad de Bosa, el 13% en la de Suba, el 12% en la de Usme y el 12% en Ciudad Bolívar. *“La localidad de Bosa cuenta con el mayor número de desarrollos legalizados [...] no obstante, la localidad de Ciudad Bolívar tiene la mayor superficie del total de barrios legalizados”*<sup>29</sup>.

En estas condiciones se conforman comunidades que ‘sacan adelante’ el nuevo barrio, los lazos son estrechos y el tejido social se construye con el propósito de lograr un territorio en el que se pueda encontrar una posibilidad de asentamiento. Además de la consecución los servicios básicos ‘de contrabando’, se sigue con los espacios comunales, el salón comunal, la escuela y la iglesia.

Desde finales de la década del sesenta, algunas zonas de Bogotá se poblaron de esta manera. En aquella época las comunidades se asentaban en la ciudad y construían sus escuelas; mientras tanto otras escuelas oficiales se levantaban con arreglo al modelo conocido como Alianza para el Progreso y para la enseñanza se usaban los manuales de la Misión Alemana.

▲ 27 Foucault, Michel. Nietzsche. *“La genealogía, la historia”*, en: *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de La Piqueta, 1991, p. 13.

28 Archila Neira, Mauricio. *Idas y venidas, vueltas y revueltas. Protestas sociales en Colombia 1958 – 1990*. Bogotá: Icanh - Centro de Investigación y Educación Popular Cinep, 2003. Premio Nacional en Ciencias Sociales Angel Escobar, 2005

29 Departamento Administrativo de Planeación Distrital. Subdirección de Gestión Urbanística, Área de Legalización, Bogotá, D.C., 2.000, en: *Recorriendo a Bosa, aproximación a lo local*. Alcaldía Mayor de Bogotá, 2003, p.15.



Muchas de las escuelas de estos barrios fueron pensadas, planeadas, construidas y costeadas por las comunidades, con una que otra ayuda externa, y a medida que creció el barrio creció la escuela, aunque desde el comienzo con un número insuficiente de salones. También crecieron las demandas, se gestionaron continuas solicitudes a la Secretaría para recibir ayuda, no obstante y a pesar de las voluntades políticas, acceder a recursos del Estado fue difícil. Una de las razones para que la entidad no interviniera tuvo que ver con el carácter ‘ilegal’ del terreno donde funcionaban estas escuelas.

Con esta y otras ayudas la escuela se fue institucionalizando y poco a poco pasó de manos de la comunidad a manos del Estado, se le delega su manejo y a partir de este momento los problemas relacionados con esta escuela no son problemas de la comunidad sino de quien la mantiene, y quien por defecto, decide sobre la misma.

Finalizando la década del setenta y a comienzos de la década del ochenta, muchas de estas instituciones escolares funcionaron en tales condiciones, algunas, respaldadas por partidos políticos o movimientos alternos a los tradicionales, o realizando alianzas políticas; otras, auspiciadas por organizaciones que realizaban

trabajos con la comunidad; en fin, fueron muchas las procedencias de estas escuelas, a continuación ilustramos algunos casos.

Hemos conocido también que en la década del ochenta, más alto de Chapinero Alto, una que otra institución escolar adscrita hoy a la Secretaría de Educación de Bogotá, procede de estas condiciones. En los procesos de construcción de memoria con los vecinos, se alude a las jornadas de trabajo para su edificación, a los líderes, a los mecanismos para la consecución de recursos y al desarrollo de la infraestructura –el primer salón de clases, qué tipo de tejas tenía, cómo era el piso y las dificultades propias de una escuela en obra gris–. También se recuerda a los primeros maestros, pero no con la misma intensidad con la que se construye memoria sobre las transformaciones del edificio escolar.

Llama la atención que los referentes de las comunidades para establecer los periodos que dan cuenta del devenir de sus escuelas, generalmente corresponden a los avances en su construcción física.

El archivo de estas historias no tiene existencia física, son retazos de varias historias orales sujetas a la interpretación de quien o quienes la hilvanan, no son evocaciones, puestas en escena de lo que significó, significa y significará esta escuela. En los procesos de construcción de memoria educativa y pedagógica, optar por el referente ‘procedencia’, expone el sentido que otorga una comunidad a la escuela en general y a su escuela en particular.

Al respecto, una condición de procedencia que amerita ser mencionada tiene que ver con los nombres que identifican a las instituciones escolares, aspecto que poco ha sido abordado en la construcción de la memoria educativa y pedagógica. A comienzos del siglo XX, las instituciones escolares oficiales fueron llamadas Escuelas y en su interior se dividía en escuela elemental, escuela media y escuela superior, que correspondía a los niveles educativos que se ofrecían.

En décadas posteriores estas instituciones dejaron de llamarse así. Se ofrecían cinco niveles de escolaridad y pasaron a denominarse ‘escuelas primarias’. Muchos años después se llamaron ‘concentraciones escolares’, posteriormente ‘centros educativos’, y en los últimos años se identifican como ‘Institución Educativa Distrital’. Pero estos cambios de nombre no han sido producto del azar. Reflejan un modo de ser de la política educativa: hoy desapareció la ‘primaria’ y se diluyó en la Educación Básica y viene desapareciendo la noción de Educación Media, más por razones económicas que de otra índole.

Por otra parte, bastaría hacer un estudio sobre el cambio de nombre en las instituciones escolares para conocer los efectos locales de la política educativa. En el barrio Lucero Alto, de Bogotá, el Departamento Administrativo de Bienestar Social construyó un centro comunitario, pero la comunidad del barrio consideró más urgente la apertura de una institución escolar, y, finalmente, tras muchos debates, los vecinos consiguieron que el destino de la edificación fuera una escuela, que se bautizó como Lucero Sur. Pero hacia 1992, sin consultar con la comunidad, se cambió el nombre por Confederación Suiza con el propósito de recibir alguna ayuda por parte de ese país. En los últimos años, su nombre cambió a Confederación Brisas del Diamante, como resultado de los procesos de fusión de los colegios Confederación Suiza (barrio Lucero Alto), Brisas del Volador (barrio Brisas del Volador), Villas del diamante (barrio Villas del Diamante) y Manitas (barrio Manitas, porque brotaba agua de la tierra).

El nombre Confederación Brisas del Diamante, refleja bien como funciona la política educativa. Es buen ejemplo de cómo cinco instituciones escolares se vuelven una sola, de cómo se diluye en el olvido el trabajo de algunas comunidades, e ilustra sobre la racionalización de recursos, la disolución de Proyectos Educativos Institucionales y sobre el control a la autonomía escolar. Se necesita revisar la historia para comprender el por qué de este nombre.



A finales de la década del setenta, muchas instituciones escolares de Bogotá adoptaron el nombre de diferentes países con la ilusión de recibir alguna ayuda del país escogido. En Bogotá encontramos instituciones escolares que llevan los nombres de Chile, México, Panamá, Estados Unidos, Alemania, Bolivia, China, Israel, Venezuela y Ecuador. Algunas recibieron ayuda, a otras se les sugirió cambiar el nombre.

En otros casos las comunidades escogen los nombres, pero estos desaparecen, no por políticas educativas, sino por políticas de seguridad. Quedará en la memoria de sus habitantes la existencia de la escuela Domingo Laín<sup>30</sup> en el barrio de su mismo nombre situado en Ciudad Bolívar, con un 100% de desarrollos legalizados posteriormente a su creación. Esta institución escolar, cuya procedencia tuvo que ver el trabajo conjunto entre los vecinos y un grupo de religiosos, queda en la memoria porque la escuela Domingo Laín hace muchos años dejó de llamarse así, se consideró cambiar su nombre para dejar de hacer memoria sobre este personaje.

Una particularidad en la generalidad de los casos estudiados, es la dificultad en los procesos de construcción de memoria con quienes habitan hoy las instituciones

escolares, pues quien posee la memoria de la procedencia de estas instituciones es la comunidad. Esa memoria no forma parte de la institución, son muy pocos los casos en los que se registra la relación entre procedencia de las instituciones escolares y las comunidades, y como diría Nietzsche, “*nada de lo que ha dado color a la existencia tiene todavía su historia*” (La Gaya Ciencia, 1882). ■e|y|c■



30 Sacerdote español militante del movimiento guerrillero Ejército de Liberación Nacional e integrante del Grupo Golconda.



## Referencias

Archila Neira, Mauricio. *Idas y venidas, vueltas y revueltas. Protestas sociales en Colombia 1958 – 1990*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia- Icanh – Centro de Investigación y Educación Popular Cinep, 2003. Premio Nacional en Ciencias Sociales Angel Escobar, 2005.

Castro Villarraga, Jorge Orlando. “Historia de la educación y la Pedagogía. Una mirada a la configuración de un campo de saber”, en: *Estados del Arte de la investigación en Educación y pedagogía en Colombia. 1989-1999*, Tomo I. Bogotá: Colciencias, Socolpe, 2001, p. 235 – 278.

Deleuze, Gilles. *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona: Anagrama, 1996.

Departamento Administrativo de Planeación Distrital. Subdirección de Gestión Urbanística, Área de Legalización, Bogotá, 2000.

Departamento Administrativo de Planeación Distrital. *Recorriendo a Bosa, aproximación a lo local*. Alcaldía Mayor de Bogotá, 2003.

Foucault, Michel. *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de La Piqueta, 1991.

Huyssen, Andreas. “La cultura de la memoria: medios, política, amnesia”, en: *Revista de crítica cultural*, N° 18, Santiago de Chile, junio de 1999.

\_\_\_\_\_. *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2002.

\_\_\_\_\_. *Twilight memories. Marking time in a culture of amnesia*. New York: Routledge, 1995.

Jelin, Elizabeth. *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI, 2002.

Le Goff, Jacques. *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Barcelona, Paidós, 1991.





Martín-Barbero, Jesús. “Dislocaciones del tiempo y nuevas topografías de la memoria”, en: *Arte Latina*, Rio de Janeiro: Universidad Federal de Rio de Janeiro, 2001.

\_\_\_\_\_. “El Futuro que habita la memoria”, en: *Revista Científica Digital* Cátedra UNESCO de Comunicação da UESP - Universidade Metodista de São Paulo, em parceria com a ALAIC - Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación, Vol. 2, Nº 3, abril, mayo junio, 2001.

Martínez Boom, Alberto y Narodowsky, Mariano. *Escuela, historia y poder*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1996.

Richard, Nelly. “Oílicas de la memoria y técnicas del olvido”, en: *Residuos y metáforas. Ensayos de crítica cultural sobre el Chile de la transición*. Santiago: Editorial Cuarto propio, 1998.

Ricoeur, Paul. *La memoria, la historia, el olvido*. París: Seuil, 2000.