

Oceania, acrílico sobre papel, 2004 | 117,5 x 97,5 cm  
 Serie Atlas | FERNANDO VICENTE

# MOVIMIENTOS, ORGANIZACIONES SOCIALES Y ACCIONES COLECTIVAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES\*

MOVIMENTOS, ORGANIZAÇÕES SOCIAIS E AÇÕES COLETIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

MOVEMENTS, SOCIAL ORGANIZATIONS, AND COLLECTIVE ACTIONS IN TEACHER FORMATION

Jorge Enrique Aponte Otálvaro\*\*, Nydia Constanza Mendoza Romero\*\*\* y Sandra Patricia Rodríguez Ávila\*\*\*\*

*Se presenta aquí una experiencia de formación de profesores en ciencias sociales mediante el análisis de trabajos de grado inscritos en la temática: movimientos, organizaciones sociales y acciones colectivas. Se busca evidenciar las relaciones entre la Universidad y las comunidades donde se llevan a cabo las prácticas pedagógicas, y caracterizar los aportes de los trabajos a los debates sobre memoria, formación política y ciencias sociales. Se defiende que la formación de maestros trasciende las reformas educativas y la evaluación estandarizada que eluden el compromiso ético con las demandas sociales.*

*Palabras clave: formación de profesores, ciencias sociales, enseñanza y formación, escuela, organizaciones sociales, memoria.*

*É apresentada aqui, uma experiência de formação de professores em ciências sociais mediante a análise de Trabalhos de Conclusão de Curso inscritos na temática: movimentos, organizações sociais e ações coletivas. Busca-se evidenciar as relações entre a Universidade e as comunidades onde realizam as práticas pedagógicas, e caracterizar as contribuições dos trabalhos aos debates sobre memória, formação política e ciências sociais. Defende-se que a formação de professores transcende as reformas educativas e a avaliação estandarizada que eludem o compromisso ético com as demandas sociais.*

*Palavras-chave: formação de professores, ciências sociais, ensino e formação, escola, organizações sociais, memória.*

*The article presents an experience in teacher formation, based on the analysis of thematically related graduate dissertations: movements, social organizations and collective actions. It attempts to illustrate the relationship between the University and the communities where pedagogic practices are being carried out, as well as characterize the contribution these dissertations provide to the debates about memory, political formation and social sciences. It argues that teacher formation transcends educational reforms and standardized examination which eludes an ethical commitment with the demands of society.*

*Key words: teacher formation, social sciences, formation and teaching, school, social organizations, memory.*

\* Este trabajo da continuidad a la sistematización de la línea de proyecto pedagógico Formación Política y Memoria Social iniciada en el 2012 y se inscribe en las actividades del grupo de investigación Sujetos y Nuevas Narrativas en Investigación y Enseñanza de las Ciencias Sociales (Colciencias, categoría A). Dedicamos este trabajo a la memoria de Hugo Zemelman: gracias a los aportes del curso que orientó para los profesores de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) entre junio del 2004 y diciembre del 2005, los autores formulamos la estructura general de esta propuesta.

\*\* Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales y Magíster en Estudios Sociales. Profesor de la UPN, Bogotá (Colombia). E-mail: japonte@pedagogica.edu.co

\*\*\* Licenciada en Ciencias Sociales, Magíster en Educación Comunitaria, Magíster en Estudios Culturales y Doctora en Estudios Latinoamericanos. Profesora de la UPN, Bogotá (Colombia). E-mail: nmendoza@pedagogica.edu.co

\*\*\*\* Licenciada en Ciencias Sociales, Magíster en Educación con Énfasis en Historia de la Educación y la Pedagogía y Doctora en Historia. Profesora de la UPN, Bogotá (Colombia). E-mail: srodriguez@pedagogica.edu.co

*Una de las características de la actual crisis de los países latinoamericanos es tal vez la falta de nuevos actores sociales, capaces de reemplazar antiguos proyectos, modelos y estilos, para abrirse paso en la historia a través de nuevos horizontes. Es decir traspasar las fronteras del futuro. Esa debilidad equivale a mantenerse en un presente continuo, sin salidas, que se resuelve en un perpetuo estatu quo que niega al futuro y que queda aprisionado en el escepticismo de la voluntad y en la incredulidad de la inteligencia. Por eso la búsqueda de pensadores que encarnen un gran optimismo histórico es útil para aprender a luchar en las circunstancias actuales.*

Hugo Zemelman

La formación de profesores se convirtió en un campo estratégico en el diseño de las políticas de calidad educativa propuestas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Diversas iniciativas del sector público<sup>1</sup> y privado<sup>2</sup> coinciden en afirmar que los profesores son pilares fundamentales de la calidad educativa, entendida por el MEN o por entidades privadas como la Fundación Compartir (2014) como sistemas de alto desempeño que se miden en pruebas internacionales y que comparan el contexto nacional con los resultados de países como Finlandia, Singapur, Canadá y Corea del Sur.

Ésta es la perspectiva desde la cual se analiza la profesión docente y el punto de interés de los medios por la formación de profesores. Por tal razón, en este artículo proponemos una arista de análisis distinta que hace visible la complejidad del proceso formativo de los educadores en ciencias sociales, no desde resultados en pruebas ampliamente discutidas, sino a partir de sus experiencias en investigación y práctica pedagógica que se expresan en los trabajos de grado con los cuales obtienen su título profesional.

Los trabajos de grado que analizamos se inscriben en la línea del proyecto pedagógico<sup>3</sup> Formación Política y Memoria Social (FPMS) de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales (Lebecs) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y evidencian el proceso mediante el cual los estudiantes en práctica se forman como profesores en ciencias sociales.

En un primer momento, presentamos un balance de las perspectivas teóricas y metodológicas por las cuales hemos optado en la línea FPMS durante los diez años de trabajo dedicados a la formación de profesores en ciencias sociales. Luego presentamos un análisis de los aportes de los trabajos de grado en instituciones escolares y en organizaciones sociales en la perspectiva de precisar las relaciones de la Universidad con los escenarios de práctica; las propuestas de investigación social e innovación pedagógica; los mecanismos empleados por los estudiantes en práctica para controvertir las memorias dominantes acerca de las organizaciones, los movimientos sociales y las acciones colectivas; y las rutas de la formación política tanto de los estudiantes en práctica como de quienes hacen parte de las instituciones y organizaciones sociales donde se llevaron a cabo estos trabajos. Finalmente, planteamos algunas conclusiones referidas a la discusión entre formación disciplinar y formación pedagógica, los campos de desempeño profesional de los licenciados y los aportes en la coyuntura actual del proceso de paz con respecto a las políticas educativas y culturales referidas a la memoria.

## **RUTA DE TRABAJO DE UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DE PROFESORES**

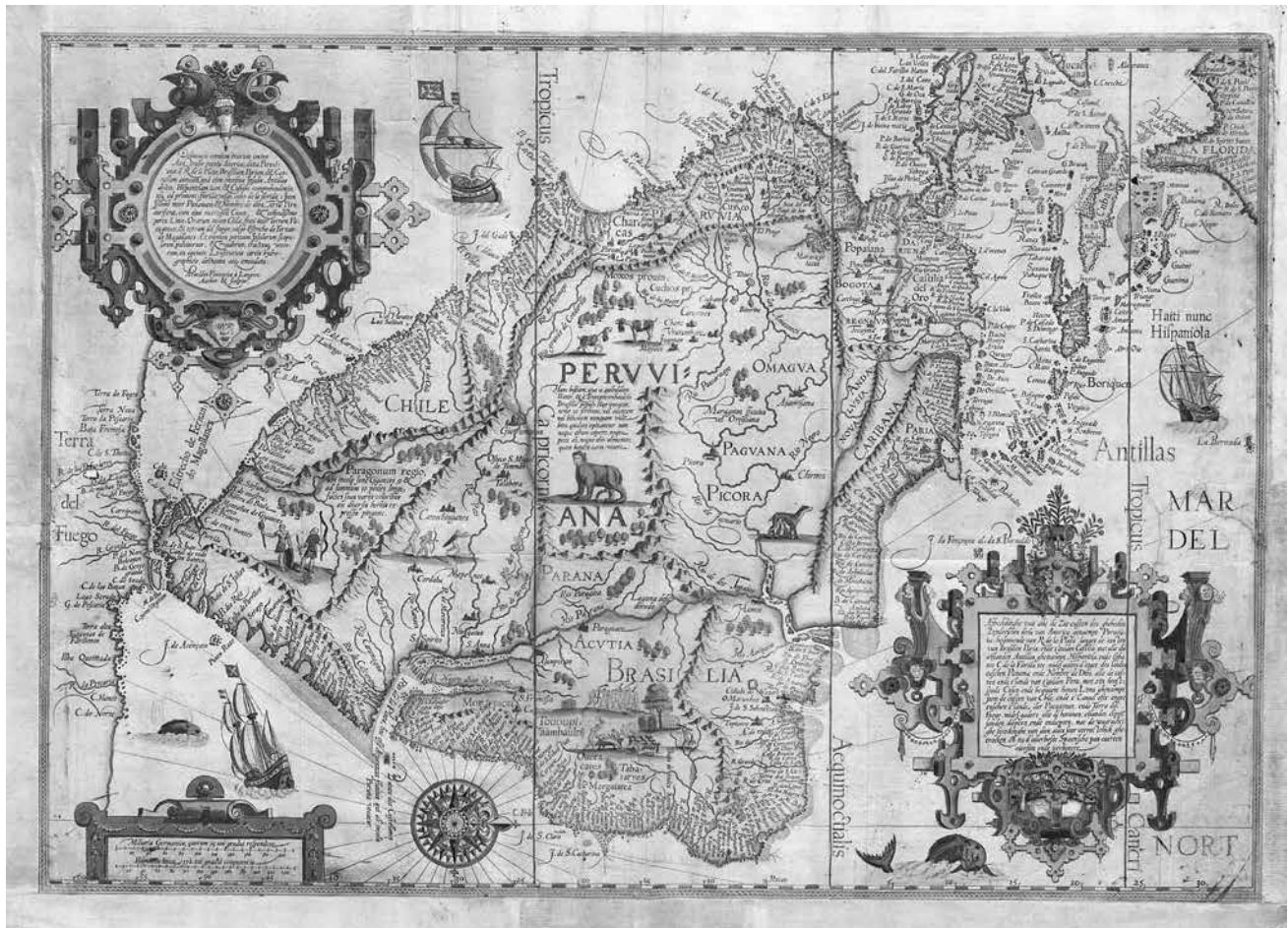
La línea de proyecto pedagógico FPMS se conformó en el 2004 como parte de las alternativas ofrecidas por el Departamento de Ciencias Sociales de la UPN a los estudiantes de la Lebecs para llevar a cabo su práctica pedagógica. Nos propusimos contribuir con procesos de formación política de los profesionales de la enseñanza de las ciencias sociales en escenarios escolares y organizativos, a partir de la investigación social de segundo orden y la memoria social. La formación política se concibió como la capacidad para analizar los contextos de acción cotidiana con un sentido crítico, desde el cual fuera posible proyectar acciones de transformación de la realidad social (Zemelman, 2001). Para lograr este propósito, se adoptó el enfoque de investigación social de segundo orden que permite a quien investiga construir conocimiento acerca del objeto de indagación (la escuela, el saber escolar, las organizaciones sociales), y de manera paralela reflexionar acerca de las transformaciones subjetivas que ocurren en su experiencia como investigador (Mejía, 2002).

La investigación social de segundo orden problematiza la interrelación que se construye entre quien realiza un proceso de investigación y el “objeto” de conocimiento que se analiza. Así, se alternan dos niveles de indagación, el primero consiste en un proceso de “objetivación” de la producción conceptual y académica y el segundo implica un análisis de la experiencia de quien investiga, atendiendo a que la realidad social está conformada por sujetos activos que, a su vez, observan, describen e interpretan, y, en consecuencia, actúan en la realidad (Ibáñez, 1998; Mejía, 2002). La investigación de segundo orden es epistemológicamente reflexiva, incluye al observador en la producción de conocimiento y la conciencia de que lo observado lo construye precisamente el investigador (Mejía, 2002).

Asimismo, se incorporaron los debates contemporáneos acerca de la memoria y sus posibilidades de análisis como procesos subjetivos, como disputas por

las interpretaciones del pasado y como historia social del recuerdo (Jelin, 2002; Burke, 2000). Con estos presupuestos conceptuales, los estudiantes en práctica en escenarios escolares realizaron sus trabajos de grado en cuatro fases que mantuvimos hasta el 2010 en lo que podemos llamar el *primer momento* en la configuración de esta ruta de trabajo: caracterización institucional, formulación de una propuesta pedagógica, desarrollo de la propuesta pedagógica y sistematización de la experiencia formativa del estudiante.

La caracterización institucional se realizaba en el primer nivel de práctica (séptimo semestre) basada en las categorías propuestas por el modelo de escuela de la Sociedad Colombiana de Pedagogía para abordar la complejidad histórica y contextual de la institución escolar (Socolpe, 2003); la propuesta pedagógica se formulaba y desarrollaba desde los presupuestos de la didáctica y la pedagogía crítica y buscaba abordar temáticas poco



*Delimitación de todo el espacio de la parte austral de América, 1596*  
Colección: Timothée de Saint-Albin | ARCHIVO: BIBLIOTECA NACIONAL DE COLOMBIA

trabajadas o excluidas del currículo (octavo y noveno semestre). La sistematización se realizaba en el último nivel de práctica a partir del enfoque de la investigación social de segundo orden.

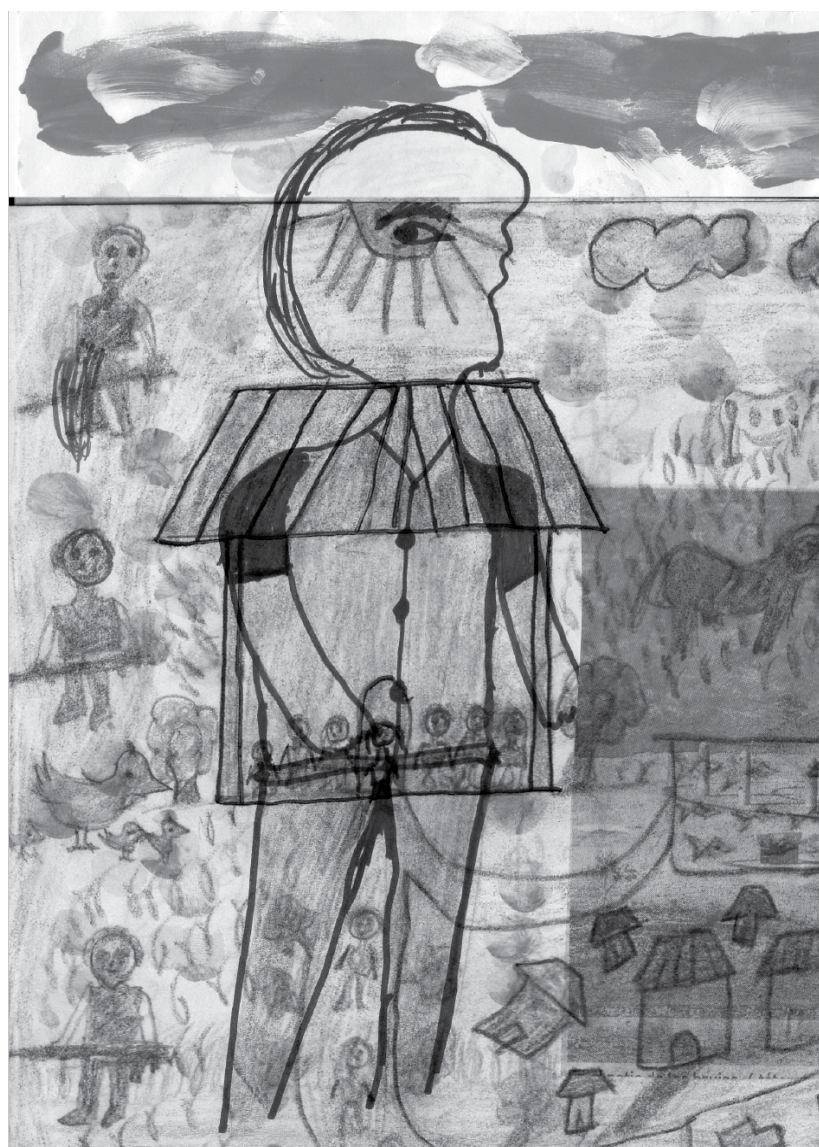
Con el primer balance acerca de los alcances de esta experiencia, en el 2010 realizamos los siguientes cambios en la estructura metodológica, que definen el segundo momento de la ruta de formación: las instituciones escolares donde se habían desarrollado los trabajos de grado ya habían sido caracterizadas y en algunas ocasiones las conclusiones de estos ejercicios eran reiterativas, por tal razón, se optó por reemplazar la caracterización institucional por un análisis de las ciencias sociales escolares que sirviera de insumo para plantear la propuesta pedagógica en el segundo nivel de práctica. El primer nivel se dedicó a la formulación del problema social del cual se derivan las temáticas curriculares por ser trabajadas en el tercer nivel de práctica, momento destinado para el desarrollo de la propuesta en el escenario escolar. Se conservó el último nivel como proceso de sistematización, aunque se propuso una lectura nueva que en cada caso precisara los aportes a la formación política, la memoria y la enseñanza de la historia reciente, enfoque desde el cual se empezaron a desarrollar las propuestas desde el 2010.

Además de estas transformaciones, desde el segundo semestre del 2006, se creó un énfasis de trabajo centrado en procesos de acompañamiento a organizaciones sociales. Esta apuesta surgió y se ha consolidado como resultado de la confluencia de varios procesos: de una parte, de las investigaciones realizadas por profesores de la línea en el marco del grupo de investigación<sup>4</sup>, en las que se han problematizado, entre otros aspectos, la importancia creciente de las organizaciones sociales como escenarios formativos y como procesos en los que tienen lugar nuevas propuestas de acción social y política de gran incidencia en los contextos en los que despliegan sus prácticas. De otra parte, de la reflexión respecto a la importancia de ampliar la práctica profesional de los estudiantes de la Licenciatura en otros escenarios educativos no formales, y, finalmente, de la relevancia que para la línea FPMS tiene articularse a las demandas y propuestas de diferentes organizaciones sociales interesadas también en trabajar las memorias y los procesos de formación política. Desde el 2012 iniciamos un proceso

de sistematización de los 108 trabajos de grado realizados en instituciones escolares y organizaciones sociales que se inscriben en cinco categorías temáticas: memoria y conflicto armado<sup>5</sup>; movimientos, organizaciones sociales y acciones colectivas<sup>6</sup>; memorias y subjetividades<sup>7</sup>; relaciones entre memoria y olvido de procesos históricos y análisis de prácticas conmemorativas<sup>8</sup>; y relaciones entre subjetividad y escuela<sup>9</sup>. En un análisis previo sistematizamos los trabajos acerca de memoria y conflicto armado (Rodríguez, 2012), y para esta ocasión nos proponemos examinar el segundo eje temático.

## PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN CONTEXTOS ESCOLARES

En este apartado presentamos los aportes de los trabajos de grado en el marco de las experiencias de práctica docente para mostrar su incidencia en las formulaciones acerca de las ciencias sociales escolares en relación con los debates acerca de la memoria y la investigación social<sup>10</sup>.



## RELACIONES UNIVERSIDAD-COMUNIDAD EDUCATIVA

Estos trabajos presentan dos tendencias en el análisis: los que corresponden al primer momento del proceso formativo (2004-2010) realizaron una caracterización institucional del contexto de práctica con el propósito de identificar las permanencias históricas en la escuela, las relaciones entre sus condiciones locales, las funciones que le atribuye la sociedad contemporánea y las exigencias del ámbito político y económico global.

En este primer momento los estudiantes en práctica formularon lecturas críticas de los escenarios escolares referidos a los aspectos curriculares, como la rutina del dictado en la enseñanza primaria (Gutiérrez y Rodríguez, 2006) y la clase magistral en la enseñanza secundaria (Maussa y Piraquive, 2007); de los dispositivos disciplinarios, como ocurrió con las reacciones represivas de las directivas frente a la participación escolar en los procesos de movilización social por el derecho a la educación en mayo del 2007 (Bedoya *et ál.*, 2007); y de

la centralidad que ha tenido la evaluación como propósito formativo y práctica de control y vigilancia de la educación formal (Gómez y Pérez, 2010).

Los estudiantes en práctica presentaron los mecanismos de control de las instituciones educativas y cuestionaron su propia condición como docentes con respecto a la presión por asumir estas prácticas habituales que caracterizan el rol del profesor frente a los retos que plantean las prácticas de innovación que proyectan en sus propuestas pedagógicas. De igual manera, contrvirtieron el rol autoritario de los maestros/as titulares de los colegios y desnaturalizaron prácticas que se han osificado en la cotidianidad escolar.

Después de analizar la pertinencia de producir una caracterización institucional al inicio de cada ciclo formativo, se decidió circunscribir los análisis críticos acerca de la institución escolar al área de ciencias sociales, por tal razón, en el segundo momento de formación en la línea (2010-2014), se mantuvo una mirada crítica con respecto al escenario escolar, pero se redujo el tiempo dedicado al proceso de observación en la escuela y se acudió fundamentalmente a la caracterización de las ciencias sociales escolares. Los trabajos que se desarrollaron desde el 2010 resaltan el apoyo brindado por los profesores de las instituciones para el desarrollo de las temáticas, asunto en el que se destaca como problemática la falta de tiempo para implementar todas las actividades planeadas y los recursos logísticos para desarrollar las actividades programadas.

La paradoja que se evidencia en estos trabajos con respecto al escenario escolar, es que sobreviven con pocas alteraciones las condiciones históricas que le dieron origen como una de las instituciones disciplinarias de encierro en la sociedad moderna, y a la vez dicho escenario responde a las exigencias del contexto global, fundamentalmente a aquellas ligadas a los desempeños en pruebas masivas cuyos resultados están orientados a privilegiar la formación de capital humano a partir de las lógicas del mercado.



*Cartografías*, exposición de cartografía de la memoria, Bogotá, 2014  
ENAUDIS CARE RUIZ | CENTRO DE MEMORIA, PAZ Y RECONCILIACIÓN

## CIENCIAS SOCIALES ESCOLARES E INVESTIGACIÓN SOCIAL

En los programas de formación de docentes que estuvieron vigentes hasta 1998 cuando la formación de los estudiantes de Licenciatura ofrecía un énfasis disciplinar, la tendencia mayoritaria era atribuirle a dicho énfasis el lugar central en la formación, esta situación generaba expectativas profesionales ligadas con la posibilidad de convertirse en especialistas en una disciplina, pero no de formarse como profesores de ciencias sociales, pues lo pedagógico era un componente agregado a los programas académicos, que debían cursarse pero que no constituían un saber fundamental para los licenciados.

Cuando el lugar central en los debates curriculares lo empezó a ocupar la pedagogía, los aspectos disciplinares fueron desplazados por la necesidad de formar en aspectos pedagógicos ligados con la historia de la pedagogía, la psicología educativa, el currículo, la gestión institucional, el aprendizaje y la didáctica, sin procurar articulaciones entre estos campos de reflexión pedagógica y educativa y los aspectos de tipo disciplinar presentes en los planes de estudio. Esta nueva configuración de los saberes seleccionados para la formación generó en los estudiantes la expectativa profesional de la actividad docente, pero no potenció un trabajo sistemático acerca del saber por enseñar.

Ante esta complejidad acerca de la importancia de los distintos saberes que se conjugan en un plan de estudios y que hacen evidente una apuesta formativa, se agregan las preocupaciones de muchos de los docentes en ejercicio, con los cuales se relacionan los estudiantes en práctica. Dichas preocupaciones giran en torno a la necesidad de producir propuestas que contribuyan a optimizar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y a controlar los aspectos regulativos de la institución ligados con la disciplina escolar.

De esta manera, el saber que legitima la Universidad y el que exige la institución escolar está más cerca de una valoración instrumental del ejercicio docente que de una reflexión sobre las condiciones de posibilidad en las cuales ocurren los procesos de enseñanza. Acontece de este modo una “elección a la carta” (Narodowski, 1999) de las didácticas para la optimización de los logros

académicos que no contribuye a un análisis del campo didáctico, para que posteriormente sirva como referencia para la reelaboración de los contenidos escolares en función de propuestas pedagógicas cuya pregunta central no solamente esté ligada con el procedimiento, es decir, con el ¿cómo?, sino que además plantee preguntas ligadas con el ¿para qué?, es decir, que expliciten el proyecto de sociedad que se persigue en una actividad de enseñanza.

Por tal razón, los estudiantes en práctica que realizaron sus trabajos de grado durante el primer momento de desarrollo de la línea FPMS abordaron problemas para la enseñanza que han tenido una presencia marginal en el currículo de las ciencias sociales, como el Plan Zonal Centro (Gutiérrez y Rodríguez, 2006); las organizaciones populares en América Latina (Guarín, 2007); los procesos de urbanización de Usme (Maussa y Piraquive, 2007); la cultura popular y su relación con la movilización política (Bedoya *et ál.*, 2007); y los movimientos indígenas (Pachón y Palacios, 2007; Melo y Sánchez, 2008) desde los postulados de la didáctica y la pedagogía crítica y a partir de las metodologías propias de la educación popular y comunitaria, de la investigación en el aula y de las microcomunidades de investigación (Maussa y Piraquive, 2007). En estos trabajos el interés estuvo orientado a incorporar nuevos contenidos en la enseñanza a partir de metodologías innovadoras.

En el segundo momento al que nos hemos referido, se incrementó el interés por formular problemas sociales desde enfoques investigativos que no solamente contribuyeran a precisar nuevas temáticas, sino que permitieran producir un saber especializado y en ocasiones nuevo conocimiento. Con este enfoque, los problemas sociales trabajados por los estudiantes en práctica abarcaron un amplio y variado número de formas de acción colectiva: movimientos indígenas (González, 2010); acciones colectivas de tipo barrial (Gutiérrez, 2011); movilizaciones de corte religioso como la teología de la liberación y las comunidades eclesiales de base (Aguirre y Amaya, 2011); memorias y resistencias afrodescendientes (Escobar *et ál.*, 2012); movilizaciones sociales por la educación (Castañeda y González, 2013); movimientos campesinos en Colombia (Prado *et ál.*, 2013); luchas por el derecho al agua en los terri-

torios de Cochabamba, Bolivia, y Santander, Colombia (Gómez y Quiroz, 2012), y por el derecho a la tierra lideradas por el Movimiento sin Tierra (MST) en Brasil y la Asociación de Usuarios Campesinos (ANUC) en Colombia (Gómez y Pérez, 2010).

En el desarrollo de estos problemas los estudiantes realizaron un balance de la bibliografía disponible sobre las temáticas y en varios de los casos se ampliaron dichas reflexiones mediante la incorporación de fuentes documentales, testimoniales, visuales y hemerográficas (Gutiérrez, 2011; Aguirre y Amaya, 2011; Castañeda y González, 2013). En algunos trabajos se incluyeron análisis comparativos entre movimientos sociales colombianos, bolivianos y brasileños (Gómez y Quiroz, 2012; Gómez y Pérez, 2010) y se evidenció un interés por establecer una relación entre los procesos nacionales con aquellos desarrollados en otros países de América Latina (Aguirre y Amaya, 2011).

Con la formulación de estos problemas se logró restituir la importancia curricular de varios temas. Por ejemplo, al abordar el papel de los movimientos sociales y las acciones colectivas en contraste con “la manera tradicional de hacer política en la historia reciente de nuestro país” (González, 2010: 13), se consiguió controvertir la lógica eurocéntrica desde la cual se han abordado los contenidos en la escuela (Aguirre y Amaya, 2011); del mismo modo, al problematizar prácticas de discriminación y exclusión con algunos grupos sociales (Escobar *et ál.*, 2012) y debatir los efectos de la privatización de la tierra y el agua y de las políticas de extracción minero-energética (Gómez y Quiroz, 2012; Gómez y Pérez, 2010), se mostró la persistencia de prácticas racistas y el uso político de los resultados de la gestión pública cuando el desarrollo se fundamenta en la depredación del medio ambiente.

En el análisis de los problemas sociales que los estudiantes abordaron en sus escenarios de práctica se establecen relaciones entre el saber especializado y el saber escolar y entre las condiciones sociales y políticas que hacen posible la reformulación del “código disciplinar” de las disciplinas escolares. El *código disciplinar* es una categoría heurística que se define como “una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, supo-

siciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza” (Cuesta, 1997: 20). En definitiva, los contenidos abordados por los estudiantes en práctica, lograron controvertir el “código disciplinar” al destituir los contenidos tradicionales y replantear la relación de las disciplinas escolares con sus contextos sociales de referencia.

#### ELABORACIONES EN RELACIÓN CON LA MEMORIA Y LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

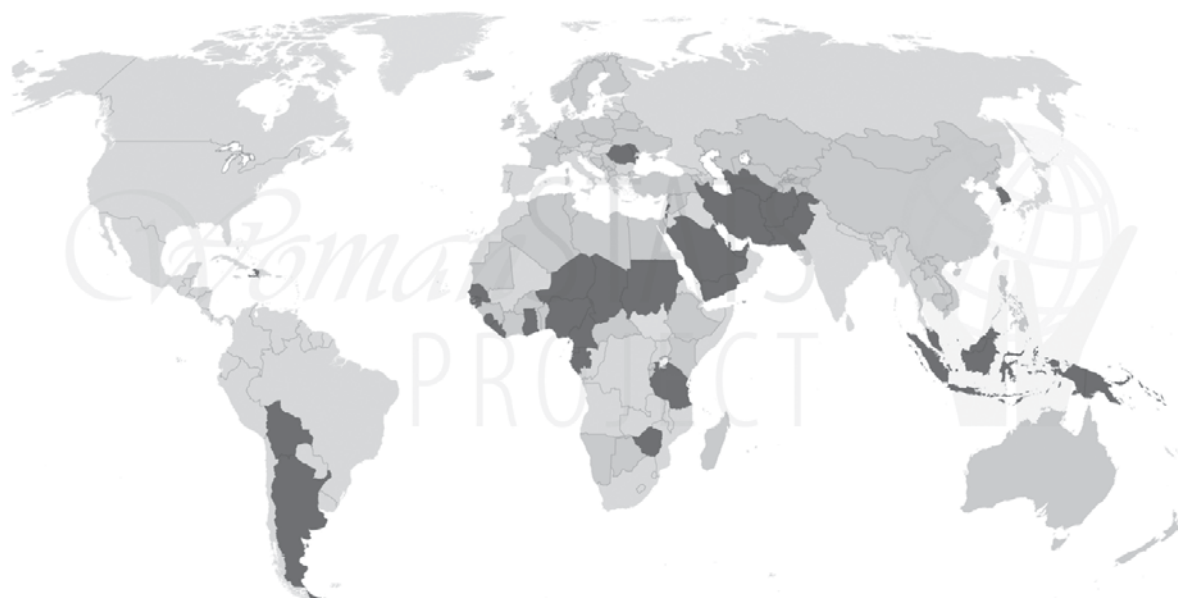
Desde su creación, la línea FPMS ha buscado contribuir al debate acerca de la relación entre memoria y enseñanza de las ciencias sociales, por tal razón, los trabajos analizados presentan una elaboración conceptual acerca de la memoria social. Inicialmente nos acogimos a la propuesta de Jelin (2002), quien sostiene que existen por lo menos tres enfoques para abordar el estudio de las memorias: como procesos subjetivos que pueden apreciarse en la narración de las experiencias y en el estudio y construcción de marcas simbólicas y materiales; como campos donde se enfrentan distintas versiones del pasado que a su vez dan cuenta de proyectos de sociedad diferentes; y como objeto de análisis histórico en el cual se pueden distinguir las transformaciones de las interpretaciones del pasado que se expresan en marcas territoriales, mecanismos de transmisión, conmemoraciones, tradiciones y costumbres que legitiman las condiciones del presente.

Algunos trabajos enfatizaron en el primer enfoque y buscaron establecer las relaciones entre identidad, territorio y memoria en el contexto escolar, mediante proyectos que articularon la escuela con la comunidad o la localidad. En estos trabajos se puede apreciar que se logró una apropiación subjetiva de la experiencia en el territorio a partir de la reelaboración de los referentes de memoria de los estudiantes en relación con los procesos de poblamiento de su localidad, por la vía de la exploración de topofilias y topofobias (Maussa y Piriquive, 2007). Desde el mismo enfoque, otros trabajos analizaron referentes identitarios en la reelaboración de la memoria de los estudiantes escolares frente a su participación en acciones sociales colectivas como las movilizaciones en defensa de la educación pública ocurridas en el 2007, que se caracterizaron por la toma de







## Laws Concerning Child Marriage for Girls

Scaled 2011



  
 WOMANSTATS  
 PROJECT  
 AOMSCALE-2  
 Data © The WomanStats Project  
<http://womanstats.org/>

-  Underage (16 or younger) marriage is rare and/or only granted with judicial approval
-  Underage (16 or younger) marriage is not legal, but there is no government enforcement of marriage law and/or there are many exceptions to the law such as underage marriage only requires parental, not judicial, consent
-  Underage (16 or younger) marriage is legal
-  No Data

Mapped by HBLL@BYU  


colegios como la Normal María Montessori, el Liceo Femenino y la Institución Educativa Distrital (IED) Tejares (Bedoya *et al.*, 2007).

Enmarcados en la reflexión acerca de la historia reciente (Franco y Levín, 2007), varios de los trabajos revisados buscaron analizar eventos del pasado desde el segundo enfoque propuesto por Jelin (2002), al abordar los movimientos sociales para enfrentar “el olvido”, el silencio o la estigmatización a la que han sido recluidas estas formas de acción colectiva en los currículos escolares (Aguirre y Amaya, 2011; Escobar *et al.*, 2012) y denunciar la impunidad en la que se encuentran los crímenes cometidos contra varios de sus integrantes (González, 2010).

Desde los referentes de la historia oral y la historia desde abajo otros trabajos se sitúan en el tercer enfoque en la perspectiva de poner en evidencia la pertinencia de las banderas políticas de distintas agrupaciones como el MST en Brasil y la ANUC en Colombia, que se han constituido como actores históricos en defensa del derecho a la tierra y el territorio (Gómez y Pérez, 2010).

Según los estudiantes en práctica, al abordar este tipo de temas se buscó contrarrestar en los estudiantes escolares aquellas memorias dominantes que circulan en los medios masivos de comunicación respecto de estas formas de movilización (González, 2010; Gutiérrez, 2011) y abrir el debate acerca de los contenidos escolares tradicionales y de los referentes de memoria desde los cuales ellos mismos han construido sus miradas acerca de las organizaciones sociales y las acciones colectivas.

Metodológicamente estos trabajos formularon estrategias para trabajar las memorias por medio de ejercicios investigativos escolares (Gutiérrez y Rodríguez, 2006) que permitieron a los estudiantes escolares niveles de identificación y mayor conocimiento de acciones colectivas y organizaciones sociales. Con este propósito se plantearon herramientas como los ejercicios narrativos que permitieron discutir los sentidos del pasado de las organizaciones y movimientos sociales que parecían en un primer momento alejados de los contextos y la experiencia de los estudiantes escolares. Según los estudiantes en práctica, en estos trabajos las memorias permiten

“reescribir un presente y potenciar futuros desde diversos contextos y sujetos que se asumen y son asumidos como históricos” (Maussa y Piraquive, 2007: 54).

En síntesis, los trabajos desarrollados en escenarios escolares lograron aportar a las relaciones entre memoria social y enseñanza de las ciencias sociales en la medida en que permitieron ampliar en el ámbito escolar, las memorias restringidas que circulan en los currículos escolares acerca de las organizaciones y los movimientos sociales. Las prácticas pedagógicas permitieron restituir el significado de los proyectos políticos de la acción colectiva porque los estudiantes en los colegios lograron vincular las trayectorias históricas de los movimientos sociales con la memoria social que constituye su identidad.

#### APORTES A LA FORMACIÓN POLÍTICA

En la línea FPMS entendemos la *formación política* como

[...] un conjunto de acciones colectivas de reflexión, análisis y discusión permanente, orientado a la construcción y reelaboración de las posturas que asumen los sujetos frente a las condiciones históricas, en las cuales se produce su experiencia social e individual (Mendoza y Rodríguez, 2007: 78).

Lo anterior en la perspectiva de incidir en tres dimensiones: distanciarse del rol docente y potenciar al sujeto en su experiencia histórica y social, desnaturalizar los supuestos acerca de la profesión docente y abordar las acciones colectivas excluidas de la memoria oficial.

En el momento inicial de la propuesta de formación de la línea (2004-2010) se desarrollaron estas tres dimensiones desde la investigación social de segundo orden. Con respecto al distanciamiento del rol docente, los estudiantes en práctica hicieron un ejercicio detallado de su propia subjetividad, lo que les permitió entender la manera como se alojan ciertas prácticas en la escuela que independientemente del esfuerzo formativo del profesor, terminan asfixiando los intentos de innovación. En unos casos los estudiantes consideraron que esto ocurre porque existen constantes difíciles de modificar referidas a la función regulativa que se le asignó históricamente a la escuela y que produce la subjetividad de los profesores fundamentalmente en un rol

fijo de operarios de normas y currículos preestablecidos (Maussa y Piraquive, 2007).

Otros estudiantes en práctica incursionaron en las perspectivas analíticas de las concepciones del profesor referidas a los saberes del conocimiento profesional dominante (académicos, basados en la experiencia, rutinas y guiones de acción y teorías implícitas) y las características del conocimiento profesional deseable (perspectiva evolutiva y constructivista y perspectiva sistémica del mundo) para entender cuáles son los obstáculos que impiden las prácticas innovadoras en la escuela (Bedoya *et ál.*, 2007).

Con respecto a la desnaturalización de los supuestos acerca de la profesión docente, en los trabajos analizados apreciamos un esfuerzo por refutar el sentido de las prácticas de enseñanza habituales en las instituciones escolares que rara vez son sometidas al debate y la reflexión. A partir de su experiencia, los estudiantes en práctica consideraron que este tipo de dispositivos (dictados, uso de notas, evaluaciones, guías y libros de texto, pruebas masivas) afectan el horizonte de sentido en la enseñanza de las ciencias sociales porque destituyen la capacidad del profesor para abordar contenidos temáticos con profundidad analítica.

Una herramienta fundamental para desarrollar las tres dimensiones de la formación política que caracterizan esta propuesta fue el diario de campo. Al respecto, en uno de los trabajos se señala que este instrumento contribuyó a producir una mirada sobre la mirada, para evitar que “las prácticas pedagógicas se convirtieran en una reproducción inconsciente de lo que no queremos ser y hacer como maestras” (Gutiérrez y Rodríguez, 2006: 45).

En el segundo momento de trabajo de la línea (2010-2014), el análisis de los procesos de formación política se enfocó en los estudiantes escolares y de este modo se logró un desarrollo del pensamiento crítico en tres aspectos: de una parte se reconoce que el acercamiento a las modalidades de acción colectiva de indígenas; habitantes barriales; estudiantes; maestros; y comunidades religiosas, afrodescendientes y campesinas, les permitió “comprender a los jóvenes que las luchas sociales se mantienen y son necesarias dentro de cualquier sistema político, más aún en los sistemas democráticos”

(Gutiérrez, 2011: 54), así como transformar su mirada acerca de los repertorios de las luchas de organizaciones y movimientos sociales en el escenario nacional y en el contexto latinoamericano (Gómez, y Pérez, 2010).

De otra parte, se reconoce que la comprensión de dichos procesos posibilitó “ampliar las perspectivas que los estudiantes tienen sobre las formas de entender, ejercer y vivir lo político” (Aguirre y Amaya, 2011: 103), porque asumieron que “la política y la democracia no se limitan únicamente al acto de votar” (Gutiérrez, 2011: 55) y, por tanto, es fundamental, por ejemplo, cuestionar la estigmatización que difunden los medios de comunicación respecto a las movilizaciones sociales en el país (Castañeda y González, 2013).

Los estudiantes en práctica lograron que los estudiantes escolares enfrentaran su realidad social desde una perspectiva crítica con respecto a procesos de dominación, explotación y violencia, y generaran sentimientos de solidaridad con las acciones colectivas de organizaciones populares, campesinas, indígenas o de amplios márgenes de movilización.

Finalmente, para el caso de aquellos trabajos que se concentraron en movimientos sociales de tipo étnico, destacamos la forma como la inclusión de estas temáticas en la escuela contribuyó a reflexionar acerca de los discursos y prácticas de discriminación, exotización y racismo que cotidianamente persisten en los contextos escolares (Escobar *et al.*, 2012: 96).

## PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN EN CONTEXTOS ORGANIZATIVOS

En este apartado analizamos las experiencias de práctica docente en escenarios organizativos donde los resultados de la investigación social y los debates acerca de la memoria, además de constituir un ejercicio académico, contribuyen a la realización de los propósitos políticos de las organizaciones<sup>11</sup>.

### RELACIONES UNIVERSIDAD-ORGANIZACIONES

Para llevar a cabo prácticas docentes en organizaciones sociales hemos construido acuerdos para articular

los componentes de la propuesta de formación de la Universidad con los intereses, trayectoria y necesidades de las organizaciones. En dicho proceso se ha dado lugar a distintas formas de relación: en algunos casos los estudiantes en práctica se identificaron con las características, propósitos y proyectos de las organizaciones (González, 2007; Ávila, 2013; Rodríguez, 2013; Díaz, 2013; Ramírez, 2013), lo cual generó fuertes lazos que trascendieron la práctica e implicaron su vinculación al desarrollo de estos proyectos.

Esto no impidió que se plantearan también posturas críticas respecto al funcionamiento y la dinámica de estas organizaciones (Cogollo y Morales, 2007), y que la participación de los estudiantes en práctica posibilitara reelaboraciones en las formas de trabajo de las organizaciones. Por ejemplo, a partir del vínculo que se estableció con el Grupo Memoria y Palabra, fue posible la ampliación de los procesos de construcción colectiva de memoria histórica que venía desarrollando este colectivo, mediante la formulación de diálogos intergeneracionales de eventos traumáticos (como el acaecido el 16 de mayo de 1984 en la Universidad Nacional), los cuales posibilitaron la producción y activación de la memoria, y se constituyeron en un espacio de “ruptura del silencio” que existía sobre estos hechos (Pinilla, 2010).

En otros casos, los trabajos tuvieron incidencia sobre todo en la comunidad donde se desarrolló la práctica, como ocurrió con los habitantes del barrio Bolívar 83 en el municipio de Zipaquirá, quienes hallaron en el proyecto de reconstrucción colectiva de la memoria una oportunidad para reencontrarse con su dinámica organizativa barrial (Acuña, 2009). También se posibilitó el apoyo mutuo y la coordinación de actividades entre organizaciones consolidadas como la Casa de la Mujer y emergentes grupos estudiantiles como la Colectiva Mujeres Insumisas de la UPN (Rodríguez, 2013).

De esta forma, podemos señalar que mediante el trabajo que realizaron los estudiantes en práctica con las organizaciones sociales, se logró proyectar la responsabilidad social de la Universidad en los ámbitos local y regional, así como establecer un diálogo crítico con los acumulados académicos y de trabajo con que cuentan dichas asociaciones. De igual manera, para las organizaciones, el vínculo que establecieron con la Universidad

a través de la línea, permitió la reelaboración de algunas de sus estrategias de acción, amplió sus redes de relación y con ello las posibilidades de difusión y reconocimiento de su trabajo colectivo.

#### INVESTIGACIÓN SOCIAL Y PROCESOS ORGANIZATIVOS

Desde la propuesta de formación de la línea FPMS, resulta imprescindible para los estudiantes en práctica elaborar problemas sociales desde enfoques de investigación acordes con las necesidades, expectativas o intereses de las organizaciones en la cuales llevaron a cabo su práctica, buscando no sólo la reflexión acerca de dichas temáticas, sino la producción de un saber especializado y en algunos casos de conocimiento novedoso, que interpelara y ampliara la perspectiva de análisis con la cual trabajan las organizaciones.

Así, un primer grupo de trabajos se orientó a analizar formas de acción colectiva del magisterio (Talero, 2010) y los estudiantes (Pinilla, 2010), profundizando en los procesos de represión y eventos específicos de persecución política de los que han sido objeto dichos movimientos. Con el primer trabajo se contribuyó a complejizar la documentación de los casos en los que se concentra el Proyecto Colombia Nunca Más, y con el segundo, como ya se indicó, se ensanchó la interpretación de las memorias acerca de los sucesos del 16 de mayo de 1984 en la Universidad Nacional, al incluir la perspectiva generacional.

Otros trabajos se concentraron en desarrollar reconstrucciones históricas de programas, perspectivas de análisis o criterios de trabajo de organizaciones como la Casa de la Mujer (Ávila, 2013; Rodríguez, 2013; Díaz, 2013), los cuales aportaron a la sistematización del acumulado que respecto al feminismo, la autonomía, la constitución de sujetas políticas, el cuerpo y la reivindicación de los derechos de las mujeres ha venido trabajando dicha organización.

De igual forma, se realizaron trabajos que analizaron la vinculación femenina al trabajo asalariado en la industria (Quiroga y Tovar, 2009) en concordancia con la labor que desde hace varios años realiza el Centro de Promoción y Cultura (CPC) en la localidad de Kennedy, así como la reconstrucción de historias barriales (Acuña,

2009), formas organizativas locales (Cogollo y Morales, 2007) y de procesos de acción colectiva municipal (Sierra, 2013) articulados a la trayectoria de organizaciones como Cactus o el Programa de Educación Integral para el Desarrollo Social Alternativo (Peidsa). Este proceso aportó lecturas novedosas sobre problemáticas sociales que no necesariamente habían sido trabajadas previamente por estas organizaciones.

Finalmente, otro grupo de trabajos realizó una reflexión crítica respecto a los procesos formativos desarrollados por las organizaciones, a partir del análisis de sus estrategias y espacios de acompañamiento educativo (González, 2007), o evidenciando las posibilidades educativas que brindan expresiones como el circo social (Ramírez, 2013). El abordaje de estas temáticas permitió que se identificaran algunas potencialidades y limitaciones del trabajo educativo que llevaban a cabo las organizaciones.

Con respecto al esquema analítico y la ruta metodológica se encuentran varios enfoques; en algunos casos se realizaron actividades propias de la investigación social para la elaboración del problema: revisión documental, rastreo de bibliografía especializada, trabajo de campo (Sierra, 2013; Quiroga y Tovar, 2009; Talero, 2010; Ávila, 2013; Rodríguez, 2013; Díaz, 2013); en otros, se acudió a estrategias participativas de activación de memoria, las cuales, además de hacer aportes analíticos acerca de las poblaciones trabajadas, contribuyeron a la reelaboración de las memorias de sus procesos organizativos (Acuña, 2009) o a la resignificación de la importancia de las fechas conmemorativas (Pinilla, 2010). Se encuentra también un conjunto de trabajos en los que el proceso investigativo y la implementación de técnicas, como entrevistas a pobladores de la zona, son utilizados como estrategia educativa para involucrar a los estudiantes de educación no formal en la comprensión de los procesos de construcción de la identidad barrial (González, 2007; Cogollo y Morales, 2007).

El desarrollo de este tipo de procesos investigativos, además de generar un espacio de diálogo entre la Universidad y distintas organizaciones sociales y ampliar la mirada respecto a los escenarios de proyección profesional de los licenciados en ciencias sociales, ha contribuido a evidenciar formas plurales de producción

e interconexión de conocimientos, en lo que De Souza Santos (2010) ha denominado como la *ecología de los saberes*. Desde la línea FPMS, trabajar con organizaciones supone una interpelación respecto a las distintas y variadas maneras como se analizan problemáticas sociales, se construyen propuestas formativas y se problematizan los límites de saber de unos y otros, contribuyendo así al cuestionamiento constante de las posibilidades de “participación solidaria en la construcción de un futuro personal y colectivo” (Santos, 2010: 61).

#### ELABORACIONES EN RELACIÓN CON LAS MEMORIAS SOCIALES

La reflexión en torno a las memorias en estos trabajos fue incluida por lo menos en dos sentidos. De una parte, la memoria se convirtió en fuente para la elaboración de la historia de las organizaciones (Ávila, 2013; Rodríguez, 2013; Díaz, 2013) o para la reconstrucción de procesos y dinámicas barriales (Acuña, 2009; González, 2007; Cogollo y Morales, 2007). En este proceso se acudió al uso de testimonios, entrevistas individuales o grupales como insumo para evidenciar el carácter subjetivo y de la construcción social de las memorias, así como sus posibilidades para visibilizar procesos de resistencia comunitaria y local. En tal dinámica se pusieron en funcionamiento mecanismos de activación de las memorias como periódicos murales, museos populares de la memoria y prácticas artísticas como el circo social y el *clown*, entre otros (Cogollo y Morales, 2007; González, 2007; Acuña, 2009; Ramírez, 2013). Dichos mecanismos fueron comprendidos como estrategias que permiten la construcción de interpretaciones del pasado en la experiencia de recordar. Jelin (2002) plantea que la transmisión y apropiación simbólica del pasado requiere de estrategias que permitan aun a quienes no han vivido determinado acontecimiento histórico, ubicar en un marco cultural el recuerdo y su sentido.

De otra parte, la memoria fue tratada como objeto de reflexión para el análisis de las acciones colectivas, tal es el caso del trabajo elaborado por Pinilla (2010), quien analizó en perspectiva generacional las efemérides en tanto “coyunturas de activación de las memorias” (Pinilla, 2010: 31), en particular la masacre de estudiantes ocurrida el 16 de mayo de 1984 y sus conmemoraciones. Pinilla considera que mediante el trabajo de la memo-

ria se otorga sentido al pasado, a partir del diálogo e interacción entre los sujetos sobrevivientes y testigos, y entre los colectivos que reivindican su condición de estudiantes a partir de la conmemoración de este hecho. En este plano, la memoria es asumida por las posibilidades que brinda para la reivindicación política por su carácter ejemplificador, pues “el pasado se convierte en un principio de acción para el presente” que permite “servirse de él como un modelo para comprender situaciones nuevas con agentes diferentes” (Todorov, 2000: 51). De esta forma, activar la memoria desde sus posibilidades políticas no niega la singularidad del proceso que se rememora, pero permite ingresar en la esfera pública el recuerdo, logrando que éste no esté sometido al recuerdo literal del pasado.

#### APORTES PARA LA FORMACIÓN POLÍTICA

En los trabajos analizados se identificaron dos niveles de formación política: el de los estudiantes en práctica y el de las personas con quienes se llevaron a cabo los procesos formativos e investigativos en las organizaciones. En relación con el primer nivel, algunos de los estudiantes en práctica reflexionaron críticamente respecto a la forma como se asumía el trabajo realizado por las organizaciones sociales y el rol asignado a los educadores populares: “[...] comprendimos entonces que en la complejidad de los procesos de educación en contextos como éste, no es suficiente tener un cierto tipo sensibilidad por las situaciones sociales y sentir afinidad con las luchas populares para realizar un buen trabajo” (Cogollo y Morales, 2007: 92).

En otros casos, la problematización de la propia experiencia subjetiva ocurrió por la articulación con el enfoque, los proyectos y criterios de trabajo de las organizaciones. Por ejemplo, las estudiantes que realizaron su proceso formativo en la Casa de la Mujer manifestaron transformaciones significativas en sus experiencias vitales (Ávila, 2013), en los posicionamientos políticos respecto al cuerpo, la subjetividad, el patriarcalismo y el feminismo (Rodríguez, 2013) y, en general, respecto a sus proyectos y apuestas de vida (Díaz, 2013).

Respecto al segundo nivel, los estudiantes en práctica evidenciaron las implicaciones que tuvo el trabajo formativo que realizaron en las organizaciones socia-



Mapa de Paraguay, Chile y Estrecho de Magallanes, según los Padres Ovalle, Techo y otros, 1936 | Sección: Mapas y Planos, 45 x 57 cm | Cartografía Jesuítica del Río de la Plata - ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN - COLOMBIA

les, por cuanto se logró que las personas a quienes se dirigieron los talleres y charlas identificaran de forma reflexiva las condiciones sociales y materiales en las que se encontraban, mediante el desarrollo de facultades analíticas y críticas de los procesos estructurales en el marco de escenarios locales y mundiales (Quiroga y Tovar, 2009). Así mismo, se valoró la importancia de trabajar en propuestas educativas que articularan problemáticas propias de las ciencias sociales con procesos artísticos, como el *clown* y el circo social, por cuanto se fomentó el interés de los participantes respecto de estos temas y se ampliaron las posibilidades para su difusión y expresión (Ramírez, 2013).

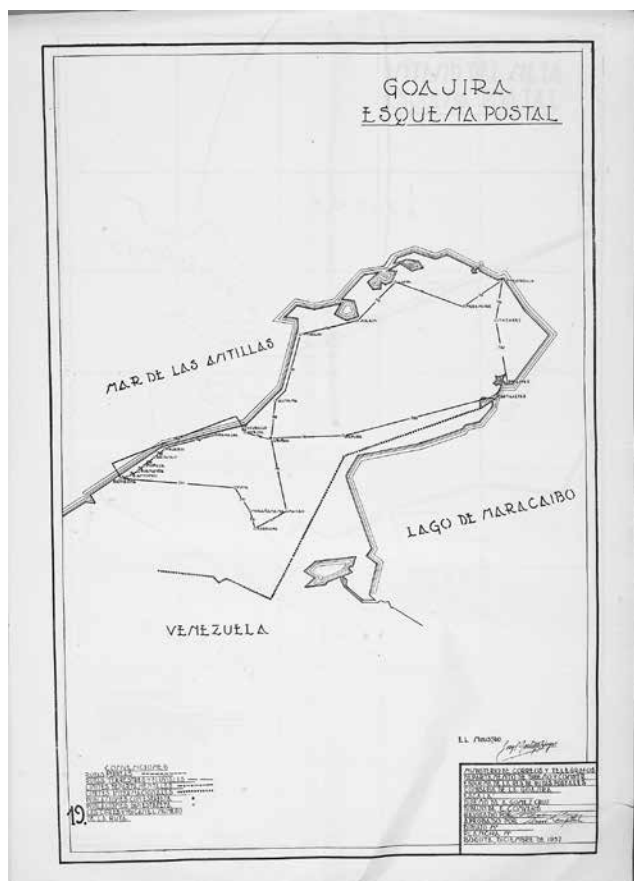
Finalmente, los trabajos mostraron las potencialidades que tiene desarrollar procesos investigativos con organizaciones sociales y comunidades barriales para reivindicar pasados no hegemónicos, posibilitar diálogos generacionales y evidenciar la importancia de

actores como las mujeres en la preservación y transmisión de las memorias (Acuña, 2009; Pinilla, 2010).

## CONCLUSIONES

En el análisis acerca de los veintisiete trabajos abordados en el presente artículo ubicamos tres aportes: el primero relacionado con las discusiones entre la formación pedagógica y disciplinar de los licenciados en ciencias sociales; el segundo vinculado a la ampliación de los escenarios de trabajo de los licenciados; y, finalmente, los aportes pedagógicos a las iniciativas que se discuten actualmente referidas al proceso de paz y la reparación de las víctimas.

En relación con las discusiones entre la formación pedagógica y disciplinar, no hemos privilegiado ninguna de las aristas de la dicotomía que se presenta en los



24 Mapas Esquemáticos de Rutas Postales, 1938

Colección: Mapoteca digital | ARCHIVO: IBLIBOTECA NACIONAL DE COLOMBIA

programas de formación de profesores (pedagogía/disciplina), nos interesa más pensar la pertinencia de los problemas de investigación que se formulan y su incidencia en los escenarios de práctica y en la formación de los estudiantes. Por tal razón, en nuestra propuesta enfatizamos en la profundidad analítica de los problemas sociales y para ello los estudiantes incorporan los aportes de distintas disciplinas sociales y aquellos derivados de las elaboraciones de enfoques recientes de investigación en ciencias sociales y humanidades (feminismo, estudios del cuerpo, análisis de identidades).

En el balance de los trabajos desarrollados en escenarios escolares lo que se ha propuesto es una enseñanza de las ciencias sociales desde una *contramemoria crítica* (Cuesta, 2007), entendida como la formulación de temáticas sociales a partir de la problematización del presente desde sus distintas aristas de interpretación, como el cuestionamiento permanente de la identidad que se constituye en el proceso formativo y en la

práctica escolar y el debate con el *código disciplinar*, entendido como los usos de la historia (programas, libros de texto y prácticas docentes) que ha promovido “un sentido histórico atravesado por una concepción monumental-antiquaria del pasado puesta al servicio de la construcción y perpetuación de los Estados nacionales” (Cuesta, 2007: 26).

En lo que respecta a los trabajos que se llevaron a cabo en escenarios organizativos, las propuestas han articulado saberes pedagógicos y disciplinares con los procesos educativos que se desarrollan en ámbitos comunitarios, donde los principios de asociación se producen en función de intereses sociales, políticos y culturales en el marco de los cuales los estudiantes en práctica y las organizaciones que los acogen construyen mecanismos de reconfiguración de sus procesos subjetivos y de sus apuestas organizativas, a partir de los saberes que se producen y difunden desde la academia y su interconexión con la reflexión y acumulado que se elabora desde las organizaciones.

Con respecto a la ampliación de los escenarios de trabajo de los licenciados, la práctica en colegios y organizaciones sociales permite complejizar el campo de acción profesional de los licenciados desde los aportes de la investigación social. Al tener interacción con otros profesionales (antropólogos, sociólogos, trabajadores sociales) a partir de su formación investigativa, a la que se suma su saber pedagógico y su conocimiento de los procesos educativos, se evidencia que el ejercicio profesional de los licenciados no se reduce al ámbito escolar, y que puede aportar en la formulación de propuestas pedagógicas en organizaciones sociales, instituciones y centros de investigación, en las cuales sea necesario el diseño y puesta en marcha de estrategias de formación, ya sea de quienes conforman las organizaciones como de sus actores. Así mismo, la labor llevada a cabo por los estudiantes en práctica deja entrever que su formación investigativa les permite proyectarse en escenarios profesionales de investigación, en los cuales se aborden fenómenos sociales desde diferentes enfoques y metodologías de investigación, en particular en aquellos referidos a indagaciones sobre la memoria social.

En relación con los aportes pedagógicos a las iniciativas que se discuten actualmente referidas al proceso de

paz y la reparación de las víctimas, reconocemos que el Estado ha hecho importantes esfuerzos para construir un archivo del conflicto armado basado en los testimonios de las víctimas, pero ha establecido pocos canales de comunicación con las organizaciones sociales que han sido objeto de victimización y también pocas relaciones con experiencias educativas como la que presentamos en este escrito, las cuales pueden servir de insumo para formular políticas educativas y culturales que permitan restituir los derechos a la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición.

En las recomendaciones del informe *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad* (Grupo de Memoria Histórica, 2013), la verdad es el primer derecho que se busca restituir. Ante las víctimas y sus comunidades, el Estado y los grupos armados deben reconocer su responsabilidad en la violación de los derechos humanos en el marco del conflicto. Además, se recomienda fortalecer las instituciones para garantizar los derechos a la justicia, la reparación y la no repetición, difundir este tipo de estudios en el ámbito educativo y cultural y fortalecer nuevos principios ciudadanos que reconozcan la memoria de las víctimas.

Aunque la información producida en este informe evidentemente constituye un archivo valioso para el

análisis del conflicto armado, y el Centro Nacional de Memoria Histórica cuenta con los mecanismos institucionales para la divulgación de sus elaboraciones, su vínculo con las instituciones educativas y culturales es débil, no porque quienes investigan en dicha institución no hagan esfuerzos importantes por vincularse al ámbito educativo (existe un conjunto de materiales en distinto formato que así lo demuestran) sino porque las políticas educativas y culturales están orientadas por un principio contrario.

La insistencia en las evaluaciones masivas para medir la calidad, la reducción de la educación a su efectividad en la vinculación de los jóvenes al mundo laboral y la desfinanciación permanente de la educación superior pública muestran las dificultades para restituir la importancia de lo público en una sociedad que ya no esté referenciada por la guerra. Por ello señalamos que la formación de maestros trasciende las condiciones impuestas por las reformas educativas y la evaluación estandarizada que deja de lado los niveles de compromiso ético con las demandas sociales. Resaltamos que la labor durante estos diez años denota que es posible construir propuestas formadoras de “pensadores que encarnen un gran optimismo histórico [...] para aprender a luchar en las circunstancias actuales” (Zemelman, 2001: 156).



## NOTAS

<sup>1</sup> Una de estas iniciativas es el Sistema Colombiano de Formación de Educadores propuesto por el MEN en el 2013.

<sup>2</sup> Se destaca el informe presentado por la Fundación Compartir en febrero del 2014, donde se considera la educación como un factor para el desarrollo del capital humano, lo cual reduce su complejidad y sus múltiples relaciones con las condiciones sociales y culturales en las cuales ocurren los procesos formativos.

<sup>3</sup> “Proyecto pedagógico es el espacio académico que articula la investigación y la práctica pedagógica en la formación profesional de docentes, hace parte del ciclo de profundización de la Licenciatura y se ofrece en el marco de cinco líneas de investigación” (Rodríguez, 2012: 167).

<sup>4</sup> Algunas de las investigaciones realizadas son: “Organizaciones populares, identidad local y ciudadanía en Bogotá” (2001-2002), “Saberes y prácticas pedagógicas en tres organizaciones populares urbanas” (2003-2004), “Procesos de formación política y constitución de sujetos sociales en la Asociación Campesina del Valle del Río Cimitarra” (2007-2008), “Memoria de las experiencias organizativas de las mujeres: procesos de formación política y construcción de autonomía” (2011-2012), “Formación política a partir de las memorias de la resistencia campesina en los Montes de María. La ANUC 1970-2012: una forma de construcción de territorio e identidad” (2013-2014).

<sup>5</sup> 35 trabajos en instituciones escolares y 16 en organizaciones sociales.



- 6 16 trabajos en instituciones escolares y 11 en organizaciones sociales.
- 7 4 trabajos en instituciones escolares y 2 en organizaciones sociales.
- 8 13 trabajos en instituciones escolares y 1 en una organización.
- 9 8 trabajos en instituciones escolares.
- 10 16 trabajos en instituciones públicas distritales (IED Manuel Elkin Patarroyo, IED Gerardo Molina, IED San Cristóbal Sur, IED Los Tejares, IED Marruecos y Molinos) y en

menor número en instituciones por concesión como la IED Gimnasio Sabio Caldas y en contextos privados como la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz.

11 Se realizaron 11 trabajos de grado en organizaciones de mujeres —Corporación Casa de la Mujer—, de víctimas —Proyecto Colombia Nunca Más—, culturales y artísticas —Corporación Artística y Cultural Fahrenheit 451, Centro de Promoción y Cultura (CPC)—, grupos de trabajo universitario —Grupo Memoria y Palabra-Universidad Nacional— y colectivos comunitarios —Proyecto de Educación Integral para el Desarrollo Social Alternativo (Peidsa), organización Cactus—.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BURKE, Peter, 2000, *Formas de historia cultural*, Madrid, Alianza.
- CUESTA, Raimundo, 1997, *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- \_\_\_\_\_, 2007, “La enseñanza de la historia como contramemoria crítica”, en: Santiago Leoné y Fernando Mendiola (coords.), *Voces e imágenes en la historia. Fuentes orales y visuales: investigación histórica y renovación pedagógica*, *Actas del Congreso Internacional de Historia sobre Fuentes Orales y Visuales*, Pamplona, Universidad Pública de Navarra, pp. 151-184.
- FRANCO, Marina y Florencia Levín, 2007, “El pasado cercano en clave historiográfica”, en: *Historia reciente, perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, Buenos Aires, Paidós.
- FUNDACIÓN Compartir, 2014, *Tras la excelencia docente ¿Cómo mejorar la calidad de la educación de todos los colombianos?*, Bogotá, Fundación Compartir.
- GRUPO de Memoria Histórica, 2013, *¡Basta Ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*, Bogotá, Centro Nacional de Memoria Histórica.
- IBÁÑEZ, Jesús, 1998, *Nuevos avances en la investigación social: la investigación social de segundo orden*, Tomo I, España: Proyecto A.
- JELIN, Elizabeth, 2002, *Los trabajos de la memoria*, Madrid, Siglo XXI.
- MEJÍA, Julio, 2002, “Perspectiva de la investigación social de segundo orden”, en: *Cinta de Moebio*, No. 14, disponible en: <<http://www.moebio.uchile.cl>>.
- MENDOZA, Nydia y Sandra Rodríguez, 2007, “Subjetividad, formación política y construcción de memoria”, en: *Revista Pedagogía y Saberes*, No. 27, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 77-85.
- NARODOWSKI, Mariano, 1999, *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- RODRÍGUEZ, Sandra, 2012, “Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente”, en: *Revista Colombiana de Educación*, No. 62, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional-CIUP, pp. 163-186.
- SANTOS, Boaventura, 2010, *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, Montevideo, Universidad de la República/Trilce.
- SOCOLPE, 2003, “Hacia un concepto de escuela”, en: *Socolpe*, disponible en: <[www.socolpe.org](http://www.socolpe.org)>.
- TODOROV, Tzvetan, 2000, *Los abusos de la memoria*, Barcelona, Paidós.
- ZEMELMAN, Hugo, 2001, *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*, México, Siglo XIX.

## TRABAJOS DE GRADO

- ACUÑA, Daissy, 2009, “Reconstrucción de la historia del Bolívar 83: identidad barrial, acción colectiva, formación y conciencia Política”, trabajo de grado, Lebecs-DCS-UPN, Bogotá.
- AGUIRRE, Gloria y Felipe Amaya, 2011, “La teología de la liberación en Bogotá desde la enseñanza de la historia reciente”, trabajo de grado, Lebecs-DCS-UPN, Bogotá.
- ÁVILA, Grace, 2013, “Sujeta política y autonomía en la Casa de la Mujer. Una experiencia reflexiva”, trabajo de grado, Lebecs-DCS-UPN, Bogotá.

20. BEDOYA, Julián, Johan Betancourt y Carolina Nün-go, 2007, "Formación política a través de la movilización de referentes sobre la cultura popular con relación a las dinámicas latinoamericanas en la I.E.D. 'Los Tejares', sistematización de experiencias", trabajo de grado, Lebecs-DCS-UPN, Bogotá.
21. CASTAÑEDA, Viviana y Sonia González, 2013, "Reformas educativas y movilizaciones sociales por la educación desde la enseñanza de la historia reciente: propuesta para la reelaboración de la memoria de los movimientos sociales", trabajo de grado, Lebecs-DCS-UPN, Bogotá.
22. COGOLLO, Franklin y Carlos Morales, 2007, "Reconstrucción de la memoria social de los procesos de urbanización de ciudad Bolívar: una propuesta para la enseñanza de las ciencias sociales escolares", trabajo de grado, Lebecs-DCS-UPN, Bogotá, Colombia.
23. DÍAZ, Deissy, 2013, "Cuerpos, mujeres y feminismo", trabajo de grado, Lebecs-DCS-UPN, Bogotá.
24. ESCOBAR, Anlly, Felipe Corredor y Johathan Caro, 2012, "Memoria y resistencias afrodescendientes en Colombia: propuesta para la enseñanza desde la historia reciente y la pedagogía decolonial", trabajo de grado, Lebecs-DCS-UPN, Bogotá.
25. GÓMEZ, Patricia y Juan Pérez, 2010, "Propuesta de formación histórico-política desde la comparación de las memorias en la lucha por la tierra en América Latina: ANUC-MST", trabajo de grado, Lebecs-DCS-UPN, Bogotá.
26. GÓMEZ, Stibaliz y Edison Quiroz, 2012, "Luchas por el agua, territorio y resistencias: una experiencia desde la pedagogía crítica", trabajo de grado, Lebecs-DCS-UPN, Bogotá.
27. GONZÁLEZ, Marcela, 2007, "Reconstrucción de la memoria social de Ciudad Bolívar, procesos de migración e historia local. Una propuesta de formación política a través de la investigación social y el diálogo de saberes", trabajo de grado, Lebecs-DCS-UPN, Bogotá.
28. GONZÁLEZ, Yill, 2010, "Formación política en la escuela a partir del análisis del movimiento indígena colombiano: la comunidad Nasa", trabajo de grado, Lebecs-DCS-UPN, Bogotá.
29. GUARÍN, Judy, 2007, "Sistematización de la práctica pedagógica en la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz. Posicionamientos políticos de los estudiantes de quinto grado de primaria sobre las organizaciones populares", trabajo de grado, Lebecs-DCS-UPN, Bogotá.
30. GUTIÉRREZ, Ángela y Catalina Rodríguez, 2006, "Sistematización de experiencias en la IED 'Manuel Elkin Patarroyo'. Una propuesta pedagógica a partir de la reconstrucción de la memoria social del plan zonal del centro de Bogotá", trabajo de grado, Lebecs-DCS-UPN, Bogotá.
31. GUTIÉRREZ, José, 2011, "Procesos de construcción de la identidad barrial: lugares de memoria en el poblamiento urbano de Ciudad Bolívar, a partir de la enseñanza de la historia reciente", trabajo de grado, Lebecs-DCS-UPN, Bogotá.
32. MAUSSA, Julieth y Diana Piraquive, 2007, "Reconstruyendo la experiencia: formación de identidades y constitución de sujetos sociales a partir de la investigación en el aula, la narrativa y la resignificación de las memorias sobre los procesos de urbanización de Usme, con estudiantes de noveno grado en la IED Los Tejares", trabajo de grado, Lebecs-DCS-UPN, Bogotá.
33. MELO, Deisy y Francly Sánchez, 2008, "Enseñar desde y sobre la diferencia cultural a partir de la experiencia política y formativa del pueblo indígena Nasa. Una propuesta para la construcción del pensamiento epistémico en y desde América Latina", trabajo de grado, Lebecs-DCS-UPN, Bogotá.
34. PACHÓN, Diana y Julieth Palacios, 2007, "Memoria social de América Latina y movimientos indígenas. Una propuesta para la formación política y la producción de pensamiento crítico en el aula", trabajo de grado, Lebecs-DCS-UPN, Bogotá.
35. PINILLA, Magali, 2010, "16 de mayo de 1984: memorias generacionales y acción colectiva estudiantil", trabajo de grado, Lebecs-DCS-UPN, Bogotá.
36. PRADO, Evelin, Alejandro Gómez y Diego Pachón, 2013, "Campesinado y protesta social en Colombia 1980-2010: una experiencia de formación política desde la pedagogía crítica en los estudiantes del 903 del IED Gerardo Molina", trabajo de grado, Lebecs-DCS-UPN, Bogotá.
37. QUIROGA, Yurani y Leonardo Tovar, 2009, "Acercaamiento histórico a las condiciones de la mujer en el trabajo. Una propuesta para la formación política de las mujeres populares", trabajo de grado, Lebecs-DCS-UPN, Bogotá.
38. RAMÍREZ, Fabián, 2013, "El circo social, la explotación minero-energética y la cosmovisión de las comunidades indígenas U'wa: propuesta pedagógica desde el circo social y el *clown*", trabajo de grado, Lebecs-DCS-UPN, Bogotá.
39. RODRÍGUEZ, Erika, 2013, "El movimiento feminista de la segunda ola en Colombia y la reivindicación de derechos para las mujeres", trabajo de grado, Lebecs-DCS-UPN, Bogotá.
40. SIERRA, Jenifer, 2013, "Los procesos de protesta en Facatativá: una mirada desde la memoria histórica", trabajo de grado, Lebecs-DCS-UPN, Bogotá.
41. TALERO, Ángela, 2010, "Crónica de la acción colectiva del magisterio colombiano (1998-2008)", trabajo de grado, Lebecs-DCS-UPN, Bogotá.