

**“QUERIDA U ODIADA, PERO SIEMPRE RECORDADA”: LA ESCUELA PRIMARIA
EN LA MEMORIA BIOGRÁFICA (BOGOTÁ, AÑOS OCHENTA)**

**LAURA VANESA GARCÍA ROJAS
YULI ANDREA GARCÍA TOBAR
ALEJANDRA URREGO ROMERO**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADAS EN
PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA**

**TUTORA
YEIMY CÁRDENAS PALERMO**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
BOGOTÁ**

2020

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO I. Escuela: una mirada desde diferentes aristas.....	12
Escuela como institución	12
Escuela como experiencia	28
Memoria: recuerdos y olvidos para comprender la escuela como experiencia	41
CAPÍTULO II. Los años ochenta en la memoria de los entrevistados	47
Había como terror	48
Escuela cambiante en los años ochenta.....	59
CAPÍTULO III. Memorias de la escuela bogotana de los años ochenta.....	70
Escuela en la memoria	71
Caracterizaciones: Escuela del ayer	72
Las relaciones y los aprendizajes en el paso por la escuela, en los años ochenta en Bogotá	90
Condiciones de la niños y niñas en su rol de estudiantes	101
CAPÍTULO 4. Consideraciones finales	110
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	116

INTRODUCCIÓN

Conocí el mundo de la escuela a partir de mis propias experiencias, como le sucede a todo el mundo, muchos años antes de que ésta se convirtiera en un concepto, en algo sobre lo cual reflexionar, leer, discutir, escribir. La conocí de una manera peculiar.

Ruiz, A. La tinta indeleble. Escuela y sociedad en el espacio autobiográfico, 2016.

La escuela se considera como la institución por excelencia encargada de la educación, la formación de conocimientos y saberes, pero, en el plano de la subjetividad ¿qué implica pasar por la escuela? ¿qué función tiene la escuela? y aún más importante ¿qué es la escuela para quiénes han pasado por ella?

La institución escuela ha sido objeto de estudio de diversas disciplinas como: “la antropología, la sociología, la psicología, la economía entre otras; estas y sus profesionales se cuestionan por el fenómeno educativo y su relación con la sociedad” (Castro, Camargo y Pineda, 2008, p. 6). En sentido general, los análisis tienden a situar la escuela en el marco de la modernidad, donde tiene un papel fundamental en la cultura enfocada en la formación ciudadana (Corea y Lewkowicz, 2004), sin dar cabida a las experiencias personales producidas en las múltiples formas de vivir la institución y, en ellas, a las múltiples formas de hacerse sujeto en la escuela.

La perspectiva histórica se ha encargado de explicar la configuración de la escuela, ligada al desarrollo de las corrientes pedagógicas, la constitución del maestro, la transformación de las

prácticas de enseñanza y las teorías del aprendizaje, en dos vías. Una vía ligada a la pregunta por la temporalidad de la escuela desde la lógica de la larga duración, mediante el análisis de registros oficiales. Esta senda ha permitido reconocer la escuela como una institución que hace parte del engranaje social con otras instituciones como la familia, la fábrica, la prisión, el Estado, el hospital y el manicomio. De este modo, ha contribuido a la comprensión acerca de “un encadenamiento institucional”, que asegura y refuerza “la eficacia de la operatoria disciplinaria” (Corea y Lewkowicz 2004, p. 20) de la sociedad. En esta línea de análisis histórico, la institución escolar tiende a situarse como normalizadora de los individuos dentro del espacio de encierro y como formadora de ciudadanos.

La segunda vía se enfoca en la memoria y representa una apertura a la comprensión de la escuela desde vivencias de sujetos específicos, que contribuyen a la identificación de distintos modos de experimentar, vivir y concebir la institución. Cuando se alude a la memoria los análisis se enfocan en la historicidad de las prácticas, los objetos y la cotidianidad desde la perspectiva de actores concretos, colocando la escuela como elemento fundamental de la historia personal y la perspectiva individual como arista para la comprensión de lo social y lo cultural. Así, se reconoce que:

La escuela ha sido una de las instituciones culturales de mayor impacto en el mundo moderno. Querida u odiada, pero siempre recordada, ella fue un escenario clave de nuestra sociabilidad infantil, un lugar esencial en el desenvolvimiento de nuestra propia identidad narrativa y un ámbito de creación de cultura que nos ha cohesionado con todas las demás gentes del común (Escolano, 2011, p. 15).

Esta perspectiva exige reconocer las implicaciones de la generalidad del trabajo de la memoria en el campo de la investigación. En primer lugar, hay que reconocer que el trabajo

requiere un tipo de registro que “apela a las experiencias, a las vivencias, tanto individuales como compartidas, y se expresa mediante testimonios personales” (Ruíz y Prada, 2012, p. 61).

Es así como, en el plano de la memoria, la escuela se encuentra relacionada ampliamente con las experiencias de quienes transitan por ella y con las marcas subjetivas que se producen al interior de dicha institución. De ahí que la escuela en el plano de la experiencia ofrezca referentes de comprensión de las múltiples formas de vivir y asumir el paso de los sujetos por la institucionalidad escolar, así como de las representaciones de sus actores, prácticas y relaciones con el entorno.

En el entendido que estas dos vías de desarrollo de la perspectiva histórica implican un constante diálogo que puede ampliar la comprensión de la escuela como institución, en el presente ejercicio de investigación se asumió la pregunta: *¿Qué memorias de escuela emergen en los relatos de sujetos escolarizados que vivieron su infancia en la década de los años ochenta en Bogotá?*

En el plano de la historia de la educación y la pedagogía esta pregunta fue pertinente para caracterizar un período muy rico en la historia de la educación y de la pedagogía en el país, debido a que en la década de los años ochenta se debatieron intensamente, las transformaciones acerca de la escuela y el papel del maestro como sujeto político y de saber. Así mismo, en el plano de la historia social, los años ochenta fueron el contexto en el que se emprendieron negociaciones de paz, ante una realidad marcada por hechos de violencia sociopolítica, con raíces en los odios partidistas heredados, el incremento de las desigualdades sociales y las transformaciones del Estado y la sociedad por fenómenos como el narcotráfico, que incidió en el empeoramiento de la violencia y de los actores, como se aprecia en lo que algunos denominan “la cultura de los sicarios” (Larrosa y Mejía, 2004, p.14).

En el plano individual y social la pregunta permitió la construcción de relatos o recuerdos en la voz de sujetos, hoy adultos, que habitaron la escuela en la década de los años ochenta, lo que permitió identificar sentidos otorgados a la escuela desde aprendizajes y experiencias de la vida infantil recordados por cuatro entrevistados.

En concordancia con la pregunta orientadora del ejercicio de investigación, se planteó como objetivo principal *analizar las memorias de escuela que emergen en los relatos de sujetos escolarizados que vivieron su infancia en la década de los años ochenta en Bogotá.*

Asimismo, se plantearon tres objetivos específicos que coadyuvaron al alcance del objetivo principal: el primero, orientado a *identificar las caracterizaciones que se hacen de la escuela en las memorias de sujetos escolarizados que vivieron su infancia en la década de los años ochenta en Bogotá;* el segundo, dirigido a *dilucidar las experiencias escolares más significativas para los participantes en la investigación* y el tercero, concentrado en *rastrear, en las memorias de escuela, las condiciones de vida de los niños y las niñas en su rol de estudiantes, en los años ochenta.*

Es de anotar que el diseño del anteproyecto de investigación, también implicó un rastreo de 15 documentos a manera de antecedentes, entre ellos investigaciones, trabajos de grado, tesis de maestría y doctorado realizados entre los años 2014-2018, en la Universidad Pedagógica Nacional, en la relación escuela y memoria. Este análisis permitió evidenciar que el tema ha sido abordado de manera frecuente en los tres últimos años en trabajos que refieren tópicos como: memoria, memorias de escuela y experiencia escolar. En esta medida, se destacaron cinco trabajos que aportaron al ejercicio de investigación porque permiten una mirada amplia al tratamiento que se viene haciendo sobre la relación memoria y escuela¹. En términos generales,

¹Estos trabajos son:

puede decirse que los trabajos referenciados han servido para avanzar en el análisis de lo que se enseña en la institución desde la trama pasado y presente. Sin embargo, en los antecedentes se evidencia la poca investigación en torno a la memoria de la escuela primaria como foco específico de análisis.

En lo que respecta al marco metodológico, este ejercicio investigativo se orientó por la lógica del paradigma cualitativo caracterizado por la comprensión e interpretación de las dinámicas que surgen en los escenarios sociales, específicamente se acogieron aportes del método biográfico-narrativo. El cual, siguiendo las ideas de García, Lubian y Moreno “requiere la escucha dialógica de tres voces: la del narrador; el marco teórico que provee los conceptos e instrumentos para la interpretación; y la reflexión de extraer conclusiones del material” (S.f, p. 6).

Para construir las voces de los narradores se acudió a la técnica de entrevista semiestructurada. Se realizaron cuatro entrevistas y los participantes seleccionados para realizar las entrevistas fueron dos mujeres y dos hombres, asumiendo como criterios el rango de edad (entre 40-45 años), la localización de su experiencia escolar de primaria (en Bogotá) y la temporalidad de dicha experiencia (al inicio de la década de los años ochenta). Para proteger la privacidad de los entrevistados se cambiaron sus nombres por María, Carolina, Julio y Roberto.

-
- Montes, R. (2016) ¿A quién le cuentas abuelo? El testimonio de los abuelos como agenciador de memoria en la escuela, (Tesis de maestría)
 - Rincón, L. (2016). La memoria puerta y espejo de un pasado y presente silenciado, (Tesis de maestría)
 - Jaime, J. (2016). La reconstrucción de la memoria histórica a partir de la narrativa literaria: La noche de los lobos. (Tesis de especialización).
 - Cárdenas, Y, Torres, E., Pertuz, C., y Quintero, C. (2017). Experiencias de infancia en los años ochenta y noventa en Colombia: indagaciones para repensar la socialización y los lugares de los niños en el tiempo presente (Proyecto de investigación, Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional).
 - Barrera, S. Aldana, C. (2016) “Infancia en el conflicto armado: un asunto de memoria” (trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Las memorias construidas por medio de las entrevistas permitieron rastrear las experiencias escolares de la década de los años ochenta en Bogotá y en la perspectiva de los objetivos planteados, la información construida en las entrevistas fue leída y organizada en una matriz de sistematización.

La lectura desde la matriz permitió interpretar y producir un documento analítico que responde a los objetivos y dan respuestas a la pregunta problema. El tratamiento de la información se basó en el uso de la técnica de análisis de contenido que “se posiciona dentro del giro hermenéutico el cual interpreta los relatos de los propios sujetos, participantes en hechos reales y sociales” (Bolívar, 2002, p. 10).

La reconstrucción de memorias de escuela permitió un reconocimiento de lo vivido, desde diferentes registros. Apremiar la escuela en los relatos de algunos sujetos en su rol de estudiantes de la década de los años ochenta, resultó relevante para el campo de estudio, porque la memoria brindó elementos fundamentales que solo se dan a partir de la experiencia. Entre ellos, el carácter institucional que rescata el tipo de escuela, la organización escolar, la infraestructura, las prácticas religiosas y objetos de la enseñanza. Otros elementos que sobresalen en las memorias son las relaciones sociales y aprendizajes escolares. Por último, el análisis sobre las condiciones de vida de los niños y niñas da cuenta de la rutina, las condiciones socioeconómicas, el papel que cumple la familia en la escuela y el trabajo infantil.

Adicionalmente, en el entendido que la memoria “es un concepto clave que, aunque polémico y usado para múltiples fines, vuelve patentes, para las ciencias sociales, aspectos del pasado que inciden notablemente sobre el presente” (Arias, 2018, p. 25), los relatos permitieron recordar experiencias vividas tanto en la escuela como en otros escenarios, lo que avizora como entrada para leer contexto histórico y social del periodo.

Mencionado lo anterior, es importante resaltar que este trabajo de grado aporta a la formación como licenciadas en Psicología y Pedagogía porque, permite reconocer la escuela, no solo desde una historia lejana y abstracta, sino también como una institución que ha formado a sujetos concretos, de carne y hueso. De este modo, se aporta a la sensibilización sobre la escuela como una institución protagonizada por sujetos que desde sus narrativas permiten reconocer significados que se encuentran, implícita y explícitamente, relacionados con los efectos de los dispositivos pedagógicos y del proceso de enseñanza-aprendizaje. Significados que admiten comprender la escuela más allá de las ideas técnicas o innovadoras que recaen sobre ella.

En esta medida, este trabajo resulta pertinente en la licenciatura, debido a que la escuela desde la perspectiva de sujetos específicos contribuye al análisis de lo institucional, en condiciones sociales, políticas y culturales concretas, posibilitando ampliar, ahondar y cuestionar las teorías sobre las relaciones escuela-sociedad. Este análisis acerca de la escuela es un aporte a la formación de profesionales con mayor apropiación de los marcos teóricos y con miradas más complejas sobre la escuela y la educación. Cuestiones necesarias para la formación de licenciados capaces de: identificar, dinamizar y apoyar el hecho educativo a partir de los procesos de enseñanza, aprendizaje, currículo y gestión, y que estén comprometidos con la reflexión, el fortalecimiento y la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los diversos contextos educativos del país, como se plantea en el perfil profesional del Programa (Cfr, Universidad Pedagógica Nacional²).

Por otra parte, desde el Eje Educación Cultura y Sociedad este trabajo de grado aporta una mirada crítica a las teorías clásicas que han abordado el fenómeno relacional de escuela con aspectos sociales, desde perspectivas de reproducción social y cultural, que dificultan ahondar en

² Perfil de Licenciado en Psicología y Pedagogía. Recuperado el 26 de septiembre del 2020 en: <http://educacion.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=395&idh=12096&idn=12100>

las formas cotidianas y múltiples de la relación escuela-sociedad, que toman cuerpo en la vida de los actores que están o han estado inmersos en la institución. Este es un aporte fundamental, en tanto exige sumar a la relación educación-cultura-sociedad, las categorías de sujeto y subjetividad. Del mismo modo, la relación escuela-sujeto aporta a las particularidades de la temporalidad de los contextos sociales y culturales específicos, en tanto que la memoria de los años ochenta se hace necesaria para interrogar lo vivido en la época, contexto de violencia en el país, pero también un momento de luchas de los maestros en el movimiento pedagógico, que quizás "impregnó" las experiencias escolares de los niños de esa década.

En este trabajo el lector se encontrará con cuatro capítulos que dan cuenta de los desarrollos de la investigación: el primer capítulo titulado *La escuela: una mirada desde diferentes aristas*, desarrolla el marco teórico desde tres referentes interpretativos de la escuela, el primero, retoma los aportes de pedagogos como Philippe Meirieu en su libro *La escuela hoy* (2004) y Masschelein y Simons en su obra *Defensa de la escuela* (2014) los cuales hacen referencia a aquello que constituye la realidad y la razón de ser de la institución escolar. El segundo centrado en los planteamientos teóricos de la escuela como experiencia, toma referentes teóricos como Dubet y Martuccelli en su libro *Sociología de la experiencia escolar* (1998); Elsie Rockwell en su texto *Cotidianidad escolar* (1995). En este planteamiento sobre la escuela como experiencia se establecen diálogos con los aportes de autores como Paul Ricoeur en su libro *La memoria, la historia y el olvido* (2000), y Maurice Halbwachs en su obra *Memoria colectiva* (2004), para la comprensión de la categoría memoria.

El segundo capítulo se denomina *Los años ochenta en la memoria de los entrevistados*, este se divide en dos momentos que refleja los acontecimientos de la década, el primero destaca

aquellos elementos sociales, políticos y culturales registrados por diferentes y el segundo momento hace referencia a las transformaciones, dadas en la educación bogotana desde la perspectiva de Rincón (1997) en su libro “*Educación de los años ochenta en Colombia*” y Cárdenas y Boada (S.f) en su artículo “*Movimiento pedagógico 1982-1998*” estos autores están en dialogo con las memorias de los participantes en la investigación.

El tercer capítulo se denomina *Memorias de la escuela bogotana de los años ochenta*, este contiene el análisis en tres momentos, el primero alude a la caracterización de la escuela como institución, el segundo menciona las relaciones y aprendizajes escolares y el tercer y último momento, corresponde a las condiciones de vida de los niños y niñas en su rol de estudiantes en la década de los años ochenta.

El cuarto capítulo se centra en las *Conclusiones*, se sitúan algunas de las reflexiones, aportes y asuntos pendientes que surgieron del proceso investigativo. Los análisis son aportes generales para reconocer que las vivencias de escuela no pueden ser generalizadas ya que son de carácter subjetivo y surgen a partir de la experiencia particular de cada sujeto, dejando en evidencia, la complejidad e importancia de hilar las condiciones de vida de los niños y niñas en contextos históricos y culturales específicos con su rol de estudiantes, puesto que posibilitarían comprender la educación, las escuela y las relaciones pedagógicas de manera más amplia.

CAPÍTULO I. Escuela: una mirada desde diferentes aristas

Con el fin de analizar las memorias de escuela que emergen en los relatos de algunos sujetos que vivieron su infancia en la década de los años ochenta, en aras de identificar las caracterizaciones que se hacen de la escuela y dilucidarlas vivencias escolares y las condiciones de vida de los estudiantes, se asumen los siguientes referentes teóricos y conceptuales, en un intento por situar diferentes aristas o claves de lectura de la escuela.

Esta intención parte de reconocer que existen diversas maneras de leer la escuela, la escolaridad y la cultura escolar. Por un lado, está la escuela como institución desde un enfoque sociológico, histórico y pedagógico que deja verla como una creación y un acontecimiento, ligado a principios políticos y pedagógicos propios de la modernidad. Por otro lado, están los abordajes desde la lógica de experiencia con un enfoque sociocultural que enfatiza en los sujetos y los sentidos que atribuyen a la escuela desde sus vivencias. Este último abordaje se articula a los estudios de la escuela desde la reconstrucción de la memoria con base en diferentes fuentes de investigación. Como se puede apreciar a continuación, la escuela como institución construida, como acontecimiento o experiencia escolar es un objeto de análisis que genera tensiones, diferencias y puntos en común.

Escuela como institución

Para conceptualizar la escuela como institución escolar, desde una perspectiva pedagógica, Philippe Meirieu presenta en su libro “La escuela hoy” catorce principios que se refieren a “aquello que permite juzgar la realidad y la pertinencia de una creación humana desde el punto de vista de lo que constituye su razón de ser” (2004, p. 17). En tanto principios, la

definen, le dan un horizonte y una finalidad ligada a una espacialidad y temporalidad. Cada uno de los catorce principios alude a elementos característicos esenciales y condicionantes, ya que sin alguno de ellos la escuela correría el riesgo de dejar de ser una institución escolar.

Al hablar de lo que es esencial de la escuela, estos principios sirven para entablar un diálogo con otros autores que aportan a la comprensión de la escuela como institución desde un punto de vista pedagógico, por ejemplo, con Simons y Masschelein (2018), o desde el punto de vista experiencial con autores como Dubet y Martuccelli (1998). Estos diálogos teóricos, permiten definir la escuela como institución en un sentido amplio.

En lo que respecta al aporte de Meirieu, el primer principio afirma que “la escuela no es solo un servicio también es una institución” (2004, p. 19), pues, si bien la educación es un servicio público en la medida en que el Estado está en la obligación de brindarlo y garantizarlo, de una forma equitativa, la escuela no puede reducirse a ser una máquina de enseñar-aprender, una entidad de funciones sociales u ofrecer un servicio de atención a niños durante un cierto número de horas al día (Meirieu, 2004). Tampoco puede convertirse en una forma de “gobernalizar”, porque si bien la escuela ofrece un servicio, también es una institución autónoma con un fin educativo y no un fin político de adoctrinamiento. Al respecto, Masschelein y Simons (2018), afirman que:

Los gobiernos pueden y deben “ensuciarse las manos” cuando se trata de las escuelas, insistimos que reconociendo que el vínculo con ellas no es doble: no pueden promover y sostener las escuelas y al mismo tiempo usarlas con propósitos gubernamentales. En este sentido, no habría en el vínculo con las escuelas ningún retorno (particular) gubernamental (2018, p. 151).

Esta distinción del vínculo entre la función del Estado y el quehacer pedagógico de la escuela refuerza su carácter autónomo, democrático, público y renovador. El segundo principio propuesto por Meirieu enuncia que “en una democracia, los principios fundadores de la escuela

solo pueden encontrarse en las condiciones mismas que posibiliten el ejercicio democrático” (2004, p. 24). Este principio refuerza el carácter autónomo, democrático y público de la escuela, ya que entreteje cuatro planos, de los cuales destacamos tres:

El *plano político*, en el que la institución escolar tiene como imperativo categórico la existencia de la polis, donde el individuo y el colectivo se reconocen por aspectos en común, es por esta razón que “la escuela en una democracia debe ser una «escuela que reúne», una escuela que funda un colectivo en el seno del cual, a continuación, las diferencias podrían expresarse sin, por ello dinamitarlo” (Meirieu, 2004, p. 28).

El *plano didáctico*, en el que la escuela posibilita al ciudadano comprender el mundo que lo rodea y hacerlo parte de sus elecciones y decisiones a futuro. Esto se articula con la formación de un pensamiento crítico, el cual es capaz de discernir entre el saber del creer, es por ello que la escuela en una democracia debe resistir a todo el poder de las opiniones y estabilizar los objetos del saber.

El *plano pedagógico*, en el que la escuela tiene la función de domesticar y emancipar al individuo, comprendiendo la emancipación como aquella característica necesaria para el ejercicio de la democracia, para no estar destinados a reproducir el pasado y construir un futuro diferente.

Para Meirieu, este segundo principio formativo de la democracia hace hincapié en la implicación que tienen los estudiantes en ese mundo compartido. Al respecto, son pertinentes los planteamientos de Masschelein y Simons, quienes afirman que “el elemento democrático –y político– de la educación se sitúa en esa doble experiencia: en la experiencia del mundo como bien común y en la experiencia del «yo puedo» (como opuesta a la experiencia del «yo debo»)”

(2014, p. 46). En este sentido, la escuela posibilita desde la formación democrática un pensamiento crítico, que permite analizar la apertura del mundo afuera de cada alumno.

El tercer principio presentado por Meirieu consiste en que “la institución escolar no existe, actualmente, a menos que sus actores encarnen en la cotidianidad los principios que la inspiran” (2004, p. 30). La institución tiene un orden escolar, en el que el niño asume el rol de alumno, este rol hace parte de las reglas que constituyen el sistema de la escuela que, a su vez, implica unas exigencias al momento de pensarse como alumno fuera de otros espacios sociales.

En relación con lo anterior, Dubet y Martuccelli, enfatizan en separar el mundo del niño con el mundo del alumno ya que es diferente cómo vive un niño y cómo piensa un escolar. En esta medida al introducirse en el mundo escolar, la escuela tiene control sobre sus miembros (imparte las reglas de juego). El entendimiento, los saberes que se dan en la escuela dependen de las normas escolares y las categorías que son impartidas por la autoridad escolar, mientras que a la sombra de la escuela, el niño como niño desarrolla su cultura infantil (1998). En este sentido, se reconoce que el rol que tiene el niño como estudiante que hace parte de esas reglas de la institución y hace parte del sistema escolar tiene que separarse de ese mundo de niño para asumirse como estudiante, ya que, se va formando como estudiante y al mismo tiempo va desarrollando esa cultura infantil.

Por otra parte, el maestro tiene una función pedagógica fundamental en el desarrollo de la escuela, sin embargo, cuando leemos la escuela en términos generales encontramos que en muchos casos se enfatiza sólo en el estudiante, por esto es pertinente, tener claridad que el estudiante no tiene un proceso formativo sin el maestro y el maestro no tiene una función pedagógica sin el estudiante. Más aún, la función pedagógica se da en la relación generacional, pues el maestro es:

Representante de la vieja generación que ha hecho «suyos» esos conocimientos y significados, es colocado en la posición de transmitir esa materia. La escuela en tanto institución se caracteriza por un tiempo y un lugar ceremonioso de transmisión, donde se tiene un especial cuidado en domesticar y controlar a los profesores en tanto que son los «maestros de ceremonias» que presiden esa transmisión (Masschelein y Simons, 2014, p. 49).

La escuela es el espacio que posibilita una relación de conocimiento, implica necesariamente la relación enseñanza y aprendizaje entre la vieja generación, quien tiene un bagaje amplio desde su propia experiencia educativa, y la nueva generación que posibilita nuevas miradas frente al mundo. En relación con lo anterior Masschelein y Simons afirman:

La escuela (con su profesor, su disciplina escolar y su arquitectura) infunde en la nueva generación la atención hacia el mundo: las cosas empiezan a hablar (nos). La escuela nos hace atentos y permite que las cosas desvinculadas de sus usos y posiciones privadas se tornen «reales» (2014, p. 23).

Teniendo en cuenta el papel formativo que tiene el maestro, en palabras de Meirieu, es el que “debe encarnar, hacer existir, hacer reconocibles y movilizadores los principios fundadores del proyecto de la escuela”. En esta medida la escuela como espacio diferenciado debe reconstruir sus reglas las cuales permiten enseñar y de esta manera el docente pueda recuperar el antiguo orden (2004, p. 33).

El cuarto principio alude a que “la misión fundadora de la escuela es transmitir a las nuevas generaciones los medios para asegurar, a la vez, su futuro y el futuro del mundo (Meirieu, 2004, p. 34). El autor menciona que todo niño necesita de un adulto para ser introducido en el lenguaje de la cultura, es así como los adultos toman conciencia de su deber ante las generaciones en la transmisión del conocimiento, ya que, el acto de educar a los niños los

proyecta hacia el futuro, siendo ellos la nueva generación que va a habitar, construir y prolongar al mundo.

En este sentido, esta relación generacional garantiza una lucha por la escuela, para conservar su función formadora y educadora, al permitirle la posibilidad a la nueva generación de cuidarla y ser parte de ella (Masschelein y Simons, 2014). Por esta razón, la escuela se preocupa por el futuro, en cuanto a esto Meirieu menciona que:

La escuela es en primer lugar, la institución que hace del futuro su principio. Y que, para preparar el futuro, se otorga la misión de transmitir el pasado. Está habitada por la preocupación de encarnar el pasado en el presente para hacer que exista un futuro (2004, p. 36).

En síntesis, se muestra que es necesario construir el futuro, ya que se otorga la misión de transmitir el pasado, los saberes, los acumulados de la ciencia y el arte, las memorias y en ellas los referentes de lo que debe y no debe legarse y de lo que no debe repetirse. La relación intergeneracional es condición de existencia del mundo gracias a la educación.

El quinto principio consiste en que “la especificidad de la transmisión escolar es que se efectúa de forma obligatoria, progresiva y exhaustiva” (2004, p. 38). La escuela se sitúa como una institución que transmite conocimientos y aprendizajes obligatorios, progresivos y exhaustivos para el alumno, en palabras de Meirieu:

La escuela se ha constituido como un lugar de transmisión en el que los aprendizajes son programados. Esta es, en efecto, después de la obligación de aprender, la segunda característica de la institución escolar: existen programas que describen las progresiones necesarias y garantizan la accesibilidad de todos los saberes propuestos. [...]. Los conocimientos se presentan por orden de complejidad, la letra antes de la palabra, la palabra antes de la frase, la frase antes del texto, el texto antes del libro, el libro antes del autor (2004, p. 40).

En esta medida, la escuela tiene como objetivo transmitir saberes los cuales son procesualmente constituyentes del lazo social. Por consiguiente, Meirieu indica que “la escuela, en cambio, debe encontrar, de forma exhaustiva y antes de toda especialización profesional, el conjunto de saberes que se habrán considerado necesarios para su acceso al rango de ciudadano adulto” (2004, p. 42).

En relación con el cuarto y quinto principio se retoman los planteamientos generales de la Pampedia de Comenio, la cual determina que la educación se debe impartir para todo el género humano, bajo el ideal para “todos, todo y totalmente”, al considerar la educación como un proceso activo que se da a partir de los sentidos y de los conocimientos previos para acercar al hombre a la razón, a la acción y a la revelación. Es así como, la educación se constituye en la promesa para que el hombre pueda cambiar el mundo y cambiarse a sí mismo. Una educación que exige un método, procedimientos cortos para enseñar todo un modo rápido y agradable, así como sólido que permita la organización de la enseñanza de manera gradual, de acuerdo a las características del aprendiz.

En cuanto al sexto principio afirma que “la historia de la escuela y de la pedagogía dan testimonio de las ambiciones de los hombres de no excluir a nadie del proceso de transmisión” (Meirieu, 2004, p.44). Se argumenta que los maestros encuentran múltiples obstáculos al momento de enseñar porque en ocasiones los alumnos no quieren aprender, no sienten la necesidad, ni el deseo de hacerlo preguntándose: ¿Por qué tenemos que aprender esto?

Al respecto Masschelein y Simons afirman que de ese reto que tiene el maestro frente al aprendizaje de los estudiantes se desprenden las críticas que simplifican la escuela en la actualidad: “a los jóvenes no les gusta ir a la escuela. Aprender no es divertido. Aprender es

doloroso. En general, los profesores son aburridos y son un obstáculo para el entusiasmo y la pasión vital de los alumnos” (2014, p. 6).

Para los teóricos, la importancia de la escuela y del papel del maestro radica en que mientras los alumnos están motivados por un tipo de aprendizaje concreto, económico y limitante, un aprendizaje que causa el abandono por comprender y aprender del mundo; la educación escolar relaciona a todos los estudiantes con un aprendizaje sobre el mundo, a través de la mediación pedagógica del maestro, posibilitando que esos estudiantes se descubran sin límites, en un mundo que es tan amplio como su pensamiento lo permita. En palabras de Meirieu “la educación lo puede con todo, incluso hacer bailes de oso, incluso hacer hablar a aquellos a los que considera mudos o condenados al silencio. Incluso hacer pensar aquellos de los que se dice que están destinados a tareas mecánicas” (2004, p. 46). Esta función educadora que tiene la escuela implica al estudiante y al maestro tener una relación pedagógica con sentido y no una mera exposición de información. De acuerdo a lo anterior, Masschelein y Simons distinguen la escuela de las otras instituciones por su potencial formativo y su autonomía en el uso del tiempo libre para pensar y cuestionarse (2014).

En palabras de Meirieu: “el proyecto de transmisión, que se halla en el corazón de la escuela, comporta en sí mismo, en su propia dinámica, un carácter universal: desde el momento en que creemos en la transmisión, no podemos aceptar límites para esta” (2004, p. 47). Es decir, que la escuela existe por la pretensión de concretar su carácter universal y su aporte a una sociedad democrática y renovadora.

El séptimo principio, expuesto por Meirieu, alude: “Puesto que está dirigida por un objetivo de universalidad, la escuela, se define no como un espacio privado, sino como un espacio público” (2004, p. 49). En este sentido, se reitera que la escuela es un lugar accesible a

todos los sujetos, en el que se aprende a convivir con el otro en un mundo que es de todos, por lo que nadie puede apropiarse de su territorio, nadie puede imponer sus leyes, ni sus ideologías y tampoco nadie puede excluir: “la escuela es una institución abierta a todos los niños, una institución que se preocupa por no descartar a ninguno de ellos, por hacer compartir con todos los saberes que debe enseñar. Sin reserva alguna” (p. 49). Del mismo modo, al hablar de la escuela como una institución pública, se plantea que no debe, ni puede dejar en manos de otros la creación e implementación de sus funciones. Ella misma debe construir las reglas de su funcionamiento, en aras de permitir la formación del ciudadano que aporte a la construcción de un Estado democrático.

Siguiendo la línea del sentido público y democrático de la escuela, el octavo principio enuncia que “puesto que está dirigida por un objetivo de universalidad, la escuela no es compatible con la búsqueda de ninguna homogeneidad, ya sea ideológica, sociológica, psicológica o intelectual” (Meirieu, 2004, p. 53). Este principio tiene como eje central el carácter universal que no puede confundirse con la homogeneización. Con respecto a esto Meirieu afirma que:

Necesitamos tener algo en común. Algo que nos especifique. Algo que nos distinga de los otros grupos (...) Ya que, incluso si no acepta ser reducido a su identidad grupal, la mayoría de las veces el ser humano solo piensa en su integración en un grupo bajo el registro de la comunidad (2004, p. 53).

Vale resaltar que ese algo en común, hace parte de la identidad colectiva, de la semejanza compartida que se construyen bajo una historia y el sostenimiento de mismo proyecto, que no niega las diferencias. Diferencias que son fundamentales en la escuela, pues quienes ingresan a dicha institución son puestos allí de manera aleatoria y es por esta razón que la clase no es una

comunidad, por el contrario, su carácter heterogéneo aglomera la diferencia. En palabras de Meirieu la clase tiene:

La función de juntar, alrededor de objetos culturales comunes, a personas que deben poder existir en otro lugar y de otra manera. Y son estas mismas diferencias las que dan los objetos culturales todo el peso de su universalidad. Cuanto más diferimos, es más lo que aprendemos juntos, aquello a lo que nos hemos dedicado, aquello en lo que nos reconocemos, nos reagrupa bajo el signo de lo universal (2004, p. 54).

Igualmente, la universalidad propuesta no busca la homogeneidad puesto que rompe con el fin de la escuela, en palabras de Meirieu:

El deseo de homogeneidad arruina a la propia Escuela. Cuando es ideológica, la homogeneidad hace de la escuela un lugar de encierro, incluso de reclutamiento: el alumno no puede encontrar allí otro pensamiento que el suyo, está sujeto a la ideología dominante. Cuando es sociológica, la homogeneidad hace de la escuela un gueto: el alumno vive allí como proscrito, ve sus perspectivas limitadas por la fatalidad de su reproducción social. Cuando es psicológica la homogeneidad hace de la escuela un capullo mullido: el alumno está allí encerrado, al abrigo de todo descubrimiento que pudiera abrirle otro horizonte (2004, p. 55-56).

De este modo, se entiende la diferencia como un componente esencial en el proceso de formación en la escuela, puesto que sin ella la homogeneidad intelectual puede llegar a empobrecer el fin de la educación y a poner en riesgo las aspiraciones democráticas y de transformación y dignificación del mundo, pues con la homogeneidad se segrega la pregunta, el cuestionamiento, las relaciones diferentes y complejas con el conocimiento y con el otro.

El encuentro con lo común, respetando las diferencias, posibilitan al alumno escapar del dominio social, fortalecer su espíritu crítico y su libertad, y evitar el aniquilamiento de una colectividad laica donde cada sujeto aporta desde su conocimiento.

En el noveno principio, Meirieu afirma que “para hacer existir un espacio público destinado a la transmisión de conocimientos, la escuela debe suspender la violencia y la seducción para establecer la exigencia de rigor, precisión y verdad en el corazón de su funcionamiento” (2004, p. 57). Al respecto se pregunta ¿cómo evitar que la clase no se convierta en el simple receptáculo de violencias sociales o caiga en las convenciones sociales de aburrirse educativamente mientras se espera que suene el timbre? Este cuestionamiento conlleva a pensar la función que tiene la clase. El autor afirma que: “la clase es un espacio dedicado a la transmisión a todos los alumnos, de forma obligatoria, progresiva y exhaustiva, de los conocimientos que el Estado considera fundamentales para la ciudadanía” (2004, p. 57).

Es así como el alumno tiene en la clase un lugar que lo mantiene unido al mundo a través del saber. De este modo, si bien cada sujeto tiene su propia subjetividad, y la escuela no puede obligar a nadie a que ame a su compañero de clase, lo que puede hacer posible es trabajar con él sobre los objetos culturales como un espacio público dedicado a la transmisión democrática.

La relación de conocimiento con los objetos culturales, tiene un sentido porque: “En la escuela, uno no puede entrar en juego, «entrar en materia» sino es sometiéndose, en un primer momento, al objeto de cultura mismo, a sus reglas, a lo que impone su propia existencia” (Meirieu, 2004, p. 58). Es por ello que la clase no debería ser una precipitación ante lo que se presenta en ella, por ejemplo, a la hora de leer un texto, debe haber una comprensión y una exigencia para formular conjeturas sobre él.

Por esta razón, la escuela es una institución donde hay una exigencia y, a su vez, una confianza crítica que permite el acceso a la verdad. En esta medida, el maestro posee los conocimientos y tiene la función de transmitirlos, este poder que tiene el maestro en algunos casos somete al estudiante a un “lo tomas o lo dejas” imponiendo una relación dogmática.

Contrario a esto, la escuela no pretende imponer el conocimiento por medio de la enseñanza, sino que busca tener acceso a la verdad por medio de una relación en que el maestro y el estudiante se cuestionen los conocimientos que se imparten en ella desde una postura racional, crítica y formativa (Meirieu, 2004).

El décimo principio afirma que “para hacer un espacio público dedicado a la transmisión de conocimientos, la escuela debe eliminar las exigencias de la producción y considerar que siempre es más importante «comprender» que «aprobar»” (2004, p. 61). En esta medida lo que cuenta en la escuela lo más importante es lo que se vive durante el proceso de aprender, comprender y descubrir el gusto por el saber. En este sentido el papel que debe cumplir el profesor es esencial porque:

En cierto modo, debe impedir que el alumno pueda «aprobar» sin «comprender» cuestión de planificación. Pero toda planificación es estéril si el docente no acompaña al alumno en un cambio esencial de posición: aceptar situar su satisfacción narcisista en el «comprender» en vez de en el «aprobar» (Meirieu, 2004, p. 63).

El undécimo principio enuncia que, “puesto que «comprender» es más importante que aprobar, la escuela es un lugar en el que uno debe equivocarse sin riesgos” (2004, p. 65). Alude a la diferencia perceptiva del error en el sistema de producción y en el sistema educativo, en el primero, se entiende el error como un fracaso debido a que se está comprometiendo un producto. En palabras de Meirieu: “el error, en el sistema de producción, siempre es, finalmente, generador de exclusión” (2004, p. 65). Aquí el sistema de producción impone sus leyes. Por el contrario, en el sistema educativo, el error tiene una intención formativa, es decir si el alumno comete un error el maestro no se limita a castigar o sancionar:

Si un alumno repite un error, evidentemente no es posible que se excluya por ello, al contrario, hay que redoblar los esfuerzos para que se comprenda. Ya que aquí «comprender» es más

importante que «aprobar», el error no es un fracaso. Es una ocasión irremplazable de reflexión: Hay que equivocarse mucho en la escuela, reflexionar mucho sobre las causas de los errores para aprender a no equivocarse cuando ya no estén en la escuela (2004, p. 66).

Cuando el sujeto se equivoca la escuela permite analizar e identificar cosas para no volverlas a repetir, gracias al error se logra aprender en palabras de Meirieu: “Gracias a ti podemos aprender. Tomarnos el tiempo de aprender. Este tiempo que, justamente, el sistema de producción cuenta con tacañería. Este tiempo que es la propia justificación de la institución escolar” (2004, p. 66).

Sin embargo, la escuela también tiene cabida en la lógica de producción en el momento cuando el profesor solicita a los estudiantes que realicen por ejemplo la decoración para alguna ocasión en la escuela entre otras muchas, como lo afirma Meirieu: “Implícitamente, en estas situaciones más frecuentes de lo que creemos, se pide a los alumnos que, ante todo, den prueba de la eficacia. Saben que se les evaluará sobre la calidad del producto, que este debe acabarse a tiempo” (2004, p.66). En este sentido el proceso formativo al igual que sistema de producción tendría que separar o dejar a un lado a los sujetos que pueden llevar al error, el profesor tiene la tarea de decir si lo que debe regir es la lógica de producción o por el contrario la lógica de formación, en la cual se autoriza el error. Con lo anterior Meirieu plantea:

El mensaje que el docente debe hacer comprender: puedes equivocarte. Tienes derecho a equivocarte. Es mejor que te equivoques y que podamos trabajar tu error, en lugar de que te censure por miedo a cometer una inexactitud. [...] Debes estar seguro de que tu error no será un motivo de exclusión (2004, p. 67).

Esto no quiere decir que el docente excuse al alumno, ni le quite la responsabilidad al sujeto sobre la falta que cometió, por el contrario, todo esto hace parte del proceso de analizar el conjunto de actividades que hacen parte de lo escolar. Por otro lado, el autor distingue dos

terrenos que se encuentran relacionados con el error, uno de ellos se refiere a la *sanción moral*, es decir, un adulto lo aplica al momento que el sujeto muestra un comportamiento de descaro, el otro terreno es acerca del *análisis objetivo* aquí se analizan los factores o las causas que produjeron el error, entre los cuales pueden estar desinterés, distracción, confusión del vocabulario entre otras. Finalmente, en este principio se muestra como el tratamiento del error es trabajado por el docente por medio de un “enderezamiento pedagógico” en palabras de Meirieu:

El verdadero enderezamiento pedagógico es «una parada sobre la imagen», un momento en el que interrumpimos el frenesí de tener éxito, en el que nos damos tiempo para comprender lo que sucede y en el que cada uno puede encontrar, en el trabajo colectivo que se hace, algo para alimentar su determinación individual (2004, p. 68).

Este tratamiento del error contiene algo importante y es la reflexión que realiza el sujeto ante lo cometido, a su vez hace un llamado a que el sujeto se recomponga y reconquiste su saber de eso se trata la escuela.

El principio duodécimo alude a que “la escuela debe ser su propio recurso” (2004, p.70), al igual que el anterior principio, asume que el error no es un accidente, es una oportunidad de darse cuenta de su error para no volverse a equivocar, la presencia del docente hace que el estudiante ejerza en su error una mirada crítica que no sea de desesperación, asimismo, es responsabilidad del docente permitir que los alumnos consideren sus errores como una manera de progresar. Meirieu menciona que:

La institución escuela trata, internamente, los errores de los alumnos. En primer lugar, está claro, en el trabajo de clase: se trata de ayudar a los alumnos a detectar sus errores, a analizarlos, a encontrar los medios para ponerles remedio y a transferir las experiencias de este proceso para no volverse a equivocar (2004, p.71).

Ahora bien, la escuela en cuanto institución debe ofrecer, a través del maestro, a los alumnos la posibilidad de acceder a todos los recursos para progresar. En este principio se nombran, cuatro etapas en las que el docente debe tener presente para ponerlas en su práctica y trabajarlas cotidianamente: localización, análisis, remedio y transferencia. Con ello en la escuela es esencial que los alumnos encuentren personas que les ayuden a enfrentar los problemas con los que se topan. Es así como en el quehacer de la escuela, ella misma es su propio recurso, porque cada error es un medio para progresar.

El principio decimotercero enuncia que, “laica, la escuela contribuye a liberar a quienes la frecuentan de todas las formas de dominio sobre las mentes” (2004, p. 74). Se plantea la laicidad como una lucha contra la imposición de las ideologías y creencias: “la laicidad sigue siendo fundadora del proyecto escolar: proyecto de transmisión de saberes en un espacio público del que nadie se puede apropiar para su beneficio. Proyecto trabajado por la exigencia de verdad contra todos los dogmatismos. Proyecto que debe permitir a todos convertirnos en ciudadanos de un Estado democrático y expresarnos como tal” (Meirieu, 2004, p. 76).

Este apartado es clave para entender porque lo laico es un principio fundador de la escuela, pues como lo habíamos mencionado en el principio octavo, la escuela no debe llegar a una homogeneidad ideológica, ya que empobrece el fin educativo democrático, como el sentido de lo público.

Justamente la laicidad se constituye en garante de reconocimiento de la heterogeneidad como sustento de un Estado democrático, por esta razón se alude a una laicidad de combate y a una laicidad de tolerancia como aprendizaje de resistencia a todas las formas de dominio, puesto que posiciona al niño desde múltiples posibilidades para comprender, actuar y emanciparse.

En el decimocuarto y último principio, Meirieu afirma que “en la formación de los ciudadanos de un Estado democrático para un mundo solidario, la institución escolar debe conjugar integración, emancipación y promoción de la humanidad en la persona (2004, p. 79). Este alude que la escuela debe ser un instrumento de una integración de tipo comunitario o tipo social. Cuando se refiere a la integración se concibe como la comprensión de los códigos de una cultura con el fin de que se pueda comprender el mundo y participar en su transformación, en este sentido, la escuela debe ser un instrumento de integración, promoviendo comportamientos y valores trascendentes para la participación de una sociedad democrática (Meirieu, 2004). Ahora bien, en la escuela se da un ejercicio democrático que le permite al estudiante emanciparse, por ejemplo, está el pedagogo que escucha y respeta las elecciones de otros, él plantea el problema de otra manera, cree que la escuela es el lugar en el que los alumnos pueden acercarse a la verdad a través de sus experiencias.

El docente es quien garantiza que el grupo no caiga en la idolatría; él representa la búsqueda de la verdad y el rechazo a todo dogmatismo, dos exigencias que son absolutamente necesarias de transmitir a los alumnos *al mismo tiempo* que los propios saberes, en el mismo acto (Meirieu, 2004, p. 81).

En suma, se hace necesario que para que exista escuela, la clase sea un espacio donde se discute, se reflexiona, se escuchan las opiniones del otro y se resuelven conflictos. Así, la escuela puede realizar su misión de socializar a los alumnos formándolos como ciudadanos, a través de progresivas situaciones de aprendizaje y confrontación con las personas. Finalmente, puede decirse que desde la perspectiva institucional la escuela es la construcción social e histórica que permite a las nuevas generaciones, acceder al mundo y comprenderlo más allá del contexto en el que viven. Para ello el maestro hace que el estudiante se separe del mundo exterior, para que el sujeto pueda utilizar su libertad para unirse con otros y para que pueda, al tiempo, ser mejor

individuo en su contexto local gracias a saberes y análisis más racionales del mundo y ser mejor ciudadano gracias a la comprensión de sus derechos y sus deberes.

Escuela como experiencia

En la fundamentación teórica de la escuela como institución, se evidencian elementos que la constituyen de manera general, amplia y abstracta, desde perceptivas que la reconocen su historia y compromiso con un tipo de sociedad.

Sin embargo, teniendo en cuenta que este trabajo se basa en las memorias de la escuela, es necesario explorar otros marcos teóricos, coherentes con una mirada detallada de lo que sucede al interior de ella. Es así que las teorías de la experiencia escolar o cotidianidad escolar nos brindan elementos fundamentales para ampliar una construcción teórica de lo que es la escuela desde su particularidad. Para abordar lo que es la experiencia escolar tomamos como referentes teóricos los aportes de Elsie Rockwell (1995) y Dubet y Martuccelli (1998), ya que la relación de sus ideas nos permite evidenciar elementos importantes que, a través de experiencias particulares, posibilitan leer la escuela.

Durante mucho tiempo se pensó la escuela como una institución de transmisión de conocimientos, normas y valores generales de una sociedad, sin embargo, al reconocer que los individuos no se forman en una relación lineal de enseñanza-aprendizaje, sino desde la complejidad de la constitución de sus subjetividades los análisis sobre la escuela se han abierto a la comprensión de la escuela como configurado de experiencia (Dubet y Martuccelli, 1998).

Hablar de la experiencia escolar implica comprender la intencionalidad del mundo escolar desde la cotidianidad y la realidad desde un análisis cualitativo e interpretativo que involucra a los actores. En este sentido, Dubet y Martuccelli definen “la experiencia escolar como la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar” (1998. p 79).

Poner bajo la lupa la experiencia escolar enfoca los procesos que se analizan y reclaman el reconocimiento de los sujetos que participan a diario en la construcción de la vida escolar, transformando la imagen idealizada de una escuela determinada. En palabras de Rockwell:

Permanecer en la escuela, en cualquier escuela, durante cinco horas al día, 200 días al año, seis o más años de vida infantil, necesariamente deja huellas en la vida. El contenido de esta experiencia varía de sociedad a sociedad, de escuela a escuela. Se transmite a través de un proceso real, complejo, que solo de manera fragmentaria refleja los objetivos, contenidos y métodos que se exponen en el programa oficial. El contenido de la experiencia escolar subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar (1995, p. 13).

Si bien, la escuela tiene unos principios que la fundamentan en clave de la institucionalidad, no se puede hacer una lectura solo desde esta perspectiva ya que son los sujetos quienes le dan vida a la escuela. En este sentido, la experiencia escolar tiene elementos enriquecedores que permiten comprender lo que sucede al interior ella, esta construcción se da en doble vía puesto que la escuela tiene un impacto en la configuración de los sujetos y la relación de los sujetos modifica las dinámicas de escuela.

Como se menciona anteriormente, la experiencia escolar es esencial porque alude al proceso de formación, en el que las amistades, los amores infantiles y juveniles, los fracasos y

los tropiezos son elementos que marcan la vida del escolar. En relación con lo anterior, Dubet y Martuccelli mencionan que:

Para comprender lo que fabrica la escuela, no basta con estudiar los programas, los roles y los métodos de trabajo, es necesario también captar la manera con que los alumnos construyen su experiencia, “fabrican” relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismo. Hay que ponerse en el punto de vista de los alumnos y no solamente en el punto de vista de las funciones del sistema (1998, p. 15).

Los planteamientos de Dubet y Martuccelli permiten leer las experiencias de los escolares en diferentes etapas. En lo que respecta a la “escuela elemental”, que hace parte de la formación inicial o escuela primaria, dan cuenta de una gama de experiencias específicas propias de la infancia, como lo son los amores infantiles, los lazos de vínculo con el primer maestro, la ruptura de la institución familiar con la institución escuela, el mundo infantil propio de niño o niña y las experiencias educativas que surgen en el proceso formativo dependiendo el género del escolar.

La experiencia de la escuela vista desde la perspectiva de Rockwell, en una lógica antropológica comprende la escuela popular y su cotidianidad escolar, en relación con actores como padres, maestros y alumnos. En esta medida, el abordaje del proceso escolar es visto como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, dentro del cual el currículum oficial constituye solo un nivel normativo. Un nivel que sitúa la realidad escolar en función de los parámetros normativos dando fuerza al ordenamiento interno de la escuela. Este ordenamiento condiciona el carácter y el sentido de lo que es posible vivir en ella, lo cual se diferencia de los objetivos, metas y contenidos de las políticas educativas (1995).

Con lo anterior, el proceso escolar incluye las tradiciones históricas y culturales que varían según la región y que inciden en la planeación técnica que se refiere a la metodología de enseñanza, la interpretación que hacen maestros y alumnos de los materiales con los que se

organiza la enseñanza y por último, las decisiones políticas administrativas y burocráticas (Rockwell, 1995).

En relación con lo anterior, las normas oficiales son indiscriminadas, es decir se inscriben de manera general y masificada, responden a exigencias y aspiraciones gubernamentales, además no tienen en cuenta las particularidades socioculturales ya que lo cultural es complejo, amplio y difícilmente regulado. Un ejemplo de estas tensiones se evidencia en la educación indígena, comunitaria, rural y urbana. Dado que el proceso escolar se desarrolla de una forma diferente de escuela en escuela de acuerdo a su marco cultural, se hace necesario analizar lo cultural desde las prácticas en la voz de los actores, sin desconocer los aspectos estructurales.

Otro aspecto a destacar de la perspectiva de la escuela como experiencia es que permite reconocer la función formadora que tiene la escuela en la relación enseñanza-aprendizaje desde el rol del maestro, el cual no puede desligarse del factor institucional y sociocultural de la escuela, así como desde la apropiación del alumno. Procesos en los que “Cada sujeto selecciona, interpreta e integra, a su manera, los elementos que se presentan en el aula; incluso puede construir conocimientos si superan o contradicen los contenidos transmitidos por la escuela” (Rockwell, 1995, p. 16).

En este sentido, la perspectiva de Viñao es fundamental porque permite comprender que en el mundo escolar se juegan procesos esenciales de distribución social y de transmisión cultural; que en la escuela no solo se producen calificaciones y competencias, sino también individuos con subjetividades diferentes (2008). Es así que el concepto cultura escolar se inserta en la comprensión de la escuela como experiencia, al hacer referencia a:

Un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del

tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas (Viñao, 2008, p. 48).

Rockwell (1995) propone cinco dimensiones formativas que atraviesan toda la organización y las practicas institucionales de la escuela. Estas dimensiones tienen diferentes acciones, situaciones y objetos de la experiencia escolar. En la primera dimensión hace referencia a *la estructura escolar*, la cual está compuesta por la selectividad y la agrupación escolar, los tiempos escolares y la presentación del conocimiento escolar. Al abordar la selectividad y la agrupación escolar señala que en la escuela se hacen algunas divisiones por el nivel socioeconómico de la familia, los conocimientos previos o incluso rasgos característicos como la raza, la religión o etnia. En este sentido:

La estructura escolar comunica a la población paramentos de clasificación no necesariamente coincidentes con la capacidad de aprender [...] A partir de ello, los alumnos internalizan imágenes de sí mismos que influyen en su aprendizaje y en la confianza que pueden tener para afrontar la tarea de apropiación de conocimientos (1995, pp. 20-21).

Estas clasificaciones condicionan la experiencia educativa e influyen en gran medida el pasar por la escuela, puesto que, en algunos casos dependiendo de las condiciones en la que sean seleccionados los niños, puede causar una enseñanza desigual y deserción escolar.

En cuanto al tiempo escolar Rockwell hace una comparación con el tiempo laborar, por una cuestión disciplinar. Sin embargo, la escuela no tiene la misma estructura de trabajo y funciona diferente al espacio de fábrica. En primer lugar, no hay una percepción de tiempo escolar como tiempo laboral, debido a que paralelamente también se perciben otras actividades que surgen en la escuela. Por otro lado, la organización de la enseñanza también determina diferentes ritmos de trabajos de acuerdo con la actividad impartida, ya que el tiempo en el aula no es destinado únicamente a la transmisión de saberes a cargo del maestro, sino que también

incluye diferentes actividades en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por esto que “el ordenamiento espacio temporal de la escuela impone límites a ese tipo de actividades. Las relaciones sociales que se dan fuera del salón de clases y la estructura burocrática que ordena el trabajo docente” (1995, p. 25).

Para abordar las estructuras de participación Rockwell, se plantea una relación dependiente del saber entre el maestro y el alumno. Si bien el maestro dirige, controla y determina el diálogo frente a un tema determinado, también se requiere del estudiante “la capacidad de seguir la lógica de interacción y entender “que quiere el docente” en cada momento, es decir, de reconstruir las reglas de la interacción” (1995, p. 23). Con respecto a lo anterior, la participación del alumno en esta situación lo posiciona ante la vulnerabilidad de la crítica del maestro ya que ellos “no saben” mientras que el maestro por decisión institucional “sí sabe”. En la escuela también existe la participación entre los niños, que pueden considerarse como relaciones horizontales entre pares, estas relaciones se dan por los intereses infantiles o con una función educativa convierten el aprendizaje en una actividad social y colectiva más que individual (1995).

La segunda dimensión está relacionada con *la definición escolar del trabajo docente*, es decir, con las prácticas escolares en las que se configura el rol del maestro y se aporta a su formación. Se trata de una dimensión en la que la escuela se reconoce como una realidad configurada de acuerdo al contexto histórico que le es presentada al maestro, este aprende las costumbres, rituales, procesos, entre otros que hacen parte de la escuela. A su vez, se reconoce la escuela como un lugar de socialización, en el que se intercambian opiniones, presiones y consejos diarios. Un lugar de socialización en el que el maestro se apropia de diferentes tradiciones pedagógicas, las cuales le permiten sobrevivir en la escuela (Rockwell, 1995).

Esta dimensión es importante porque en relación con la delimitación del trabajo del maestro, permite puntualizar que es visto como ese líder comunitario, donde el rol de este se encuentra muy relacionado con la enseñanza y la formación recibida en el contexto, es por ello que entre las funciones que realiza según la perspectiva de Rockwell son: manejo de documentos, la construcción, el mantenimiento y el aseo de la escuela, la organización de las fiestas patrias, manejo y redacción de documentos, el orden de la clase, entre otras muchas.

En relación con lo anterior Dubet y Martuccelli afirman que: “El docente sigue siendo siempre, a sus propios ojos, amo de la clase. El buen maestro es ante todo el que mantiene su clase en orden” (1998, p. 162).

Otro aspecto para señalar es el contexto institucional que hace parte de la labor del maestro, sus formas de hablar, pues él debe adaptar y manejar su discurso en diversas situaciones que sean requeridas como por ejemplo hablar sobre su propio oficio, pero también en este contexto institucional entre maestros intercambian, recomiendan y reflexionan de su función a través de anécdotas y experiencias vividas en la escuela.

Las diversas formas de enseñanza también conforman la labor del maestro y a su vez como lo menciona Rockwell (1995), se reproducen en la experiencia escolar cotidiana, es así como en cada escuela conviven docentes de distintas formaciones que utilizan diferentes recursos pedagógicos para la enseñanza de sus alumnos, como se ha mencionado la multiplicidad de tradiciones pedagógicas que el maestro puede encontrar en una escuela suele abrirle opciones ante su labor.

En la tercera dimensión Rockwell, desarrolla *la presentación del conocimiento escolar*, como un acto social en un contexto determinado y con un fin educativo, afirma que:

En este contexto social me refiero más bien a la existencia social del conocimiento escolar, es decir a su expresión en prácticas y discursos escolares cotidianos. Los análisis existentes destacan sobre todo las formas en que se ordenan y presentan los conocimientos escolares" (1995, p. 30).

Si bien el papel formativo de la escuela se da por la transmisión de los conocimientos que se delimitan con el conocimiento cotidiano y para ello se definen implícitamente los límites en cuanto a su presentación, para la presentación curricular los temas delimitados en la escuela son afectados por intereses gubernamentales y de políticas públicas educativas, ya que se segmentan y se transforman en "objetos de enseñanza" (Rockwell, 1995).

En cuanto a la organización temática, Rockwell (1995) establece que la forma en que se organiza el currículo este atravesado por diferentes dinámicas que se dan en la escuela y por intereses de políticas educativas como las unidades de aprendizaje y la globalización de la enseñanza. Dicho esto, algunas secuencias temáticas son elaboradas como guía que se debe seguir durante todo el año escolar que acomoda el contenido académico a cada grado, hace que los maestros estén en la necesidad de seleccionar, ampliar o sistematizar temas, puesto que al crear un currículo para todo el año, no todos los temas son presentados a profundidad, ya que no cuentan con el tiempo necesario, generando una transformación en la transmisión de los conocimientos para cumplir con la exigencia institucional de cubrir el programa que entre más específico sea mejor.

Si bien la escuela se encarga de la transmisión y construcción del conocimiento, la cual, se da en la interacción del maestro y alumnos, esta interacción debe marcar límites entre el conocimiento que se maneja en la escuela y el conocimiento cotidiano que poseen los alumnos. Rockwell plantea que el aula es un mundo rico en situaciones nuevas que ameritan observación y análisis en los alumnos, en función de un tema específico se hace uso de "referencias del medio" las cuales los alumnos seleccionan, reinterpretan e integran. De esta manera, el momento

en que el estudiante confronta sus conocimientos previos con los impartidos en la escuela hace una diferenciación entre lo que conocen de su mundo y lo que en la escuela se presenta como conocimiento valido. "El conocimiento cotidiano que se adquiere y se hace objetivo en la práctica de enseñar y de organizar una escuela se descalifica frente al conocimiento que presenta el personal técnico que trabaja en los niveles superiores del sistema educativo" (1995, p.37).

En cuanto a la cuarta dimensión se refiere a *la definición escolar del aprendizaje*, y hace referencia a que el aprendizaje escolar tiene pautas importantes en el uso de la lengua oral y escrita y son formas para razonar por parte de los alumnos. La escuela se conforma por rituales y usos que se llevan a cabo en un el proceso de aprendizaje (Rockwell, 1995), la autora presenta cuatro aspectos que hacen parte del aprendizaje escolar: los rituales y usos, el uso del lenguaje, el razonamiento implícito y el aprendizaje autónomo.

El primero de ellos se refiere a que entre los rituales y usos, existiendo una interacción entre maestro y alumnos estableciendo una serie de actividades y así facilitando la organización de un grupo para llegar a un consenso de lo que realizará en el día con rituales, también se encuentran las rutinas diarias las cuales aseguran un procedimiento más eficaz en la lectura oral, y las mecanizaciones, algunas de estas rutinas por ejemplo las planchas y calificaciones, ocupan bastante más tiempo que el necesario y eliminan la posibilidad de diversificar las experiencias de aprendizaje de lo que se da en las ritualizaciones. De esta manera, aprender en la escuela a menudo implica hacer uso de los elementos que se encuentran en la escuela, es decir aprender procedimientos (Rockwell, 1995).

Asimismo, los alumnos tienen el trabajo de aprender a usar estos elementos, por ejemplo, la pizarra, los cuadernos, colorear y pegar, de esta manera hay una interacción entre alumno y maestro. Vale resaltar que no siempre se utilizan los conocimientos que se dan en clase, ya que

varía de cada situación. Rockwell menciona que: “dada la tendencia hacia la ritualización, el aprendizaje escolar suele ser condicionado por el contexto específico de enseñanza, es decir, difícilmente se transfiere lo que se aprende en clase a contextos distintos, fuera de la escuela” (1995, p. 37). El segundo aspecto es el uso del lenguaje, el cual es fundamental para el proceso escolar. Rockwell manifiesta que:

Cuando se usa la lengua escrita en el aula, cuando se lee o se escribe, suele hacerse de una forma específicamente escolar, es decir, de manera que rara vez se encuentra en otros contextos. Generalmente, los alumnos “escriben” lo que ya estaba escrito (copia o dictado), usando letra, formato y modelo escolar. Durante la lectura oral, el maestro tiende a mediar la interpretación del texto; selecciona, relaciona y concluye lo que dice el texto (1995, p. 40).

A partir de los anterior, el conocimiento es transmitido tanto por medio de la interacción que ofrece el maestro, además la interacción verbal en el aula tiende a contextualizar el uso de formas lingüísticas. Del mismo modo, la escuela exige el manejo del código, fomentando el uso del lenguaje oral y la comprensión de significados (Rockwell, 1995).

El tercer aspecto, consiste en el razonamiento implícito en el cual los alumnos no aprenden sin darse cuenta de ello, ellos distinguen lo significativo en las diferencias o semejanzas señaladas por el maestro. En palabras de Rockwell:

Es difícil estudiar los procesos de razonamiento que se favorecen en la escuela, porque las formas de interacción verbal no determinan ni reflejan necesariamente las formas de razonar y pensar de los niños. Sin embargo, algunas características de las situaciones observadas indican la existencia de los procesos (1995, p. 41).

En esta medida, los alumnos deben poner en juego dos procesos de razonamiento, por un lado, tratan de entender el contenido de los elementos expuestos por el maestro, por otro, se ocupan de entender las reglas y los usos aplicables, deben pensar que tienen que hacer o

responder. Estas dos dimensiones no siempre coinciden, a veces existen contradicciones que no se resuelven en el transcurso de la clase (Rockwell, 1995).

Por último, el cuarto aspecto se titula *el aprendizaje autónomo* que alude a que los niños aprenden varias cosas a lo largo de su experiencia escolar, sin necesidad de que un adulto les enseñe. Esta autonomía del sujeto que aprende en situaciones no escolares se evidencia también en el aula, independientemente del método que use el maestro, se observa la actividad autónoma de aprendizaje. En esta medida Rockwell menciona que:

El proceso autónomo de los alumnos en la clase les permite el acceso a nuevos usos y contenidos.

Por ejemplo, aunque los libros se usan de cierta manera dentro del proceso de transmisión, este no es el único uso que los alumnos hacen de ellos. De hecho, en muchas ocasiones los niños hijean, observan, leen y comentan partes del libro sin indicación o intervención del maestro (1995, p. 45).

El quinto aspecto se refiere a *la transmisión de concepción del mundo*, se concibe la escuela como un lugar en el que se transmiten valores, conocimientos y hábitos. La función tradicional que tenía la escuela era formar ciudadanos para una sociedad futura. Ahora bien, cuando se hace referencia a los valores, se asocian a actividades organizadas explícitamente para ello, las ceremonias, concursos y los saludos de bandera integran un repertorio y elementos formales del discurso docente que han sido seleccionados para la escuela. En términos escolares, en estas situaciones se da *ese amor a la patria*, a la unidad nacional y al orden (Rockwell, 1995).

Aunque no es tan claro si estos actos construyen en la actualidad momentos significativos en la formación de los alumnos, pues hay estudiantes que no les ven sentido a las ceremonias, al himno del colegio y hay poco interés y afecto hacia ello, sin embargo, en otros sujetos si hay una valoración escolar de la patria y la nación y ha adquirido otros sentidos.

Vale resaltar, que no todas las prácticas son las mismas en las escuelas, existen diferentes características y prácticas escolares que transmiten valores y en ellas se podrían analizar

diferentes experiencias escolares. Por otro lado, además de los valores, en la escuela se estipulan unas reglas que los alumnos tienen que cumplir. Rockwell alude que:

El análisis del contenido formativo escolar en términos de valores conduce a ciertas dificultades; no es fácil determinar si los comportamientos observados dentro o fuera de la escuela se deben a la internalización de valores. Parece más factible reconstruir procesos de iniciación en las reglas del juego de la institución escolar (1995, p. 49).

Por tanto, la participación de cualquier situación social implica un conocimiento de cómo se debe actuar y que se debe hacer. Los alumnos aprenden a comprender cómo se está definiendo cada situación por medio de las señales que se dan en la interacción, las reglas del juego no son fijas, sino abiertas a negociación, las señales indican cómo actuar y qué márgenes hay en cada momento para replantear las reglas mismas (Rockwell, 1995).

Asimismo, la autora presenta dos dominios en el que se da este aprendizaje de las reglas del juego como lo son el trato con la autoridad y la participación en el trabajo. Es decir, los maestros asumen la autoridad y la muestran en todos los contextos escolares cotidianos, su autoridad se da en diversos aspectos del quehacer educativo y el comportamiento personal, asuntos propios de la disciplina aseo, postura, uso adecuado del uniforme y saludo. Sin embargo, los maestros tienen que negociar su autoridad frente al grupo, para ello utiliza una variedad de promesas, señales que solo de vez en cuando son castigos o amenazas. Los alumnos distinguen con rapidez a los adultos que no logran establecer esa autoridad frente al grupo y modifican las reglas del juego en su interacción con ellos. Los mismos maestros redefinen constantemente sus niveles de tolerancia (Rockwell, 1995).

Es importante tener en cuenta que desde la perspectiva de Rockwell las anteriores dimensiones del proceso escolar constituyen una realidad variable y cambiante, es decir que los contenidos transmitidos y los significados específicos se transforman con el tiempo y según el

tipo de escuela, no hay una sola forma de entender la escuela, por el contrario, hay múltiples formas de concebirla, desde su cotidianidad y desde lo que pasa dentro de ella (1995). Formas de concebir la escuela a partir de las experiencias escolares que se dan en las relaciones de quienes la encarnan. Es así como cada escuela tiene una lógica particular según los contextos, las herencias culturales y las tradiciones sociales en la que está inmersa.

Un ejemplo de ello puede ser una escuela ubicada en la vereda, comparte el salón, es una tradición que ha sucedido por mucho tiempo, por ende, las transformaciones no pueden ser de un momento para otro, por el contrario, son cambios paulatinos, donde se van adaptando para ocupar otros espacios, organizar la enseñanza de manera diferente.

Por otro lado, como se ha mencionado en el transcurso del documento, Rockwell no desconoce que hay políticas públicas que atraviesan la escuela se quiera o no, porque son las que suministran los recursos, porque el Estado tiene un papel más administrativo:

Desde la perspectiva del Estado, por ejemplo, actualmente se explotan las tradiciones de la construcción social (tequios o colaboraciones) de los pueblos, en función de un proyecto modernizador que busca entre otras cosas reducir en lo posible el financiamiento estatal de la educación, dentro del cual esas tradiciones pierden su sentido original (1995, p. 55).

Ahora bien, hay un rechazo al cambio por parte de la escuela y los sujetos que la conforman cuando se quiere o rompe directamente con las tradiciones, con la historicidad, con la herencia de la escuela. De ahí, como afirma Rockwell: “Las escuelas parecen presentar una insuperable resistencia al cambio, producto de lo que ellos consideran ser terquedad burocrática, mentalidad magistral o tradicionalismo educativo” (1995, p. 55).

Con lo mencionado anteriormente, se denota que hay otras posibilidades para analizar la escuela pensada desde lo que pasa al interior de ella, de lo que interpretan y significan los actores, profesores o estudiantes. Lo que significa para los actores su paso y estadía en la

escuela, configura la experiencia escolar que permite un abordaje a una dimensión de la escuela desde la perspectiva de los sujetos.

Un abordaje en el que la memoria posibilita al sujeto registrar, evocar y conservar las experiencias o acontecimientos vividos en el pasado. En esta medida, la memoria aporta una vía de análisis en relación a la subjetividad de quienes han pasado por el orden institucional de la escuela. Sin embargo, para establecer la relación experiencia y memoria, es necesario delimitar un abordaje particular, sentido en el que a continuación se realizan algunas delimitaciones sobre la memoria biográfica, en tanto registro que permite un referente teórico y metodológico para la presente investigación.

Memoria: recuerdos y olvidos para comprender la escuela como experiencia

Referirse a la memoria, implica cuestionarse por un lado ¿de qué hay recuerdo? y por el otro ¿de quién es la memoria? (Ricoeur, 2000). En este sentido, cuando se hace referencia al recuerdo se alude a la reconstrucción del pasado con datos del presente y con otras reconstrucciones realizadas en épocas anteriores, es así que mediante la memoria se distingue el recuerdo por medio de relatos, testimonios y confidencias de otros, que permiten hacernos una idea de la vida de actores o grupos sociales. Aunque el acto de recordar es individual, los recuerdos hacen parte de construcciones colectivas, y de la vinculación a instituciones sociales (Halbwachs, 2004).

En todo caso, la memoria esta no se basa solo en la historia aprendida, sino en la historia vivida de los sujetos, pues la memoria se dirige hacia una realidad anterior, la cual constituye una temporalidad que incide en el presente y en el futuro:

La memoria es del pasado, el contraste con el futuro de la conjetura de la espera y con el presente de la sensación el que impone esta caracterización capital, [...] hay memoria cuando transcurre el tiempo o más precisamente con el tiempo (Ricoeur, 2000, pp. 33-34).

Es así como el pasado se vuelve un recurso significativo para construir el recuerdo de acontecimientos y experiencias en un presente, guardando tres rasgos característicos:

El carácter privado de la memoria aparece como radicalmente singular, es decir que mis recuerdos no son los vuestros. Es vista la memoria como modelo de posesión privada. En segundo lugar, en la memoria parece residir el vínculo original de la conciencia con el pasado, allí la memoria es del pasado y este pasado es el de mis impresiones; por ende, la memoria garantiza la continuidad temporal de la persona. Finalmente, a la memoria se vincula el sentido de la orientación en el pasado del tiempo; orientación de doble sentido, del pasado hacia el futuro y viceversa (Ricoeur, 2000, p. 128).

Del mismo modo, “los recuerdos se distribuyen y se organizan en niveles de sentido, la memoria sigue siendo la capacidad de recorrer de remontar el tiempo y en el relato se articulan los recuerdos en plural” (Ricoeur, 2000, p. 128). Es así que la memoria es la construcción que permite articular la memoria colectiva a la memoria biográfica y articular el pasado y el presente. En esta lógica, la memoria está directamente relacionada con una entidad colectiva a la que Halbwachs llama grupo o sociedad, ratificando que se necesita del referente social para construir el recuerdo, mientras recordar es un acto individual. Aquí, cobran relevancia instituciones como la familia y la escuela.

La memoria colectiva se reconoce como referente de lo que se recuerda, de tal manera que como lo expresa Halbwachs (1968), citado por Ricoeur (2000): “en la rememoración del recuerdo, se pasa así gradualmente de los recuerdos que tenemos en cuanto miembros de un grupo” (2000, p. 158). De este modo, se entiende que cada sujeto produce o construye sus

propios recuerdos, junto a otros, dando fuerza a la relación de lo individual y lo social. En palabras de Halbwachs (1968), citado por Ricoeur (2000): “la memoria individual toma posesión de sí misma precisamente sobre la base de la enseñanza recibida de los otros” (p.157). Es decir, que los recuerdos individuales son construcciones que necesariamente dan cuenta de relaciones con la sociedad.

Es así que los recuerdos son reconstrucciones de acontecimientos y experiencias vividas con otros, en otro tiempo, en determinados contextos espaciales (Ricoeur, 2000) e institucionales. Al respecto:

Los recuerdos de infancia constituyen una excelente referencia, transcurren en los lugares socialmente marcados como: el jardín, la escuela, la casa, el sótano, entre otros escenarios. Lugares que en el mundo de la infancia siempre pueden ser y marcar de manera positiva como negativa (Ricoeur, 2000, p .159).

En este sentido, se advierte la memoria del transcurso por las instituciones, como una configuración específica que puede aportar a la comprensión de las relaciones entre lo individual y lo social. De este modo, es posible entender que cada persona tenga sus propios recuerdos y aun cuando haya vivido la misma experiencia que otro sujeto, cada uno puede generar recuerdos distintos, dada la incidencia del contexto, sus creencias, estilo de vida, entre otras. En relación con lo anterior, Halbwachs menciona que:

La memoria colectiva obtiene su fuerza y duración al apoyarse en un conjunto de hombres, son los individuos los que la recuerdan, como miembros del grupo. De este amasijo de recuerdos comunes, que se basan unos en otros, no todos tendrán la misma intensidad en cada uno de ellos. Cabe decir que cada memoria individual es un punto de vista sobre la memoria colectiva, que este punto de vista cambia según el lugar que ocupa en ella, y que este mismo lugar cambia según las relaciones que mantengo con otros entornos (2004, p. 50).

Es importante resaltar que la memoria en el campo de la pedagogía y la educación se ha analizado desde dos funciones, una relacionada con los asuntos de la enseñanza o los contenidos de la historia, es decir, se relaciona con la enseñanza del pasado reciente y abarca reflexiones acerca del papel ético y político de lo que se enseña, desde una perspectiva que relaciona al sujeto con la sociedad y la escuela. Otra función que reconoce la memoria como un registro de los procesos educativos del transcurrir en la escuela, alude a la reconstrucción de recuerdos que permiten que “se cuestionen el pasado, resignifiquen identidades y configuren nuevos posicionamientos éticos-políticos de los sujetos a partir de las narrativas” (Jaime, 2016, p.11).

Dicho esto, la memoria de la escuela se constituye en uno de los referentes para comprender la construcción de identidades y subjetividades, en el entendido que “la identidad surge de la particularidad de cada sujeto, su historia, sus intereses, sus proyectos de vida, anhelos, valores, pertenencia a culturas o tradiciones” (Ruíz y Prada, 2012 p.37). Los procesos identitarios que se dan en el tiempo, (en el curso de la vida), inmersos en el cambio no son totalmente estáticos y requieren de la otredad. Así, la escuela como institución permite la identificación, reconocimiento y vinculación de experiencias que coadyuvan a la producción de identidad. Una producción que es susceptible de ser analizada por medio de la memoria.

Las memorias de escuela se trabajan metodológicamente desde el enfoque biográfico-narrativo, que posibilita la construcción del conocimiento por medio de narraciones, las cuales hace visible los componentes identitarios, representativos y significativos en la configuración subjetiva del sujeto al relacionarse con los otros. García, Lubian y Moreno afirman que:

El enfoque biográfico-narrativo es una modalidad de investigación que nos permite ampliar el conocimiento sobre lo que realmente sucede en el mundo escolar, a través del punto de vista de los implicados, personas anónimas que aportan, por medio de testimonios escritos, una mirada

personal e íntima de su proceso educativo recuperando su propia voz al hacerla pública (S.f, p. 1).

Con lo dicho anteriormente, el enfoque biográfico narrativo realza elementos subjetivos importantes porque “capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos” (García, Lubian y Moreno s.f., p. 6). A partir de la experiencia personal y la experiencia social, lo particular de la escuela puede analizarse como una de las formas en que “el narrador recurre a su memoria y también a un contexto sociocultural en el que esas experiencias cobran sentido, conectando así acontecimientos y situaciones cotidianas” (s.f. p. 5).

Para entender la relación del método narrativo-biógrafo en el campo de la educación, Huchim, plantea que:

Se puede hacer historia de vida de una institución educativa, a través de las vivencias de las personas en la institución que trabajaron. También se puede hacer historia de la educación por medio de las autobiografías, recurriendo a memorias, testimonios, recuerdos, autorretratos, los diarios de profesores y alumnos y otros documentos que plasman momentos históricos (2013, p. 14).

De este modo, los recuerdos hacen visibles las experiencias más significativas para un sujeto, y pueden brindar un panorama más amplio de lo que se construye subjetivamente en torno a la institución escuela. A su vez, la opción por la memoria de la escuela es una contribución a la comprensión de la institución no solo desde las funciones sociales sino a partir de las experiencias escolares que surgen en ella. Por esta razón, Escolano afirma que: “la escuela es susceptible a múltiples abordajes desde hace algunos años, bajo un prisma más antropológico en sus relaciones con la educación, y más concretamente con la construcción sociocultural de los componentes estructurales” (2011, p. 13). Por ende, la proyección de la memoria escolar en la

identidad biográfica de los sujetos constituye uno de los referentes para comprender la experiencia escolar.

CAPÍTULO II. Los años ochenta en la memoria de los entrevistados

Las memorias construidas con los cuatro participantes que hicieron parte de este ejercicio de investigación, posibilitan enriquecer la mirada a la historia de un país, por la fuerza simbólica que poseen en su interior, ya que aportan elementos fundamentales para caracterizar la época y el contexto social en sus particularidades de cambio, de violencia y de desarrollo pedagógico.

Los cuatro entrevistados que hicieron parte del ejercicio investigación nacieron en la ciudad de Bogotá a finales de la década de los años setenta ellos son: Julio, nació en el hospital Materno Infantil el 23 de agosto de 1977, su infancia transcurrió en el barrio la Perseverancia en el Centro de Bogotá en el seno de una familia tradicional y trabajadora, su nivel de escolarización técnico en diseño gráfico. Roberto, nació en el hospital San Ignacio el 15 Febrero de 1976, creció en un hogar humilde en el barrio la Aurora en la localidad de Usme, actualmente es mecánico automotriz. María, nació el 10 Diciembre 1976 en el hospital Materno Infantil, es la menor de dos hermanas, toda su infancia la vivió en el barrio Timiza rodeada de amigos y de una familia unida, actualmente se desempeña en las ventas. Finalmente Carolina, nació el 03 noviembre de 1977, su infancia transcurrió en la localidad de Rafael Uribe Uribe en una familia numerosa donde las pautas de crianza estaban enmarcadas por el maltrato.

En el ejercicio de construir las vivencias de esta década, fue posible la reconstrucción de los sucesos más relevantes que permanecen en la memoria de los entrevistados en diálogo con planteamientos de historiadores como Luis Alberto Restrepo (1991), Juan Mosca (1996), Enrique Parejo (2010) y Sebastián Álzate (1988) entre otros, que permiten construir el marco contextual del presente ejercicio de investigación.

Así mismo, un marco que permite resaltar elementos propios de la experiencia escolar en la década de los años ochenta de los cuatro entrevistados, haciendo hincapié en aquellos elementos políticos, económicos y sociales que hicieron parte de la configuración de escuela y construcción del modelo educativo en el periodo. Para ello se retoman autores como: Luis Rincón (1997), Marta Cárdenas (S.f) y María Boada (S.f).

Había como terror

Digamos que a esa década la llamaban década del miedo, la época del terror. Aquí en el país tiene todo el título merecido porque ya en un contexto general, hubo miles de masacres, muchos atentados, el narcotráfico, el paramilitarismo se estaba apoderando de las circunstancias, estaban desplazando poblaciones, hubo muchas circunstancias que directamente afectan a muchas personas y no se veía un contra para llegar a dispersar o eliminar o reducir este tipo de conductas entonces únicamente eso recuerdo, recuerdo que es un periodo muy difícil, menos mal como le cuento no fui víctima directo de la situación, pero sí indirecta por las mismas circunstancias por las que pasaba las demás personas. Usualmente, era la gente del campo la que tenía que desplazarse y dejar todo botado, circunstancia que no tenía que pasarles a ellos.
(Roberto, comunicación personal, 20 de agosto, 2020)

La *Toma de la Embajada* quedó registrada en la Historia de Colombia el 27 de febrero de 1980 en la ciudad de Bogotá. Así se conoce el suceso protagonizado por el grupo guerrillero M-19, cuando se tomó la Embajada de la República Dominicana, con el propósito de negociar el canje de los presos políticos de la subversión, entre los cuales estaban Iván Ospina, Álvaro Fayad, Elmer Marín, Carlos Pizarro León Gómez y Gustavo Arias Londoño. Esta toma expresó las exigencias de participación democrática al gobierno de Julio cesar Turbay (1978-1982), debido a

que a inicios de su periodo de mandato expidió el “Estatuto de seguridad”, un estricto régimen penal, que le otorgaba excesivas facultades operativas y judiciales a las fuerzas armadas colombianas para controlar el orden público³ (Castaño, 2008).

Pues así que recuerde un acontecimiento importante de la década, pues la toma de la Embajada, lo de la toma del palacio de Justicia y así más o menos eran los acontecimientos. Pues en sí, a mí esos acontecimientos se me hacían, así como espectaculares, ¡no tanto como que formarán mi forma de ser y eso No! Fue algo más como de cine, yo creo que lo veía así, más como por ese lado, como de película (Julio, comunicación personal, 7 de septiembre, 2020).

La toma de la Embajada fue un golpe estratégico del M-19, porque en sus instalaciones se encontraban reunidos varios embajadores y diputados, entre ellos el de Estados Unidos, Diego Ascencio, y los de Venezuela, México, Egipto, Austria, Costa Rica, Suiza, Guatemala y Uruguay. La reunión tenía el propósito de celebrar el día 136 de independencia de República Dominicana.

En el proceso de negociación, como representante del M-19, estuvo Carmenza Cardona Londoño alias “La Chiquis” y como representantes del Gobierno Nacional Camilo Jiménez y Ramiro Zambrano. El 21 de abril del mismo año, en Cuba, los diputados y embajadores fueron entregados, gracias a las negociaciones entre el grupo armado y el gobierno⁴. Para algunos este acontecimiento se cataloga como un triunfo para ambas partes, puesto que tras la liberación de rehenes “se dicta la ley que concede la amnistía a los autores o participantes de hechos de rebelión, sedición asonada o delitos conexos. Pero nadie se acogió a ella debido a las condiciones y limitaciones que establecía” (Castaño, 2008, p. 154). Sin embargo, antes de acabar el año 1981

³ Véase también el documental del periódico El Espectador (27 de febrero de 2020), realizado para conmemorar los 40 años de la toma de la Embajada de República Dominicana. Recurso web: https://www.youtube.com/watch?v=MVDXT_ZzXqw

⁴ Véase también la película “*La toma de la embajada*. (2000) Durán, C. Colombia. En el cual se hace un intento por recopilar los 61 días de secuestro a manos del grupo subversivo M-19.

el gobierno de Turbay instaure la Comisión de Paz para establecer diálogos con grupo guerrillero.

Es por esto que, este acontecimiento pasó a la historia de Colombia con el nombre de "Operación Libertad y Democracia"(Castaño, 2008). Años después, en una entrevista a Carlos Pizarro León Gómez, tras la pregunta ¿Si se habla de una solución política democrática, por qué las armas, no se trata acaso, de una contradicción?, respondió:

El uso de las armas en este momento, es un uso, fundamentalmente para buscar, a partir de su ejercicio y la sintonía con la clase dirigente, una solución política al conflicto. Y si la sordera es total, por supuesto que las consecuencias también van mucho más allá de la sordera en función de lograr en forma definitiva la paz y la justicia, porque por lo menos no podemos pactar (Álzate, 1988, p. 25).

El año 1981, fue un año con diversos acontecimientos de carácter violento y al mismo tiempo con búsquedas de paz. Del 8 al 12 de enero de 1981, en Puerto Boyacá, se celebró la primera reunión de afectados por la guerrilla en el Magdalena Medio, sin embargo, el 18 de febrero del mismo año la Guerrilla de la FARC hizo su primer secuestro en el departamento de Córdoba, dando fin a la paz en esta región del país. Sin duda alguna, este hecho fue el comienzo de un largo periodo de secuestros y extorsiones que perduró por muchos años, a cargo de este grupo insurgente (Castaño, 2008).

De la década de los ochenta yo tengo muchos recuerdos más que todo de las noticias, y que había mucha alarma todo el tiempo de asesinatos, secuestros, había como mucho terror, pues aquí directamente en la ciudad donde yo habitaba no. No teníamos ese riesgo, pero todo el tiempo escuchaba las noticias, se escuchaba entre los vecinos en la casa, pues mis papás y mi tía todo el tiempo alarmados por la situación que estaba aconteciendo en el país, porque no era únicamente en ciertas regiones (Roberto, comunicación personal, 20 de agosto, 2020).

Por lo expresado en párrafos anteriores, la década de los años ochenta representa en la historia de Colombia un periodo en el cual hubo un incremento de violencia por diferentes entes armados, entre ellos, las guerrillas como FARC, ELN, M-19 y grupos organizados.

Sin embargo, fue una década en la que acontecieron también otros hechos importantes en el plano de la cultura. En 1982 el escritor Gabriel García Márquez recibió el Premio Nobel de literatura por su obra más representativa *Cien Años de Soledad*, la cual, es catalogada como una de las más importantes de la lengua castellana y obra maestra de la literatura hispanoamericana y universal. Este acontecimiento se resalta en la narrativa de un entrevistado:

Yo recuerdo un poco más a Gabriel García Márquez, pues en su momento lo mencionaban en la escuela y demás y, nos decía una profesora, nos comentaba que él tuvo que irse del país. Yo no sabía muy bien que era un asilo y todo ese tipo de cosas, pero ahora que ya tengo madurez, vivenciado y leyendo varias cosas, contaban que él se fue a buscar asilo a México por temas de la violencia interna en el país y él era uno de los líderes por medio de la literatura que representaba cierto sector y unos ideales entonces recuerdo mucho a Gabriel García Márquez (Roberto, comunicación personal, 20 de agosto, 2020).

Años atrás, se acordó “El Frente Nacional” (1958-1974) como la alianza entre el partido liberal y el partido conservador, después de una década de grandes índices de violencia y enfrentamientos políticos radicales. La alianza representada por Alberto Lleras del Partido Liberal y Laureano Gómez al Partido del Conservador surgió de la necesidad de un pacto entre ambos partidos para restaurar la presencia en el poder del bipartidismo sin incurrir en enfrentamientos violentos. Aunque este acuerdo llegó a su fin en 1976 dejó secuelas en la década de los años ochenta, tanto en la división bipartidista como en la organización del poder.

Me acuerdo una vez, en unas elecciones creo que era Barco⁵ el que tenía un casco, pero él era del partido conservador ¡creo, mmm no estoy muy bien! Pero entonces el papá de mi amiga iba a votar por él, o sea era como los obreros, digámoslo así, ese casco como de obrero, pero mi familia era liberal entonces mi papá no iba con eso, entonces uno veía el choque entre ellos, pero no en el colegio, de decir, ¡ustedes o esto, no! Allí se hablaba de los próceres y todo, pero no había ninguna injerencia política, en ese contexto, eso era algo muy de respeto (María, comunicación personal, 13 de agosto, 2020).

Estas secuelas del bipartidismo estaban muy marcadas en la cultura política de los colombianos, quienes se reconocían como liberales o conservadores por línea familiar. Sin embargo, es de anotar que la presidencia Betancur⁶, en 1982, representó en la historia de Colombia un cambio profundo en la organización del poder y las decisiones del Estado, porque designó funcionarios pertenecientes al liberalismo y de este modo el partido minoritario en las elecciones pudo hacer a la vez gobierno y oposición. Los intentos de renovación propuesta por los partidos tradicionales significaron cambios revolucionarios, pero ninguna de estas disidencias logró afirmarse como forma de gobierno por la distinción entre antagonismo y agonismo⁷ (Sánchez, Calderón, et al. 1996), de hecho, la presidencia de Betancourt evidenció el recrudecimiento de las formas de operar contra los modos de pensar no oficialistas.

El 20 de octubre de 1982, a instancias de Betancur en la presidencia, el Consejo dictó la Ley 35 de 1982 conocida como la ley de Amnistía, que aplicaba sobre los autores de delitos políticos. Esta ley permitía la salida de las cárceles de dirigentes e integrantes de grupos insurgentes (Castaño 2008).

⁵ Virgilio Barco, fue miembro del Partido Liberal y presidente de la República de Colombia en el período 1986-1990. Los otros candidatos presidenciales fueron Álvaro Gómez por el Partido Conservador y Jaime Pardo Leal por la Unión Patriótica.

⁶ Belisario Antonio Betancur Cuartas fue un abogado, escritor y político colombiano, dos veces candidato presidencial por el partido conservador y Presidente de la República de Colombia durante el período de 1982-1986.

⁷ Para ahondar sobre la distinción entre antagonismo y agonismo véase los planteamientos de González (2016), en “Regularidad en la dispersión: La frontera agonismo/antagonismo en el pensamiento político de Mouffe”.

Bueno políticos de esa época que yo me acuerde, no sé, no sé si fue un buen presidente o no, porque no lo he valorado por eso, pero si como en la parte cultural, en la parte de las letras, a Belisario Betancur, se me hizo que era un tipo muy culto, muy dogmático, muy de sus valores y todo eso, de pronto también pecó mucho, ya analizando a esta altura de mi vida, peco mucho como de inocente, como de que lo vieron como bobito, yo digo que para esos puestos, debe ser muy vivaz. En la política uno debe ser muy vivaz, no tanto malo, sino, como muy despierto, porque tanto cosas buena como malas surgen y uno tiene que saberlas sortear, entonces el político que no es vivaz, que no es sagaz, muere como político, puede que sea bueno, puede que sea malo, pero si aprecio de los presidentes ese, y de pronto le valoro a Belisario lo que era la cuestión académica que él tenía, todo esos valores, él fue un hombre como muy culto en ese sentido (Julio, comunicación personal, 7 de septiembre, 2020).

La Ley 35 de 1982, “por la cual se decreta una amnistía y se dictan normas tendientes al restablecimiento y preservación de la paz”, posibilitó que para el año 1983 se diera inicio a varios procesos de diálogo entre el gobierno de Belisario Betancur y grupos guerrilleros. Con las FARC-EP el 30 de enero y el 13 de noviembre en Madrid con el M-19. Estos diálogos en la década de los ochenta se consideraban necesarios para dar fin al fuerte impacto que tenían estos movimientos en las zonas rurales y campesinas.

Pues acontecimientos de la década de los ochenta, así pues, de la niñez, yo creo que los conflictos aquí a nivel local, casi siempre políticos era pues la rivalidad entre conservadores y liberales, estaban empezando a surgir como la guerrilla, así como tal, o sea los grupos guerrilleros, pues antes había la violencia guerrillera, pero era como más hacia el nivel de campo y todo eso, pero no era tan marcada. Y aquí ya estaba empezando que el M-19, que el Quintín Lame, creo que era que se llamaba (Julio, comunicación personal, 7 de septiembre, 2020).

En este mismo año se evidenció cómo la violencia no se concentró únicamente en el campo y fue migrando paulatinamente a la ciudad. Por un lado, estaba el secuestro de personas con cargos

públicos o políticos⁸ que habitaban en las grandes ciudades o en los alrededores y por el otro, el fenómeno del desplazamiento interno por lo que a las grandes ciudades llegaban víctimas del conflicto.

En muchas regiones del país estaba explotada la parte de la guerrilla, los paramilitares y bueno mucha gente que murió de la violencia estuvo pues presente y todo el tiempo andan con sus pleitos del gobierno y demás. La verdad no tengo muy presente muchos sucesos puntuales, pero si hay unos que marcaron como tal está ese periodo de guerra (Roberto, comunicación personal, 20 de agosto, 2020).

En el año 1983 Pablo Escobar hizo parte de la política, en el cargo de senador suplente y para el 1984 se reveló a la luz pública que el dinero que poseía provenía del narcotráfico convirtiéndose en uno de los más buscados por la justicia. Sin embargo, no fue el único nexo de la mafia con el gobierno a nivel regional y local. Es así, como tomó fuerza el sicariato pagado por los carteles de Medellín para acallar a los opositores o denunciantes de la corrupción e infiltración del narcotráfico en todas las esferas del Estado. El aniquilamiento del Ministro de Justicia Rodrigo Lara Bonilla, es uno de los crímenes más expresivos de lo que ocurrió en el país, pues la investigación posterior a su muerte ratificó que su asesinato fue pagado por la mafia y políticos que se oponían a su postura crítica al negocio del narcotráfico y a la llegada a la política de personas que estaban detrás de esta ilegalidad (Archivo el Tiempo, 1984).

Aún ministro de justicia también lo recuerdo mucho porque yo recuerdo que lo asesinaron y eso fue noticia prácticamente para todo el periodo de gobierno, el señor se llamaba Rodrigo Lara

⁸ Una de las principales noticias de Colombia en 1983, fue el secuestro de Jaime Betancur, hermano del presidente de la época Belisario Betancur por el ELN., véase por ejemplo, la noticia “*Secuestrado por un grupo de guerrilleros el hermano del presidente de Colombia*”, EL PAÍS (1983). Recuperado de: https://elpais.com/diario/1983/11/24/internacional/438476411_850215.html. Otro acontecimiento fue el intento de secuestro a Álvaro Uribe Sierra, el cual terminó con su vida, algunas fuentes afirman que el hecho fue protagonizado por las FARC-EP, otros afirman que se trató de un cobro de cuentas entre mafiosos. Véase Por ejemplo, “*El papá de Uribe no fue asesinado por las FARC*”, Semana (2016). Recuperado de: <https://www.semana.com/nacion/articulo/pablo-catatumbo-nosotros-no-matamos-al-papa-de-uribe/457087-3/>

Bonilla, lo tengo un poco presente porque fue en la época cuando yo estaba terminando mi jornada académica y demás, personajes un poco más, pues mi papá me comentó en ese momento no sabía ni quién era ni nada (Roberto, comunicación personal, 20 de agosto, 2020).

A medida que avanzó la década, la violencia fue movilizándose a las grandes ciudades y en el año de 1985 Bogotá fue el epicentro de devastadores sucesos que marcaron la historia del país, al tiempo que seguían realizándose sucesos locales como fue la Toma del M-19 de un camión repartidor de leche en el barrio Diana Turbay.⁹

Tengo un tema fuerte aquí del Diana que es un tema histórico, pero creo que cuando uno tiene memoria no se olvidan. Yo tenía 10 no sé si 8 o 10 años, no me acuerdo, y aquí, esto se lo tomó según la información como salió dicen que el barrio Dina Turbay se lo tomó la guerrilla del M19, pero bueno, ellos lo que hacían con nosotros eran regalarnos la leche y atracaban los carros de la leche, la carne y eso... y nos ponían a nosotros a hacer fila, porque lo que ellos se robaban nos lo daban a nosotros...Sí, pero yo creo que tenía menos edad, no me acuerdo de la edad. Sí, ¡no me acuerdo muy bien!, pero llegaban y eso pasó aquí en el Diana que dicen que el M 19 se lo tomó. Pero la verdad, pues en mis vagos recuerdos sé que ellos no eran malos, lo que hacían era... Si obviamente el tema de robarse o sea atracar los camiones, pero no era la comida para ellos, no era que los atracaron para ellos sino lo que hacían era decirnos cuando lo iban hacer y que hiciéramos fila y nos daban leche, nos daban carne gratis de eso me acuerdo, eso es una historia de... incluso esa historia está hoy en día en el Centro de memoria, sí, fue así, no lo hacía de malo porque fue cuando nos daban de comer a nosotros. La verdad, no lo hicieron muchas veces, pero si dos, tres veces lo hicieron (Carolina, comunicación personal, 17 de agosto, 2020).

⁹ Para ampliar la información sobre el encuentro entre la Policía y el M-19 en el sur oriente de Bogotá puede ampliar la información en el artículo “La masacre del sur oriente de Bogotá que espera justicia hace 32 años”. VERDADABIERTA.COM (2017). Recuperado de: <https://verdadabierta.com/la-masacre-del-suroriente-de-bogota-que-espera-justicia-hace-32-anos/>

El relato de Carolina es fundamental para entender como un acontecimiento de violencia tiene gran relevancia sobre la construcción de la Paz, pues el 26 de agosto de 1984, el gobierno de Betancourt comenzó el proceso de paz con el grupo subversivo M-19, y se acordó el cese al fuego por parte de la guerrilla y por parte de las Fuerzas Armadas de Colombia. No obstante, el robo del camión de leche desencadenó la muerte de once jóvenes pertenecientes a la milicia del M-19, los cuales fueron asesinados por los policías que llegaron a evitar el hurto. Este hecho fue crucial porque rompió el proceso de Paz, ante lo que el M-19 consideró una traición por parte del Gobierno.

Entre el 6 y 7 de noviembre de 1985 el grupo subversivo M-19, ejecutó la Toma el Palacio de Justicia, a la que el ejército respondió con lo que se conoce con la Retoma que dejó uno de los hechos más vergonzantes y confusos de la historia del país. Este ataque directo tenía como objetivo ejercer presión sobre el gobierno de Belisario Betancur, ya que éste había incumplido los acuerdos derivados del proceso de paz en Corinto, Cauca y el Hobo Huila. Las acciones del el M-19 exigían una publicación de la pérdida en los periódicos del país y una transmisión continua en televisión para esclarecer los hechos (Parejo, 2010). En una entrevista a Carlos Pizarro León Gómez le preguntan ¿Qué fueron hacer al palacio de justicia? y su respuesta fue:

En el caso de otra de las entrevistadas no quedó como registro de un hecho histórico, sino como el duelo de una de las, aproximadamente cien personas fallecidas, doce de ellas magistrados.

¡La toma del Palacio de Justicia, ay si me marco!, pero por un tema más personal, porque ahí uno de los escoltas de Maza Márquez¹⁰ era el papá de un primo y él fue el que salió volando del edificio que se vio, como si él se hubiera lanzado del edificio cuando estaba en llamas, él se mató,

¹⁰ Miguel Alfredo Maza Márquez es un ex general de la República, que fue director del Departamento Administrativo de Seguridad (DAS) entre 1985 y 1991. En 2016 fue condenado a 30 años de cárcel por el asesinato de Luis Carlos Galán en 1989.

él murió en esa toma del palacio de justicia. Eso sí es impactante, pero más por el tema de lo familiar, porque yo me acuerdo que eso fue la tragedia en la familia. Lloraba mi tía como, mejor dicho. Me acuerdo mucho es por eso (Carolina, comunicación personal, 17 de agosto, 2020).

De manera general, las memorias de los entrevistados se asocian a los hechos violentos que vivió la sociedad colombiana. La noche del 17 de diciembre de 1986 en la ciudad de Bogotá, sicarios al servicio del narcotraficante Pablo Escobar asesinaron al periodista Guillermo Cano, director del periódico El Espectador, tras repetidas amenazas del cártel de Medellín para callar este medio por los artículos que denunciaban los nexos del narcotráfico con la política. A Cano, lo recuerda uno de los entrevistados así:

Pero mi papá me contó que el señor que escribía el periódico que él leía, que le regalaban, también lo habían asesinado, que todo lo que pasaba en ese momento era por las drogas y cultivos ilícitos que tenía el país. Entonces, ahora tengo conocimiento que el señor se llamaba Guillermo Cano y él era el director del periódico El Espectador, pero en su momento no tenía esas circunstancias muy claras, solo me decía mi papá que mataron al señor que escribía para que yo tuviera un poco de contexto relacionado con lo que estaba sucediendo. No recuerdo preciso en este momento a más personajes así mencionados (Roberto, comunicación personal, 20 de agosto, 2020).

Se puede decir que la década de los ochenta fue catalogada como la década del miedo, porque se cometieron un alto número de crímenes, atentados, masacres y tomas de diferentes zonas campesinas y urbanas por los distintos actores armados, guerrillas, paramilitares, narcotraficantes y ejército, que dejaron miles de muertos en todo el país.

Una masacre que hubo acá donde hoy en día es el CAMI, el centro de salud, mataron varios muchachos, hicieron una especie como de una limpieza social y los dejaron a todos tendidos ahí, me acuerdo que eso fue como que...Y fue el tema como del narcotráfico fue el tema de, de todo este tema de no me acuerdo la palabra exacta pero es como el pagarle alguien porque mate a otra

persona, el tema del sicariato, porque así fue que mataron a... y fue en toda esa época me acuerdo (Carolina, comunicación personal, 17 de agosto, 2020).

Además de estos hechos el cierre de la década estuvo marcado por el recrudecimiento de la violencia del narcotráfico aliado con políticos y militares, contra los políticos que prometían un cambio para el país.

En 1989 el pueblo gritaba ¡Galán presidente! siendo este el favorito en las encuestas, muchos afirmaban que sería el próximo presidente de la Nación, si no hubiera ocurrido el atentado del 18 de agosto del mismo año, que se llevó la vida del candidato, en la plaza principal de Soacha. Un crimen por el que está condenado el ex general Maza Márquez, sin determinar todos los actores intelectuales ya que tanto para el cartel de Medellín, como para diferentes fuerzas armadas y de la cúpula política Galán representaba un riesgo si llegaba al poder.

El tema también que me acuerdo, que estaba muy pequeñita, es en la forma en que mataron a Galán, porque hoy en día entiendo el por qué, pues en ese entonces era muy pequeñita. Sí y no entendía el tema de estas líneas políticas porque pues la verdad no lo entendía, pues fue algo terrible lo que estaba pasando en el país al ver que tantos políticos mataban, sí. Por lo menos en esa época, de todos esos atentados que hacía Pablo Escobar, porque prácticamente fue toda esa época, entonces pues claro que era impactante para nosotros o para uno de niño ver eso y decir, o sea, cómo entender porque están matando a muchos, a tantos políticos porque era gente muy importante. Uno lo entendía así, no él, tal como político porque no entendía ni siquiera eso sino ¿por qué están matando la gente importante? uno lo veía así entonces claro le impactaba a uno, pero en ese entonces uno no lo entendía muy bien, yo no lo entendía en este entonces, hoy en día logró leer como el contexto de lo que pasó y pues es algo terrible (Carolina, comunicación personal, 17 de agosto, 2020).

Al indagar por la década de los años ochenta se evidencia que en la mayoría de los recuerdos, algunos entrevistados asocian la época con el terror, la violencia y las muertes. Sin embargo, dos

de los entrevistados reconocen otra forma de caracterizar la época por asuntos socioculturales, por ejemplo, asistir a una corrida de toros, lo que en los años ochenta representaba una tradición y un espectáculo. De igual modo, asistir a un concierto, incluso con el propósito de trabajar, se recuerda como una oportunidad para acercarse al mundo musical influyente de la época.

Por el tema de lo que viví en el Estadio del Campin¹¹ de estar siempre en conciertos que pocas personas tenemos como el gusto de ver cualquier cantidad, de gente famosa y creo que ese gusto se lo da uno trabajando en eso, de conocer Plácido Domingo, Pavarotti que son de un nivel...pues... y uno estar y uno estar en un sitio de esos escuchando un concierto de esos, uno pues dice bueno gente que pagó en ese entonces cualquier 500, 800 mil pesos hace yo no sé cuántos huevos de años y pues era la súper plata y pues uno trabajando ahí se veía todo, cualquier concierto, cualquier partido corridas de toros que es un tema cultural y es un tema que hoy en día le da mucha trascendencia al tema de lo que significa hoy en día el tema del maltrato animal. Si tú me lo preguntas, para mí no es maltrato animal en ese tema de los toros, siempre lo vi como algo cultural, si un tema de cultura, pero si uno lo ve más allá y si uno permite que la mirada se amplíe más, es ver que si efectivamente es un tema como de torturar a un animalito que no tendría por qué sentirlo, o sea quien es para que muchos disfruten del dolor de un animalito o sea sí, pero en ese entonces para mí era ¡súper chévere! (Carolina, comunicación personal, 17 de agosto del 2020).

Escuela cambiante en los años ochenta

En otro sentido, en la década de los años ochenta surgieron varios cambios e innovaciones en la educación, como el Movimiento Pedagógico el cual ha contribuido a la reflexión sobre el papel político y cultural de la escuela, particularmente porque se inscribe en la

¹¹ La entrevistada se refiere a su experiencia de trabajo infantil en las instalaciones del Estadio Nemesio Camacho El Campin el cual está ubicado en la localidad de Teusaquillo y aloja en su aforo aproximadamente a sesenta mil espectadores de diferentes eventos, es el centro de atención para los encuentros de fútbol de la Capital.

movilización social por la educación pública, con énfasis en la lucha contra las políticas educativas tecnocráticas. Un énfasis que tuvo impactos en el acontecer de la escuela, aunque la gravedad de los hechos generados por la violencia fue lo que más marcó la memoria:

En la década de los ochenta pienso que la educación estuvo un poco truncada por los sucesos sociales que atravesaban la capital y el país en momentos de violencia, pero digamos que no estuvo muy representado en mi formación escolar, entonces no lo relaciono mucho con mis vivencias (Roberto, comunicación personal, 20 de agosto, 2020).

En materia educativa, el mandato del presidente Belisario Betancourt (1982-1986) propuso el Plan de Desarrollo denominado “*Cambio con Equidad*”. Este hacía referencia a diversas políticas de modernización, descentralización y planificación participante, que suponían la adopción de nuevos métodos e instrumentos educativos, la implementación de innovaciones y la adecuación de la estructura administrativa, a su vez buscaba el mejoramiento cualitativo, centrándose en el currículo y su organización, según las peculiaridades regionales, y la adopción de los supuestos y la metodología de la llamada escuela activa.

No ha habido cosas de fondo, que realmente que uno diga, realmente vale la pena, lo que le conviene al que está al que está en el momento. Sea el presidente, sea el alcalde, sea el ministro, sea lo que sea, hace lo que le conviene, entonces el congreso ve que tiene un contrato con una empresa, con unos libros, con una multinacional para que demos las clases por esto, entonces él mete la reforma para que quepa eso ahí, sin saber las consecuencias que eso puede causar, entonces fue de momento (Julio, comunicación personal, 7 de septiembre, 2020).

De igual manera, durante el periodo de gobierno a cargo de Virgilio Barco (1986-1990) se continúa con la estrategia de adecuar la educación al desarrollo del país centrándose en la implementación de la tecnología educativa, priorizando la cobertura de la educación básica por medio de la universalización de la educación de niños, jóvenes y adultos. Sin embargo, estos

planes de desarrollo propuestos durante la década no mostraron signos de mejora ante la crisis que ha afectado especialmente la calidad, financiación, organización y cobertura de la educación (Rincón, 1997). En relación a estas políticas educativas en las que priman las innovaciones tecnológicas, uno de los entrevistados afirma que estos cambios estructurales afectaron directa e indirectamente al sistema educativo.

Colombia ha sufrido muchos cambios en la educación, yo diría que más para mal que para bien, se ha enfatizado pues lógico en las tecnologías, pues porque el mundo va cambiando, en las formas y en las metodologías, pero a la vez hemos perdido, y como se da cuenta lo que le he dicho en toda la entrevista, le recalco eso se ha perdido los valores, que es lo esencial (Julio, comunicación personal, 7 de septiembre, 2020).

La década de los ochenta evidenció grandes cambios informáticos y tecnológicos en la estructura social laboral y educativa. En 1983 llegó a Colombia el primer computador personal y comercial que dio inicio a la era tecnológica¹², no obstante una de las entrevistadas realiza contrastes profundos con la actualidad, dejando ver que la llegada del computador o de la tecnología no impactó la escuela de las mayorías.

La educación podía ser plena, no había cohibición educativa, todos estaban muy bien marcados, que era lo que tenía que dictar, las clases que se debían dar. Entonces pues todavía no había entrado la era tecnológica, que fue lo que más ha marcado, digamos eso, porque, porque la tecnología ha vuelto a todo el mundo perezoso, nosotros cuando estábamos teníamos que investigar, teníamos que leer, teníamos que analizar, todo (María, comunicación personal, 13 de agosto, 2020).

¹²Véase también el artículo “1983, *Un año inolvidable*” (El Tiempo, 3 de noviembre de 1998). Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-811052>

Ahora bien, el Ministerio de Educación Nacional, entre 1970-1980, implantó diversas reformas como la nacionalización de la educación, el mapa educativo, la escuela nueva, la universidad a distancia y el programa de mejoramiento cualitativo de la educación, especialmente este último cobra incidencia en el Movimiento Pedagógico. Según Cárdenas y Boada, este programa:

Fue formulado por el Ministerio de Educación, bajo las políticas de organismos internacionales, y respondía a la necesidad, según ellos, de modernizar y tecnificar el sistema educativo; la mejor manera de lograrlo era aplicar un nuevo modelo tecnológico, que orientó sus programas: el mejoramiento del currículo, la dotación de materiales y la formación de educadores. De los tres el que realmente tuvo mayor desarrollo fue el primero, el currículo, que se implementó por mandato del Decreto 1419 de 1978 (S.f, p. 197).

Con la tecnología educativa, por vía de la teoría curricular, el papel del maestro se veía como el aspecto pedagógico más lesionado, por cuenta del control y restricción de su autonomía intelectual en la labor como educador. Dentro de este diseño curricular había una separación entre quienes concebían y asesoraban los programas y quienes los implementaban, es decir los maestros no tenían la posibilidad de hacer parte del diseño del sistema educativo. Esta fue la problemática que más alentó la organización del Movimiento Pedagógico, como movimiento en defensa del maestro como intelectual.

No obstante, en las memorias construidas en la presente investigación se resalta un relato que, desde la experiencia de los entrevistados, reconoce el papel del maestro en la educación primaria en ejercicio de la libertad dentro de los procesos de enseñanza:

No existían tantas reformas, ni tantas cosas que impedían el libre desarrollo de la educación. El docente tenía la potestad de decirle a un niño este niño debe o no debe. En mi época no pasábamos por decreto ¡ni a palo! Nosotros estábamos y si usted perdía una materia, habilitaba la

materia, si perdía dos materias, habilitaba dos materias, si perdía tres materias perdía y ¡repite! el año. Entonces no, no, no estaban como tan reprimidos, tan como se dice, como tan amarrados ellos... como están ahorita muchos docentes (María, comunicación personal, 13 de agosto, 2020).

En efecto la formación y capacitación de docentes en esa época se encontraba orientada a facilitar herramientas de enseñanza de manera uniforme y mecánica con el fin de desarrollar un currículo único para todos los contextos sociales sin diferenciación. Al respecto cabe resaltar que Rincón en su texto “La Educación Colombiana en la Década de los ochenta” plantea otros cuestionamientos al afirmar que:

La capacitación que se brinda a los maestros no es la más adecuada, en general, los maestros la han tomado como un requisito para ascender en el escalafón nacional más que como un medio de profesionalización y cualificación personal, de ahí que sea considerada como la “feria de los créditos”; además los recursos disponibles son muy limitados y generalmente los cursos se ofrecen en las zonas urbanas (1997, p. 141).

Para profundizar sobre los cambios curriculares efectuados en la década de los años ochenta en Colombia son relevantes los planteamientos de Martínez, Noguera y Castro, quienes evidencian cómo el diseño y aplicación de resultados y renovación curricular en todo el país, se fortaleció a partir del Decreto 1002 de 1984¹³, “por el cual se establece el Plan de Estudios Para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana”. Este Decreto se constituyó como el marco legal para el mejoramiento de la educación, por vía de la ingeniería curricular, pues “El modelo curricular no corresponde simplemente a un cambio nominal en relación con lo que se conocía como plan de estudios o ‘pensum’ académico”. Esta reforma transformó radicalmente la noción del proceso educativo, el

¹³ Ver en el enlace digital: https://www.mineducacion.go.co/1759/articles-103663_archivo_pdf.pdf

rol de la escuela y el rol del maestro, ya que ubicó el aprendizaje en el centro, causando que la enseñanza se redujera a un mero ejercicio de instrucción (1988).

Un año llegaron y dijeron ya no damos historia más, en los colegios se prohibió la historia, ahora va a ser el área de sociales, entonces se unió historia con geografía, entonces al unir las, ambas perdieron, porque ni vemos geografía bien, ni conocemos el país bien, ni conocemos el mundo, ni tampoco conocemos la historia de cada uno, entonces esa fue una reforma, entonces empezaron que no, que el idioma extranjero, hubo una época que se daba el francés y se daba el inglés, que no, que el idioma extranjero ya no y ahora otra vez que sí, entonces siempre se ha manejado muy mal, con pañitos de agua tibia (Julio, comunicación personal, 7 de septiembre, 2020).

En el Movimiento Pedagógico se dieron encuentros con diferentes actores colectivos como FECODE y su CEID (Centro de Estudios e Investigaciones Docentes). Con estos actores, en 1983, se dio un debate sobre la caracterización del Movimiento, su masificación y cualificación con los primeros seminarios pedagógicos nacionales y los iniciales números de la revista Educación y Cultura. El Foro Nacional por la Defensa de la Educación Pública, realizado en Bogotá en septiembre de 1984, es el primer evento de carácter nacional, en el que confluyeron las distintas posturas que se venían expresando en el Movimiento Pedagógico. Fue un foro preparado desde las regiones, que convocó masivamente a educadores, sectores populares, sindicales y del gobierno (Rincón, S, f). Sin embargo, movilizaciones que no se recuerdan por los entrevistados.

No estoy seguro, no tengo muy claro completamente no sé muy bien si eran solo los profesores o también los trabajadores o estudiantes o gente que de pronto llegaba del campo, y sus territorios afectados pero sí había muchas manifestaciones en contra de los asesinatos, también había mucho miedo, porque cuando salían a hacer protesta la fuerza armada siempre estaba en contra del pueblo y en la escuela siempre nos decían que teníamos que estar pendientes de la actualidad del país y demás, solo que como te cuento no habían los suficientes recursos para uno informarse,

algún televisor que estuviera todo el tiempo para ver las noticias y los canales un poco más actuales como la tecnología que tenemos hoy en día, que si hay muchos medios de comunicación entonces si había mucha protesta y eso y eventos que se desarrollaban a nivel social pero no estoy completamente seguro que sean los profesores que lo organizaban directamente (Roberto, comunicación personal, 20 de agosto, 2020).

Se hace hincapié en este fragmento de la entrevista, porque da cuenta de una realidad social vivida en los años ochenta, pues mientras los maestros se organizaban para tomarse las calles con marchas cívicas y paros por desacuerdos en torno a las diversas reformas educativas que se estaban estableciendo en esa época, la gravedad de la violencia los eclipsa en la memoria de los entrevistados.

Esto es llamativo porque desde el año 1982 se efectuaron alrededor de 218 paros, más de 30 por año, de los cuales unos tuvieron como propósito ser escuchados como movimiento u organización y en algunos casos las manifestaciones tenían la finalidad política de protestar contra los asesinatos por diferencia ideológica como fue el caso del asesinato de Jaime Pardo Leal, integrante del partido de izquierda, Unión Patriótica, quien era candidato de las elecciones presidenciales de 1986, con un gran respaldo de las organizaciones campesinas y líderes comunitarios. Este asesinato desencadenó un paro en 13 departamentos y 24 municipios, a su vez a estas luchas se sumaban las marchas campesinas, las marchas de trabajadores, el surgimiento de movimientos agrarios, movimientos populares e incluso movimientos indígenas que se veían afectados por las circunstancias sociales (Restrepo, 1991).

Por las implicaciones pedagógicas y políticas del Movimiento Pedagógico en los años ochenta, se incidió en la educación del país, primordialmente para la transformación del sentido de la educación, la escuela pública y la importancia del papel del maestro, lo que fue recogido en la Constitución de 1991.

El movimiento buscó ejercer su influencia diseñando propuestas para el debate público, intentando incidir en el cambio de la escuela como facilitadora de las nuevas condiciones para la transformación social. A su vez, buscó incidir desde abajo con nuevas prácticas pedagógicas en las instituciones escolares y, desde arriba, con la transformación de las políticas por la vía sindical. Principalmente FECODE, como uno de los propósitos del Congreso Pedagógico Nacional de 1987, junto con el Movimiento Pedagógico afianzó la lucha de los maestros en el terreno político y cultural, que complementaba las exigencias por mejores condiciones laborales y prestacionales (Cárdenas y Boada, S.f).

Dentro de este Movimiento Pedagógico, en Bogotá se creó en 1981 la primera organización pedagógica al interior de los sindicatos: la *Comisión Pedagógica de la Asociación Distrital de Educadores (ADE)* y con el apoyo de la junta directiva de la organización gremial, dos aspectos fueron centrales: la formación de los maestros y la construcción de formas organizativas. El primero de ellos se refería a la conciencia de la necesidad de saber cómo enfrentar la renovación curricular y ser orientadores de un nuevo quehacer educativo como compromiso político con el Movimiento Pedagógico. Es por ello que se organizaron seminarios y encuentros con los miembros de reforma curricular y los maestros del Distrito Capital. El segundo aspecto hacía referencia a la organización, para generar espacios de discusión pedagógica al interior del magisterio bogotano.

Es así, que el movimiento pedagógico mostró otra escuela que, a pesar de sus dificultades, podía posibilitar desde su interior la construcción de otros saberes y proyectos pedagógicos alternativos a los del Estado (Cárdenas y Boada, S, f). A pesar de lo que se ha dicho sobre el Movimiento Pedagógico en la década de los años ochenta, las entrevistas a estudiantes de la época dejan ver que no se tiene recuerdos o referencias de estas luchas.

En ese entonces ¡No!, yo que me acuerde en ese entonces como paros, como que no, no, no me acuerdo. ¡No! Era más bien a veces que uno de pelado, bien chiquito porque uno no tuviera clase en la escuela era un lujo, ¡Chévere incluso! yo me acuerdo que a veces decían no había clase y yo decía que tenía clase, para no quedarme en la casa, eso sí hacía entonces, son como en el contexto que uno no le da importancia, en esa edad no es tan relevante (Carolina, comunicación personal, 17 de agosto, 2020).

En cuanto a marchas de maestros ¡No! En el caso de los maestros que yo tuve, en los sitios donde yo estudié, no se veía eso, porque la educación mía, fue una educación, ¡No de ricos! Pero, dada por ricos. Sí entonces, ellos a nosotros nos proveía hasta el uniforme, pongámosle en la primaria era gente que tenían sus valores, un profesor no tenía la necesidad de ir a protestar para que le paguen mejor salario, porque era una especie de colegio privado, tenían un contrato privado, aunque que le dieran la educación a gente humilde (Julio, comunicación personal, 7 de septiembre, 2020).

Quizás no recordar este tipo de acontecimientos o movilizaciones, guarde relación con el hecho de que en la escuela no era usual abordar los acontecimientos sociales que ocurrían en el transcurso de la época.

En esta medida, algunos de los hallazgos encontrados en las memorias de los entrevistados señalan que en la escuela estos acontecimientos eran contados con un carácter histórico, es decir la escuela consideraba estos hechos como un contenido más de la malla curricular, debido a que de estos temas no se daba un espacio de reflexión, de análisis y debate en torno a el impacto social, cultural y político que estaba teniendo en su momento.

Sí, sí, claro, todos estos acontecimientos los hablábamos en la escuela, de todas maneras, como le digo, había clases de ética y valores y todo eso y todo eso se trataba, y como eran acontecimientos nacionales, que no se podían dejar pasar, pues el profesor, más que profesor de sus alumnos, orientaba a sus alumnos (Julio, comunicación personal, 7 de septiembre, 2020).

Se reconoce que esta falta de formación crítica y reflexiva afectó directamente a los entrevistados en la forma en que ellos leían y vivían la realidad del país, incluso una de la entrevista sobresale porque era estos temas eran excluidos de su experiencia escolar, porque consideraban que estos hechos no debían ser parte de la formación de niños y era temas que solo hacían parte de los intereses de los adultos.

No, no se comentaba sobre los acontecimientos a menos que fuera algo como muy, muy, desde que no fuera político, sí, pero si era algo político no, porque no era instrucción para los niños, eso era más, de pronto lo hablaban entre los profesores, ya adultos, pero no en una clase que íbamos a socializar tendría que ser más un acontecimiento donde por decir, tendría que ser un acontecimiento, un desastre natural para poderlo hablar, (un momento de silencio por el entrevistado y continúa su relato), pero sí, si se comentaba si era algo natural un suceso natural como tal, pero no algo provocado, en esa época todavía existía algo de paz (María, comunicación personal, 13 de agosto, 2020).

Más allá de las contradicciones que se leen en los relatos de los entrevistados, en entorno a la relación de la Escuela y lo que sucedía en la época, se evidencia que al minimizar los acontecimientos a un mero hecho histórico del temario de la enseñanza acotó la posibilidad de formar un pensamiento crítico en el proceso educativo, y esto desembocó que cuarenta años después los entrevistados en este trabajo pudieran reflexionar sobre el impacto que tuvo en sus vidas, ya que, antes de la construcción de estas memorias de la década de los años ochenta, no le daban importancia a construir la historia desde sus experiencias.

Fue una época muy compleja que digamos, hoy en día uno habla que ya pasó. Pero toda la gente que en su momento tuvo que vivir sigue con la misma secuela, porque mucha gente que no apareció, seres queridos, hay muchas personas que perdieron lo que tenían y no lograron recuperar nada, muchos de pronto ya se resignaron, tuvieron que irse de sus territorios a buscar

nuevas fronteras y es un periodo muy complejo, ciertamente no es bueno para la historia del país, ni para la historia de nuestra comunidad (Roberto, comunicación personal, 20 de agosto, 2020).

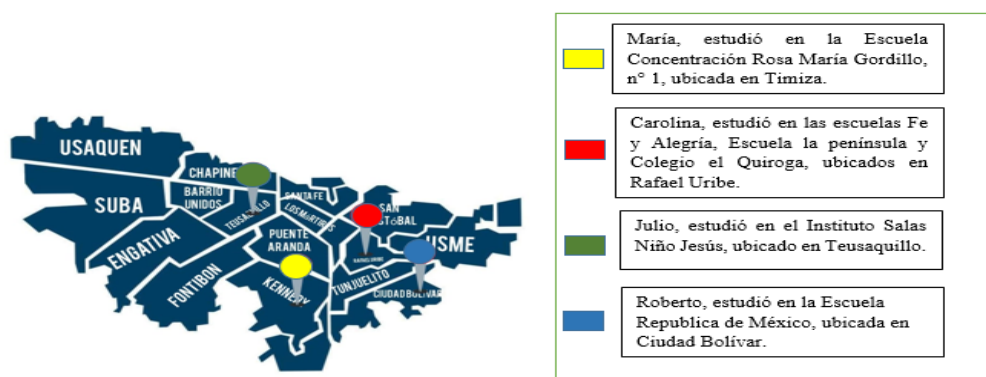
En las escuelas manifestaban o sea lo que decían era sí, sí lo que impacta si o sea de que el político que como por esa línea política sí, pero no eran tampoco que me dieran... porque parece como si nuestro país no tuviera memoria, porque pasó hoy pero ya pasó una semana y ya no nos acordamos de lo que pasó. Hoy entonces siento que toda la vida eso ha sido histórico y no ha cambiado, no ha cambiado, o sea yo siento que pasa algo en el tema de que sea, que mataron tanto a nivel de un político, como el tema de un hijueputa que había abusado o matado a una niña, y a la semana se olvidó todo el mundo de todo...Entonces son como contextos, que son temas que se tienen que, que... digamos que es el tema que la gente no pierda la memoria. O sea, siento que uno tiene que tener memoria histórica (Carolina, comunicación personal, 17 de agosto, 2020).

CAPÍTULO III. Memorias de la escuela bogotana de los años ochenta

Este trabajo de investigación, estudió las memorias de la escuela que surgen de la experiencia de cuatro personas que vivieron su niñez y su etapa escolar de primaria en la década de los años ochenta. Entendiendo que las experiencias de escuela configuran la subjetividad y se construyen desde lo particular de cada trayectoria biográfica, este trabajo apunta a la relación que se teje entre el sujeto y la sociedad, como perspectiva para comprender las condiciones de vida de los niños y niñas en su rol de estudiantes, en el marco de la cultura bogotana, en sectores diferentes, en la zona urbana del sur y centro de Bogotá.

Esta diversidad no solo se enmarca en el contexto próximo de los participantes, sino también incluye diferencias en el tipo de escuela a la que pertenecieron. Las memorias escolares construidas en el ejercicio investigativo pertenecen a las siguientes escuelas (*esquema 1*).

Esquema 1: Ubicación de las escuelas por localidad



Fuente: elaboración propia

Instituciones que en su conjunto permiten apreciar contrastes, así como aspectos comunes que narran lo que es posible considerar como rasgos de la escuela de una época y un marco social: la escuela de los años ochenta en algunos sectores de Bogotá.

Escuela en la memoria

Referirse a la memoria de escuela como la reconstrucción del pasado de lo vivido en épocas anteriores, pero traídos al presente con la intención de identificar las caracterizaciones que se hacen de escuela de sujetos escolarizados en la década de los años ochenta, exigió focalizar la lectura en cuatro relatos orientados a reconstruir la experiencia escolar de los entrevistados.¹⁴ El análisis de los relatos, permitió evidenciar aspectos comunes, pero a su vez particulares que permiten enfocar tres categorías. En cada categoría sobresalen una serie de subcategorías que permiten ahondar en los objetivos de la investigación. La relación entre categorías y subcategorías se detalla en la Tabla 1.

Tabla 1. Categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías
Caracterizaciones de la escuela	• Tipos de escuela • Organización escolar • Infraestructura • Prácticas religiosas • Objetos para la enseñanza • Útiles escolares • Uniforme

¹⁴ El concepto de memoria contiene la construcción narrativa de experiencias escolares de sujetos particulares que como lo menciona Rizo entorno al trabajo de Arfuch "no se deben reducir las posibilidades de los métodos biográficos a la recuperación del sujeto como voz como ser individual" (2004 p 233.) y esto es porque la memoria está articulada entre lo individual y lo social, Es decir, esta quien recuerda, de manera individual y a su vez por medio de sus relatos o testimonios posibilita el acceso a la vivencia subjetiva para la reflexión de aspectos de la vida social y colectiva, en el caso particular del trabajo de grado la memoria de experiencias pasadas abrieron el panorama para hacer un trabajo en torno a la Escuela como ente social y por esta razón en el proceso de análisis se hace referencia constante a las memorias de los entrevistados como construcción de los relatos y testimonios de los participantes.

Relaciones y aprendizajes	• Relaciones con maestros, pares y amor infantil • Juegos • Premios y castigos • Aprendizaje escolar
Condiciones de niños y niñas en su rol de estudiantes	• Rutinas • Condiciones socioeconómicas • Familia-escuela

Fuente: Elaboración propia

La primera categoría corresponde a las caracterizaciones de la escuela, es decir, alusiones al carácter institucional, desde la infraestructura y la organización escolar; la segunda condensa relaciones, preferencias y aprendizajes y la tercera categoría alude a las condiciones de vida de los niños y niñas en su rol de estudiantes en los años ochenta.

Caracterizaciones: Escuela del ayer

Al revisar los relatos contruidos por los entrevistados de la investigación se identifican diversas caracterizaciones que dan cuenta de una escuela vivida en los años ochenta. Al preguntar a los entrevistados por el tipo de escuela en la cual tuvieron su experiencia educativa en Bogotá, se identifican tres tipos de escuela entre ellos la escuela pública, la escuela privada y la escuela de beneficencia. Se halla en las memorias como aspecto común que la mayoría de los entrevistados hicieron parte del sistema educativo público y aunque las escuelas eran públicas cada uno tenía una organización autónoma.

En este sentido, ir a la escuela pública representa en la memoria la posibilidad de ir a un lugar accesible a todos sin importar el estrato económico al que pertenecían los entrevistados. De cierto modo se ratifica la escuela como esa “institución abierta a todos los niños, una institución que se preocupa por no descartar a ninguno de ellos, por hacer compartir con todos los saberes

que debe enseñar. Sin reserva alguna” (Meirieu, 2004, p.49). Se puede afirmar que en la década de los años ochenta en Bogotá las memorias evidencian el sello de la institución pública:

Mi escuela era pública, pública, aunque pública uno decía no porque de bajos recursos no, mira que, allá no importaba si estaba el estrato socioeconómico, no era tan marcado, sino era ¡vamos a compartir! Son niños, y estamos todos un... ¡vamos aprender!, o sea no es ¡usted tiene dinero, usted no tiene dinero!, lo veíamos por las onces o por la ropa, o por los cuadernos, o sea se marcaba más en esas cositas, pero a la escuela se iba era a aprender, no a mirar si ¡tú tenías dinero! (María, comunicación personal, 13 de agosto, 2020).

Lo público de la escuela pública para Meirieu se relaciona con el hecho de que el contenido de ella no puede dejarse en manos de otros, así como sus reglas. En efecto en las memorias se aprecia que la escuela tenía una orientación clara, desde la y autónoma gracias a los lineamientos gubernamentales. Así paradójicamente, con normativas más controladoras, se advierte la posibilidad de decidir sobre el proceso de los estudiantes:

El docente tenía la potestad de decirle este niño debe o no debe, mi hijo mayor pasó por decreto, en mi época no pasaba por decreto ¡ni a palo! Nosotros estudiábamos y si usted perdía una materia, habilitaba la materia, si perdía dos materias, habilitaba dos materias, si perdías tres materias perdía y ¡repite! el año (María, comunicación personal, 13 de agosto, 2020).

Las memorias aluden sistemáticamente a la existencia de normas que incidían sobre el destino de los estudiantes en la escuela y, por ende, al papel del Estado. De hecho, una entrevistada recuerda como el paso de la primaria a la secundaria estaba regulado por una prueba de estado:

Recuerdo de vivencia, que yo me puse llorar porque cuando nosotros llegábamos a quinto de primaria presentamos las pruebas de estado, pero no era para saber qué nivel de calificación teníamos sino para saber si tú pasabas a otro colegio del Estado o no pasabas, y a que cupo te asignaban a ese colegio, entonces ella pasó al colegio John f Kennedy y yo no pase, ¡yo me

quede, y no pase! entonces a mí me matricularon en un colegio en bachillerato que era mitad privado, mitad público en el Cooperativo Carvajal (María, comunicación personal, 13 de agosto, 2020).

Como se mencionó al principio del análisis, en las memorias de la escuela de la década de los años ochenta emergen tres tipos de escuela. En el caso de las escuelas privadas una de las entrevistadas resalta la diferencia de esta institución en cuanto a procesos de enseñanza, por su experiencia, dado que asistió a dos tipos de escuela, una pública y una privada.

Si en Fe y Alegría era de castigo y muy estrictos...Y ya en las escuelas eran más relajado, uno encuentra la diferencia, de un colegio donde aprende o aprende, porque así era el nivel de Fe y Alegría, pero en las escuelas el estudio era más relajado, donde si aprendió bien y si no aprendió pues jódase (Carolina, comunicación personal, 17 de agosto, 2020).

El tercer tipo de escuela que sobresale en las memorias de los sujetos escolarizados en la década de los ochenta es la institución de beneficencia,¹⁵ la cual se puede entender como una escuela privada porque no estaba bajo el control del Estado, sino en manos de benefactores, por lo que no exigía un valor de matrícula y se impartía en lugares populares de Bogotá a poblaciones de bajos recursos.

La educación mía, fue una educación ¡no de ricos!, pero dada por ricos, sí, entonces ellos nos tenían a nosotros... nos proveían hasta el uniforme. El colegio Salas del Niño Jesús era muy bonito, muy católico, nos enseñaron mucho a querer la religión, siempre rezábamos al entrar; siempre se formaba cuando uno llegaba a las clases en el patio, lo que ya no se hace en los

¹⁵ Las escuelas de beneficencia son entidades creadas por organizaciones como la iglesia, fundaciones o particulares, su finalidad se considera no lucrativa, estos centros educativos se pueden entender como caridad o en algunos casos como asistencia social. En 1905 en la Ciudad de Bogotá se fundaron las Salas de Asilo, creadas con el fin de proteger y formar integralmente a niños, niñas y jóvenes con programas de educación, nutrición y salud a los hijos de las viudas de la Guerra de los Mil Días. En el caso particular del Instituto Salas del Niño Jesús, en 1934 fue donado por Lucia Camargo Maldonado en una casa en la localidad de Teusaquillo, donde se impartía la educación básica primaria a niños con necesidades socioeconómicas complejas como la vulnerabilidad social y económica. Para ampliar la información de esta organización puede consultar el recurso digital: <https://sites.google.com/a/salasdeasilo.org/www/quienes-somos/mision-y-vision>

colegios, se saludaba y después cada uno para sus salones, pero era una rutina como muy de disciplina que lo formaba (Julio, comunicación personal 07 septiembre, 2020).

Si bien se hace fundamental hacer la aclaración sobre el tipo de escuela al que asistió cada entrevistado, porque de ello surgen formas específicas de vivir su experiencia escolar, también es cierto que hay algunas cosas comunes o independientes del carácter público, privado o de beneficencia de las instituciones. Como elemento común en todas las memorias se evidencia en las prácticas de la religión católica, especialmente, como formas de iniciar la jornada escolar, como lo cuenta Julio en el anterior relato.

Este carácter religioso no se limita únicamente a la organización de la rutina de escuela, sino que tiene una intención formativa, pues los ritos religiosos hacen parte del programa porque no se limita únicamente a una oración, sino que trasciende en la configuración del ser humano en una cultura de cuna católica, por sus valores, principios y prácticas. Se hace necesario resaltar estas experiencias porque son opuestas al carácter laico de la escuela pública, en tanto que, “laica, la escuela contribuye a liberar a quienes la frecuentan de todas las formas de dominio sobre las mentes” (Meirieu, 2004, p. 74). De hecho, lo que las memorias dejan ver es que la educación en primaria en los años ochenta evidencian la profunda imposición del clero católico en la escuela y en la cultura colombiana. Un hecho importante, porque permite comprender la incidencia de la Constitución del 91 y de la Ley General de Educación (1994), en cierta transformación de las prácticas de la escuela en la actualidad, al tiempo que exige recordar que es necesario que en la institución no prime un solo pensamiento o ideología, ya que de ser así perdería su función educadora pública que se opone al dogmatismo y está en constante búsqueda de diferentes referentes científicos, artísticos y racionales para entender el mundo. El peso de la religión como ya se mencionó, se aprecia en todas las memorias de los entrevistados. Llama la

atención la relación entre las memorias de la escuela con rituales como la Primera Comunión y las evidencias de la importancia que ello tenía para la vida:

Tengo fotos del Colegio Femenino Agustín Liceo Nieto Caballero, porque allí hice mi primera comunión, y la hice con el uniforme, y ese día me impactó mucho en mi vida, porque me tocó sola el día de mi primera comunión, mi mamá llegó tarde a la ceremonia, porque la señora como la jefe no la dejó salir a tiempo para llegar a la ceremonia. (Carolina, comunicación personal, 17 de agosto, 2020).

Decir que se guardan fotos no es una cosa menor, pues en los años ochenta, solo se registraban los hechos especiales, por lo costoso y difícil que resultaba acceder a una cámara fotográfica. Tampoco es menor el recuerdo de estar solo en la ceremonia, porque deja ver que se trataba de una ceremonia en sociedad, con un alto valor para la familia. En el caso de María, es llamativo cómo se asocia la instrucción católica al ritual de la llegada a la escuela, la entrada al salón y el inicio de las clases. Un relato que deja ver cómo más allá de los contenidos, en la escuela se produjo procesos de formación en las rutinas cotidianas:

Orábamos... la bendición... Porque pues siempre la instrucción fue católica, no había, no había como ahora, que ya es libre albedrío, no, todos eran católicos, todo se regía por la iglesia católica, entonces primero dar gracias a Dios, ¡orar!, entonces el padre nuestro, eh se daba uno la bendición, rezaba y ahí sí, seguíamos nosotros los pequeños al salón, nos íbamos con la profesora. Ella llegaba se hacía la puerta y esperaba a que todos fueran llegando ¡ti, tin!, nos sentábamos y empezábamos con las clases, entonces, en ese entonces, en eso no teníamos tan marcado un horario (María, comunicación personal, 13 de agosto, 2020).

Como se puede evidenciar en los relatos de los entrevistados, la escuela de la década de los años ochenta estaba enmarcada en la tradición católica lo que deja varias reflexiones. Por un lado, la reciente disputa en la escuela por la homogeneidad ideológica, que empobrece el fin

educativo como lo encontramos en Meirieu. De otro, la importancia de discusiones actuales, en las que recuerda que el fin educativo de la escuela pública, debe estar encaminado a construir heterogeneidades de un Estado democrático, una laicidad que permita construir la tolerancia al pensamiento y creencia diferente, como aprendizaje fundamental para la transformación de la sociedad y para la resistencia a todas las formas de dominio (Liria, 2020).

Ahora bien, reflexiones que ayudan también a entender que la escuela privada es privada porque allí, quienes la sostienen, pueden decidir qué enseñar y cómo hacerlo. Esto incluye el carácter privado de la escuela de beneficencia, donde los principios católicos configuran a toda la escuela, incluso al ser fundada como escuela para una población de bajos recursos, esta responde a la idea de piedad con el necesitado, por lo que deben suplir las necesidades básicas como el uniforme o la alimentación, lo que se convierte en una manera de formar a los mismos estudiantes en el plano moral.

Pues ya estando en colegio, empezaba la rutina de que se llegaba, se formaba por cursos, se hacía la oración del día, el Ave María, el Padre Nuestro y se tomaba como una especie de lista, si habían algunas indicaciones las daba los profesores y ya después cada uno para su salón. Uno tenía una profesora del grado y uno estaba todo el día con ella. Ella le daba a uno lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, todas las materias se las dictaba ella a uno y así hasta quinto. Tenía uno sus descansos y a medio día nos sacaban por turnos de los salones al comedor, eso sí eran muy estrictos con la comida, porque nos decían que teníamos que comernos todos, había gente que no le gustaba cierta comida entonces era desperdiciarla y allá no nos permitían eso, porque, nos decían que algo que era muy sagrado es la comida, entonces o ¡come o come! Pero eso sí, era una comida muy balanceada y todo. Por la tarde otra vez clase, teníamos también nuestros descansos y casi a la hora de la salida nos daban un refrigerio, como una especie de onces, una naranja, una fruta, un pedazo de queso y ya salíamos para la casa más o menos sobre

las cuatro o cinco, casi siempre y... normal, así eran todos los días (Julio, comunicación personal 07 septiembre, 2020).

En este relato nuevamente aparece la práctica de la oración ligada a la rutina escolar y del lado de esa cotidianidad se aprecia como la escuela en la memoria aparece ligada a la organización del tiempo. Esta alusión a la organización del tiempo es otro rasgo común en las memorias, que deja ver que la escuela puede operar como una institución autónoma porque tiene una rutina temporal como lo plantean Masschelein y Simons al afirmar que:

Lo que la escuela hizo fue establecer un tiempo y un espacio en cierto sentido desvinculado del tiempo y del espacio tanto de la sociedad (en griego: *polis*) como del hogar (en griego: *oikos*). También fue un tiempo igualitario y, por lo tanto, la invención de la escuela puede describirse como la democratización del tiempo libre (2014. p. 11).

Los planteamientos de Masschelein y Simons, son fundamentales porque reiteran que este espacio se delimita porque la escuela tiene sus propios fines educativos y del mismo modo tiene la potestad de organizar el tiempo que configura lo escolar. Es decir, es un lugar físico en donde las actividades escolares están encaminadas a la relación aprendizaje-enseñanza en el aula, pero también a la formación en cada actividad cotidiana en el patio, el corredor, la alimentación, etc. Así, en los relatos se aprecia que la escuela como experiencia como un recuerdo que se significa por ser un tiempo y a un espacio fuera de la sociedad o diferente a lo que se vive en otros escenarios sociales. De este modo, la escuela en la memoria deja ver un ambiente de aprendizaje bajo sus propias lógicas escolares.

Recuerdo mucho cuando llegábamos, no sé exactamente qué días, me parece que era siempre los primeros días o los últimos como el lunes o el viernes, llegábamos súper temprano allá, como a las seis de la mañana y nos hacían hacer formación en el patio. Era un patio grandecito entonces nos hacían formar, se colocaba un profesor con un micrófono y nos hacían formar en filas por

salones al lado unas niñas. Luego, por estatura con los hombres y nos colocaban el himno de Colombia, el de Bogotá, luego explicaban como lo que iban hacer en la semana, pues como la vaina de los reglamentos y cosas que como estaban instaurando y que cambiaban, entonces ya nos dirigíamos cada curso a su salón con su profesora respectiva. En ese tiempo los profesores siempre estaban encima de uno, todo el tiempo, teníamos un solo docente en ese tiempo entonces la profe nos dirigía al salón correspondiente y ya iniciábamos labores de clase (Roberto, comunicación personal, 20 de agosto, 2020).

La referencia a las rutinas temporales deja ver en los relatos una estrecha relación con la caracterización de los espacios de la escuela. Un aspecto que también hace parte de la definición de la escuela, como se expone en el marco teórico con los aportes de Masschelein y Simons (2014), Rockwell (1995) y Viñao (2008), al señalar que las memorias que se identifican hacen alusión a aquellos espacios que dejan ver una estructura característica de las escuelas, pero también sujetos que habitan, juegan y usan los tiempos y los objetos de manera autónoma. Esta cultura material de la escuela es parte esencial de la configuración de un espacio único, con una lógica propia de lo escolar y distinta a lo que acontece en otras instituciones.

Era en ladrillo, pero entonces iban alternados y dejaban huequito, entonces por ahí uno podía escalar. Todos nosotros éramos traviesos, entonces ¡a escalar! tenía un patio grande y tenía dos bloques, o sea uno llegaba y había un patio grande, un bloque, un pasillo, otro patio grande y el otro bloque de salones. ¿Qué más recuerdo? Los pupitres eran de madera, los libros se guardaban o los textos, los cuadernos. Había unos pupitres que levantaban la tapa y otros que eran solamente el hueco y no, no se podía levantar. Y nos mandaban llevar lijas, para entregar bonitos los pupitres y pegaban duro, cuando uno se pegaba en el pie, eso sí que dolía (María, comunicación personal, 13 de agosto, 2020).

La relación con el espacio y la materialidad de la escuela, permite resaltar la construcción de memorias de diferentes tipos de escuela. En el relato de una de las entrevistadas permite que

constantemente haga una distinción entre la escuela pública y la escuela privada, en torno a la infraestructura, el aprendizaje, la organización y las directrices institucionales. Estas diferencias toman fuerza por su propia experiencia escolar ya que en primaria estudió en tres diferentes escuelas:

En Fe y Alegría era todo muy bonito, todo muy elegante y pues ya en las escuelas.... ¡No! No pues en las escuelas hasta los vidrios rotos, los puestos estaban rayados, rotos, como dañados, sí, pues no había el mismo juicio con los materiales, no era como en el mejor colegio que yo estudie de primaria que fue el Fe y Alegría, porque era muy bonito ... muy bonito, las monjas eran tan ordenadas, en cambio en el Quiroga, pero es que del Quiroga yo no sé si fue por lo que paso, *¡que parece que hubiera tenido como un mal sueño!*, y no, ¡no me acuerdo como era!, la verdad no recuerdo. Sé que era grande, ¡era muy grande!, tenía un patio grande donde uno jugaba, en la mitad y los salones estaban como alrededor, recuerdo vagamente que justo al finalizar la zona del patio, estaban los teléfonos públicos, que ahí fue donde me acuerdo, pero no tengo más recuerdos (Carolina, comunicación personal, 17 de agosto, 2020).

Como se refleja en el relato de Carolina, al preguntar por las características de la escuela los entrevistados manejan expresiones de bonito, feo, desorganizado o incluso como un mal sueño. Estos adjetivos calificativos se dan a partir de la experiencia propia de cada sujeto, en la que describen no solo la infraestructura sino que también la forma en que se organizaba la institución y sus vivencias personales. Para el caso particular de Carolina lo bonito, hace referencia a la institución privada en la que cursó transición, primero y segundo, la cual recuerda con insistencia por los pupitres organizados y la forma en que se impartía la enseñanza de las monjas, con pautas disciplinarias estrictas pero que en su vida dejó huella. Como se mencionó anteriormente las vivencias personales también determinan la forma en que se recuerda la institución escolar, Carolina se refiere a la escuela pública como un mal sueño debido a una

pelea que tuvo con una compañera que golpeó contra los teléfonos públicos y esto causó que en su memoria otros aspectos escolares quedarán en el olvido.

Otro aspecto común es el salón de clases, que constituye un referente específico del recuerdo en la relación enseñanza-aprendizaje, independientemente de la especificidad del área. Otros espacios que se recuerdan son el laboratorio y la biblioteca, sin embargo, el recuerdo del salón parece muy nítido y estrechamente relacionado con los objetos y los usos para aprender.

Del salón de clases ¡Todo! Me acuerdo de todo, uno tenía el ¡GLOBO TERRÁQUEO! encima del escritorio de la profesora, y uno podía acercarse, uno sabía que era un globo terráqueo. Es una bola que estaba sobre un pedestal y que giraba alrededor y mostraba todos los países y uno le decía a la profesora: yo estoy en este punto y la profesora explicaba que si quería ir a Estados Unidos, ahí quedaba New York y uno tenía sus mapas, uno podía bajar sus mapas y veía en el salón de clases y decía, ¡ah yo estoy en Bogotá y aquí queda Cali! Uno tenía sus gráficas del cuerpo humano, -¡Ah, estos músculos! y ¡Ah, estos son los huesos!, esto era aquello. Uno identificaba cual era el ojo, teníamos modelos del ojo, que se podía desbaratar y uno podía identificar, este es el iris, está la pupila, este es el nervio óptico y uno aprendía y uno entendía todo eso. ¡Eran ayudas didácticas!, uno en esa época, a uno le ponían a hacer una maqueta de un volcán con sus partes... una maqueta de una cordillera ¡y uno a hoy saber que es nevado!, uno sabe que es una meseta, uno sabe que es el llano, que es el río, que es laguna, que es el arrecife, ¡todo!, porque tuvo la experiencia de hacerlo con las manos, tuvo la experiencia de investigar (Julio, comunicación personal 07 septiembre, 2020).

El relato de Julio, da cuenta de una cultura material de la escuela a partir de los objetos que son utilizados para la enseñanza en el salón, a los cuales se le atribuye una función didáctica. El rastreo de estos elementos permiten resaltar cómo estos conformaban el aula entre ellos está el tablero, el mapamundi de Colombia, el mobiliario, los carteles y pupitres. Como objeto común, en los relatos de los cuatro entrevistados, sobresalen los libros texto que fueron fundamentales en

el proceso formativo se menciona, por ejemplo, la cartilla Nacho Lee y la cartilla Coquito. Estos libros perduran en la memoria por el valor simbólico que tuvieron en la inserción al mundo escolar, ya que sirvieron como primer acercamiento a la lectura y la escritura. Del mismo modo, otros libros como “La alegría de aprender, el libro de lenguaje y el atlas” eran libros que para algunos entrevistados fueron esenciales para su proceso de aprendizaje

Yo contacto tuve únicamente con los escolares, como la Cartilla Nacho y otra que se llamaba Coquito, esas las manejábamos para las tareas del colegio, y para empezar a rayar y cosas así... es que no recuerdo exactamente qué actividades desarrollábamos, era como haga esto, dibuje, haga el círculo, el color y demás. Con las cartillas empezábamos a seguir ciertas imágenes y empezar a juntar letras luego a formar palabras, oraciones y demás y tenía varias imágenes para representar la palabra que estábamos aprendiendo a decir y relacionarla con una imagen a color y demás y usualmente, manejábamos también los recortes imágenes de revistas, a manejar las tijeras para manejarlas en cierto lugar, representando alguna palabra o alguna opción y más que todo era como así. No había como mucho como tal libro para dictar la clase, para recibir información de la profesora (Roberto, comunicación personal, 20 de agosto, 2020).

En los relatos sobre los libros, los entrevistados permiten apreciar una relación estrecha, casi exclusiva de la escuela como acercamiento a los libros y de los libros con la gradualidad de los aprendizajes, una idea que se relaciona con el principio quinto propuesto por Meirieu, al situar la escuela como aquella institución que transmite conocimientos con un orden de complejidad, es decir, la letra antes de la palabra, la palabra antes de la frase, la frase antes del texto, el texto antes del libro, el libro antes del autor (2004, p. 40).

Al ingresar a la escuela primaria los entrevistados hacen hincapié en la importancia de aprender a leer y escribir, porque esto les posibilita otras formas de pensar, ser y estar en el mundo. Ahora bien esto fue posible gracias a la relación ambigua maestro-alumno, para Meirieu

el cuarto principio enfatiza en la transmisión a nuevas generaciones y de este modo asegurar el futuro del mundo (2004). En otras palabras, el maestro posee los conocimientos y tiene la función de transmitirlos por medio de la enseñanza y el estudiante no solo está en la escuela para aprender pasivamente, sino que hace uso del tiempo libre para cuestionar los asuntos del mundo y lo impartido en el temario. Se puede señalar que la organización y presentación de las asignaturas se da para la aplicación de los conocimientos y de las habilidades que tiene lugar en el escenario escolar.

En esa época uno empezaba primaria y más o menos se veía lo que era, lenguaje, español, matemáticas, geometría, ciencias sociales, historia, geografía, nosotros también veíamos una clase que se llamaba de tránsito, Normas de tránsito, servíamos también como policías de tránsito en las pasadas de los niños a las calles, entonces nosotros nos poníamos chalecos, nos daban paletas, deteníamos el tráfico, pasaban los niños, venían y todo eso era más o menos cuando uno estaba en cuarto y quinto, que uno hacía eso, También veíamos educación física y todo lo que era artes, que también promovían mucho, que era lo de dibujo, dibujo artístico, veíamos también como manualidades, se aprendía pues... diferentes cosas de manualidades, las niñas aprendían como a tejer, uno veía como unas nociones de carpintería, habían talleres de carpintería (Julio, comunicación personal 07 septiembre, 2020).

Se observa en la memoria de Julio como en la escuela la aplicación del conocimiento se dividía por asignaturas de un saber específico, esta división otorgaba una organización temporal en el aula como lugar predilecto para el enlace de la enseñanza con el aprendizaje. Esta relación enseñanza-aprendizaje no se limita a las asignaturas obligatorias en todas las escuelas bogotanas de la década de los años ochenta como las matemáticas, español, ciencias sociales o ciencias naturales sino que es transversal a todo el temario curricular incluyendo algunas materias emergentes de saberes prácticos como tejer, carpintería y manualidades. Es importante señalar

que la interiorización de los conocimientos de cada materia no se da de manera general y homogénea sino que el acercamiento a un saber determinado está atravesado por experiencias particulares con los maestros y con los contenidos, por ello Carolina expresa una relación de amor y odios con alguno de estos espacios académicos.

La materia que más me gustaba era Ciencias Naturales, por el tema de los animalitos y como de las plantas, porque me gustaba cuando nos mandaban a hacer esas cosas de las semillas en vasos. En vasitos y ver cómo era todo el proceso, ¡eso me gustaba! Y de las otras materias ninguna me gustaba, matemáticas toda la vida me ha parecido lo más terrible del mundo, entonces no me iba tan bien y creo que en ninguna me iba tan bien, la verdad y creo que si esa (ciencias Naturales) por el tema de los animales, pero que me acuerde que yo te diga Álgebra que cuando llegue a octavo y me tocó ver álgebra...Putá, casi muero creo que nunca la he dominado, nunca me ha gustado creo que el tema de la matemática nunca ha sido un tema de agrado para mí (Carolina, comunicación personal, 17 de agosto, 2020).

En el fragmento anterior se evidencia la forma en que el Carolina experimento el temario académico y su experiencia se relaciona con el nivel de dificultad o el gusto por la materia, además se percibe que en el caso particular de las matemáticas su permanencia en la memoria está relacionada con valoraciones negativas, ya que, como aspecto en común los cuatro entrevistados la consideraron la más difícil o más aburría durante su etapa escolar. Pero en cuanto gustos las repuestas son muy variadas ya que, a dos de los entrevistados les atraía el espacio académico de ciencias naturales por el amor a las plantas o las experiencias previas con la naturaleza en otro espacio fuera de la escuela y para Julio el gusto por una materia determinada trascendió hasta su actualidad pues su pasión por el arte hizo que escogiera como profesión el diseño gráfico.

En este orden de ideas, al indagar, por los útiles escolares se identifica como elementos comunes e importantes para la formación escolar en las memorias de los sujetos los bolígrafos, los cuadernos, los lápices, la maletas, pero también se resaltan algunos que son propios de cada experiencia, como para María era importante la Lonchera, para Carolina su experiencia escolar está marcada por llevar un biberón a la escuela, para Roberto algunos juguetes usados en la hora del recreo y para Julio en su paso por la escuela los colores eran su mayor tesoro.

Ufff de los útiles escolares, me acuerdo de los cuadernos, libros, lápices, escuadras, colores, esferos, tajalápiz, borrador, reglas, la maleta, tenía uno un orden muy, muy tenaz, yo usaba la maleta del ABC en cuero, muy bonita y lo preferido mío, yo tenía una colección colores impresionante, más de mil colores, siempre me fascinaba tener mis colores, mis lápices bien afilados. En el barrio Teusaquillo había un taller, de un señor que dibujaba a lápiz y el mano tenía la puerta abierta y yo salía y me quedaba allá embobado mirándolo y lo veía como él le sacaba la punta a los lápices, no con tajalápiz, como uno lo hace normal, sino con cuchillas, los lápices tenían unas puntas supremamente largas, para darle las sombras y todo eso a los cuadros, que él hacía y yo aprendí eso, a tajarle muy bien la punta a mis colores, y hoy aún valoro mucho eso, no me gusta que nadie me los coja mis colores, me da rabia cuando me los empiezan a tajar, cuando me los empiezan a desperdiciar, cuando me los empiezan a botar (Julio, comunicación personal 07 septiembre, 2020).

Por otra parte, la escuela de Bogotá como institución, deja ver su relación con actividades, las cuales no se dividen únicamente en el currículo y temario de asignaturas, sino que incluyen en su calendario celebraciones patrias, días conmemorativos y festividades propias de la escuela. En la memoria de los entrevistados las celebraciones fueron un elemento en común de su experiencia escolar. Estas actividades eran organizadas por directivas y maestros, pero posibilitan la interacción y participación con los estudiantes, para dar fuerza al significado de la

celebración o las presentaciones organizadas por los estudiantes. Julio además de mencionar las celebraciones en su relato, aporta una fotografía en la que se aprecia al niño en el salón, en medio de dicha actividad.



¡Ufff! allá se hacían muchas actividades culturales, porque como le decía allá se valoraba mucho la familia, entonces se hacían muchas dinámicas con la familia, que se celebraba el día de familia, el día de la mamá, el día del alumno, que el día del niño, que el día del profesor, que la fiesta de esto, que la fiesta de lo otro, uno dedicaba mucho tiempo en eso, en planear actividades, me acuerdo mucho que a mí me gustaba participar en obras de teatro, estar pendiente de todo eso, pero si se dedicaba

(Julio, comunicación personal 07 septiembre, 2020)

FOTOGRAFÍA 1: DÍA DE LA MADRE. FOTOGRAFÍA DE JULIO Y SU MAMÁ EN LA CELEBRACIÓN EN LA ESCUELA, TOMADA DE ARCHIVO PERSONAL

Los recuerdos de las actividades culturales permiten apreciar una estrecha relación con la socialización política, en particular, desde el espíritu patriota, desde las conmemoraciones de fechas especiales y la exaltación de la cultura del país. Así, por ejemplo, en el relato de María y en la fotografía que aporta se evidencia que los niños están vestidos con trajes típicos de las regiones colombianas.



FOTOGRAFÍA 2 ACTIVIDAD CULTURAL BOGOTÁ (1985) FOTOGRAFÍA DE MARÍA Y SUS COMPAÑEROS, TRAJES TÍPICOS DE LAS REGIONES DE COLOMBIA, TOMADO DEL ARCHIVO PERSONAL.

Bueno, en cuanto a las actividades culturales todas las fiestas patrias, las izadas de bandera, siempre llevaban implícito una actividad de una fiesta patria, eh digamos así en culturales no, entonces socializar como había sido la batalla de Boyacá, entonces quienes eran los próceres, después de eso venían (lo relata en medio de risas) los poemas quienes iba, quien se subía a recitar un poema, casi siempre eran los niños, son los que subían a recitar poemas, había alguien que era más, más, más poético digámoslo así, más lírico, no lírico no, porque no era lírico, pero bueno se subía allá, las niñas hacían mímicas y yo hacía bailes bueno digamos que así en actividades culturales. (María, comunicación personal, 13 de agosto, 2020).

Algunos de los entrevistados mencionan que dentro del proceso educativo no se limitaba únicamente a las instalaciones de la escuela, pues se realizaban actividades pedagógicas afuera, algunos de estos eventos tenían estrictos objetivos formativos, pero otros tenían una función lúdica. El relato de María, brinda varios elementos para hacer una lectura de la importancia de las salidas pedagógicas en la organización curricular de la escuela, pues buscaba que los estudiantes obtuvieran nuevos conocimientos en relación al patrimonio histórico y cultural del país, con el fin de acercarlos a la sociedad en la que estaba inmersa ya que, estos recogen y

conservan gran parte de la historia. Por otro lado, se resalta que, en todo caso, las salidas se recuerdan por lo excepcional, por esas situaciones y elementos que rompen con lo común de la escuela, incluso era posible llevar lonchera con alimentos diferentes al diario vivir de la rutina escolar.

A veces había salidas pedagógicas, una vez nos llevaron al jardín botánico, o nos llevaban a un museo porque como te digo era mucho énfasis en la educación entonces si nosotros teníamos que conocer nuestros antepasados, entonces vamos al museo del oro, ¿qué es lo que hacían?, ¿cómo están las figuras?, ¿qué figuras de barro? Entonces cómo, podía más o menos digámoslo diferenciar entre una cultura y otra cultura. Y así lúdico, lúdico eh, nos llevaba a cine ¡ush! eso era mejor dicho!, el día a cine no se llevaba lonchera de jugo y eso, si no nos comparban una Pony Malta y nos daban un Gala, y a hacer la fila para entrar a cine y todo el mundo ¡quietico! Ay si no veías tú ningún niño hablando (María, comunicación personal, 13 de agosto, 2020).

En la memoria de María y Julio se preservan visitas a lugares icónicos de Bogotá, como lo es el Jardín Botánico¹⁶ que desde 1791 ha promovido programas de educación ambiental, fortaleciendo el conocimiento sobre la flora para su conservación. Otro lugar considerado como patrimonio por su valor cultural es el Museo del Oro del Banco de la República¹⁷ el cual protege, investiga y cataloga piezas arqueológicas, la visita a este espacio permitió en María fortalecer la identidad cultural del país a través de su historia. Para Julio la experiencia en el Museo del ser humano,¹⁸ tuvo un valor simbólico ya que este reúne una colección de las partes que conforma el

¹⁶ Para conocer la historia más afondo sobre el Jardín botánico, remítase al documento “*Bogotá Ruta Jardín Botánico*”. Recuperado de:

http://www.bogotaturismo.gov.co/sites/default/files/rutas/PORTAFOLIO_JARDIN_BOTANICO.pdf

¹⁷ Diríjase a la página <https://www.banrepultural.org/sobre-el-museo-del-oro> con el fin de hondar la historia del museo de oro ubicado en la ciudad de Bogotá.

¹⁸Para más información visite la página <https://rcpsalud.wordpress.com/colecciones/museo-del-ser-humano/#jp-carousel-90> en la que encontrará fotografías e información sobre el cuerpo humano.

cuerpo humano, esta vivencia generó un conocimiento y a su vez una reflexión en torno a la vida.

Yo recuerdo que en mi primaria yo conocí el Museo del cuerpo Humano, donde se veían disecciones cuerpos humanos reales, se veían los músculos, las venas, los huesos, la carne cortada, un pulmón lleno de nicotina, un pulmón sano, esas son cositas que a uno lo marcan, y uno dice ¡hijuemadre si yo me pongo a fumar se me va a volver así el pulmón! ¡Eso es significativo! La experiencia es muy significativa (Julio, comunicación personal 07 septiembre, 2020).

Otro aspecto importante que emerge en los relatos, como parte de la caracterización de la escuela de los años ochenta es el uniforme, el cual les otorgó un carácter institucional, simbólico y representativo a los estudiantes. En las memorias puede percibirse como el uso de las prendas que conforman el uniforme hace que el sujeto se sienta parte del sistema escolar, dejando de lado el mundo de afuera:

Todos los colegios tenían uniforme, era una jardinera azul a cuadros y saco azul oscuro abierto, con el escudo de Fe y Alegría. En el Quiroga fue un uniforme ¡distrital!, que toda la vida fue distrital, y ese mismo uniforme me sirvió para el de la Península que también era distrital... y para el del Centro, ¡cuando era privada si era un diferente! Era una jardinera parecida a la de Fe y Alegría, pero no era azul sino verde y el buzo era abierto también pero verde oscuro, ya la jardinera era a cuadros, verde con blanco, ¡bonita! Yo creo que ese uniforme, para mí fue el mejor uniforme que yo tuve (Carolina, comunicación personal, 17 de agosto, 2020).

Carolina aporta una fotografía de bachillerato donde sus compañeras y ella usan el uniforme característico del colegio Distrital Guillermo León Valencia



FOTOGRAFÍA 3 UNIFORME DISTRITAL DEL GRADO NOVENO (1989)

FOTOGRAFÍA DE CAROLINA Y COMPAÑERAS DE CURSO, TOMADA DE ARCHIVO PERSONAL

Las relaciones y los aprendizajes en el paso por la escuela, en los años ochenta en Bogotá

Alguna vez, alguien se ocupó de pasarnos las letras, para que hoy podamos estar leyendo esto. Alguna vez, una maestra, un profesor o un director creyó en que podíamos aprender y “mancho”, corrigió, apostó, insistió. Alguna vez, una escuela nos abrió sus puertas, nos ofreció refugio, nos vistió de blanco, nos alojó un rato todos los días
(Sierra y Fattore, Hacer escuela, 2006, p.1)

A la escuela se le agradecen muchas cosas agradables o desagradables, pero principalmente se le agradece por hacer parte de la historia de cada una de las personas que han pasado por ella y por la huella que esta ha dejado en las experiencias las cuales marcan la manera de pensar, estar y sentir en el mundo. En este sentido, las vivencias que se dan en el interior de la escuela implican una comprensión del mundo, la realidad y la vida del escolar gracias a las relaciones con otros. En palabras de Dubet y Martuccelli “la experiencia escolar es la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar” (1998. p 79).

Dicho esto, la escuela tiene un carácter institucional que es otorgado por los actores que están en su interior, es decir que funciona como institución a raíz de los esquemas sociales que emergen de las relaciones de los sujetos. En el caso particular de las memorias de los entrevistados, se evidencia que en la escuela primaria estas relaciones se pueden dar de manera vertical como se evidencia en la relación maestro-estudiante o se puede dar de manera horizontal como lo es en el caso de las relaciones entre pares. Estas últimas en las memorias de los sujetos hacen hincapié en que hay muchas formas de relacionarse entre estudiantes, como puede ser los lazos de amistad, odios o amores.

Al realizar el análisis es importante señalar que dentro de la escuela se da una relación generacional, en la cual prima la relación con el saber, es allí el maestro quien enseña y el alumno quien aprende. El maestro tiene el control del aula e incluso concepción de la justicia para rotular a los alumnos, entre el buen estudiante y el problemático. Ahora bien, uno de los entrevistados resalta la importancia que tiene el maestro con el saber, ya que este es el que se encarga de la transmisión de conocimientos hacia el alumno, en palabras de Rockwell (1995) esta relación horizontal posiciona al maestro como el “que sabe” y al alumno como el “que no sabe”. Sin embargo, aunque el maestro es el que dirige, controla y determina el diálogo frente a un tema determinado, también se requiere del estudiante para que se lleve a cabo la interacción entre enseñanza-aprendizaje.

Me acuerdo de una profesora... yo tuve una profesora que le agradezco, que le agradezco mucho por haberme tenido tanta paciencia, por haberme adaptado a las circunstancias escolares, ella se llama Luz Mirian, no se realmente si estará aún con vida porque ya hace mucho tiempo paso todo de la parte de la escolaridad, pero sí, la profesora Luz Mirian siempre estuvo conmigo ahí, estuvo pendiente, me ayudaba. Esa profesora si la tengo muy presente la verdad en mi memoria, nos enseñaba de una manera más repetitiva, ya que la información no era fácil retenerla, entonces

siempre nos hacía hacer varias actividades, era la misma actividad presentada en diferentes formas. Entonces era un proceso muy repetitivo y un poco más de la tradición, ella en frente de la pizarra y nosotros mirándola y haciendo lo que ella nos dictaba y tratando de reflejar lo que ella nos dijera (Roberto, comunicación personal, 20 de agosto, 2020).

Del lado del estudiante, en las memorias se exalta el respeto hacia el maestro conjugando las imágenes de ternura con los vestigios de la regulación física, como se evidencia en los castigos impartidos por los maestros para ejercer su autoridad, así por ejemplo, en el relato de María se lee:

Las relaciones eran, de mucho respeto con los profesores, demasiado respeto a mí me alcanzaron a pegar en la manito cuando pequeña por ser traviesa en el salón. O sea, si la profesora decía ¡silencio era silencio! No que se pararan, ni que zutanito le está pegando a la niña ¡No! No. La profesora tenía un orden y un control en eso, pero eran muy tiernas, también eran muy cariñosas, con algunos, con los más, o sea los más terribles son los que ¡Uyy Dios mío! los chiquitines, yo fui terrible, pero no en esa categoría ¡gracias a Dios! Pero si nos despedían con un beso, eh nos saludaban con un abrazo, siempre había el respeto tanto entre niñas y niños como alumno-profesor (María, comunicación personal, 13 de agosto, 2020).

En relación al relato de Roberto y María, se identifica que la educación tradicional fue representativa en el sentido en que el maestro ocupaba un espacio de autoridad frente a los estudiantes, ejerciendo un cierto control dentro del aula. Sin embargo, un elemento común de las memorias es que no establecen esta relación de control como algo negativo, sino como muestra del rol de autoridad que ejercía el maestro en su proceso formativo, de este modo, en los relatos no fueron cuestionados los métodos de enseñanza como la repetición, la distribución del espacio o el trato hacia los estudiantes manteniendo el orden en la clase.

En cuanto a las relaciones horizontales entre pares, en las memorias se advierte que fueron esenciales en la experiencia escolar, quizás, porque confirman como señala Meirieu que la escuela por su carácter heterogéneo aglomera la diferencia (2004). Así, en los relatos se evidencia como las relaciones de amistad surgen de los intereses comunes, pero también se dan relaciones de conflicto, que de una u otra manera permanecen en la memoria por las resoluciones a los golpes, en peleas, así como por las consecuencias.

Bueno la historia más grande de mi vida fue allá, mi hermano menor William era un poquitico conflictivo, él tenía su geniecito, y un día se puso a pelear a la salida del colegio, con un compañero de él y salieron a darse golpes, botaron la maleta los dos, así como en el prado, como ahí a la calle, y yo recogí la de mi hermano, pero también cogí la del compañero de él, y yo la vote a un antejardín. Listo se acabó la pelea y nos fuimos, eso fue antecitos de un fin de semana, ya el lunes o martes, nos llamaron y nos dijeron que si sabíamos de la maleta y yo dije -que yo no sabía nada. Y otros compañeros dijeron que sí, que yo lo había cogido y que yo la había botado a un antejardín, entonces nos dijeron que teníamos que traer a los papás, y nosotros, pues que mi mamá no podía ir, porque mi mamá tenía que trabajar (Julio, comunicación personal 07 septiembre, 2020).

Otro aspecto que se evidencia en las memorias es que la experiencia escolar no es igual para el género masculino y para el género femenino. Pareciera que especialmente en los recuerdos de la escuela primaria asoma la imagen de los niños con los niños y de las niñas con las niñas. Esto es común en la reconstrucción de las cuatro memorias, que incluyen a dos hombres y dos mujeres. En el caso de uno de los entrevistados se aprecia, por ejemplo:

Para uno de niño es muy difícil que empiece a compenetrarse los dos géneros, por lo general uno mantiene separado, pues no literalmente separado, porque allá en el colegio no nos separaban que unos aun lado y otros a otro, pero las niñas hacían su grupito de niñas y los niños hacían su grupito de niños y pues había niños que compartían con niñas, pero casi uno siempre compartía

con su género, mantenían uno sus juegos, porque uno por ejemplo jugaba fútbol y las niñas no jugaban fútbol, o uno de pronto uno jugaba a cosas bruscas y las niñas no. Y a las niñas les daba por hablar y a comentar y por a uno le aburría, siempre los roles eran un poco diferentes, pero ya a medida que va pasando el tiempo en el Colegio, va viendo más afinidades, más atracciones y ya se van juntando los dos géneros (Julio, comunicación personal 07 septiembre, 2020).

Emergen también los recuerdos que dejan ver que aprender a relacionarse entre niños y niñas hacía parte de la formación, por lo que los profesores organizaban a los y las estudiantes en el salón de tal modo que pudiesen interactuar y, al tiempo, como estrategia para regular el comportamiento:

Pues en mi salón, casi siempre ella decía que por socialización iba un niño, una niña, un niño, una niña. Era porque casi siempre los niños cuando estaban juntos eran terribles entonces ella tenía que ordenar un niño y una niña como para que dejaran de ser tan terribles porque se ponían a jugar, hacer cualquier cosa, ellos llevaban las bolitas para jugar “piquis” eso era en un momentico con sus bolitas y ella era ¡Bueno!, entonces uno quietico (María, comunicación personal, 13 de agosto, 2020).

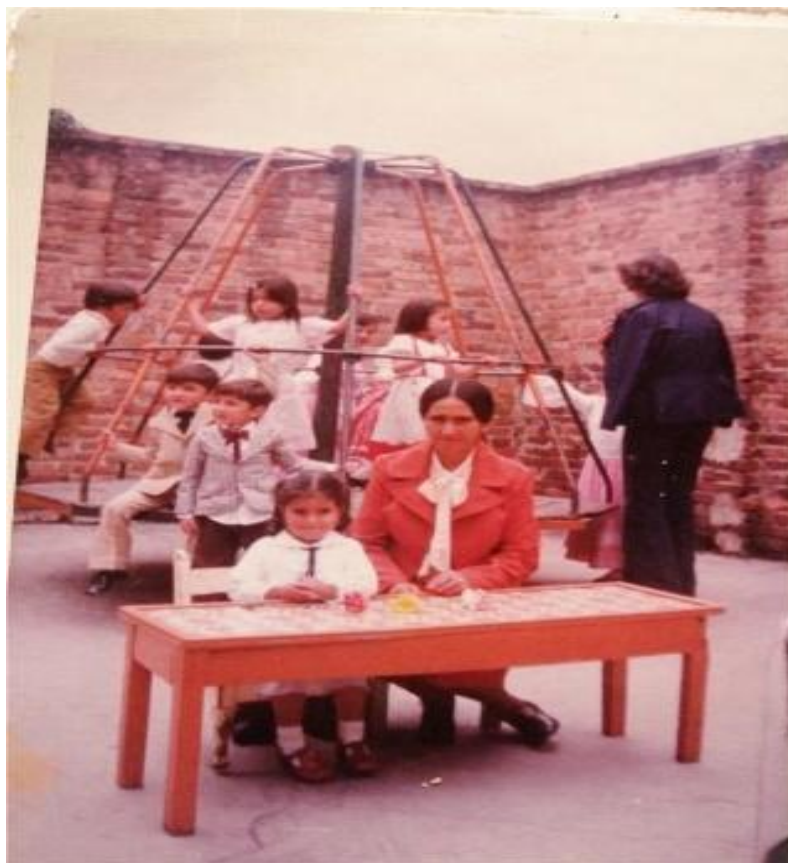
En continuidad con los planteamientos de Dubet y Martuccelli las relaciones interpersonales que se dan entre estudiantes incluyen amores infantiles (1998). En el caso puntual de las memorias de escuela de la década de los años ochenta estos amores sobresalen como un elemento común, ligados a la emoción y adrenalina por esas nuevas experiencias.

Tengo un pequeño recuerdo cuando estábamos saliendo del baño siempre salíamos todos, los niños del baño y las niñas de su baño separado y empezábamos a jugar salíamos del baño a jugar en el recreo y una niña de repente se acercó y me cogió la cara con las manitos y me dio un pico en la boca y se fue. O sea no entendía qué pasaba, pero yo lo vi bien, ¡como sigamos jugando! Recuerdo mucho esa imagen y esa sensación tan inusual porque era la primera vez que alguien

hacia eso conmigo y pues yo lo tomé como modo de juego y pues seguí jugando como todo niño sin darle importancia a eso (Roberto, comunicación personal, 20 de agosto, 2020).

Los niños que encarnan la escuela al estar inmersos en relaciones, se dan experiencias significativas en otros espacios como los descansos o recreos en medio de la jornada escolar. Es decir, el patio de recreo tiene una estructura y reglas propias, en la que el uso del tiempo se emplea para diversos juegos y prácticas de los niños. Los juegos infantiles propician un espacio de interacción, comunicación y potencia las habilidades sociales. Conjuntamente, el descanso maneja un lenguaje propio, en palabras de Ramos “los niños construyen identidad durante la interacción con sus pares, pues cada diálogo, cada instante de imaginación, de fantasía, de creación fortalece su reconocimiento como sujeto dentro de un mundo que para ellos es nuevo” (2017, p. 69).

En las memorias de escuela de la década de los años ochenta se evidencia como el juego marca la experiencia escolar, específicamente en el tiempo del recreo. Como elemento común los entrevistados rescatan los juegos tradicionales como las piquis, el lazo, la lleva, la golosa, el fútbol, cinco huecos, los trompos y el soldado libertador. Al hablar de estos juegos los entrevistados asumen un tono de alegría en sus voces. No obstante, los juegos no se concentran en la institución escolar, sino que reflejan en sentido amplio las condiciones de niñez en la década. Es decir, del diario vivir de los entrevistados como niños jugaban en otros espacios, con sus vecinos, amigos, hermanos y/o primos



FOTOGRAFÍA 4 RECREO EN LA ESCUELA.
(1984) FOTOGRAFÍA DE CAROLINA EN
LA HORA DE DESCANSO CON SU MAMÁ
TOMADA DE ARCHIVO PERSONAL.

En el recreo jugar, todo el tiempo me la pasaba jugando, ¡jugar todo el tiempo era jugar!, correr, brincar cuando llovía también mojarnos con los charcos patearnos agua del uno al otro, bueno así el colegio siempre fue una experiencia como de pasar el rato y aprovechar cada segundo, yo me acuerdo que no nos cansábamos para nada, entonces era muy bonito la verdad estar en el recreo. Jugábamos muchas cosas jugábamos a la lleva, saltábamos lazo, eh me acuerdo que todos los niños llevábamos las piquis, las cartas, hacíamos con unas bolsas, bolas de balón para jugar fútbol, a la golosa también, la dibujábamos (Roberto, comunicación personal, 20 de agosto, 2020).

El relato de Roberto permite entender el recreo como el espacio donde se realizan otras actividades y juegos entre pares distintas a las del salón de clases. es evidente que el recreo sobresale en las memorias por sus características de socialización y como el momento pertinente para la diversión. En este escenario, los niños se sienten más libres del control de los adultos y logran separarse por un lapso de tiempo de su rol de estudiantes. Del archivo personal de Carolina, sobresale una fotografía de ella con su madre a la hora del recreo, de fondo se ve como un grupo de niños aprovechan este tiempo para jugar y relacionarse entre ellos.

Ahora bien, en la lectura de las relaciones de los sujetos que le dan vida a la escuela, se evidencia cómo estas fueron marcadas directa o indirectamente por clasificaciones o representaciones de sí mismos y de los otros. De este modo la experiencia escolar lleva consigo rotulaciones claras sobre los estudiantes “terribles” y los “juiciosos”, en entorno a esto Rockwell afirma que la selección y agrupamiento escolar condiciona la experiencia educativa e influyen en gran medida el pasar por la escuela y la asignación de premios o castigos. A la hora de preguntar a los cuatro entrevistados estos elementos, sobresale la imagen propia, bajo juicios de valor en su rol de estudiantes.

Tengo recuerdos de exactamente dos premios que me subieron a una Mini tarima para entregarme unas menciones de honor y otro cuando ya estaba culminando la parte de la primaria también me hicieron un reconocimiento por tener buenas calificaciones en el transcurso de los años escolares y esas únicamente, castigos, no nunca tuve castigos no vi tampoco que los profesores castigaran a ningún compañero eh en clase mucho menos por fuera del salón tampoco nos gritaban o sea alzaban la voz y nos llamaban la atención pero no un castigo como tal de pronto levantarse o quedarse parado un rato o cosas así que algunas personas cuentan no las viví yo ni mis compañeros de salón, no pasamos por eso (Roberto, comunicación personal, 20 de agosto, 2020).

El relato de Roberto, es fundamental para entender la función que cumplía los premios y castigos en la escuela en concordancia con las rotulaciones dadas por las acciones “buenas” y “malas” de los estudiantes. Para el caso de los premios estaban relacionados directamente con el rendimiento escolar y el cumplimiento de comportamientos impartidos por el reglamento de disciplina. Por otro lado, se evidencia una institución en la que en la se impartían castigos tradicionales característicos de una escuela disciplinar como por ejemplo el colocar al estudiante frente al tablero, de rodillas, con las manos al frente, haciendo un señalamiento que marca el proceso de aprendizaje de los alumnos. Como es el caso de María la cual en su memoria trasciende el castigo y la forma como el maestro los utilizaba para tener bajo control la clase.

En la escuela castigos sí, ¡jajajaja, premios no! Castigos es cuando uno no hizo una tarea, se portó mal, se para al frente y te quedas al lado del tablero allá parada, ¡quietos! o cuando la profesora salió un momento y todos se pararon, casi siempre los niños nos jalaban el cabello a las niñas, ¡ellos eran muy bruscos! Entonces la profesora llegaba y los reprendió y los mandaba a allá, y entonces sales a recoger todos los papeles que hay en el patio quienes se portaron mal, salen a recoger y en el pasillo hay papeles ¡todos a recoger papeles y a botarlos! (María, comunicación personal, 13 de agosto, 2020).

Por último se evidencia en la experiencia escolar que los aprendizajes van más allá de lo académico porque al pasar por la escuela es de gran relevancia la construcción personal por el tiempo de permanencia en la escuela “durante cinco horas al día, 200 días al año, seis o más años de vida infantil, necesariamente deja huellas en la vida. El contenido de esta experiencia varía de sociedad a sociedad, de escuela a escuela” (Rockwell, 1995. p. 13). Es así que las vivencias escolares para los cuatro entrevistados son muy representativas porque tienen una trascendencia personal en los aspectos que para ellos fueron significativos en esta etapa de socialización, en la que en la relación con los otros se apropia de contenidos informales propios de un aprendizaje de

conocimiento social. Estos elementos se evidencian en la fotografía de Roberto, la cual desde su experiencia figura a un estudiante ideal, el que escribe, estudia, reconoce los símbolos patrios, el mundo. A su vez, esta fotografía es símbolo de una escuela característica de los años ochenta, la cual hacía parte de una tradición en primaria que no se puede hallar en otra época.

Aprendí lo que pues todo niño debía aprender a leer, escribir, hacer la parte de la aritmética básica con los números. Aprendí mucho, mucho a compartir porque lo que le cuento que quería tener muchos amigos entonces cada persona, cada niño era muy distinto y de cierta manera me explicaban o me enseñaba algo diferente entonces aprendí a hacer muy compañerista a compartir con los demás, ayudarlos cuando yo veía que tenían dificultades en algo, no me gustaba cuando los niños lloraban, tampoco me gustaba cuando peleaban entonces no sé porque siempre fui como un moderador para tener buenas relaciones con los compañeros y buenas amistades (Roberto, comunicación personal, 20 de agosto, 2020).



FOTOGRAFÍA 5 ESTUDIANTE IDEAL (1985).

FOTOGRAFÍA DE ROBERTO EN EL SALÓN DE CLASES, ARCHIVO PERSONAL.

Es evidente que la escuela, como institución social, brinda conocimientos y elementos que le permiten al sujeto la inserción en su lugar en la sociedad. Es así, que en los relatos de Roberto y Carolina se resalta la importancia de aprender, ya que la escuela posibilitó en esta

experiencia particular el aprendizaje de lo que se desconoce y lo que se podría aprender. Esto representó en la trayectoria de la memoria el comienzo del conocimiento y las habilidades prácticas para la vida.

Pues yo creo que el aprendizaje es como la primera etapa del proceso de formación de uno ¿No? donde aprendes a leer... a escribir... donde pierdes el miedo a muchas cosas, pero creo que es tema de todo el mundo, no solo de uno, para mi es el tema de aprender, de donde uno aprende lo primero... o sea es como el primer proceso que uno hace. (Carolina, comunicación personal, 17 de agosto, 2020).

En coherencia con la importancia de las relaciones en la experiencia escolar, llama la atención como lo más significativo de la formación son los valores, que si bien en un primer momento fueron impuestos por la transmisión de un clero católico, cobran sentido en las relaciones con el otro, es decir, que la escuela para el caso particular de Julio representó un ejemplo para comprender cómo se vive en sociedad, en la que se es partícipe y se construye con la otredad.

Los valores, el amor a la Familia, a la sociedad, a los amigos, eso fue lo que más se aprendió en el colegio, pues si la educación es muy importante, las matemáticas y todo eso, porque lo forjan a uno. Pero antes que eso, lo que uno tiene que hacer es como a valorar lo que uno tiene, lo que uno consigue, más que todo es eso, los valores (Julio, comunicación personal 07 septiembre, 2020).

Como lo hemos mencionado los aprendizajes se da en el plano de la inscripción del niño en la sociedad, estas cuatro experiencias escolares tuvieron relevancia en el recuerdo por lo particular de la socialización en el ámbito educativo, que si bien en la década de los años ochenta representa una forma de resistencia de una sociedad que en su momento no tenía como prioridad el paso por la escuela. Por ende, a la escuela se le agradece su función formativa que posibilitó leer desde diferentes aristas la cultura de una sociedad específica. Amar a la naturaleza, a respetar al

prójimo, a respetar los signos patrios, honrar a padre y madre, bastante. ¡Respeto! (María, comunicación personal, 13 de agosto, 2020).

Condiciones de la niños y niñas en su rol de estudiantes

Los Alumnos viven en varios tipos de lenguaje- el de la clase, el del patio, el de la calle, el de familia- y saltan sin cesar de uno al otro, siendo los resbalones inmediatamente sancionados por los adultos como groserías, y por los camaradas como palabras “pretenciosas” (Dubet y Martuccelli, Sociología de la experiencia escolar, 1998. P. 102).

Autores como Dubet y Martuccelli, enfatizan en separar el mundo del niño con el mundo del alumno ya que es diferente cómo vive un niño y cómo piensa un escolar. En esta medida al introducirse en el mundo escolar, la escuela tiene control sobre sus miembros (imparte las reglas de juego). El entendimiento, los saberes que se dan en la escuela dependen de las normas escolares y sus categorías que son impartidas por la autoridad escolar, mientras que, a la sombra de la escuela el niño como niño desarrolla su cultura infantil (1998). En este sentido, se reconoce que el rol que tiene el niño como estudiante que hace parte de esas reglas de la institución y hace parte del sistema escolar tiene que separarse de ese mundo de niño para asumirse como estudiante.

Para hablar de las condiciones de la niñez en el rol de estudiantes fue fundamental preguntarle a los entrevistados sobre los recuerdos que tenían de niños, estos recuerdos estaban relacionados con anécdotas de caídas, aventuras, travesuras, juegos, viajes y su entorno familiar, sin embargo en los relatos estos elementos se entremezclan con asuntos de la escuela o sobresalen elementos de vida personal, de cómo los niños, en sus familias resolvían las exigencias de la escuela y cómo las nuevas generaciones, tendían a heredar los objetos y la ropa

de los más grandes. Cuestiones que hablan de una cultura, de condiciones económicas y sociales muy características de los niños en los sectores populares:

No tenía uniforme entonces me iba como me vestía mi mamá y no había mucho problema al principio, pero ya de un tiempo empezaron a exigir que tocara estar bajo las normativas del colegio. Entonces no teníamos como la capacidad económica de adquirirlo o sea como mandarlo hacer o comprarlo, entonces yo heredaba prácticamente lo que le quedaba a mis primos que eran un poco mayores como el saco, uno que otro par de zapatos también cuando tenía pues condiciones que podía darle utilidad un poco más extensa, usualmente era el saco o lo remendaba como en ese entonces no molestaban mucho por la presentación, sino que luciera el uniforme como para identificarse que hacía parte de esa institución (Roberto, comunicación personal, 20 de agosto, 2020).

Para los entrevistados la vida de la niñez, se relaciona también con las rutinas diarias. Un día cotidiano de su niñez empezaba en casa muy temprano, puesto que para tres de ellos la jornada comenzaba a las cinco de la mañana, “me levantaba, me bañaba y me iba al colegio, me acuerdo, que doña Gloria, mi vecina era la que me peinaba y era la que me llevaba al colegio” (Carolina, comunicación personal, 17 de agosto, 2020).

El tiempo en casa, relacionado con las rutinas diarias, bañarse, alistarse, desayunar y al salir se dirigen a escuela son cosas de las que los entrevistados se acuerdan, así como de las personas adultas que los acompañaban o les ayudaban, la vecina, la madre o el padre.

Mi mamá era la encargada ella estaba todo el tiempo en la casa entonces nos levantamos muy temprano en esa época nos levantábamos muy temprano a las cinco de la mañana teníamos que estar de pie organizarnos, alistar el uniforme, los materiales, los útiles y nos llevaban a la escuela. Recuerdo también que en esa época yo era pues el menor y era un poco consentido, mi papá también madrugaba mucho para irse a trabajar, entonces los jeans mi papá eh los calentaba, yo era muy caprichoso y no me gustaba colocarme la ropa que estaba muy fría en madrugada,

entonces mi papá colocaba el jean en las piernas de él o en el cuerpo de él y lo calentaba para yo después vestirme y bueno (Roberto, comunicación personal, 20 de agosto, 2020).

Salir de casa a los siete años que es cuando inicia la educación primaria implicaba para los entrevistados estar acompañados de un adulto, para el caso puntual de María y Roberto esta compañía era principalmente de sus padres, ya que contaban con la disponibilidad de dejarlos en el colegio. Pero ese no fue el caso de Carolina y Julio, ya que sus padres debían salir muy temprano de casa para poder trabajar. A raíz de esto, otras personas comienzan a ocupar el lugar de acompañantes de los niños, la vecina, la amiga o los mismos grupos de niños. Grupos que se constituían en el colectivo para protegerse, pero también para hacer del trayecto un recuerdo significativo por las distintas experiencias que surgían en el día a día, tanto de ida o de regreso a casa.

Entonces ya formábamos rutinas para irnos, siempre éramos un poquito traviesos en ese trayecto, pues... porque, como todo niño nos gustaba los juegos y como las choco aventuras, timbrábamos en las casas y como eso era un barrio así más o menos pudiente, en Teusaquillo, entonces timbrábamos en las casas y salíamos corriendo, también hacíamos latir a los perros, los ponemos de mal genio, en una época ahí en la caracas con veintiocho, había un sitio que se llamaba Crem Helado, que era como un restaurante, entonces nosotros pasábamos muchas veces y molestamos, con los timbres, entonces la gente de ahí se ponía de mal genio y todo eso. Y también en la épocas de lluvia, nosotros como salíamos por la tarde, cuando llovía nos pegamos una lavadas impresionantes, nos gustaba mojarnos y todo eso, y llegábamos al edificio Fenix, Seguros Fenix, que queda en la séptima con treinta y dos y ahí ya escampábamos, todos mojados, pero nos metíamos a escampar, porque ahí había una librería y donde nos dejaba sentar y una señora nos prestaba cuentos así infantiles. Para que nosotros viéramos, pues como nos

veíamos así todos mojados, todos así... todos curiosos, pues a ella le daba como pesar y entonces nos prestaba los cuentos y nos poníamos a leer hasta que escampara, ya cuando escampaba, para nosotros secarnos, pasamos al frente del hotel Hilton y por la subida de la treinta y dos hay un sitio que salía el aire caliente de la canteras, entonces eso era como un sauna, entonces nosotros nos subíamos en la rejas y eso...y ahí hasta nos secábamos y pues, claro la ropa se nos secaba, y ya a la casa, a la casa llegábamos tardecito pero nosotros decíamos que estábamos escampando, como llegábamos bien sequitos y todo eso, no había problema como teníamos la ropa seca, entonces decíamos que nos quedábamos escampando, en general esas era las aventuras que uno tenía, y pues otras cositas, que uno fregaba y todo eso, pero la verdad no recuerdo mucho (Julio, comunicación personal 07 septiembre, 2020).

Julio aporta esta fotografía ya que esta evoca el recuerdo de esas travesuras en compañía de sus tres hermanos. Esta imagen muestra una vestimenta que caracteriza la época de los años ochenta, para él es muy importante esta fotografía porque representa la unión familiar con sus hermanos.



FOTOGRAFÍA 6 “MIS COMPAÑEROS DE AVENTURAS” (1982). FOTOGRAFÍA DE JULIO COMPARTIENDO EN NAVIDAD CON SUS HERMANOS, LUCIENDO LA “PINTA” DE ESTRENE, TOMADO DE ARCHIVO PERSONAL.

Para Dubet y Martuccelli el niño al ser parte del sistema escolar tiene estos dos caracteres, por un lado se va formando como estudiante y al mismo tiempo va desarrollando esa cultura infantil. El primero es el rol que cumple el estudiante en la institución escolar y el segundo son las experiencias paralelamente a ella que lo ata a otras instituciones como la familia o la calle (1998). Sin embargo, como se evidencia en las memorias, se trata de dos roles que coexisten o que se yuxtaponen, de tal modo que, aun después de la jornada escolar, permanece el rol de estudiante en la vida cotidiana de los niños, por consiguiente, el estudiante en su infancia tiene signos permanentes del rol escolar, como portar el uniforme, hacer la tarea y alistar los útiles escolares.

Llegaba a la casa no me cambiaba el uniforme, no me gustaba de una vez llegaba a la casa descargaba la maleta y arrancaba a jugar con mis primos y mis vecinos y bueno jugar prácticamente toda la tarde. Me llamaban a almorzar y ahí mi mamá ya me cambiaba la ropa, me colocaba lo particular para salir nuevamente y juegue y juegue. Ya a las 4 o 5 de la tarde entraba a hacer tareas, los deberes que nos dejaban en la escuela (Roberto, comunicación personal, 20 de agosto, 2020).

Al finalizar un día de rutina escolar, la noche propiciaba para algunos un espacio para compartir, ver televisión, contar lo sucedido en el día, entre otras actividades en el núcleo familiar, como lo recuerda Roberto “Al transcurrir la noche veía la televisión con mi familia ahí en la casa” (comunicación personal, 20 de agosto, 2020). Pero para otros, aun cuando la jornada escolar era en horas de la mañana, en la noche el niño continuaba cumpliendo unas funciones específicas como estudiante, como lo fue la experiencia de Julio “ya hasta por la noche llegaba uno a alistar lo que era la maleta para el otro día y sus útiles, sus tareas y todo normal” (comunicación personal 07 septiembre, 2020).

Se refleja en las memorias como los mundos de estudiante y niño están constantemente relacionados, no solo por la realización de tareas y deberes de la escuela en casa, sino porque como se mencionó en las experiencias escolares algunas prácticas de los niños son llevadas a la escuela, como los juegos o las canciones que cobran nuevos significados en el ámbito educativo. Como es el caso de Carolina, que deja ver en su relato aspectos musicales característicos de los años ochenta desde sus experiencias de niña, que socializa en el escenario escolar en el intercambio cultural.

De música era muy corrida la verdad, la verdad música como que ya uno de niño, ya ahí música de escuchar, porque en los colegios hacían minitecas, coca colas bailables y eso era para uno las fiestas y escuchaba de todo, me encantaba escuchar merengue aprendí a bailar merengue, salsa, y ese entonces se bailaba mucho el house (Carolina, comunicación personal, 17 de agosto, 2020).

Sin embargo, no todo lo que se llevaba de experiencias del mundo del niño a la escuela eran positivas, sino que por el contrario representaba una influencia en cómo se desarrollaba su vida escolar. Para Masschelein y Simons “La escuela debe suspender o cortar ciertos vínculos tanto con la familia y el entorno social de los alumnos como con la sociedad, y eso con el fin de presentar el mundo a los estudiantes de un modo interesante” (2014. p. 5). Aunque la escuela intenta hacer esta separación, aun así las condiciones de los niños tuvieron un impacto en sus experiencias escolares, como lo fue las condiciones socioeconómicas para Roberto y Carolina “comprobamos cuando teníamos los recursos, era comprar algún dulcecito o alguna golosina” (Roberto, comunicación personal, 20 de agosto, 2020).

Yo recuerdo que alguna vez pude comprar allí y que ¡Me encantó! fue un pastel gloria, que es un pastel con queso y bocadillo, eso me encantaba y pues lo compraba una vez que otra, cada vez que podía, puesto como no me daban plata no tenía las posibilidades, entonces me tocaba ahorrar

y era lo que me encanta comer allá, porque como yo las veía comer, pues no podía comprar siempre porque no me daban onces , pero cuando podía me lo compraba (Carolina, comunicación personal, 17 de agosto, 2020).

Estas condiciones socioeconómicas determinaron en gran medida la experiencia de los cuatro participantes, porque si bien no se desconoce que pertenecían a estratos 1 y 2 de las zonas periféricas de Bogotá, otros factores que incluyeron en la educación, fueron las dificultades financieras de los padres, familia numerosas, el trabajo infantil, la falta de tiempo para los deberes escolares y la cultura de barrios populares en la que los niños tenían alta permanencia. Entendiendo que la memoria no tiene un límite definido, se rescata la experiencia de Carolina cursando primero de bachillerato, da cuenta de cómo estas condiciones de infancia trascienden el proceso de formación, llegando inclusive a afectar la permanencia en la escuela.

Lo que hizo mi mamá y mi papá cuando yo perdí primero de bachillerato, me marcó. Me internaron en una casa de familia, imagínese yo de 11 años, una chinita viendo de dos bebés, porque era niñera. Entonces eso me marcó muchísimo y fue cuando le dije a Don Álvaro -Don Álvaro, ayúdenme a entrar al sindicato ¡Ayúdenme! yo quiero trabajar para pagarme el estudio, porque mi papá me va a dejar de guisa en la casa-.Entonces él me decía- búsquese el permiso en la casa del menor-. Ahí le daban a uno un formato y tenía que diligenciarlo y si los papás firmaban ¡Ya! si era la aprobación para uno poder trabajar. Hasta que me la conseguí y ruégale a mi mamá, porque mi papá no me la quiso firmar y ruégale... y dígame... ¡Ayúdenme! Yo no me quiero quedar aquí de guisa yo no sé qué. Fue ya cuando... comencé a trabajar a los 11 años. Allá fue donde empecé a trabajar a los 11 años en el Estadio con Don Álvaro, si, ya empecé a pagarme el estudio (Carolina, comunicación personal, 17 de agosto, 2020).

A partir del relato de Carolina, la relación familia-escuela es transversal en la formación personal y académica de los entrevistados ya que, estas dos instituciones son los ámbitos más próximos en su nivel de socialización, es decir que a partir de la experiencia Julio, Roberto,

María y Carolina se desarrollaron constantemente en el núcleo familiar y en el contexto educativo, de una u otra manera se evidencia la importancia que tienen los padres llegando incluso a posibilitar el acceso a la educación.

Es importante señalar que, en los relatos la figura de las madres de los entrevistados predominan en la participación de la etapa escolar, ya que, estas mujeres cumplieron funciones que fueron vitales dentro del proceso de escolarización de sus hijos, como recoger a los niños en la escuela, ser la representante cuando tenían algún percance con compañeros, empacarles las onces, fue la persona que los matriculó y quien los acompañaba en la realización de tareas en casa. En algunos relatos se destaca que en las prácticas de crianza varía y radica en que los padres no saben cómo llevar a cabo el proceso con sus hijos y se apoyan en otro sistema, que en este caso es la escuela. Pero no por falta de interés sino por falta de conocimiento.

Dicho lo anterior, se hace un reconocimiento de unos padres que no tuvieron acceso a la educación o que su paso por la escuela fue muy corto, ya que los entrevistados hacen énfasis en que para la época sus padres la escuela no estaba a la disposición de todos, sino solo para unos pocos y esto sin duda alguna marcó la forma en que los padres impartieron la crianza, está a su vez tuvo impactos de quienes en la actualidad son padres. Julio al mencionar cómo era la relación con su madre deja ver cómo le marcó de manera positiva “A mi mamá también le gustaba mucho la lectura, nos poníamos a leer libros así en familia. Una vez me acuerdo, estuvimos los dos enfermos, duramos ocho días enfermos en la cama y cada uno nos leímos un libro gruesote” (comunicación personal 07 septiembre, 2020). Las pautas de crianza al no estar preestablecidas varían de familia en familia, como es el caso del relato de Carolina donde sobresalen en el proceso de la formación el maltrato, la amenaza y el miedo.

Bueno el tema de aprender si fue un poco duro porque mamá era muy exigente y por cada cosa que uno le decía mal nos pegaba eso de que ¡la letra con sangre entra! creo que funcionaba en ese

entonces, en ese entonces lo martirizaban a uno mucho para aprenderse las tablas, que los números, las vocales, o diga una mal y mejor dicho su golpazo su correazo y si creo que para mí ese tema fue muy fuerte porque el tema del maltrato fue impresionante, de eso si me acuerdo. Para aprender no era como la paciencia ¡No! era ¡aprende o aprende! y a ella tocaba recitarle todo. El tema es que eh... es que yo no sé si por temas de formación o educación de los padres anteriormente creo que tenían como muy arraigado el tema de maltrato, parece que esa era la forma de educar, maltratando digamos que la mayoría de cosas que uno aprendió fue así. (Carolina, comunicación personal, 17 de agosto, 2020).

CAPÍTULO 4. Consideraciones finales

La reconstrucción de memorias de escuela permite, en el relato personal, un reconocimiento de lo vivido, al tiempo que la historia de la institución circula en diferentes registros. De hecho, pensar la escuela en los relatos de algunos sujetos en su rol de estudiantes de la década de los años ochenta, es relevante para el campo de estudio, porque la memoria brinda elementos fundamentales que solo se dan a partir de la experiencia. Entendiendo que la memoria “es un concepto clave que, aunque polémico y usado para múltiples fines, vuelve patentes, para las ciencias sociales, aspectos del pasado que inciden notablemente sobre el presente” (Arias, 2018, p. 25).

En este sentido, los relatos permiten recordar experiencias vividas tanto en la escuela como en otros escenarios, lo que avizora como entrada para enriquecer la lectura acerca de la institucionalidad escolar y las huellas que deja en la subjetividad. Por lo tanto, permite reconocer la institución desde significados que se encuentran implícita y explícitamente en lo vivido, en aspectos que a nivel personal se construyen lo social, lo cultural, lo histórico y lo político; como de lo pedagógico y del proceso de enseñanza- aprendizaje- a su vez se hace una comprensión de la escuela más allá de las ideas técnicas o innovadoras que recaen sobre ella. Mencionado lo anterior, es importante resaltar que este trabajo de grado es fundamental para la formación como licenciadas en Psicología y Pedagogía que, permite reconocer la escuela, no solo desde una historia lejana y abstracta, sino también como una institución que ha formado a sujetos concretos, de carne y hueso. De este modo, se aporta a la sensibilización sobre la escuela como una institución protagonizada por sujetos que desde sus narrativas de vida pueden darnos.

Al realizar el análisis de las memorias de escuela que emergen en los relatos de sujetos escolarizados que vivieron su infancia en la década de los años ochenta en la ciudad de Bogotá, se evidenció:

En cuanto al primer objetivo que va encaminado hacia la identificación de las caracterizaciones de la escuela que los relatos se orientan a la reconfiguración de los rasgos de la institución en su carácter de pública o privada, donde se ve que los imaginarios que socialmente circulan acerca de la educación pública aluden a su baja calidad, en relación a la enseñanza y a la infraestructura en comparación con lo que puede ser una escuela privada. Asimismo, el salón de clases representó en las memorias un lugar significativo en el que no solo se imparte la enseñanza sino como espacio donde surgen los procesos de socialización, donde año tras año se van forjando lazos de amistad, el aula como ese lugar en el que se aprende a vivir en sociedad.

Un aspecto a resaltar en las memorias, es el sentido de portar el uniforme en la escuela ya que en los relatos se puede apreciar que permite comprender que el sujeto se sienta parte de una institución educativa, además se destaca los elementos que hicieron parte de la enseñanza como los pupitres, el tablero, el mobiliario, los libros de textos y los cuadernos. Todos ellos, objetos que fueron fundamentales en las caracterizaciones de la escuela para llevar a cabo este proceso de aprendizaje.

En relación con el segundo objetivo, que es dilucidar las experiencias escolares más significativas para los participantes en la investigación, se posicionaron las relaciones con pares y maestros, el aprendizaje escolar, los juegos, los castigos y los premios. A partir de ello, es preciso señalar que para los entrevistados, el papel del profesor fue parte fundamental de su experiencia escolar, ellos señalan la calidad humana del maestro, el amor con el que ejercen su labor, no se limitan solo a construir conocimiento sino que se preocupan porque los estudiantes

aprendan, asimismo, rescatan que el maestro no es ajeno a la realidad de los estudiantes. En otras palabras, el maestro es visto como ese sujeto que se preocupa por el bienestar y el aprendizaje de sus estudiantes. Sin embargo, para los entrevistados el maestro sigue representando la figura de autoridad dentro de la escuela y más precisamente en el aula.

En cuanto a la relación de pares dentro de las memorias, se rescata que los vínculos de amistades, enemistades y amores infantiles surgen al interior de la escuela y como experiencia significativa dentro de los procesos socialización. En esta medida, estas relaciones entre pares, son esenciales para la configuración de la experiencia dentro del mundo escolar como en la sociedad.

Por otro lado, el género juega un papel fundamental dentro de estas relaciones que producen la experiencia escolar, de las elecciones, de gustos, de las prácticas y juegos, debido a que se evidencia que el género tiene la marca de la cultura y la sociedad en la que se inscribían los entrevistados.

Otro rasgo a destacar de las experiencias escolares, configuradas en el relato, es el recreo como el momento en el se emplean otro tipo de actividades que no se pueden dar dentro del aula. El recreo, esencial al recordar la experiencia en la escuela, porque es visto como el espacio de tiempo libre, para diversos juegos y prácticas propias de los niños, a su vez permite que haya un aprendizaje social donde se interactúa con diversos estudiantes, poniendo en práctica habilidades como la cooperación, la comunicación, resolución de problemas y la imaginación. En lo que respecta a los juegos como prácticas que se recuerdan, los juegos más representativos que surgen en la socialización de los sujetos en la escuela son: la golosa, el lazo, la lleva y las piquis.

Es importante destacar que en las experiencias escolares los premios significaron un reconocimiento en la parte académica, por el contrario los castigos como el estar de rodillas, pasar al frente del tablero, colocar las manos al frente, entre otros fueron para el disciplinamiento de las conductas que no eran aceptadas en la escuela. Por otra parte, los aprendizajes que perduraron en la memoria están vinculados con el acceso al conocimiento el cual posibilitó en los entrevistados una forma distinta de pensar, ser y estar en el mundo, no obstante, el conocimiento no se limita únicamente al temario de la escuela sino partiendo de la experiencia propia del compartir un espacio con otros que marcó en los relatos aprendizajes en torno a valores como el amor, el respeto, la solidaridad y el compañerismo, estas relaciones de quienes encarnan la escuela hizo posible que el estudiante tuviera un lugar en la sociedad.

En lo que respecta el tercer objetivo específico relacionado con el rastreo en las memorias de escuela las condiciones de vida de los niños y las niñas en su rol de estudiantes de la década de los años ochenta, el presente trabajo permitió evidenciar que las condiciones socioeconómicas fueron un factor que predeterminó la escolaridad, puesto que posibilitó, en algunos casos, el acceso a la educación y en otros fue un desafío para este proceso.

Se rescata como novedad que las instituciones familia y escuela no son los únicos agentes responsables de la educación, pues entran en instituciones de beneficencia que incidieron en la formación académica y personal de un entrevista. Un tipo de institución cuya historia y aportes o incidencia en la educación en el país y en Bogotá está por hacer.

Otro elemento de las condiciones de vida de los niños y niñas en la década de los años ochenta es la rutina y con ella el rol que estos desempeñan como estudiantes, como se evidencia en las memorias, se trata de dos roles que coexisten o que se yuxtaponen, de tal modo que, aun después de la jornada escolar, permanece el rol de estudiante en la vida cotidiana de los niños,

por consiguiente, el estudiante en su infancia tiene signos permanentes del rol escolar, como portar el uniforme, hacer la tarea y alistar los útiles escolares.

Otras categorías que surgen durante el análisis de las memorias tiene que ver con los conceptos de escolarización y formación. Entendiendo la primera como:

La concentración institucional de unas rutinas educativas que se cree son repetibles y exitosas. Se identifica así como una combinación de procesos, de recursos y de prácticas, que tienen su propia historia, y que toman una vida autónoma asociadas con otras actividades especializadas (catequesis) en unos espacios con un orden (clases) Zufiaurre y Hamilton, 2015. p, 15).

Mencionado lo anterior, los autores sitúan la noción de escolarización como la que trabaja con la estructura del sujeto, es decir con su condición humana. En este sentido en los relatos de los entrevistados se identifica que esta noción no solo es entendida como aquel proceso que pasa de manera instrumental por la relación de los sujetos con las instituciones, sino que la escolarización es en sí misma un proceso que tiene una implicación subjetiva, es decir, se vuelve parte de la historia de un sujeto.

Por otro lado, la formación si bien no fue una categoría central del proyecto de entrada, a partir del análisis de las memorias lo que se hace evidente es pensar la formación como un proceso que va más allá de los salones de clases, los profesores y compañeros, en otras palabras esta traspasa lo meramente académico. En palabras de Gadamer citado por Granados la formación significa, la cultura que posee el individuo como el resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno. Es pues, tanto el proceso por el que se adquiere cultura, cultura misma en cuanto patrimonio personal del hombre (S.f). A su vez, desde la perspectiva de la memoria esta noción implica al sujeto y en un sentido profundo toca la historia de vida de las personas de una década determinada.

Por último, el trabajo de memoria articuló elementos biográficos y con acontecimientos de la década de los años ochenta en Colombia entorno al contexto social, político y pedagógico, tomando como fuente primaria los relatos personales por la fuerza simbólica que poseen en su interior, esto construyó la historia de un país que caracterizaron la época por sus nociones de cambio, violencia y desarrollo social y pedagógico. Sobresalen con gran ímpetu algunos elementos biográficos que cualifican a la época con el terror, violencia y muertes, un periodo en el cual hubo diferentes entes armados, grupos organizados y fuerte acrecida de Carteles del Narcotráfico, por otro lado, en los testimonios se evidencia un desconocimiento de los sucesos pedagógicos, tales como el surgimiento de Movimiento pedagógico y las reformas curriculares, que transformaron directa e indirectamente la escuela y la forma en que se vive en el interior de ella.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álzate, S. (1988). “*guerra a la guerra*” Entrevista hecha a Carlos Pizarro León Gómez por la editorial Tiempo Presente. Bogotá, Colombia
- Arias, D. (2018). “*Enseñanza del pasado reciente en Colombia*”. Violencia política y el conflicto armado como tema de aula. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá Colombia.
- Bolívar, A. (2002). “*¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación.*”. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Tomado: Huchim, D, Reyes, R. (2013).” La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes.” Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación" Recurso Digital: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44729878019> (p. 9)
- Bolívar, A. y Segovia, D. (2006). “*La investigación Biográfica-Narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual*” Forum: Qualitative Social profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. Tomado: Huchim, D, Reyes, R. (2013).” La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes.” Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación" Recurso Digital: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44729878019> (p. 8)
- Dubet, F y Martuccelli, D. (1998). “*Sociología de la experiencia escolar*”. Buenos Aires-Argentina: Editorial Losada.
- Calderón, F. Sánchez, C. et al. (1991). " Gran enciclopedia de Colombia" Círculo de Lectores, versión 11, Bogotá- Colombia.
- Cárdenas, M Y Boada, M. (S, f). “*El movimiento pedagógico*” 1982-1998. En: Historia de la educación Bogotá, Tomo II. Serie de investigación IDEP. p. 195-226.
- Castaño, D. (2008). “*Cronología de Colombia: Los más importantes sucesos en la Historia de Colombia*” Editores Jireh, Bogotá- Colombia.
- Castro, G, Camargo, M. y Pineda C, (2008) “*Investigación Educativa o Investigación Pedagógica*” Revista Internacional de Investigación en Educación.
- Corea, C. Y Lewkowicz, I. (2004). “*Pedagogía del aburrido: escuelas destituida, familias perplejas*”, Buenos aires: Paidós. p. 20.
- Efe, (11 de marzo de 1981).” La guerrilla M-19 asalta la ciudad colombiana de Mocoa”, Periódico EL País, Archivo Digital: https://elpais.com/diario/1981/03/12/internacional/353199616_850215.html
- Escolano, A. (2011). “*Memoria de la Educación y Cultura de la Escuela*” Universidad de Valladolid, Revista de estudios y Experiencias en Educación UCSC número 3 España.
- García, R. Lubian P. Y Moreno A. (S.f) “*La investigación biográfica narrativa*” en educación

- González, J. (2016). *“Regularidad en la dispersión: La frontera agonismo/antagonismo en el pensamiento político de Mouffe”* Polis, México. Recurso Web: http://www.scielo.org.mx/pdf/polis/v12_n1/1870-2333-polis-12-01-00131.pdf
- Halbwachs, M. (2004). *“Memoria Colectiva”*. Traducción por Sancho-Arroyo: Zaragoza. Editorial: Prensas Universitarias de Zaragoza. (1968).
- Huchim, D, Reyes, R. (2013). *“la investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes”*. "Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación" Recurso Digital: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44729878019>
- Jaime, J. (2016). *“La reconstrucción de la memoria histórica a partir de la narrativa literaria: La noche de los lobos.”* (Tesis de especialización). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Larrosa, J. (2018). *“La politización y popularización de la escuela: contrapuntos latinoamericanos”*. En: Elogio de la escuela. Buenos Aires – Argentina: Miño y Dávila editores.
- Larrosa, M y Mejía, G. (2014). *Historia concisa de Colombia (1810-2013)*. Colombia.
- Leal, F, Bejarano, A. Otros (1991). *“Al filo del Caos: Crisis política en la Colombia de los años ochenta”* Universidad Nacional de Colombia – Instituto de estudios políticos y relaciones internacionales en colaboración con Tercer Mundo Editores. Bogotá, Colombia.
- Liria, C. (2020) *“El mundo de la enseñanza entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda”* IV semana de la Pedagogía, UPN, Conferencia digital: https://www.youtube.com/watch?v=wHw_aux4ozk.
- Masschelein, J y Simons, M. (2014). *“Defensa de la escuela: una cuestión pública”*. Buenos Aires- Argentina: Miño & Dávila editores.
- Masschelein, J y Simons, M. (2018). *La politización y la popularización como domesticación de la escuela: contrapuntos latinoamericanos*. Editores: Larrosa, j y Skilar, C. En: *Elogio De La Escuela*. Buenos Aires – Argentina: Miño y Dávila editores. pp. 148-152.
- Martínez, A, Noguera, C y Castro, O. (1988). *“Reformas de la enseñanza en Colombia: 1960-1980”*. En: Educación y cultura. Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la federación Colombiana de Educadores.
- Meirieu, P. (2004). *“En la escuela hoy”*. Barcelona: Editorial: Octaedro, S.L.
- Mosca, J. (1996). *“País que Duele: Una década en la historia de Colombia 1985- 1995”*. Ediciones temas de Hoy S.A en Colaboración de Fernando Garavito. Bogotá, Colombia
- Parejo, E. (2010). *“La Tragedia del Palacio de Justicia: cómo de errores y abusos”* (2010) La Oveja Negra Ltda. Bogotá, Colombia
- Ramos, B. (2017) *Lo que está en juego, en el juego: creencias sobre el juego de una maestra del ciclo de educación inicial y una maestra del ciclo de básica de la I.E.D. Montebello y el*

- lugar de ellas en el mismo.* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Redacción El Tiempo. (28 de marzo de 1985). "*Libre, El asesino del ministro Lara Bonilla*" Periódico El tiempo, Archivo Digital: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-283608>
- Restrepo, L. (1991). "*Al filo del Caos: Crisis política en la Colombia de los años ochenta*" por la universidad Nacional de Colombia. Instituto de estudios políticos y relaciones internacionales en colaboración con Tercer Mundo Editores. Bogotá, Colombia.
- Ricoeur, P. (2000). "*la memoria, la historia, el olvido*". Buenos Aires, Argentina. Fondo de cultura económica.
- Rincón, L. (1997). "*La educación Colombiana de la Década de los años 80*". Convergencia revista de ciencias sociales, núm. 14. P. 133-148.
- Rizo, M. (2004). Reseña de "*El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*" de Leonor Arfuch. Universidad Nacional Autónoma de México, D.C México. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales. pp. 232- 238.
- Rockwell, E. Aguilar, C. Candela, A. Et al. (1995). "*Escuela cotidiana*". Editorial: Fondo de Cultura Económica. México, D.F.
- Ruiz, A. Y Prada M. (2012). "*La formación de la subjetividad política Propuestas recursos para el Aula*" Editorial Paidós SAICF. Buenos Aires, Argentina.
- Ruiz, A. (2016). "*Tinta Indeleble Escuela y Sociedad en un espacio autobiográfico*" Editorial Aula de humanidades S.A.S. Segunda Edición. Bogotá Colombia.
- Salinas, P y Cárdenas M. (2008). "*Procedimientos de análisis de la información en investigación social*". En: Métodos de investigación social. Editorial "Quipus", CIESPAL Quito-Ecuador. Pp. 483-551.
- Serra, M Y Fattorre, N. (2006). *Hacer escuela*. Editorial: Ministerio de Educación Ciencia Y Tecnología
- Simkin, H. Becerra, G. (2013). "El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. Ciencia Docencia y Tecnología" fecha de Consulta 23 de octubre de 2020]. ISSN: 0327-5566. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=145/14529884005>
- UPN (S. f.) "*Propósitos de formación del licenciado en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional*". Recurso web: <http://educacion.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=395&idh=12096&idn=12100>
- Viñao, A. (2008). "*La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación*". Revista histórica de educación. Rio grande de Brasil.