

El texto literario como artefacto histórico
*La literatura en la formación de subjetividades políticas en el marco de la
enseñanza de la historia reciente*

Sandra Juliana Barrera Duitama

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D.C.
2015

El texto literario como artefacto histórico
*La literatura en la formación de subjetividades políticas en el marco de la
enseñanza de la historia reciente*

Sandra Juliana Barrera

Trabajo de investigación para optar al título de
Magíster en Educación

Asesor:
Gerardo Vélez Villafañe

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D.C.
2015

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma del Director

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Bogotá D.C., 2015

Agradecimientos

Desde hacía mucho tiempo sentía la necesidad de seguir estudiando, siempre he creído que a pesar de las dificultades y la situación del contexto en el que nos desenvolvemos, la educación es una de las formas de justificar la existencia. Por supuesto, esto debía verlo reflejado en mi actuar y fue así como ingresé a la Universidad Pedagógica Nacional a realizar mis estudios de Maestría. Durante este tiempo, que no fue sencillo, lo confieso, me encontré con personas que con su particular forma de ser, me incentivaron en este proceso. Hoy me veo en la enorme tarea de agradecerlos.

A mi mamá y hermanos quienes a pesar de la distancia y de los gustos, algo diferentes, me apoyaron incondicionalmente.

A mis estudiantes, algunos sin saberlo me daban esperanzas y me recordaban que en buena parte esto lo hacía por ellos, por fortalecer mi proceso de formación y así brindarles cada día lo mejor.

Al profesor Gerardo Vélez quien acompañó cada una de mis iniciativas y me ayudó a conducir de la mejor manera mi proceso investigativo.

A los docentes de la Maestría quienes a través de sus discusiones académicas provocaban mi interés lecto-escritural.

A mis amigas, Mónica y Liliana quienes a su manera y con la complicidad que se requiere en estos casos acompañaron mi andar.

A Hernán, un hombre importante en mi vida, un cómplice y exigente académico que me invitó a dar lo mejor de mí y a reconocer la importancia de soñar y vivir de la mejor manera. “La vida son los recuerdos que uno lleva”, me dijo alguna vez.

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

| 1. Información General | |
|-----------------------------|--|
| Tipo de documento | Tesis de grado en Maestría en Educación |
| Acceso al documento | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central |
| Título del documento | EL TEXTO LITERARIO COMO ARTEFACTO HISTÓRICO “ <i>LA LITERATURA EN LA FORMACIÓN DE SUBJETIVIDADES POLÍTICAS EN EL MARCO DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE</i> ” |
| Autor(es) | Barrera Duitama, Sandra Juliana |
| Director | Vélez Villafañe, Gerardo |
| Publicación | Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2015, 176. |
| Unidad Patrocinante | Universidad pedagógica Nacional |
| Palabras Claves | SUJETO POLÍTICO, ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, IDENTIDAD NARRATIVA, PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA |

| 2. Descripción |
|--|
| <p>La educación latinoamericana y con mayor urgencia, la educación colombiana, necesita una formación seria en política y en historia con todo lo que esto implica, que con el tiempo redunde en una sociedad en la que se pueda vivir dignamente; sin embargo, lo más problemático es el cómo: ¿cómo llevar a cabo una formación en subjetividad política y una pedagogía de la historia reciente que conlleve en la relación maestro-estudiante un pensamiento y una acción comprometidos? Este trabajo es el esfuerzo por responder a esta pregunta desde una reflexión teórico-práctica a propósito de una experiencia concreta, cuya vivencia se dio durante el periodo académico del 2014 en el C.E.D. Gimnasio Sabio Caldas y que se hace extensiva a todo aquel que quiera reflexionar sobre la misma.</p> <p>En este sentido, el trabajo se inscribe dentro de las investigaciones del grupo de Educación y Cultura Política de la UPN, donde centré principalmente mi atención en el trabajo relacionado con la enseñanza de la historia reciente, tanto en lo que refiere al asunto de la pedagogía en historia, como al de la memoria, que cada día cobra mayor vigencia y cuyo análisis es cada vez más exigente.</p> <p>El proyecto se desarrolló sobre el papel que tiene la literatura en la enseñanza de la historia reciente y la pedagogía de la memoria en un campo educativo concreto: los estudiantes de la promoción 2014 del C.E.D. Gimnasio Sabio Caldas. En el trabajo se evidencian, desde una metodología narrativa, tanto los alcances que tuvo la clase en sí, es decir, en tanto que práctica pedagógica y los hallazgos de la investigación como tal, dirigida desde el grupo de Cultura Política de la UPN.</p> |

3. Fuentes

- Cristancho, J. (2012) Escuela y Políticas de la Memoria de la violencia en Colombia: Una mirada a los estándares en competencias en ciencias sociales. Ponencia presentada en XVII Jornadas Argentinas de Historias de la Educación, San Miguel de Tucumán.
- Foucault, M. (2007). *Hermenéutica del sujeto*. La Plata: Altamira.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura, Estudios sobre literatura y formación*. Segunda edición, Fondo de Cultura Económica. México D.E., pp 25 – 53.
- Martínez Boom, A. (2008). Verdades y mentiras sobre la escuela, IDEP.
- Merchán., J., Ortega, P., Vélez, G. (2014). *Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario*. En: Pedagogía y Saberes N° 40. UPN., pp: 59-70.
- Rancière, J. (2004). *Política de la literatura*. Trad. Marcelo G. Burello, Lucía Vogelfang y J.L. Caputo. Buenos Aires: Zorzal.
- Ricoeur, P. *La memoria la historia y el olvido*. Buenos Aires FCE, 2004.
- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. Trad. Agustín Neira. Madrid: Siglo XXI
- Vélez. G. (2013). *La pregunta por el quien de la enseñanza de la historia reciente*. Seminario de Maestría en Educación. Bogotá: UPN.
- Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.

4. Contenidos

Para dar cuenta del proceso de investigación junto con sus alcances y conclusiones, la tesis está dividida en tres grandes momentos, los cuales de acuerdo con la necesidad e intención investigativa están subdivididos en otros apartados para dar cuenta del proceso y consolidar un trabajo completo y puntual.

El primero titulado **Los relatos y el contexto** “*El barrio, los estudiantes y la clase de sociales 2014*”. Este momento, como su nombre lo indica, da cuenta del contexto en el cual se desenvuelven los sujetos que hacen parte del curso de sociales implementado.

El segundo **¿Sujeto o sujetos políticos?** “*Reflexiones en torno a lo sucedido en la clase de sociales*”, desarrolla una de las categorías importantes del trabajo investigativo que es subjetividad política desde su emergencia y la ignorancia alrededor de su devenir. De igual manera la importancia de hablar de subjetividades políticas en plural.

En el tercero titulado: **El texto literario como artefacto histórico** “*Teorías y prácticas para una pedagogía de la memoria*”; se da cuenta de categorías como: Identidad narrativa, enseñanza de la historia y pedagogía de la memoria. Este al igual que los dos anteriores permite comprender la investigación como un todo, en donde la producción literaria proveniente de los estudiantes involucrados no puede desligarse de los logros alcanzados.

5. Metodología

Para el desarrollo de la investigación fue necesario asumir una necesidad de adecuación teórico-conceptual para comprender la realidad empírica en perspectiva del acontecimiento vivido: la experiencia de la clase de sociales en el C.E.D. Gimnasio Sabio Caldas, donde se enseñó el programa de historia reciente de Colombia, a través de textos literarios y que devino en toda una pedagogía de la memoria. De este modo, se suspendieron las teorizaciones previas y como consecuencia de lo anterior, se hizo una serie de apuestas en pro de una construcción teórica a la luz de lo emergente. Así, la dimensión metodológica fue configurándose a posteriori a lo largo del trabajo investigativo y también la consistencia sólida del marco teórico.

Ante esta situación se ofrecen, más bien, una serie de aclaraciones metodológicas o “cuestiones metodológicas”, con el fin de orientar su lectura y evidenciar que, para este caso, a cambio de una rigurosidad científica conceptual, aparece el acontecimiento narrativo, cuyo aparecer implica una teoría, pero no el rigor total de esta misma, en la medida en que se trata de un trabajo de carácter cualitativo de nivel exploratorio, que recurre a posibilidades de la investigación biográfica y narrativa para dar cuenta del proceso de formación política vivido por unos sujetos en concreto.

De esta forma, tales cuestiones metodológicas han de plantearse a partir de los siguientes ejes temáticos, mostrando el sentido en que se abordaron a lo largo de la tesis desde las luces conceptuales que de ellos mismos devino para dar cuenta del proceso en cada uno de sus momentos: 1) Asuntos preliminares: contextualización y enseñanza de la historia reciente; 2) El concepto de subjetividad política y la formación en subjetividad política; y, 3) La relación pedagógica entre literatura e historia: la pedagogía de la memoria.

6. Conclusiones

Aunque los objetos de estudio son los mismos: la escuela, el barrio y el colegio; los discursos que proviene de cada uno son diferentes. Esta distinción permitió realizar el contrapunteo de voces evidentemente presente en el capítulo.

Así como hay voces hegemónicas a propósito de los lugares de enunciación y otras subalternas, así parece también que hay formas de dictar las clases que hacen que estas sean hegemónicas y subalternas. Entonces lo que pareciera que hay que hacer es darle voz al estudiante, desde su condición de sujeto de barrio, de tal manera que estas dejen de lado esta condición dada y sean escuchadas.

El desarrollo del curso de ciencias sociales que aquí se contextualizó y que pasó por varias etapas: planeación, puesta en marcha, evaluación y replanteamiento, apareció como una forma de atender a las voces no escuchadas y a esos discursos otros que no son los institucionales.

Aunque los objetos son los mismos: la escuela, el barrio y el colegio; los discursos que proviene de cada uno son diferentes. Esta distinción permitió realizar el contrapunteo de voces evidentemente presente en el capítulo.

Así como hay voces hegemónicas a propósito de los lugares de enunciación y otras subalternas, así parece también que hay formas de dictar las clases que hacen que estas sean hegemónicas y subalternas. Entonces lo que pareciera que hay que hacer es darle voz al estudiante, desde su

condición de sujeto de barrio, de tal manera que estas dejen de lado esta condición dada y sean escuchadas.

El desarrollo del curso de ciencias sociales que aquí se contextualizó y que pasó por varias etapas: planeación, puesta en marcha, evaluación y replanteamiento, apareció como una forma de atender a las voces no escuchadas y a esos discursos otros que no son los institucionales.

| | |
|-----------------------|---------------------------------|
| Elaborado por: | Barrera Duitama, Sandra Juliana |
| Revisado por: | Vélez Villafañe, Gerardo |

| | | | |
|--|----|----|------|
| Fecha de elaboración del Resumen: | 30 | 08 | 2015 |
|--|----|----|------|

Tabla de contenido

| | |
|--|----|
| Presentación | 1 |
| Cuestiones metodológicas | 7 |
| Referentes teóricos | 19 |
| | |
| I. Los relatos y el contexto | |
| <i>El barrio, los estudiantes y la clase de sociales 2014</i> | 35 |
| | |
| 1. El barrio y el colegio | 36 |
| 1.1. El barrio | 37 |
| 1.2. El PEI: <i>La escuela activa en el Sabio</i> | 39 |
| 2. Los sujetos del aula y los sujetos del barrio | 46 |
| 2.1. Los sujetos del aula: un juego de máscaras | 48 |
| 2.2. Los sujetos del barrio: las personas detrás de las máscaras | 53 |
| 3. La clase: el maestro y los textos literarios | 56 |
| 3.1. El maestro de papel o el <i>maestro</i> de sociales | 58 |
| 3.2. La clase: la “historia” de los estándares o la historia reciente de Colombia | 61 |
| 3.3. Hacer historia a través de la literatura: el proyecto | 66 |
| a. Primer periodo: “crisis” | 67 |
| b. Segundo y tercer periodo: Asumir los problemas de cara a la crisis | 69 |
| c. Cuarto periodo: hacer parte del cambio | 70 |
| 4. Alcances y Hallazgos | 72 |
| | |
| II. ¿Sujeto o sujetos políticos? | |
| <i>Reflexiones en torno a lo sucedido en la clase de sociales</i> | 75 |
| | |
| 1. Cambiar una ignorancia por otra | 76 |
| 1.1. La primera ignorancia | 80 |
| 1.2. La segunda ignorancia | 86 |
| 2. Una mirada literaria al propio contexto: la formación política | 91 |

| | | |
|------|---|-----|
| 2.1. | El malestar de América Latina y la mirada puesta en el espejo: “llamarnos sujetos políticos” | 93 |
| 2.2. | La escucha, la lectura y la producción de textos literarios | 96 |
| 2.3. | Debate: la memoria histórica y hacer parte del cambio | 101 |
| 3. | ¿Subjetividad o subjetividades políticas? | 108 |
| 3.1. | Por qué hablar de sujetos políticos | 110 |
| 3.2. | Para qué sujetos políticos | 111 |
| 4. | Alcances y Hallazgos | 115 |

III. El texto literario como artefacto histórico

| | | |
|--|---|-----|
| | <i>Teorías y prácticas para una pedagogía de la memoria</i> | 118 |
|--|---|-----|

| | | |
|------|---|-----|
| 1. | Teorías y prácticas para una pedagogía de la memoria | 119 |
| 1.1. | La literatura y la enseñanza de la historia: la política de la literatura | 121 |
| 1.2. | La literatura y la pedagogía de la memoria | 125 |
| 1.3. | La memoria como concepto pedagógico | 130 |
| 2. | Pedagogía de la memoria e identidad narrativa | 133 |
| 2.1. | El ejercicio de la memoria desde la intimidad | 134 |
| 2.2. | El ejercicio colectivo de la memoria | 136 |
| 2.3. | Alcanzar una identidad narrativa | 138 |
| 3. | Las memorias del maestro | 144 |
| 3.1. | El maestro y sus memorias | 144 |
| 3.2. | El maestro del Sabio y el maestro de los pedagogos | 149 |
| 4. | Alcances y Hallazgos | 152 |

| | | |
|--|----------------|-----|
| | Balance | 155 |
|--|----------------|-----|

Bibliografía

| | | |
|--|------------------------------|-----|
| | Para la investigación | 158 |
|--|------------------------------|-----|

| | | |
|--|----------------------|-----|
| | Para el curso | 165 |
|--|----------------------|-----|

Presentación

La experiencia vivida en la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional me enseñó que es cada vez más urgente hacer investigación en campos concretos de enseñanza y desde allí realizar aportes en lo que refiere a la formación de subjetividad política, en la medida en que América Latina necesita, como lo dice María Martínez: “contar con sujetos políticos capaces de agenciar proyectos viables que reconfiguren horizontes de sentido y propuestas identitarias” (2006, 121). Dentro del grupo de investigación *Educación y Cultura política*, denominado: *Constitución de subjetividades y memorias de la violencia política*, en el cual se inscribe este trabajo, veíamos con preocupación que se requiere de un mayor compromiso de parte de todos los interesados en la formación política y, junto con esto, en la búsqueda de maneras en que se haga posible una educación que contribuya, en concreto, a hacer un mundo menos desigual y más justo, por muy general que esto suene todavía.

Durante los dos años de estudios aparecía como algo claro: la educación latinoamericana y, con mayor urgencia, la educación colombiana, necesita una formación seria en política y en historia, que con el tiempo redunde en una sociedad en la que se pueda vivir dignamente; sin embargo, lo más problemático es el cómo: ¿cómo llevar a cabo una formación en subjetividad política y una enseñanza de la historia reciente que conlleve en la relación maestro-estudiante un pensamiento y una acción comprometidos?.

Así, el tema de este trabajo es la enseñanza de la historia reciente y los procesos de subjetivación política, asumidos desde una perspectiva pedagógica que se apoya en la literatura para cumplir con dicha enseñanza y

llevar al tiempo el proceso. De modo tal, que este trabajo, su importancia y justificación no descansan en otra cosa que no sea el esfuerzo por responder a la pregunta anterior desde una reflexión teórico-práctica a propósito de una experiencia concreta, que se dio durante el periodo académico del 2014, tuvo como escenario el Centro Educativo Distrital (C.E.D) Gimnasio Sabio Caldas y el encuentro pedagógico de la promoción de este año con la clase de ciencias sociales.

Una breve historia de la investigación: cómo, cuándo y dónde

La historia de este proyecto se remonta a la tarea sobre cómo emprender aquella labor que tanto me había inquietado y que se hacía más difícil en la medida en que mi labor profesional en el colegio se encontraba en buena medida lejos de mis intereses. Para ese entonces, mi trabajo estaba más relacionado con la línea de articulación Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) de Asistencia Administrativa, que con el área de español o de Ciencias Sociales. Así, mientras pensaba en alternativas para este cómo de la enseñanza de la historia reciente y la subjetividad política, me encontré con el profesor de sociales: un profesional en Estudios Literarios y Filósofo que estaba adelantando sus estudios de Maestría en Historia; persona que tras algunas conversaciones manifestó su gran interés por el tema de la enseñanza de la historia reciente y la posibilidad de hacerlo a través de la literatura.

Al notar que compartía mis iniciativas, sobre todo desde los ámbitos de la literatura y los procesos de subjetivación política en lo que sería una apuesta concreta por una pedagogía de la memoria histórica, nos dimos cuenta que era posible emprender una investigación en conjunto, con uno de los niveles en donde él orientaba la clase de las ciencias sociales. Así, se llevó a cabo el proceso con los 80 estudiantes de la promoción 2014: jóvenes activos con un

interés por dejar huella en la institución que los vio crecer. Ideamos entonces un programa que, sin dejar de cumplir con lo requerido por los estándares, enriqueciera las investigaciones del grupo de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y desde el cual se fortaleciera nuestro propio trabajo en común, sobretodo, en algo que considero no puede abandonar ningún intelectual comprometido: el bienestar de la comunidad; es decir, que los procesos académicos no caigan en el ensimismamiento, ni la experiencia descuide lo académico. Además, es valioso indicar que, dada la naturaleza de este trabajo investigativo, fue importante tener presente que solo es posible conocer y enseñar el pasado a través del diálogo con otros, donde ese otro (el maestro) es también co-artífice del conocimiento de la investigación misma, aunque la labor escritural tienda a recaer en este caso, en mi propio trabajo como investigadora.

Una vez que nos pusimos de acuerdo, el proyecto se desarrolló sobre el papel de la Enseñanza de la historia reciente y la pedagogía de la memoria¹ en el campo de la subjetivación política, por medio de la lectura y la producción de textos literarios. La idea inicial giró en torno al reconocimiento, abordaje y análisis crítico de hechos enmarcados en la historia reciente que han dejado huella en el devenir de la sociedad colombiana al mismo tiempo que trabajábamos en la configuración de la propia historia narrada, en los textos que aparecen en *La producción literaria y plan de estudios*, adjuntos a este trabajo.

En este sentido, se estableció una doble relación teórica y práctica, de la cual, en tanto que investigadora y maestra, mi papel consistió en hilar constantemente lo que iba sucediendo en la clase con las discusiones que en el grupo de *Educación y cultura Política* hacía al respecto. Junto con mi

¹ Temáticas que han venido siendo abordadas por el grupo de Educación y Cultura Política de la UPN, y cuyo estado del arte fue presentado en encuentros colegiados con el grupo y en seminarios como *el quién de la enseñanza de la historia reciente* dirigido por el profesor Gerardo Vélez Villafañe.

colega de sociales, desde el inicio, le hicimos saber a los estudiantes sobre la investigación, de modo que esta labor se realizó en un trabajo conjunto de relaciones horizontales, cuyo impacto me dispongo describir, para hacer claridad sobre el tipo de escrito que encuentra el lector a continuación.

Del trabajo investigativo al trabajo escrito

Todo lo anterior implicó una forma singular de dar cuenta de la experiencia vivida, donde se incluye tanto la experiencia pedagógica, personal, profesional, como la lectura teórica que hice de la misma. Así las cosas, el lector encuentra seguido a esta Presentación unas *Cuestiones metodológicas* y el *Referente teórico* que le permiten reconocer el tratamiento de los conceptos y de los principales lineamientos que consideré necesarios para llevar a cabo una labor investigativa juiciosa, donde además de dar cuenta del cómo en la experiencia pedagógica vivida con la promoción 2014, evidencio el análisis correspondiente de la misma: trabajo que exigió un arte narrativo y una mirada crítica sobre lo narrado en mi doble papel de maestra e investigadora. Vale decir que en estas *Cuestiones metodológicas* se explicitan los objetivos del trabajo, los cuales corresponden en orden al contenido de tres momentos donde se despliega tanto la experiencia como el trabajo teórico sobre la misma. Sin embargo, de forma explícita los objetivos son:

1. Realizar una contextualización fundamentada en dos tipos de registro: por un lado, las fuentes secundarias, provenientes de ámbitos institucionales públicos y privados que objetivan el contexto; y por otro, las fuentes primarias que dan cuenta de la experiencia en él.
2. Reflexionar acerca del proceso de subjetivación política tanto desde el corpus teórico trabajado en clase como desde aquellas teorías que permiten dar cuenta del tipo de subjetividades emergentes.

3. Examinar la experiencia de formación en subjetividad política a través de su relación con la pedagogía de la memoria y el lugar de la literatura en tanto que artefacto histórico.

Con los tres, busco cumplir con el objetivo general del trabajo, que consiste en comprender la manera en la que la lectura y la producción de textos literarios acompañan la enseñanza de la historia reciente y los procesos de formación en subjetividad política.

Por su parte, en los *Referentes teóricos* expongo los principales conceptos que atraviesan tanto el nivel de la práctica pedagógica como el nivel del análisis que nutre la elaboración del texto y que se recogen en lo que denomino como unos *alcances* de lo trabajado en clase y unos *hallazgos* propios de la investigación. En esta línea, la estructura de la tesis es la siguiente: en primer lugar, un bloque conformado por esta presentación, las cuestiones metodológicas y los referentes teóricos, donde se contextualiza al lector en el tema, los objetivos, la importancia y los elementos más relevantes a tener en cuenta a la hora de leer; en segundo lugar, el bloque mucho más extenso constituido por los tres momentos, que responden al desarrollo de los objetivos y cuya función consiste precisamente en hacer explícita la vivencia pedagógica y la experiencia teórica con relación a la misma. Es importante tener presente que estos tres momentos, constan de una apertura, donde introduzco los asuntos a tratar y un cierre, donde doy lugar al siguiente momento y sintetizo con precisión tanto los alcances propios de la experiencia vivida en la clase, como los hallazgos desde mi labor investigativa. Por último, un tercer bloque, de corta extensión, cuya función descansa en hacer una reflexión final donde recojo los logros y las deudas que dejo con este trabajo para tener en cuenta en futuras investigaciones.

En esta línea, no sobra decir que llevar a cabo una tesis escrita con estas características no fue sencillo, ya que esto implicó un ejercicio dialéctico tanto a nivel de la escucha, como a nivel de la escritura. Por un lado, consistió en atender a los estudiantes, a la institución educativa, al maestro y a mí misma en tanto que investigadora y maestra; por otro, a las teorías, aquellas con las que se tejieron las clases y aquellas que sugería la investigación en sí: la presencia de mis colegas y de mis propios maestros, más lo que me sugerían mis propias intuiciones investigativas. Una vez decantado esto, desde la escritura, el texto se construyó desde dos voces (la mía y la del maestro con quien diseñamos el curso), en las que recae todo el protagonismo y que sintetizan esta polifonía a través de un “nosotros”. Un nosotros, que da cuenta de la práctica y de sus alcances teórico-prácticos junto con la voz misma de los estudiantes. Por otra parte, un “yo” que da cuenta de mi propia labor como investigadora en la apertura de los momentos y en el cierre de los mismos, de cara al desarrollo narrativo y analítico de lo que aparece en cada uno.

A manera de invitación

Con todo esto, una vez que he brindado algunas claridades al lector en estos aspectos, queda por decir que la tesis tanto por su tono, como por su tema, mantiene un carácter abierto en lo que refiere a las conclusiones y en lo que refiere a las intuiciones que ésta y *La producción literaria del proceso de enseñanza de la historia reciente y el plan de estudios*² (sin la cual es imposible leer este trabajo) despierten en él. Espero, que en su totalidad este trabajo lo invite a pensar y repensar tanto el qué como el cómo de nuestra acción pedagógica.

² En una primera entrega de este trabajo, este texto adjunto que hoy lleva este nombre, llevaba el de “Anexos”, lo cual, por sugerencia de la profesora Clara Castro parecía ser muy simple, a causa de todo el potencial que allí guarda, por tratarse de la producción misma tanto de los docentes, como de los estudiantes alrededor de una pedagogía conjunta de la memoria, como allí mismo se indica en la presentación.

Sin más preámbulos, invito al lector a salir al encuentro de una experiencia concreta a través de este trabajo juiciosamente compuesto como testimonio y análisis. Espero, incluso, que le permita encontrar sus propios quehaceres con relación a esta preocupación continua que se sintetiza en la pregunta: ¿qué tipo de educación para qué tipo de hombres y mujeres hoy?

Cuestiones metodológicas

En un sentido tradicional, en las investigaciones de trabajos de grado para las Facultades de Educación y Ciencias Humanas, se suele construir un aparato de comprensión teórica de las categorías analíticas, a partir de lo cual se realiza un proceso de diseño metodológico, de trabajo de campo y análisis de hallazgos orientados por apriorismos teórico-conceptuales, bajo la mirada de ciertos autores concretos a lo largo del proceso investigativo. Ello implica que en la entrega de estos trabajos se arme todo un referente teórico previo que dé cuenta tanto de la manera como se entienden dichas categorías, como del sentido en el que echaron luces sobre la investigación.

Si bien el marco de referencia teórico-categorial ocupa un lugar central para el abordaje de una determinada realidad social (o alguno de sus aspectos), en la lógica investigativa tradicional es posible que un apriorismo conlleve a escindir la teoría y las referencias metodológicas como momentos particulares e inconexos. A diferencia de ello, asumí aquí una necesidad de adecuación teórico-conceptual y metodológica para comprender la realidad empírica en perspectiva del acontecimiento vivido: la experiencia de la clase de sociales en el C.E.D. Gimnasio Sabio Caldas, donde se enseñó el programa de historia reciente de Colombia, a través de textos literarios y que devino en una apuesta concreta de pedagogía de la memoria. De este modo, suspendí las teorizaciones previas y como consecuencia de lo anterior, hice una serie de apuestas en pro de una construcción teórica a la luz de lo emergente. Así, la dimensión teórica y sus ecos metodológicos fueron configurándose a posteriori, a lo largo del trabajo investigativo.

Con base en lo anterior, puedo indicar que lo que se presenta a continuación es más una reconstrucción que procede por vía de la reflexión acerca del proceso teórico–metodológico vivido en el proceso investigativo, que una presentación formal y cerrada de una metodología diseñada con anterioridad al proceso de investigación. Se trata pues, del producto de una objetivación de lo vivido como maestra e investigadora y una segmentación analítica de lo que empíricamente viví como totalidad compleja en devenir.

En primer lugar, para esta ruta, antes de escribir el presente texto, el trabajo consistió en diseñar el curso y durante todo un año reunir una serie de fuentes primarias vinculadas a la práctica pedagógica como los exámenes finales, los relatos de vida, los discursos de grado y la presentación del curso por parte del maestro, donde, además de reunir las, debía ponerlas en diálogo con los propósitos y categorías *de investigación del grupo de Educación y Cultura política, en lo denominado: Constitución de subjetividades y memorias de la violencia política*, y una serie de cuestiones teóricas que emergían de dichas discusiones bajo la dirección del profesor Gerardo Vélez. En este momento, se perfilaban las categorías analíticas, sus emplazamientos y entrecruzamientos teóricos con otras categorías que se iban haciendo presentes en la experiencia concreta.

En segundo lugar, la realización del trabajo de campo implicaba a su vez labores de escritura, registro de la información recabada, como forma de configurar un archivo desde la experiencia misma. Tal escritura, contribuía paralelamente a trazar los rasgos de las categorías analíticas con mayor firmeza, así como a identificar necesidades de adecuación metodológica y de ampliación de registros y fuentes de información. Por ello, la elaboración de documentos escritos preliminares, debía dar cuenta tanto de lo teórico como de lo práctico, es decir, un trabajo que al tiempo de narrar permitiese una comprensión explicativa de lo narrado.

Con esto, la escritura, como aspecto transversal del quehacer investigativo, se tornó en una posibilidad de reflexividad permanente. En efecto, la escritura del texto final, implicó, además de elegir las voces de enunciación en la fase de análisis, como lo mencionaba anteriormente, recoger y potenciar la doble experiencia teórico práctica, bajo lo que podía examinar en dos tipos de fuentes: aquellas que venían directamente de la clase y aquellas que ayudaban a examinar lo sucedido con las primeras. Además de esto, dar cuenta a nivel narrativo y a nivel del análisis de la práctica pedagógica y de la investigación sobre la misma a la vez. De aquí ha resultado una ruta operacional, que ha dado cuenta de una serie de ejes temáticos (la formación en subjetividad política, la enseñanza de la historia reciente, la relación pedagógica entre historia y literatura y, por último, la pedagogía de la memoria), cuyo abordaje particular, profundo y detallado bien podría dar lugar –e incluso así ha sido– no solo a tesis completas, sino tratados y libros enteros de pedagogía, sociología, antropología, filosofía, teoría literaria e historia.

Este fue el reto que asumí con el presente texto y cuya posibilidad se debe a la distribución de lo tratado en dichos ejes temáticos y momentos en concreto. En este sentido, como puede intuirse, cada tema implicaría en sí mismo todo un andamiaje teórico, tanto para su comprensión como para su explicación y, empero, lo que el lector va a encontrar aquí es la aparición de estos temas y sus desarrollos conceptuales, no tanto desde su exigencia en tanto que conceptos (aunque este aspecto no se descuide como se verá en el apartado correspondiente a los referentes teóricos), sino en tanto que categorías necesarias para acompañar una vivencia explícitamente pedagógica, cuyo escenario, como he dicho, fue el C.E.D. Gimnasio Sabio Caldas y cuyo acontecer fue el curso de sociales para los estudiantes de la promoción 2014.

Así, para el lector, precediendo al referente teórico al que finalmente llevó la ruta operacional, ofrezco una serie de aclaraciones metodológicas, con el fin de orientar su lectura y explicitar que, para este caso, a cambio de una rigurosidad de apego teórico-conceptual, aparece la elección por la fidelidad al acontecimiento narrativo, cuya presencia convoca, desafía y desborda referencias (apriorismos) de sentido teórico, con lo que da lugar a desfases entre teoría y práctica (entendidos como producto de la excedencia de realidad y la inadecuación comprensiva del rigor de lo teórico-metodológico). Esto, en la medida en que se trata de un trabajo de carácter cualitativo de nivel exploratorio, que recurre a posibilidades de la investigación biográfica y narrativa para dar cuenta del proceso de formación política vivido por unos sujetos en concreto.

De tal manera que las presentes cuestiones teóricas a tratar no son cerradas, sino que más bien tienen bordes borrosos y su carácter no es el de lo terminado, sino el de lo abierto. Donde, en este recorte a nivel de lo teórico lo que busqué fue rastrear los aportes de la lectura y la producción de textos literarios para la enseñanza de la historia reciente y los procesos de subjetivación política, con el fin de atender al objetivo general de la tesis.

De esta forma, tales cuestiones metodológicas he de plantearlas a partir de los siguientes ejes temáticos, mostrando el sentido en que los abordé a lo largo de la tesis desde las luces conceptuales que de ellos mismos devino para dar cuenta del proceso en cada uno de sus tres momentos³: 1) Asuntos preliminares: contextualización y enseñanza de la historia reciente; 2)

³ En este sentido, es necesario aclarar que dentro de estas cuestiones metodológicas no vamos a señalar explícitamente el contenido de cada uno de los momentos, puesto que esto se ha de realizar en la introducción previa a la realización de cada uno y, al final, retomamos las temáticas en lo que hemos denominado como alcances y hallazgos que arrojó en cada momento la investigación.

subjetividad política y la formación en subjetividad política; y, 3) La relación pedagógica entre literatura e historia: la pedagogía de la memoria.

1. Asuntos preliminares: contextualización y enseñanza de la historia reciente

En el mismo sentido en que para este trabajo no hubo un aquí de lo teórico y un allá de lo práctico, desde el momento mismo de la contextualización realizada en *Los relatos y el contexto: el barrio, los estudiantes y la clase de sociales 2014*, me vi en la necesidad de entrar en todo un mundo de categorías, con el fin de cumplir el objetivo del mismo, a saber, el de realizar una contextualización fundamentada en dos tipos de registro: por un lado, las fuentes secundarias (el PEI del colegio, los documentos de la Alcaldía distrital y los estándares educativos), provenientes de ámbitos institucionales públicos y privados que objetivan el contexto; y por otro, las fuentes primarias (historias de vida, encuestas, entrevistas, evaluaciones, discursos, el plan de estudios de sociales, el programa de clase y los exámenes finales) que dan cuenta de la experiencia vivida en él. De la polifonía de ambos registros emergieron conceptos como el de “barrio”, “sujeto del aula”, “sujeto del barrio” e inexcusablemente el concepto de “maestro”.

Con excepción de los conceptos “sujetos del aula” y “sujetos del barrio”, los otros dos tienen su aparecer en el mundo concreto de los estudiantes y por oposición a las ideas institucionales que se tienen de los mismos en instituciones como la Alcaldía, el Ministerio de Educación y el centro educativo distrital en su calidad de entidad pública. En lo que compete específicamente a la categoría de “maestro”, este, desde la misma voz de los estudiantes se pudo distinguir de otras formas de denominación, menos potentes pedagógicamente hablando, como la de “profesor”, en del decir

común del ambiente escolar y la de “docente” que aparece en el contrato del colegio.

Por su parte, la doble figura de la subjetividad en el aula y en el barrio, refiere a la comprensión que hace este trabajo de los estudiantes en tanto que sujetos, solo que vistos desde la problemática concreta en la que muchas veces los jóvenes que se encuentran en las aulas no son, en sentido estricto, los que se pueden encontrar en su barrio, con sus amigos y familiares. Se trata de un esfuerzo conceptual por evidenciar el proceso en el que ambas formas de sujeto, de una u otra forma, se reconciliaron e ingresaron, en calidad de múltiples subjetividades en la clase de sociales, de modo que se anticipaba lo que se habría de examinar con profundidad a lo largo del trabajo, e incluso, anticipando a denominar a los estudiantes como sujetos.

Así, a pesar de la emergencia de estos conceptos, como se podrá observar, no se dio tanto desde un plano teórico como desde la experiencia misma. Sin embargo, esto no impide mostrar coincidencias y resonancias en las voces de diversos intelectuales preocupados por problemáticas cercanas y, por ejemplo, para el caso de la categoría de “maestro”, de tanta relevancia en los estudios de las Facultades de Educación, encontrar ecos de éste en las voces de la teoría pedagógica de pensadores de la talla de Estanislao Zuleta o Paulo Freire.

De esta forma, una vez puestas estas categorías sobre la mesa en el nivel de lo descriptivo, se ha de profundizar en las mismas a través de los siguientes puntos a trabajar y, por supuesto, de los conceptos necesarios con los cuales han de interactuar en el constante oscilar que tiene esta tesis, puesto que al dar cuenta de una experiencia se retoman constantemente diversos aspectos de la misma y se potencian bajo diversas formas teóricas.

2. Subjetividad política y formación en subjetividad política

Para el segundo momento denominado *¿Sujeto o sujetos políticos?, reflexiones en torno a lo sucedido en la clase de sociales*, cuyo objetivo es reflexionar acerca del proceso de subjetivación política tanto desde el corpus teórico trabajado en clase, como desde aquellas teorías que permiten dar cuenta del tipo de subjetividades emergentes, surgen nuevas necesidades teóricas, puesto que, como se ha dicho, lo que se busca es reflexionar en torno al acontecimiento donde buena parte de los estudiantes se reconocieron como sujetos políticos y la pregunta a atender es por el tipo de subjetividad dada: tanto desde la forma en la que se diseñaron las clases, como desde la forma en que estas mismas se configuraron en sus dinámicas diarias en tanto que jóvenes de un país latinoamericano (Colombia) de un barrio concreto (Arborizadora Alta), al sur de la capital del mismo (Ciudad Bolívar-Bogotá).

La categoría por excelencia será aquí evidentemente la de “subjetividad política”, cuya construcción en la reflexión dará cuenta de la temporalidad de los sujetos en un antes, un durante y un después. Con el antes, me refiero a los procesos históricos por los cuales se puede deducir que, a pesar de que nos es propia la condición de ser sujetos políticos hay todo un sistema de relaciones de poder manifiestas tanto en la dinámica estatal como institucional para que se obvie o se rechace esta condición. En este punto resultan pertinentes las ideas teóricas de quienes, desde diversos lugares analíticos, visibilizan este olvido, el cual vislumbraron los estudiantes desde el primer momento y ante el cual apareció la clase de sociales como proceso de formación de la subjetividad política en el marco de la enseñanza de la historia reciente a partir de textos literarios.

De tal forma que el “durante”, corresponde al examen de este mismo concepto, pero bajo los autores abordados dentro de la clase, los cuales fueron a lo largo del año: Aristóteles (1989), Michel Foucault (2007) y Jacques Rancière (2010), solo que, como se hace explícito, no a manera de seguimiento de sus programas filosóficos, ni siquiera de los libros abordados por completo, sino apenas desde lugares de enunciación (apartados concretos) que ayudaron a los estudiantes a pensarse y repensarse como sujetos políticos.

De aquí que esta reflexión implique pensar en una configuración de la subjetividad, por fuera de aquella que proviene de la teoría vista en la clase de sociales, de sus lugares propios en el tiempo y en el espacio, y cuya forma de aparecer es más cercana a la experiencia latinoamericana, colombiana y está relacionada con sus vivencias concretas. Se trata de aquella subjetividad que sugieren Alfonso Torres (2006), María Martínez (2009), Elizabeth Jelin (2004), entre otros. Así, la carrera que hace este concepto lleva a pensar que no solo es necesario hablar de una subjetividad, sino de subjetividades y que, en este sentido, su después viene dado como pregunta, puesto que sobrepasa los límites del trabajo y de la experiencia de clase que termina con la graduación.

3. La relación pedagógica entre literatura e historia: la pedagogía de la memoria

Para el tercer momento, cuyo título es *el texto literario como artefacto histórico: teorías y prácticas para una pedagogía de la memoria*, donde el objetivo es examinar la experiencia de formación en subjetividad política a través de su relación con la pedagogía de la memoria y el lugar de la

literatura en tanto que artefacto histórico y forma de experiencia de lo que Paul Ricoeur denominó Identidad Narrativa; aparece el más fuerte contenido conceptual, en el sentido en que me veo enfrentada a dar cuenta de la comprensión que se tiene de la “literatura” en su calidad de artefacto histórico y, para ello, tuve primero que dar cuenta también de la “historia” en su calidad de producción narrativa, a través de filósofos como Hyden White (2003), Collingwood (2003) y el mismo Ricoeur (2006). Luego, de este mismo concepto (“literatura”) en tanto que acontecimiento político, con la ayuda de Rancière, para quien la literatura hace política en tanto que literatura y, por último, la “literatura” en tanto que forma de la memoria a través del relato, o mejor, de los relatos hechos por los estudiantes, siguiendo de nuevo a Ricoeur, en lo que respecta a su teoría de la Identidad Narrativa.

En este sentido, la comprensión de lo literario en tanto que artefacto histórico, implica necesariamente la mediación de lo pedagógico, es decir, su capacidad para convertirse, sin dejar de ser literatura, en una manera de hacer memoria y en una forma de emergencia de la subjetividad política, donde lejos de un carácter instrumental, se está atendiendo a la literatura, desde lo ya producido textualmente en la lectura, como desde los relatos producidos en la escritura, en tanto que política.

Así, a este concepto se coligan, por lo menos, otros tres: el de “memoria”, “pedagogía de la memoria” e “Identidad Narrativa”. Hacer memoria a través de la literatura, es decir, recurrir a textos literarios y a la misma pluma de los estudiantes, conlleva necesariamente estudiar y problematizar el concepto de “memoria”, junto con Todorov, de nuevo Ricoeur y buscar en él su carácter pedagógico: la forma en la que complementa la enseñanza de la historia reciente y preguntarse a la vez por los aportes que desde el análisis y desde lo vivido se puedan dar a una “pedagogía de la memoria”.

Ambos conceptos, implicaron hacer un examen sobre la categoría de “Identidad Narrativa”, propuesta por Ricoeur en varios de sus libros y cuya potencia conceptual me ayudó a defender la idea de que la narración de sí implica necesariamente la del otro, de forma tal que en los procesos de formación en subjetividad política, que tanto insisten en la idea de lo colectivo, se vean complementados desde la intimidad de la historia narrada, pero también desde la colectividad que implica hacer memoria en tramas de interacción situadas bajo determinados marcos comprensivos (lo que Halbwachs denomina marcos de la memoria) y dar cuenta de la vida en el relato.

Nótese que en los dos últimos momentos, aparecen de nuevo todas las formas de conceptualización que acompañaron la narración del contexto, la idea del “barrio” no desaparece, ni los “sujetos del aula”, mucho menos el concepto de “subjetividad política”. Así, el de “maestro” ha de aparecer de nuevo, solo que acompañado por toda la reflexión a propósito de lo acontecido, para sugerir algunas pistas de cómo puede pensarse éste desde el campo de la experiencia y que sus coincidencias con maestros ideales de la teoría, implican necesariamente decir que sobre este sujeto de las prácticas pedagógicas puede que no solo esté todo por decirse, sino también todo por pensarse.

Apuntes finales sobre las cuestiones metodológicas

1. Como puede verse, ningún momento cierra como tal una categoría, aunque otras cobren protagonismo, según la experiencia que se esté narrando, o mejor aún, según el lugar desde donde se observe la misma experiencia: la clase. Unas veces desde la mirada de la subjetividad política, otras desde la pedagogía de la memoria, desde el barrio como lugar de

enunciación o desde la enseñanza de la historia reciente a partir de la lectura y de la producción de textos literarios. De lo que trata este trabajo no es de un abordaje estrictamente teórico del acontecimiento vivido y la puesta en marcha del pensamiento de cómo ha de ser (verbigracia, del concepto de “identidad narrativa” de principio a fin de cómo dice Ricoeur que es), sino de la narración de una experiencia que da cuenta de cómo fue un proceso, cuyas coincidencias con varios lugares de la teoría en el deber ser, implicaron la exigencia de dar cuenta de ello, para ver la manera en la que, aquello que aparece como posible en la teoría se hace realizable en la práctica y como lo realizable en la práctica implica repensar lo posible en la teoría.

2. Según lo dicho, esta tesis procura ser el estudio juicioso de una experiencia de enseñanza de la historia reciente, siendo él mismo a su manera una construcción histórica y literaria en la búsqueda por reconstruir el proceso; la puesta en marcha del lugar que tiene la literatura en esta enseñanza, en la que la construcción textual es literaria en sí misma; habla de una pedagogía de la memoria, siendo ella misma un esfuerzo por hacer de las memorias del nosotros como maestros y de los estudiantes, un aporte a la pedagogía de la memoria. Por último, es ella misma proceso de formación en subjetividad política, mientras busca reflexionar sobre esta subjetividad a nivel de lo escrito.

3. Una cosa más sobre el manejo de la voz de este texto. Si bien se trata del producto final (entre comillas) de una investigación, no he querido narrar, solamente, desde un “yo” investigador, desde un “yo” que observa y toma notas, que experimenta y trae resultados de vuelta a la universidad, lo cual se deja ver en los alcances y los hallazgos que enmarcan los momentos. Por su parte la voz de “Nosotros”, da cuenta de que no solo hubo un (a) investigador (a), sino que todos los sujetos que integraron este trabajo

pueden dar cuenta del mismo como investigadores, sin necesidad de ser un sujeto especificado. Así, en algunas ocasiones “Nosotros” son tanto el maestro, como los estudiantes, los textos y la investigadora; como otras veces solo los maestros y muy pocas veces “ellos”, para referirme ocasionalmente a los procesos que abarcan explícitamente a los estudiantes que tan activamente participaron en la clase de sociales como promoción 2014. De igual manera, el “nosotros” manejado a lo largo de la narración permite hacer sentir al lector como parte activa del proceso y, si así lo quiere, asumir un compromiso con lo aquí narrado, de modo que también se haga presente, ficcionalmente, su identidad narrativa.

4. Por último, es necesario decir que este texto, en su calidad de escrito abierto, ha de llevar una y otra vez al lector a *la producción literaria del proceso de enseñanza de la historia reciente y plan de estudios*, cuya función es dialogar con el relato que conforma la tesis. Su experiencia lectora podría ser entonces la de ir primero a éste y después a la tesis, o primero a la tesis y luego a éste, pero siempre con la claridad de que un texto es inconcebible sin el otro. Así pues, ambos aparecen como la invitación a asomar la propia experiencia a esta experiencia pedagógica. La analogía con la *Rayuela* de Cortázar puede ayudar también a complementar esta idea: no hay algo como un inicio y un final convencionales: el principio, la acción y el fin corresponden al lector, que espero no sea un lector pasivo.

Referentes teóricos

Para la realización de estos referentes teóricos veo necesario hacer evidente un acuerdo de lo que puede esperar y exigir el lector con respecto a los conceptos trabajados aquí y que resultaron pertinentes para el análisis, aunque éste por lo elaborado en la presentación y en el apartado anterior se haya explicitado. Lo primero para decir es que no hay un seguimiento riguroso de las categorías, entendiendo por rigor el uso de uno o dos autores para desplegar el análisis de un concepto en concreto. A cambio, el lector encontrará otro tipo de experiencia, si se quiere, no menos rigurosa y tal vez más útil, donde estos emergen de la experiencia, dialogan con diversos tipos de autores y vuelven a la experiencia para potenciarla, no para condicionarla.

Este trabajo exige que no se le obligue a la práctica pedagógica a comportarse de acuerdo con las exigencias teóricas de autores específicos, sino que conduce a encontrar puntos de coincidencia con unas y otras voces teóricas. En este sentido, no se tome la variedad bibliográfica como ligereza, sino más bien como la capacidad que tiene un mismo acontecimiento de beber de diversas fuentes sin perder su autenticidad.

Como puede verse a lo largo de las *cuestiones metodológicas*, hubo cuatro categorías que tuvieron un mayor protagonismo y una mayor exigencia teórica, estas fueron: “subjetividad política”, “enseñanza de la historia reciente”, “pedagogía de la memoria” e “identidad narrativa”. De cara al tratamiento de estas categorías emergen otras, cuya función y soportes presento el recorrido a través de cada una de las ya mencionadas.

Para abordarlas teóricamente he acudido, basada en esquemas de investigación convencionales, a un esquema similar, pero cuya función

resultó más provechosa para realizar este trabajo. Cuando vi que las categorías se movían en un doble campo de acción: entre la clase y la labor de análisis como tal, vi que ello exigía, a su vez, una doble operación con dichas categorías, ya que estas tenían unos soportes y alcances dentro de la clase, a nivel interno; como unos soportes externos, a nivel del análisis y, por ende, unos hallazgos dentro del marco investigativo. Con el presente referente teórico doy cuenta de este movimiento que tiene la siguiente forma y con el cual sintetizo lo dicho al final de este apartado. En morado: el espacio concerniente al tratamiento teórico que proviene de la misma clase; en verde: el espacio concerniente al tratamiento teórico requerido para efectos del análisis. No sobra insistir que ambos espacios convergen y se entrecruzan constantemente a lo largo de la narración-investigación.

| MATRIZ CATEGORIAL | | | | | | |
|-------------------|---------|----------------------------------|----------|---------|----------------------------------|-----------|
| Categoría | Momento | Soportes teóricos internos | Alcances | Momento | Soportes teóricos externos | Hallazgos |

Subjetividad política

La categoría de “subjetividad política” se examina y se narra desde cada uno de los momentos según la experiencia que de éste va emergiendo. Asumiendo una posición teórica sí, pero siempre de la mano con el acontecimiento narrado. Así, en el primer momento de contextualización, aparece esta categoría como un supuesto, en la medida en que los estudiantes se muestran bajo la forma de “sujetos del aula” y “sujetos del barrio”, sin que estos conceptos hayan sido propuestos por alguna teoría anterior. Esto, con el fin de que en el segundo momento, pueda examinarse la apropiación de esta categoría, la de “sujetos políticos”, a través del

desarrollo de las clases. En el primer momento, se muestra como necesidad, bajo la pregunta ¿Cuál es la diferencia entre los estudiantes del aula y los jóvenes del barrio? Y ¿cómo puede el concepto de sujeto político ayudarles a reconocerse como tales? Ya en el segundo, aparece como proceso.

Este proceso implicó el desarrollo conceptual de la clase a nivel interno y el desarrollo del análisis a nivel externo. Para hablar de sujeto político, los estudiantes leyeron: el capítulo I del Libro I de *La política de Aristóteles*; más adelante, el primer capítulo de *Política de la literatura* de Rancière; y, por último, *La hermenéutica del sujeto* de Foucault. Las tres lecturas no implicaron como tal una profundización en estos autores y sus filosofías. Lo que permitieron sus teorías fue que, junto con el desarrollo de las clases y de la lectura de textos literarios, los estudiantes se apropiaran para sí de la categoría y complejizaran su historia a través de la apropiación de la vida en comunidad y del carácter de la participación de cada sujeto en la vida de los otros. En limpio, la posición teórica sobre la subjetividad política radica en tres puntos centrales. Uno por cada filósofo. Desde Aristóteles, los seres humanos somos seres políticos porque hacemos parte de una comunidad. Desde Foucault, la subjetividad implica el cuidado de sí y el cuidado del otro desde una perspectiva del autogobierno. Con Rancière, la puesta en marcha de que la literatura en tanto que producto humano hace también política y pertenece a la comunidad. Un manejo conceptual, cuya sencillez devino en todo el proceso de subjetivación política y que exigía de nuevas posiciones conceptuales a propósito de categoría, para su análisis.

En este sentido, la lectura de esta apropiación me llevó a echar mano de los más variados autores, especialmente latinoamericanos, para dar cuenta de los sujetos que allí emergieron y que no eran, con exactitud, los que plantean Aristóteles (a siglos de distancia vital), Rancière o Foucault, puesto que su propia vida, junto con la clase, los habría de aproximar al tipo de subjetividad

que señalo con Díaz, Á. (2006, 24), Kriger (2012), Ávila (2006), Rubio, G. (2007), Torres, A. (2006), Hurtado, Jaramillo, Zuñiga y Montoya, (2005), Martínez, M. (2006), Zemelman citado por Jaramillo (2006) y que evidencia las relaciones entre sujeto y escuela.

En esto, se tuvo en cuenta no solo las ideas de estos autores, sino también la que los estudiantes iban formando. Así ser sujetos políticos, es ser, como lo dice Marcela: “sujetos críticos, analíticos e investigativos en el ámbito social con un interés potencial sobre la historia del país y no olvidar lo sucedido, reconocer los errores cometidos en un pasado, para no dejar, ni cometerlos en un futuro”. Concepto que encuentra su cercanía con la idea de Martínez (2006), donde manifiesta que “se hace necesario contar con sujetos políticos capaces de agenciar proyectos para reconfigurar horizontes con sentido y propuestas identitarias” (26). La posición aquí, aunque múltiple, reposa en defender por lo menos estas ideas centrales, según la experiencia dada:

1. La escuela puede ser un buen espacio para devolverle al individuo una subjetividad política que reflexione sobre los intereses de la comunidad. (Ávila 2006)
2. La subjetividad política emerge en tramas de relación de las cuales se adquiere conciencia y ante las cuales se asume una determinada posición. Este posicionamiento permite el pasaje de lo privado a lo público como lugar de lo político. (Zemelman 2006)
3. La subjetividad encuentra más posibilidades de manifestarse a través de lo narrativo porque es una forma de construir y de evidenciar fenómenos sociales concretos. (Jaramillo 2005)

De tal forma que en cada uno de los tres momentos lo que se experimente no sea la evolución de una categoría hasta alcanzar una especie de pureza,

sino su polo a tierra en la tensión de un proceso que comienza con la idea de que existen unos sujetos despolitizados y la tarea de la clase, que fue contribuir a la politización de estos a través de la apropiación de la categoría en el reconocimiento de la historia, a través de la literatura leída y construida en el relato.

Enseñanza de la historia reciente

Para realizar el trabajo con esta categoría fue necesario, precisamente, historizar el concepto, para poder, en primer lugar, esclarecer los malentendidos a su alrededor y, en segundo lugar, mostrar la importancia de su apropiación. En este sentido, una de las primeras tareas fue, en el primer momento, mostrar que se trataba de una categoría que abraza un proyecto más de adoctrinamiento y mecanización, que de una apropiación de la historia: a nivel colectivo e individual. Para ello, el texto de Crisancho (2011) en su análisis realizado a propósito de los estándares educativos fue de gran ayuda a la hora de hacer crítica y tomar una posición ante este acontecimiento que viene, como tal, dado desde un proyecto hegemónico de parte del Estado. Ante una posición teórica como: hacer historia para hacer patria, sin apropiación de la subjetividad política, mi apuesta con este texto implicó, por el contrario: hacer historia para hacer memoria a través de la apropiación de la condición de sujetos políticos.

Una vez hecho esto, en el segundo momento, he historizado la manera en la que se ha buscado enseñar, no solo la historia, sino cómo se ha ubicado ésta dentro del marco de los planes educativos, con base en algunos antecedentes dados, por ejemplo, por autores como Martínez Boom (2013). Esto coincide con lo que he denominado una “despolitización” de los sujetos, en la medida en que las formas de enseñanza que allí evidencio suprimen cualquier forma de compromiso y de apropiación de la propia subjetividad.

Para el tercer momento, se retoma la experiencia que se ha narrado en los dos momentos anteriores, para poner en firme la búsqueda que aparece en el discurso del maestro de sociales: hacer una enseñanza de la historia cuyo compromiso sea mayor e invite a la apropiación de la subjetividad, apoyado en la investigación de la idea de Ricoeur de que somos seres históricos (2006) y que la historia construye, al igual que lo hicieron los estudiantes, relatos y que es narrando como explica. Así, la apropiación teórica del concepto es que la enseñanza de la historia es también una actividad narrativa.

Sin embargo, siendo la investigación el lugar de las distinciones, tanto en la clase, como en este trabajo, se tuvieron en cuenta las siguientes diferencias con respecto a la categoría a tratar: 1) si bien esta enseñanza ha de tener que ver indiscutiblemente con el oficio de los historiadores, acá se aborda desde un punto de vista pedagógico y solo en 2) otro sentido, se le ha de entender como apropiación donde los estudiantes también construyen sus propias maneras de hacer y de participar en la historia, sin que por ello, consideren que sus relatos son historia, en el sentido estricto del oficio, como tampoco se relativice la categoría, al haberla hecho más cercana. 3) Por último, es inevitable mencionar que en varios puntos se entrelaza, no solo, como se ha dicho, con el concepto de subjetividad política, sino también con el de “literatura”, que acá he de mencionar, junto con el de los referentes teóricos para “pedagogía de la memoria”.

Pedagogía de la memoria

Haciendo alusión al título del trabajo, tanto esta categoría como la anterior tienen relación con una ulterior: “literatura”, cuyo papel aquí no es el de ser diferenciada y única, sino que justamente su papel es relacional. A partir de su relación con la historia, pedagógica y narrativamente hablando, se elaboró

a partir de allí un concepto que más lejos de la teoría y la crítica literaria entró al aula, desde una clase de sociales, para dar cuenta de su carácter político (Rancière, 2006), en su capacidad de ser historia, a través de su forma narrativa (Ricoeur, 2009), eso, claro, a partir de unas disposiciones pedagógicas. Por otro lado, también habría de entrar en su calidad de escritura, cuando buena parte de los estudiantes se animaran a hacer su propia historia: a narrar, desde el compromiso de lo que representa ser sujetos políticos, en el contexto de enseñanza de la historia reciente. Así es como se convertiría, en sus relaciones con la historia y con su enseñanza, en una pedagogía de la memoria. Donde se entiende por pedagogía de la memoria una serie de prácticas de enseñanza que permiten que “los olvidos transiten socialmente por la memoria, la historia y la política” (Herrera y Merchán, 2014). Acá, la práctica de enseñanza concreta tiene que ver con la literatura.

En esto, su calidad de artefacto, como se explica en el tercer momento, nada tiene que ver con una instrumentalización. Antes bien, se potencian pedagógicamente estos puntos de encuentro que tienen que ver tanto con el arte narrativo, que también es la historia (Hayden White, 1974), como con la historia que se da relacionadamente y cuya orientación pedagógica no es otra que la de hacer memoria como posibilidad de reinterpretar el pasado y proyectarse éticamente a futuros humanizantes, dotados de justicia. En este sentido, se parte de una noción de lo que significa hacer memoria junto con autores clásicos como Todorov (2007) y Ricoeur (2006), para luego verla en escenarios pedagógicos y reconocer la función que allí tuvo y cuya experiencia es comparable a la que dan cuenta autores más cercanos en el tiempo y en contextos concretos, como el trabajo de las profesoras Herrera y Mechán (2013-2014) y el mismo Mauricio Lizarralde (2012), donde el significado de la experiencia está en llevar el recuerdo individual a la memoria colectiva, por un camino ético, que implique la vida en común.

Esta pedagogía, conceptual y empíricamente, tuvo su apertura en volver a traer la idea desde el primer momento de que todos somos sujetos políticos, a través de las apropiaciones de la historia a lo largo del año escolar y, sobretodo, por medio del carácter tanto íntimo como colectivo que tuvo para los estudiantes hacer sus propias historias de vida, esto es, hacer memoria de sí para otros. Todo, claro, orientado desde la relación horizontal maestro-estudiante.

Identidad narrativa

Ganar un espacio, desde la categoría “literatura” para las categorías de “enseñanza de la historia” y “pedagogía de la memoria” significó, a partir del ejercicio de narrar y de narrarse en las diversas formas de lo que implica contar una historia por parte del maestro y de los estudiantes, abrir un espacio importante a la categoría de “identidad narrativa”, cuyo origen está dado y explicado filosóficamente por Paul Ricoeur como el hecho de que desde el relato se construye una identidad personal y colectiva, para dar cuenta, junto con otros autores como Adolfo Torres (2006), Jorge Larrosa (1995), Leonor Arfuch (2008) y, nuevamente, las profesoras Herrera y Merchán (2013 – 2014), de las maneras en que esto se relaciona con la subjetividad política y el carácter pedagógico que incluso llega a tener este concepto en sí mismo y que contribuye a que los sujetos se apropien de su propia existencia y, a través del relato, de su propia historia.

La categoría gana toda su fuerza en el tercer momento de la tesis, como punto culmen de un texto que también se ha nutrido de la narración para hacer memoria de una experiencia concreta en la escuela. Con él se sintetiza y se potencia lo acontecido en el doble nivel de lo vivido y de la narración de lo vivido. Siguiendo, para sintetizar, a Larrosa “hemos encontrado que activar la narrativa también trae consigo la afirmación de los propios procesos de construcción de realidad, de identidad y de acción social que se estudian”

(1995, 37). En este sentido, la apropiación de la categoría tiene que ver con las siguientes apuestas teóricas a propósito de este concepto:

1. En el relato se construye la identidad de la persona, es decir, su identidad narrativa. (Ricoeur, 2006)
2. Los relatos existen para darle sentido al presente, para darle voz e identidad al otro. (Herrera y Merchán 2014)
3. El acontecimiento habita en el lenguaje, tiene la potencia de construir y reconstruir mundos y realidades. (Arfuch, 2008)

En síntesis, aunque estas son las cuatro categorías que atraviesan todo el texto y a partir de las cuales se construye el mismo, en su calidad de tesis que acude a referentes teóricos, el impacto de este trabajo descansa tanto en el escenario académico universitario, como en el campo concreto de trabajo del aula.

A continuación, la tabla de conceptos donde se sintetizan las ideas principales bajo las cuales se potenciaron categorialmente.

| MATRIZ CATEGORIAL | |
|-----------------------------------|---|
| CATEGORÍA: SUBJETIVIDAD POLÍTICA | |
| MOMENTO I | Sujetos del aula y sujetos del barrio ¿Cuál es la diferencia entre los estudiantes del aula y los jóvenes del barrio? |
| SOPORTES TEÓRICOS INTERNOS | Desarrollo del curso y la investigación |
| ALCANCES | El desarrollo de la clase permitió que los sujetos se comprendieran a sí mismos y comprendieron la escuela como un lugar para pensar la vida. En segundo lugar, emergen sujetos con la necesidad de cuestionarse y expresar sus sentimientos a través de su voz. |
| MOMENTO | Permite analizar y dar cuenta de la aparición de los sujetos del barrio en la escuela. ¿Cómo se llevó a pensar en subjetividad política? |
| SOPORTES TEÓRICOS EXTERNOS | Díaz, Á. (2006, 24) |
| HALLAZGOS | Se evidencia que pensar en que los estudiantes tenían mucho que decir; pensándose y pensando su contexto es una forma de reconocerlos como sujetos con voz propia. Reconocimiento de que somos seres políticos pero se ha olvidado esta condición. |

| MATRIZ CATEGORIAL | |
|--|--|
| CATEGORÍA: SUBJETIVIDAD POLÍTICA | |
| MOMENTO II | Subjetividad o subjetividades políticas |
| SOPORTES TEÓRICOS INTERNOS | Aristóteles (primeras páginas de la Política) “el mejor por qué de algo es su para qué”. |
| | Foucault (algunas páginas de la Hermenéutica del sujeto) |
| ALCANCES | Rancière, J. (2004) “la actividad política reconfigura el reparto de lo sensible. Pone en escena lo común de los objetos y de los sujetos nuevos. Hace visible lo que era invisible”. |
| | Discurso del maestro y de la investigadora y Discurso de los estudiantes |
| | Para esta segunda parte los estudiantes involucrados reconocieron su situación como sujetos políticos y vieron la literatura como una forma de examinar la historia. |
| | Descubrieron que educarnos a nosotros mismos hace parte de la tarea misma de vivir, pero recibir una buena educación, de carácter institucional, tiene que ver con nuestro discernimiento, en la capacidad no solo de autogobernarnos, sino de hacer buenas elecciones para la vida de la comunidad. |
| | Reconocimiento de la historia de cada uno de los involucrados a través de la del otro. Todo es más bien una lucha contra el gobierno de la individualización. |
| | Cada estudiante llegaba al salón de clase con experiencias propias de su vida pero a medida que transcurría la clase reconocieron que el autogobierno implica el cuidado del otro. |
| | Las subjetividades emergentes eran ellos mismos y su proceso de experiencias que implica la reflexión y el carácter intersubjetivo de la misma. |
| MOMENTO | Olvido condición como sujetos políticos |
| | ¿Qué prevalecía en el curso de sociales hasta la fecha? |
| | Se puede reconocer a los sujetos como históricos y temporales presentes en una historia hecha pero que también se está haciendo. |
| | La subjetividad implica la capacidad de acción con los otros a partir del reconocimiento mutuo. |
| SOPORTES TEÓRICOS EXTERNOS | Kruger. (2012, 2) La escuela también es el escenario público que por su pretensión educadora, tiene el potencial político y social de construir memoria en marcos sociales que contribuyen a configurar determinadas identidades culturales, sociales y políticas” |
| | Ávila. (2006) La escuela es el espacio para devolverle al individuo su subjetividad. |
| | Rubio, G. (2007) Reconocimiento de los sujetos |
| | Zemelman. (2006) “La subjetividad política emerge en tramas de relación, de las cuales se adquiere conciencia y ante las cuales se asume una determinada posición. Este posicionamiento permite el pasaje de lo privado a lo público como lugar de lo político que conecta con otros-as (Hurtado, Jaramillo, Zuñiga) y se expresa narrativamente (zemelman)”. |
| | Hurtado, Jaramillo, Zuñiga y Montoya, (2005) Vale la pena reconocer un ser que se moviliza entre lo instituido (lo dado) y lo instituyente (lo creado), que se hace sujeto en la medida en la que se supera (trascendencia), reflexiona y se reflexiona; es creencia en tanto infiere cosas de la naturaleza y de la cultura que le son dadas, pero también es creación en tanto inventa y distingue poderes, lo mismo que construye otras realidades, y ello solo es posible desde la subjetividad. |
| | Martínez, M. (2006) “se mantiene una cultura de la despolitización en donde pensar lo político como posibilidad es casi inalcanzable”. “Se hace necesario contar con sujetos políticos capaces de agenciar proyectos para reconfigurar horizontes con sentido y propuestas identitarias”. |
| | Zemelman citado por Jaramillo (2006) La subjetividad encuentra más posibilidades de manifestarse a través de lo narrativo porque es una forma de construir e interpretar fenómenos sociales narrativos. |
| HALLAZGOS | La escuela, hasta la fecha, no había permitido que se hiciera la diferencia entre políticos y subjetividad política. |
| | Los estándares educativos despolitizan a los sujetos con el fin de mantenerlos gobernados. |
| | La naturaleza de la subjetividad es múltiple y colectiva. |
| | No hay una subjetividad acabada pero esta implica la transformación de sí mismos y del mundo. |
| | La acción transformadora de los estudiantes aparece como una necesidad, pero no siempre traspasa las barreras del salón de clase, siempre existen factores que nos impregnan de olvido. |
| | Es importante no dejar de pensarnos y para eso son relevantes las preguntas que invitan primero a reconocerse como sujeto desde su individualidad que implica, sin duda alguna, lo colectivo. |
| La manifestación de la subjetividad política encuentra más posibilidades a través de la narración. | |

| MATRIZ CATEGORIAL | |
|-----------------------------------|---|
| CATEGORÍA: LITERATURA | |
| MOMENTO I-II | Historia a través de la literatura Sentido en el que la literatura hace política |
| SOPORTES TEÓRICOS INTERNOS | Discurso del maestro y de la investigadora |
| ALCANCES | La literatura, como producto humano, en la medida en que juega una función estética, juega también una función política e inexcusablemente histórica. Surgió el deseo de parte de los estudiantes por comprender y relatar su historia. Conviene destacar que no se trata de la literatura como producto fetichizado, objeto de consumo cultural, sino como una posibilidad de narrar ficcionalmente la historia. Este tipo de narración opera en el terreno educativo como invitación a reconocer e interpelar la historia, y, paralelamente, reconocerse e interpelarse en el relato que ella plantea (ver la cuestión de la identidad narrativa). A través de la escucha, la lectura y la escritura de textos literarios los estudiantes conocieron y comprendieron la historia al igual que dieron pie a la consolidación de una memoria histórica, los cual los llevó a pensar, en cómo hacer parte del cambio. |
| MOMENTO | Da cuenta del primer periodo de curso de sociales al cual se le denominó “crisis” de igual manera dar cuenta de todo su andamiaje. |
| HALLAZGOS | La historia tiene todo, menos la linealidad de la causa y del efecto que se le ha querido dar y que las temáticas planteadas por los estándares se pueden abordar desde distintas perspectivas y recurriendo a la literatura en tanto que artefacto histórico y, en esta medida, político. La historia reciente, era también su propia historia: la de los relatos y la que compartían continental y nacionalmente hablando. |
| MATRIZ CATEGORIAL | |
| CATEGORÍA: LITERATURA | |
| MOMENTO III | El texto literario como artefacto histórico, La política de la literatura |
| SOPORTES TEÓRICOS INTERNOS | Política de la literatura de Ranciere, J. “la expresión ‘política de la literatura’ implica que la literatura hace política en tanto que literatura” Discurso del Maestro de sociales La literatura es histórica por el hecho de que esta no es un producto atemporal, aunque trascienda el tiempo, ni inhumana, aunque trascienda la especificidad de los hombres y las mujeres de todos los días; ni antipedagógica, aunque su aparición no coincida necesariamente con la lección de clase. |
| ALCANCES | Los estudiantes comprendieron que la literatura es ella misma política al pertenecer a la comunidad y no a un solo hombre y que no solamente juega un papel estético sino que juega un papel político y, definitivamente, histórico. De igual manera la literatura, difícilmente, se puede separar del proceso en el que fue escrito. Los estudiantes vivieron momentos en los cuales cada cuento, relato o historia les enseñó el valor del país, el valor de ellos mismos, el valor del trabajo y el valor del esfuerzo. |
| MOMENTO | Comprender los alcances de la literatura |
| SOPORTES TEÓRICOS EXTERNOS | Sloterdijk, P. (2006) “si la literatura siempre fuera únicamente literatura y la vida siempre fuera únicamente vida, sería imposible relacionar los problemas de la literatura con los de la vida; aquellos no podrían ser considerados nunca [...] “problemas reales” Martí, J. citado por Ramos (1989) La literatura ocupa un lugar central en la organización de las nuevas sociedades latinoamericanas. Aristóteles (Poética 1451 a) la poesía es más filosófica que la historia, porque aquella habla de lo particular, mientras que ésta habla de lo más universal, una da cuenta de lo que ha sucedido (la historia) y la otra de lo que podría suceder (la poesía). El quehacer de la literatura siempre ha estado ligado tanto a la historia como a la filosofía. Jiménez, A. (2011) “Los relatos configuran y nos reconfiguran a nosotros mismos” |
| HALLAZGOS | No existe aquí la literatura y allá la vida sino que las dos corren por el mismo río del tiempo. Entendiendo por vida la condición histórica, pedagógica y salir de nuevo al encuentro de la condición política. La literatura tiene un carácter pedagógico para comprender la historia; desde lo más general hasta lo más particular. La literatura, sin lugar a dudas, es uno de los artefactos que puede, gracias a su inmanente naturaleza política contribuir a acercar a la gran tarea que es pensar la historia reciente, la cual trae consigo la necesidad de hacer memoria y con ella la necesidad de reconocernos como sujetos de narración. |

| MATRIZ CATEGORIAL | |
|-----------------------------------|--|
| CATEGORÍA: IDENTIDAD NARRATIVA | |
| MOMENTO II- III | <p>La escucha, la lectura y la producción de textos literarios</p> <p>La literatura es histórica.</p> |
| SOPORTES TEÓRICOS INTERNOS | Ricoeur, P.(2006), Ranciere, J. (2004) Política de la literatura |
| ALCANCES | <p>Entre más interpelaban los textos literarios la intimidad de los sujetos del barrio y del aula, más repercutía ésta en un sentimiento de lo colectivo.</p> <p>A medida que la literatura hacía parte de la vida de los estudiantes su labor voluntaria fue sencillamente “narrar”, una búsqueda de su identidad.</p> <p>Los estudiantes iniciaron una búsqueda de sí a través del relato, de sus narraciones. Una búsqueda de permanente apertura en el devenir sujetos políticos.</p> <p>Para un buen grupo de estudiantes narrar se en la tarea de hacer memoria y de hacer resistencia a la ignorancia, al olvido y a la soledad.</p> |
| MOMENTO | La subjetividad encuentra más posibilidades de manifestarse a través de la narración porque no solo es una forma de lenguaje sino de interpretar los fenómeno |
| SOPORTES TEÓRICOS EXTERNOS | <p>Torres, A. (2006) Poder de la narración</p> <p>Larrosa (1995) A la vez hemos encontrado que activar la narrativa también trae consigo la afirmación de los propios procesos de construcción de realidad, de identidad y de acción social que se estudian.</p> <p>Ricoeur. P. (2006) En el relato se construye la identidad del personal, es decir su identidad narrativa.</p> <p>Arfuch, L. (2008) El acontecimiento habita en el lenguaje, tiene la potencia de construir mundos y crear realidades.</p> <p>Herrera y Merchán (por publicar). Los relatos existen para darle sentido al presente, para darle voz y un lugar al otro.</p> |
| HALLAZGOS | <p>El narrar era hacer memoria y hacer memoria era contribuir en la constitución del sujeto político.</p> <p>No solo fue importante revisar en las diferentes fuentes primarias, lo que se dijo sino cómo se dijo, esto permitió tener una visión más amplia del sujeto.</p> <p>Una discusión sobre la memoria rara vez se puede hacer desde fuera sin comprender ni involucrar a quien lo hace.</p> |

| MATRIZ CATEGORIAL | |
|--|--|
| CATEGORÍA: ENSEÑANZA DE LA HISTORIA | |
| MOMENTO I- II- III | La historia de los estándares o la historia reciente de Colombia El texto literario como artefacto histórico |
| SOPORTES TEÓRICOS INTERNOS | Discurso del maestro y de la investigadora Estándares educativos |
| ALCANCES | Reconocer que se nos ha enseñado, en una tendencia predominante, una historia fragmentada y fragmentaria a través de manuales escolares, la cual no permite consolidar un compromiso y mucho menos una actitud crítica frente a esta. |
| MOMENTO | Ayuda a reconocer el cómo se ha venido y se ha querido enseñar la historia. |
| | Reconocer el proyecto de escolarización presente, especialmente, en la enseñanza de la historia. |
| | Vale la pena señalar que el historiador es sobre todo un narrador debe hacer uso de su capacidad de elaborar un relato a partir de un cúmulo de hechos. |
| | Esto permite acercar la historia con la literatura, sin que ello deba conducir a una indiferenciación, puesto que se requiere de ciertos acuerdos aceptados como verdades históricas a partir de las cuales erigir e invitar a compartir determinados horizontes éticos. No hacerlo podría derivar en relativismos históricos en los que la ética se torna situacional, episódica y por tanto ajustada a cada momento. |
| SOPORTES TEÓRICOS EXTERNOS | Acuña, A. (2012,30) “el libro que sigue constituye la única herramienta en el proceso de enseñanza aprendizaje” y que además “la mayoría de los maestros no fomenta en sus alumnos una actitud crítica frente a las fechas lugares y listados de “hombres ilustres”. |
| | Cristancho, J. En su análisis realizado a la cartilla de los estándares educativos. Ricoeur, P. (1994) “somos seres históricos” |
| | Hyden White(1974)El texto histórico como artefacto literario |
| | Ricoeur, P. (2007) La historia construye relatos y narrando es como explica. |
| HALLAZGOS | Existen falencias en las apuestas educativas y por lo tanto existen tres necesidades a satisfacer: una pedagogía que no consolide la hegemonía establecida, la memoria histórica y el reconocimiento de cada estudiante como sujeto político. |
| | El discurso y los intereses que se evidencian en los estándares promovidos por el MEN son opuestos a la formación que supuestamente brindan. |
| | Fue importante hacer una evaluación constante del curso emprendido puesto que a través de esta se empezó a dar cuenta de la voz de los sujetos involucrados en el curso. |

| MATRIZ CATEGORIAL | |
|------------------------------------|--|
| CATEGORÍA: PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA | |
| MOMENTO III | Para qué y cómo una pedagogía de la memoria. |
| SOPORTES TEÓRICOS INTERNOS | Discurso del maestro y de la investigadora |
| ALCANCES | Los estudiantes con el paso del tiempo iban reconociendo que más que historia estaban haciendo memoria. |
| | Los estudiantes reconocieron que hacer memoria era una forma de dignificar la propia existencia, rechazando la violencia y su impunidad y una de las formas de servir. |
| | Hacer memoria era un ejercicio que implicaba primero un reconocimiento personal, una mirada íntima y luego, un pensar, actuar y hacer memoria en colectivo. |
| | Los involucrados iban concluyendo que la memoria es una deuda que debemos saldar, asumiendo la responsabilidad de vivir al servicio de la comunidad sin importar la profesión. |
| | Al final del curso como producto del devenir vital de los jóvenes se consolidó un corpus de historias, autobiografías y crónicas. |
| | A algunos estudiantes el ejercicio de hacer memoria les permitió desahogarse y reconciliarse consigo mismos y el mundo. |
| MOMENTO | Importancia de hacer memoria: cómo y para. |
| SOPORTES TEÓRICOS EXTERNOS | Merchán, J.(por publicarse) Necesidad de transformar la cultura del olvido por una cultura memoriosa. |
| | González, M. (2007) “la memoria en primer lugar, como hecho fundante. Pedagogía después como lugar de refundación”. |
| | Tzvetan Todorov (2002) “El pasado podrá contribuir tanto a la constitución de la identidad, individual o colectiva siempre desde una perspectiva abierta, de continua construcción” |
| | Jaramillo, J. (2010) Formas de trabajar el concepto de memoria: el marco colectivo que permite la cohesión social, el dispositivo cultural que permite estudiar el presente y el campo de disputa de resistencia política. |
| | Ortega citada por Jeritza “enfrentar la desmemoria pedagógicamente es enseñar a desandar caminos de amnesia en donde se ha transitado con indiferencia”. |
| | Lizarralde (2012) El significado de la experiencia está en llevar el recuerdo individual a la memoria colectiva. |
| | Merchán y Herrera (por publicarse) Posibilidad de la pedagogía de la memoria para abordar prácticas de enseñanza. Permitir que los olvidos transiten socialmente por la memoria, la historia y la política. |
| HALLAZGOS | La historia, la memoria y la literatura comparten su hacer con la palabra: narrar |
| | La memoria a través de la narración es histórica y una manera de hacer historia. |
| | La memoria es un acontecimiento social. |
| | Una pedagogía de la memoria, implica necesariamente la crítica, no perder de vista los procesos históricos ni el uso de los conceptos. |
| | El ejercicio de memoria es posible y más potente al hacer parte de un colectivo. |
| | La posibilidad de hacer memoria emergió en un campo educativo pero trascendió a la vida personal. |
| | La literatura es un vehículo de la memoria. |

Notas al margen:

1. En el primer momento aparece la categoría enseñanza desde la perspectiva de Freire y Estanislao Zuleta quienes ayudan a dejar claro la horizontalidad que debe existir en la relación docente- estudiante.
2. A lo largo del trabajo aparece la categoría “maestro”, más desde el papel que jugó en tanto que sujeto de narración a lo largo del trabajo, encontrando puntos en común con algunas posiciones teóricas, que como un concepto a determinar.
3. En el segundo capítulo aparece la categoría escuela con el propósito de dar cuenta de sus orígenes y función primera. Para esto se toman en cuenta autores como Martínez Boom (2013), Zuluaga, O. (1999), Álvarez, A. (1995) y Herrera M. (2013). Al igual que aparece Zuleta, E. Para señalar algunos perjuicios que han traído consigo la escuela a través de la educación y sus maestros. Gramsci, Pierre Bordieau y Jean-Claude Passeron y ayudan a fortalecer esta concepción.
4. De igual manera en el segundo capítulo nuevamente está presente Freire para manifestar y cimentar la idea de que la educación es una experiencia liberadora y emancipadora pero que no puede realizarse en el individualismo sino en comunión.
5. **Autores más relevantes:** Para la categoría “subjetividad política” los apartados de la doctora **María Cristina Martínez**, profesora titular de la universidad del Valle, tuvieron mayor relevancia, porque con ellos coincidían buena parte de los alcances y los hallazgos. Para la categoría de “pedagogía de la memoria” toman relevancia los aportes de las profesoras **Martha Herrera y Jeritza Merchán**, por lo mismo. Por último, para la categoría de identidad narrativa son indiscutiblemente necesarios los aportes del filósofo francés **Paul Ricoeur**.
6. Tal como pudieron notar, en la matriz categorial dejé un espacio a la *Literatura* puesto que esta fue el andamiaje que permitió no solo la consolidación de la propuesta del curso de Sociales sino la presentación final de un proceso investigativo.

I. Los relatos y el contexto

El barrio, los estudiantes y la clase de sociales 2014

El tema de este momento es el contexto y el desarrollo de la clase de Ciencias Sociales para grado undécimo en el C.E.D. Gimnasio Sabio Caldas, donde evidencio cómo la subjetividad política se emplaza en contextos relacionales específicos en los cuales cohabita y asume una determinada posición frente a las relaciones de poder y los modos particulares de organizar la vida en común. De ahí mi interés por situar a los sujetos, sus procesos y, en esta línea, la ubicación del trabajo investigativo. Para el caso particular, estoy hablando de un trabajo específico de formación política, de parte del maestro encargado, el cual, para la enseñanza de la historia reciente de Colombia, acudió a una serie de textos literarios para llevar a cabo las temáticas presentes dentro de su plan de estudios, estipuladas por los estándares, pero, como se verá, asumiendo una posición crítica frente a los mismos.

El desarrollo de esta contextualización se fundamenta en dos tipos de registro complementarios a modo de contrapunteo narrativo: las fuentes secundarias provenientes de entradas institucionales que objetivan el contexto (el PEI, los estándares educativos y los documentos de la Alcaldía distrital); y las fuentes primarias que dan cuenta de los mismos fenómenos, pero desde la mirada de los estudiantes en tanto que sujetos que lo habitan e interactúan cotidianamente en él. En este sentido, a partir de narraciones del contexto desde elementos propios del espacio biográfico (historias de vida, programa de clase, plan de estudios, encuesta, entrevistas, evaluaciones y

discursos de grado)⁴, muestran una experiencia distinta a la que se evidencia en las fuentes secundarias: más viva y menos estructurada, objetivada o idealizada.

Así, se entiende que al hablar de *Relatos en contexto* quiero decir que la comprensión es la de una doble relación continua (dialéctica) entre el plano de los discursos oficiales hegemónicos, por parte de las instituciones, y el plano de la vida de unos jóvenes en específico, cuyas inquietudes y reacciones se comenzaron a gestar en el marco de una clase concreta. Con esto afirmo que en la escuela, más específicamente, en el aula, se ubican las contextualizaciones que emergen de la voz de los estudiantes.

En este orden de ideas, este primer momento tiene un carácter netamente descriptivo, es decir, su objetivo descansa en realizar una contextualización fundamentada en dos tipos de registro: por un lado, las fuentes secundarias, provenientes de ámbitos institucionales públicos y privados que objetivan el contexto; y por otro, las fuentes primarias que dan cuenta de la experiencia en él. Este va a permitir al lector reconocer todo el plano de la experiencia sobre la cual en los momentos siguientes ahondaré a nivel teórico. La descripción va desde lo más general de la situación, que es: el barrio, el colegio y las familias, a lo más particular, que son: los estudiantes, el maestro de sociales y el aula como primer lugar del encuentro.

1. El barrio y el colegio

En la localidad 19 del distrito Capital, Ciudad Bolívar, específicamente en el barrio Arborizadora Alta, el Gimnasio Moderno en conjunto con la comunidad

⁴ Compilados en el libro *Antes de la soledad. Antología de sueños y desilusiones*, que fue el producto final de la clase de sociales para grado undécimo del 2014 y que aquí se podrá encontrar en el libro correspondiente a la producción literaria..., que titulamos *Historias de vida*.

del sector y tras la firma de un contrato de concesión con la secretaría de Educación Distrital, recuperó un terreno baldío, que ya estaba siendo usado como basurero, y realizó una edificación destinada a ser una institución educativa con el propósito de brindar una educación “de calidad y con la clara visión de transferir el modelo pedagógico del Gimnasio Moderno” (PEI 2013: 21)⁵ y a la vez contribuir con el proyecto de educación planteado, en ese momento, por Enrique Peñalosa, el entonces Alcalde Mayor de Bogotá. A continuación se describe en detalle el barrio, el PEI y el colegio que aparecen, fenomenológicamente hablando, en este marco.

1.1. El barrio

Arborizadora Alta según un informe presentado por el Hospital Vista Hermosa es uno de los barrios que, junto con Sierra Morena y Arborizadora Baja, hacen parte de la segunda etapa de urbanización iniciada en la localidad 19 hacia los años ochenta (2014, 9). Este barrio hace parte del sector B de la zona, el cual fue utilizado, antes de la urbanización, como cantera. En la página web de la Alcaldía mayor de Bogotá se describe la localidad de la siguiente manera:

Ciudad Bolívar ha sido una de las localidades más afectadas por los fenómenos asociados al aumento de la pobreza, como lo son el desempleo, la economía informal y el desplazamiento forzado. [Aquí] se investiga qué tanta población en Ciudad Bolívar vive en condiciones de pobreza, considerando tres factores: su pertenencia a los estratos 1 y 2 para la facturación de los servicios públicos, las características socioeconómicas según los resultados de la encuesta del SISBEN y del Índice de Necesidades Básicas Insatisfechas. (2014, 41)

⁵ En este sentido, me interesa mostrar el contexto en cuanto fenómeno, con independencia de una posición que favorezca o no este tipo de contratos. Sin embargo, no por esto me abstraigo de manejar una posición crítica que sí da cuenta de nuestra visión respecto del acontecimiento narrado.

Mientras que para la Alcaldía y para los estudios estadísticos hay una serie de “necesidades básicas insatisfechas”, altos índices de pobreza e inseguridad, una estudiante como Camila Gallego, quien ha vivido en el sector por más de cinco años, llega a conclusiones mucho más precisas a partir de sus vivencias; así, puede decir que éste “es feo, pues [...] roban constantemente y es muy maluco tener que salir vigilando el área, por decirlo así”. Al igual que Angélica Cortés quien afirma con severidad: “en mi barrio no hay paz, no hay tranquilidad, creo que mi barrio daña mi felicidad”. Otros, incluso, se atreven a decir sin ningún reparo: “mi barrio es una mierda, todos los sábados se escuchan disparos, la policía nunca aparece; el vicio va de un lado a otro como las riñas”, según dice Angie Rangel. Por su parte, María Herrera compara su barrio como el que se describe en un texto leído en la clase de sociales, pues dice: “para resumir, mi barrio es como el [barrio del] texto *Pasamos la noche en Cazucá*”⁶.

Ciertamente, cuando el informe institucional habla de pobreza y violencia, no está faltando a la verdad, pero tampoco da cuenta con precisión de aquello que si saben quienes habitan allí. Esto quiere decir que si esto no aparece en esta clase de informes, mucho menos revelan la forma en que la mayoría de ellos se las arregla para vivir y hasta para ser felices, tal y como evidencia Natalia León cuando se le pregunta por su barrio y lo describe en los siguientes términos:

Mi barrio es tranquilo dentro de lo que cabe, he vivido desde mis dos años aquí y me gusta. Vivir aquí me ha permitido conocer a las personas más maravillosas, llegar al Sabio. Vivir aquí me ha enseñado a vivir con humildad, vivir aquí ha sido un reto para mí, para mis papás. Mi barrio es “bonito”, me gusta. Sobre todo porque desde aquí, desde la terraza de mi casa puedo ver el resto de la ciudad, pero algo aún más bonito: LA INFINIDAD DEL CIELO Y TODO LO QUE CONTIENE.

⁶ Se trata de un texto leído y comentado para el segundo periodo. Publicado en *El espectador*, a principios del año y de gran relevancia, puesto que, como se comenta en su momento, causó tal impacto entre los estudiantes, que fue en la clase donde se trabajó, que buena parte de éstos comenzarían a escribir y verían la importancia de narrar a la hora de apropiarse de la propia subjetividad política para hacer memoria e historia.

Desde Arborizadora se puede ver toda la ciudad, incluso mejor que en Monserrate. En la noche se genera la impresión de una infinita calma, lejos del ruido de los carros, del tumulto de personas en los buses, de los trancones, la inseguridad y la constante insatisfacción de vivir en un lugar como aquel. Dicha paz solo se ve interrumpida cuando suenan de nuevo los disparos y nos damos cuenta, como lo dice Diana Díaz de que allí “la vida es un privilegio, en mi barrio no podemos reclamar, ni tampoco quejarnos, porque si lo hacemos, podemos perder la vida”.

1.2. El PEI⁷: *La escuela activa en el Sabio*

En un panorama como el anteriormente descrito, para el año 2000 el C.E.D. Gimnasio Sabio Caldas inició sus labores, llevando como bandera la pedagogía de la escuela activa⁸ propuesta por Agustín Nieto Caballero y la idea de la disciplina de confianza que desde hace más de 90 años viene siendo la política formativa del Gimnasio Moderno y que se buscó implementar al sur de la ciudad. Al revisar el PEI de esta institución nos encontramos con una serie de ideales que orientan el trabajo del Gimnasio Moderno, pero cuya puesta en marcha al sur de la ciudad no es en absoluto clara. Así es como se define escuela nueva o activa:

⁷ De acuerdo con el Ministerio de educación Nacional el PEI es la carta de navegación de las escuelas y colegio, en donde se especifican entre otros aspectos los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión.

⁸ En términos generales, la escuela activa está relacionada con todo el movimiento iniciado a finales del siglo XIX de la escuela nueva y todos sus representantes y corrientes, donde “la escuela es esencialmente proceso y no producto; un proceso de reconstrucción y reconstitución de la experiencia; un proceso de mejoría permanente de la eficiencia individual. El objetivo de la educación se encontraría en el propio proceso. Su fin estaría en sí misma. La educación se confundiría con el propio proceso de vivir” (148-149)

...los niños son interlocutores válidos en el proceso de enseñanza, y por lo tanto, la escuela toda está en el deber de respetar y valorar su singularidad; en una palabra, son personas, no pequeños seres a los que hay que domesticar. La oposición contra la memorización, la desconfianza en los textos escolares, empezó a dar paso a una atmósfera de diálogo abierto, convertida en un hermoso método de aprendizaje, que iba desde los juegos montessorianos a las actividades del Decroly, para llegar a las charlas adultas con el rector y los profesores de la secundaria. Una disciplina basada en la confianza y la autonomía, la imagen de un maestro bondadoso y culto, que se acercara al alma de sus discípulos, cambió para siempre el énfasis de la enseñanza, dejando que un montón de aire libre se tomara el aula de clase. Que los alumnos aprendan a confiar en nosotros y nosotros aprendamos a confiar en ellos: he ahí nuestra guía. Nosotros confiamos en la bondad de sus propósitos y ellos confían en la rectitud de nuestras decisiones: he ahí nuestro norte.

Esa es la forma como lo presenta el PEI en el plano institucional. Sin embargo, cuando se examina la manera de cómo se busca llevar el proyecto en un colegio como el Sabio, lo que en principio apareció como un ideal se convierte en un proyecto ambiguo que, por lo mismo, es de difícil realización. A pesar de que en cuanto proyecto supone conocer el grupo poblacional se presentan afirmaciones como:

La educación es un bien público y como tal, debe ser la misma en todas partes. Como el agua. Sin importar el barrio o el estrato. Es un derecho constitucional. Punto. La educación es un activo social. Punto. Ahora bien, que el sector privado asuma esa responsabilidad a través de una licitación limpia y transparente, no debe ser mirado como una afrenta al sector público, sino como una valiosa oportunidad para desmarginalizar de lado y lado. Es decir, los colegios tenemos un norte en el sur. (Bayona 2013, citado en PEI, 21)

De querer cuestionar las palabras del señor Bayona en el proyecto educativo institucional tendríamos que preguntarle qué entiende por “la misma” educación en cuanto bien público como el agua, si como reconoce Natalia en su discurso, de forma anecdótica: “el baño: no hay cosa más terrible que tener que bañarse con agua fría, o peor, tener que bañarse a cocadas cuando no hay agua”. El agua como la educación, no es la misma en el Moderno que en el Sabio, como no es la misma al norte y al sur de la capital. No sabemos muy bien que querrá decir con lo de un “norte en el sur”, cuando los profesores no son igualmente remunerados en uno y otro colegio y, de esta misma forma, el nivel educativo mínimo de los profesores del Moderno

es de maestría o que hayan tenido experiencia en el exterior, mientras que los del Sabio es de pregrado⁹; tampoco el sentido de la equidad que proclama como bien público, cuando con ello parece que no solo desconoce las problemáticas particulares de los estudiantes del Sabio sino las de los mismos estudiantes del Moderno. Solo para potenciar esto que venimos diciendo, basta reflexionar en el *slogan* de uno y otro colegio: Gimnasio Moderno/ “*cuna de líderes*”; Gimnasio Sabio Caldas/ “*una opción para la vida*”.

Para describir algunas de las problemáticas particulares de nuestros estudiantes se podría empezar por aquellos que por diferentes razones viven con otros parientes y no con sus padres; incluso hay quienes ni los conocen. Existen algunos que vienen de contextos de desplazamiento, como relata la protagonista de una crónica que lleva el mismo nombre de este fenómeno tan común en el panorama de la violencia colombiana. Al igual que ella, muchos de los estudiantes del Sabio quieren “olvidarlo todo, tener una nueva vida, no tener nada que los relacione con ello” (*Producción literaria..., Historias de vida*, 14). Otros, dentro de este mismo panorama, llegaron al barrio debido a los programas de reubicación del gobierno. Así nos lo relata Margarita Bravo en su historia, cuando nos cuenta que su abuela “decide marcharse (en 1976) a una zona de alto riesgo llamada la Rivera, en la cual construye una casa con tablas y latas [...]. En la Rivera, el gobierno hace una reubicación para ayudar a estas familias y es así como termina en Arborizadora Alta, Ciudad Bolívar”.

⁹ Sin mencionar que en cuanto un maestro del Moderno del sur alcanza un nivel de maestría se va a buscar “más y mejores oportunidades”, con independencia de qué tan a gusto se sienta realizando sus labores. En <http://www.gimnasiomoderno.edu.co/nuevos-maestros/> se puede encontrar una publicación que da cuenta de los maestros que para el 2015 iniciaron sus labores en el Gimnasio Moderno. Como en este caso, un docente que es ingeniero mecánico en la universidad Nacional de Colombia y en Purdue University , en Indiana, Estado Unidos. En cuanto a su vida como docente vale la pena destacar su experiencia en el North Miami Beacy, en Senior High school.

Hay quienes trabajan los fines de semana y los otros días cumplen las funciones de padres de los hermanos menores, puesto que sus padres están trabajando, salen muy temprano y vuelven muy tarde: “fuimos a vivir en un apartamento cerca de donde mi abuela, desde ahí mis responsabilidades como hermana mayor comenzaron a crecer de forma notoria”, nos cuenta Camila (*Producción literaria..., Historias de vida*, 32). Hay un buen grupo que son hijos de gente muy joven que reniega de la existencia de sus hijos o los dejan solos para vivir lo que no habían vivido, como la madre de la misma autora del relato anterior, quien “comprobó que lo que la hacía feliz era su novio, sus amigos y sus fiestas, nada más que eso” y no quería estar ni con sus hijos ni con su esposo, puesto que “ella decía que le faltó mucho por vivir y disfrutar en su juventud” (*Producción literaria..., Historias de vida*, 31).

Por otro lado, tenemos a quienes migran a la ciudad creyendo que allí encontrarán una mejor calidad de vida y se ubican en barrios al sur de la ciudad. Situación relatada por Judy Pinzón, cuando sostiene:

Ella (la protagonista de su historia) nos contaba que viniéndose para Bogotá iba a tener una mejor calidad de vida tanto en lo económico como en lo emocional, pero, como siempre, se dio cuenta de que andaba equivocada y que la vida en la ciudad no era como la gente del campo se imaginaba, decía que era aún más difícil de lo que una persona que no vive en ella se puede imaginar, ya que el ritmo de su vida se volvía más agitado y estresante al que ella llevaba en la zona rural. (*Producción literaria..., Historias de vida*, 17)

Son estas algunas de las razones por las cuales ya nos podemos asomar a la diferencia abismal que existe entre un contexto y otro. De tal forma que la ambición por replicar un modelo para una realidad como la del Moderno¹⁰ en otra como la del Sabio no solo sea difícil, sino casi imposible, cuando se dice que se trata *tan solo* de hacer “un norte en el sur”, ya que se trata de

¹⁰ El Gimnasio Moderno es una de las instituciones más antiguas del país: tiene 101 años de fundado y acoge a hijos de familias de estratos 5 y 6; está ubicado en la localidad de Chapinero y está fundado sobre el principio de la disciplina de confianza, basado en las ideas de escuela activa cuyo lema es educar antes que instruir. Tanto por la experiencia, como por las condiciones socioeconómicas es difícil de creer en la réplica exacta e idealizada del PEI del Sabio.

cuestiones de proceso, de tradición, de economía, de tipos de familia, de costumbres, de seguridad, de accesibilidad a la educación superior, etc.

Un pequeño análisis del discurso citado del señor Bayona mostraría que esto de hacer un norte en el sur es una inferencia retórica que se da o por negación o por supresión, es decir, no se dice qué es el norte ni cómo se vive en el norte, sino que resalta algunos rasgos del sur y por una suerte de dicotomía se invita a imaginar un norte altamente privilegiado, con independencia, incluso, de que en localidades como Usaquén, Suba o Chapinero (del norte de la ciudad) también hay marginación, pobreza y desigualdad que se deja ver en los más variados colegios públicos y privados sin privilegios. Esto podría derivarse de una suposición según la cual el lector del PEI conoce o tiene una imagen aproximada del norte de modo que para el discurso de Bayona resulte innecesario dar cuenta de ello.

Con todo, la recepción de la institución consistió en que un gran grupo de familias matriculara a sus hijos en el colegio¹¹ por las más variadas razones: desde el conocimiento de las posibles oportunidades que éste ofrecería, el simple hecho de tener que ubicarlos en un lugar porque no sabían qué hacer con ellos¹², o debido a algunas situaciones familiares específicas; aspectos que se ven en historias como la que se viene examinando de Camila Higuera, donde: “pasábamos día y noche solos ya que mamá se la pasaba en fiestas con sus amigos...” (*Producción literaria..., Historias de vida*, 31).

¹¹ Durante el 2000, año en el cual abrió sus puertas, el Gimnasio Sabio Caldas ofreció educación primaria, al año siguiente amplió su ofrecimiento hasta la educación básica y en el 2003 graduó la primera promoción de bachilleres. (PEI)

¹² Tal y como se dio en los orígenes mismos de la escuela pública: “Esta escuela de la que hablan los planes, surge a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, no es la escuela parroquial, no es la escuela conventual, tampoco se puede asociar a la enseñanza clandestina ni a la doméstica, tampoco a la escuela doctrinal. Su aparición es el resultado del cruce de varias líneas de fuerza: la pobreza, las prácticas de policía, la figura del niño y la utilidad pública” (Martínez, 2013, 5).

Mientras tanto el PEI celebra que:

Los padres de familia procuran ser acompañantes del proceso educativo de sus hijos, tratando de entender la disciplina de confianza que guía nuestro quehacer diario. Nada más desfavorable que actuar de dos formas dispares entre el hogar y el Gimnasio. Nada más nocivo que unos padres violentos con sus hijos. Es por ello que en esta comunidad de esfuerzos, nuestro trabajo no se reduce solamente a sus hijos, también tratamos de permear, de manera prudente, algunas dinámicas familiares, siempre, por supuesto en beneficio de los gimnasianos que educamos. (2013, 29)

Inclusive, hoy más de 1.000 familias, anualmente, no dejan de enviar a sus hijos a esta escuela. En la actualidad, el Sabio cuenta con 1.045 estudiantes, que cursan desde la educación preescolar hasta la media vocacional y la jornada única que permite a los estudiantes pasar la mayor parte del día en el colegio, mostrando así lo que el PEI considera como otro de los beneficios de la concesión¹³ (PEI 2013, 21).

De acuerdo con esto, según el PEI, son tres las tareas que guían, en un horizonte normativo formalizado, o mejor, que deben guiar el proceso del Sabio, aunque el texto esté escrito en el presente del indicativo (como los estándares educativos, que ya tendremos oportunidad de examinar)¹⁴: la primera, “una vida mejor” (2013, 23), lo cual se traduce en que el colegio cuente con odontólogo, enfermera, educadora especial y trabajadora social, y que parece garantizar lo mínimo con relación al cuidado de los estudiantes. La segunda, “la mejor educación posible y la mejor calidad” (2013, 24), con esto busca que la educación que brinda, responda a las necesidades

¹³ Con el propósito de ampliar con calidad la oferta educativa oficial contratada en zonas urbanas marginales de Bogotá, en 1999, bajo el gobierno de Enrique Peñalosa, se implementó el modelo de concesión. El cual consiste en entregar, para su administración, colegios construidos y dotados por la administración local, a particulares que demuestren experiencia y calidad en la gestión educativa y administrativa. En la actualidad este modelo tiende a desaparecer, puesto que el distrito quiere ser el administrador de la educación pública en la ciudad. Además porque, algunos aseguran, ya se cuentan con nuevas infraestructuras y equipos tecnológicos en el distrito que mejoran o están a la par por lo brindado por los colegios de concesión.

¹⁴ Si se somete el PEI a una revisión textual de carácter discursivo, nos damos cuenta que al igual que textos como la Constitución o los Derechos Humanos, se monta la idea del deber ser, sobre el ser. Es decir, se habla como si de hecho todo lo que se predica en ellos se diera efectivamente. Con el riesgo de que el lector lo crea o lo asuma así.

impuestas por el contexto local; lo cual parece no significar mucho o no ser muy claro por la ambigüedad de las expresiones “calidad” y “mejor”. Y la tercera, “más y mejores oportunidades” (2013, 25), aquí es donde el Sabio brinda la posibilidad de viajar a Canadá, continuar estudiando con becas (no condonables¹⁵) de un 75% en universidades privadas de Bogotá y el proyecto de articulación con el SENA, en tres programas técnicos que permiten al estudiante al salir del bachillerato, ser, además de bachilleres, técnicos, bien sea en asistencia administrativa, patronaje y escalado industrial o instalación de redes eléctricas residenciales; un implemento, con el que, por ejemplo, no cuenta el Moderno. Cada una de estas líneas de trabajo se ha consolidado de tal manera que durante los 14 años que lleva el sabio en la localidad se pueden evidenciar resultados.

Así, justo frente a este panorama, ante una institución con principios firmes y convencidos de su política educativa, con una amplia acogida en el sector, en donde se ubican los estudiantes de grado undécimo 2014, con quienes se llevó a cabo el programa de Ciencias Sociales, donde se implementó el proyecto de la enseñanza de la historia reciente a través de la lectura de textos literarios y la escritura voluntaria de historias, como biografías o crónicas redactadas por los mismos estudiantes¹⁶.

¹⁵ Los estudiantes merecedores de becas “la grulla” son beneficiarios del 75% total del valor del semestre en universidades reconocidas de Bogotá. El 25% restante lo debe subsidiar la familia del estudiante. De igual manera se han presentado casos de estudiantes que reciben la beca del 100%; esto se debe a un análisis de la situación económica de la familia del estudiante. Tomado de: <http://sabiocaldas.edu.co/Exalumnos.html>

¹⁶ A lo largo del año, después de que el docente encargado propuso su curso de sociales a través del uso de textos literarios, su trabajo contó con mi acompañamiento, con el fin de enlazar su clase al trabajo emprendido por el grupo de investigación *Educación y Cultura política*, en lo denominado: *Constitución de subjetividades y memorias de la violencia política*, en esa medida, al presente trabajo de grado.

2. Los sujetos del aula y los sujetos del barrio

Tomando en cuenta el discurso que está presente en nuestra labor docente, para referirnos a los estudiantes, hacemos la diferencia de manera tácita a lo que llamaremos los sujetos del aula (los niños dentro del colegio) y los sujetos del barrio (los niños por fuera de la institución educativa). Esto en la medida en que los distinguimos, como en un juego de máscaras, donde ellos son unos en el aula, otros en la casa, otros al descanso, etc., en una serie de roles que parecen saltar constantemente a la vista. Así pues, en esta sección nos encontraremos en una búsqueda por explorar la diversidad de formas de aparecer de los estudiantes y nos enfocaremos, como se ha dicho, por lo menos en dos: los sujetos del aula y los sujetos del barrio.

En uno de los apartados del PEI se describe lo que para el Sabio son sus estudiantes, y encontramos definiciones como:

Sin pretender caer en las generalidades, nuestros estudiantes son alegres e inquietos, algunas veces bulliciosos, colaboradores entusiastas ante el llamado para organizar actividades culturales y deportivas, algo rebeldes y críticos, tímidos en el momento de lanzar propuestas y de exponer argumentos. Nuestros estudiantes se forman, para enfrentarse a la vida, que de por sí ellos saben lo dura que es, pero por ello mismo la miran de frente y sueñan, se permiten soñar y sonreír, con los pies en la tierra.(2014, 28)

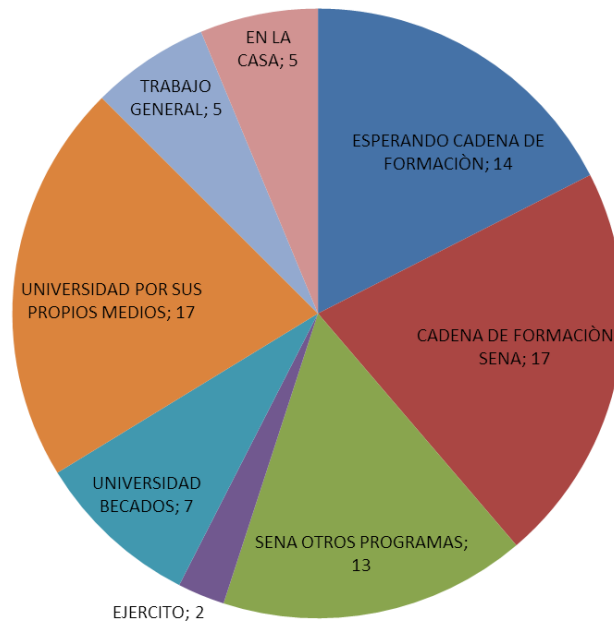
Para ser precisos, la mayoría de los sueños de los estudiantes tiene que ver con fabricarse un mundo opuesto a la realidad en que viven; lo cual se traduce en la aspiración por superar la precariedad de las condiciones materiales de vida tanto suyas como las de su familia. Palabras como las de Yadith: “mis sueños son ser alguien en la vida, salir adelante para devolver todo lo que hizo mi mamá por mí, darle la mejor vida porque ella se merece su propia casa”, dan cuenta de esto. De igual manera Jefferson Ochoa

manifiesta que: “mi meta es darle a mi familia las cosas que nunca pudieron tener”.

No se puede negar que los estudiantes del Sabio sueñan con un futuro mejor. Dentro de la zona son ellos los que, y gracias a lo brindado por el colegio, tienen más cercana la posibilidad de continuar estudiando e ingresar a universidades reconocidas. Por esta razón es que muchos de los estudiantes dentro de sus metas manifiestan la necesidad de seguir estudiando y viajar al extranjero. Paola sueña con “terminar el colegio con los mejores éxitos y empezar a estudiar la carrera profesional (...) obtener un empleo bueno y estable para comprar otra casa con mi mamá y brindarle mejores posibilidades”. Judhy por su parte plantea su sueño así: “graduarme como bachiller, entrar a la universidad, realizar mi especialización (...) y viajar por el mundo ayudando a la gente con mi profesión”.

Para enero de 2015 gran parte de los jóvenes de la promoción 2014 continuó estudiando. Natalia, Judhy, Ingrith, Camila, Juliana, Carlos, Nicolás, Andrés y Jennifer ingresaron a la universidad. Otros, en cambio, continuaron con su carrera tecnológica, pero con la idea inicial de lograr su profesionalización. Se puede decir que muy pocos de este grupo están trabajando y aspiran que sea solo para ayudarse con su universidad. A continuación se presentan los resultados alcanzados tras indagar acerca de la ocupación del exalumnos 2014.¹⁷.

¹⁷ Hacia inicio del 2015 se realizó una investigación buscando saber cuál era la ocupación de los exalumnos 2014 y fue así como se logró saber de los 80 estudiantes. Gracias a la gráfica podemos concluir que: primero, solo cinco estudiantes no estaban estudiando ni trabajando; segundo, 31 estudiantes decidieron continuar su formación tecnológica; tercero, siete estudiantes fueron becados e iniciaron sus estudio en universidades privadas; cuarto, 17 estudiantes, por sus propios medios, decidieron entrar a la universidad pública o privada; y, finalmente, tan solo dos estudiantes se vincularon a la vida militar. Ante este panorama y en vista de que los últimos cuatro años se ha realizado la misma investigación, se puede afirmar que solo la promoción 2014 evidenció estos resultados. Generalmente eran muy pocos los estudiantes que ingresaban a la universidad, la mayoría de ellos se vinculaban al campo laboral y otros tantos continuaban la cadena de formación y la posibilidad de una profesionalización la veían muy lejana.



Ahora, lo que vamos a observar, a partir de dos perspectivas: los sujetos del aula y los sujetos del barrio, es la manera cómo ellos se fueron comprendiendo a sí mismos y fueron comprendiendo la escuela no solo como un lugar donde se informan de una serie de cosas, sino como un lugar para pensar la vida; así lo expresó Ingrid Andrade en su examen final: “y lo mejor que he aprendido es que cada texto deja una enseñanza, cada clase cambió mi pensamiento y en la vida nunca se deja de aprender”.

2.1. Los sujetos del aula: un juego de máscaras

Al iniciar el año escolar en cada uno de los grados de undécimo divididos 41 en 11A y 39 en 11B, para tener un total de 80, se contaba con unos estudiantes cuya actitud solía ser diferente de cara a su condición política en comparación a la de los últimos meses de clase y su graduación; como lo evidencia Carol al decir: “el año pasado tenía otra concepción sobre lo que

yo quería hacer, pensar en mí, solo salir adelante yo y con mi familia... pero la clase me ayudó a pensar en los demás porque si yo quiero salir adelante, tener una mejor educación es importante que también salgan [adelante] conmigo los demás". A finales de enero de 2014, cada uno de los undécimo estaba conformado por un grupo de jóvenes, que en su gran mayoría eran niñas, los cuales se encontraban en edades entre los 14 y 17 años, la mayoría de ellos, vivían en la localidad 19 de Ciudad Bolívar; la cual, como vimos, se puede describir como una comunidad de estrato socio económico cero y uno. Según un informe presentado por el Hospital Vista Hermosa a la Alcaldía distrital:

La ocupación común entre las mujeres que habitan el territorio se enmarca en trabajos en el hogar, o se desempeñan como trabajadoras independientes en ventas ambulantes, en casas de familia, o en empresas de aseo. Los hombres generalmente trabajan como vendedores ambulantes, vigilantes, o trabajan en empleos informales. Lo que indica que el ingreso percibido es el mínimo legal que no posibilita la satisfacción de la totalidad de las necesidades de la red familiar (2014, 21).

En la encuesta realizada el mes de abril¹⁸, con el fin de conocer algo más de la vida de los estudiantes de grado undécimo, de ahondar en ese mundo que a veces parece tan distante desde cada perspectiva¹⁹, se les preguntó acerca de lo que para ellos significa ser jóvenes. Fueron variadas las respuestas y por supuesto cada una permitió acercarnos más a sus

¹⁸ A mediados del mes de abril se realizó una encuesta titulada "conocimiento de si" que consistió en la formulación de 10 preguntas abiertas, las cuales, no tenían otra razón de ser que ahondar en la vida de los estudiantes, conocer sus preferencias, gustos, miedos, recuerdos, rabias, la composición de sus familias y las anécdotas que nos permitieron tener una idea más cercana de los jóvenes con quienes estábamos trabajando. En la página 72 de la producción literaria, el lector podrá encontrar las preguntas de las cuales está hecha la encuesta.

¹⁹ Con esto hacemos referencia a las distintas barreras que en ocasiones se perciben entre estudiante y profesor, incluso: "la distancia que separa a profesores de estudiantes, no es solo por una disposición hacia la tecnología informática, sino por las experiencias que han tenido con ésta. Por una parte, quienes hemos usado las tecnologías informáticas en nuestras clases, sabemos que las máquinas y los programas fallan, a veces aparecen errores que no somos capaces de detectar, hay que detener la actividad, ponerse a pensar, probar diferentes hipótesis para resolver el problema y, a menudo, no se consigue" (2004, 135). Aunque el texto alude solamente a tecnología podríamos decir que hay otras que podríamos señalar como cronológicas y culturales.

preocupaciones, a sus gustos y pasatiempos; a sus sueños y desesperanzas: a sus vidas.

Respuestas como la de Elizabeth llevaban a pensar que, en términos generales, no saben qué hacer y consideran que “aparte de ser una etapa de la vida, es uno de los momentos más duros y felices, donde eres un niño buscando ser hombre, y la inexperiencia es algo que marca”. De la mano con lo anterior aparece la perspectiva de Carol, quien dice: “para mí, ser joven significa una etapa única de la vida, donde hay cambios de humores, muchos no comprendemos a otros y no respetamos nuestras diferencias”.

Sin embargo, ser joven en cualquier colegio distrital significa, como sacado de la canción de Pink Floyd *Ahoother break in the Wall*, usar uniforme, instalarse en puestos homogéneos, habitar todos los días un mismo espacio. Así, se genera la falsa impresión de que en la misma medida en que todos se ven iguales, todos han de ser iguales y, por ende, deben aprender lo MISMO, de la MISMA manera, bajo una relación vertical, ya que esto convertiría al docente en el poseedor del saber²⁰: aquel que no usa uniforme, que se encuentra de pie y que viene a enseñar. Tal y como lo considera Estanislao Zuleta: “mientras el alumno y el profesor estén convencidos de que hay uno que sabe y otro que no sabe, y que el que sabe va a informar e ilustrar al que no sabe, sin que el otro, el alumno, tenga un espacio para su propio juego, su propio pensamiento y sus propias inquietudes, la educación es un asunto perdido” (1995, 16).

²⁰ Siguiendo a Freire: “esta acción es producto de la visión ‘bancaria’ de la educación, que busca adaptar y ajustar a los individuos, con el consecuente detrimento del desarrollo de su conciencia crítica y la imposibilidad de convertirse en transformadores del mundo, en sujetos de él” (1982, 41). Y de cara al tipo de relaciones, se “están agenciando prácticas pedagógicas que por su misma naturaleza inhiben la posibilidad de generar el diálogo intercultural y de construir relaciones más horizontales entre docentes y educandos, toda vez que aquellos aparecen como los únicos poseedores del conocimiento en tanto que éstos de forma pasiva se limitan a recibir lo otorgado por los docentes” (Nova; Arias; Burbano, 2013, 41)

Con el uniforme, todos se ponen la misma máscara; con los puestos, todos quedan al mismo nivel (excepto el docente, cuya máscara es la pose de quien tiene el conocimiento); con el espacio – el aula, todos son prácticamente lo mismo. Tarea para nosotros fue entonces ver más allá del uniforme, más allá de los pupitres, más allá del aula: inscribir a los estudiantes en su propia historia, ayudarlos a apropiarse de la misma. A combatir aquella relación vertical y convertirla en una relación más horizontal, como insiste Freire, entre docente y educando (1982, 41) y, todavía más, como dice este mismo autor en su texto *Cartas a quien pretende enseñar*, cuando explica que:

Mi presencia *en* el mundo, *con* el mundo y *con* los otros implica mi conocimiento entero de mí mismo. Y cuanto mejor me conozca en esta entereza, tanto mayores posibilidades tendré, haciendo historia, de saberme rehecho por ella. Y porque haciendo historia y siendo hecho por ella, como ser *en* el mundo y *con* el mundo, la "lectura" de mi cuerpo como la de cualquier otro ser humano implica la lectura del espacio. En este sentido, el *espacio* de la clase, que alberga los miedos, los celos, las ilusiones, los deseos y los sueños de las maestras y de los educandos, debe constituirse en objeto de "lectura" de aquélla y de éstos, como enfatiza Madalena Freire Weffort. Un espacio de la clase que se extiende al del recreo, al de las mediaciones de la escuela, el de toda la escuela. (2002, 95)

Así, llegando a este punto, vale la pena dar a conocer lo que los docentes²¹ de este grupo de jóvenes pensaba acerca del grado undécimo, ya que es importante señalar que en los continuos encuentros en la sala de profesores, horarios de escuela abierta o en el comedor, existía la oportunidad de indagar sobre el proceso y compartir experiencias para enriquecer las prácticas. Tomando como fuente dicha experiencia se puede plantear que a la promoción 2014 se le veía como una de las mejores del Sabio, se señalaba que gracias a la presencia de buenos líderes, su participación en las diferentes actividades era siempre de buena calidad. Se le consideraba

²¹ Al referirnos al grupo de docentes, hacemos alusión no solo a los profesores que durante el año tuvieron clase con undécimo, sino también a quienes y gracias a su permanencia en la institución tuvieron la oportunidad de compartir con ellos en los años anteriores.

como un grupo maduro en su gran mayoría y se les veía como unos jóvenes que habían realizado un muy buen proceso durante su vida escolar.

Los docentes señalaban también que gracias a que en algunas ocasiones habían tenido que sacar adelante actividades sin el apoyo de ellos, habían logrado consolidar grupos de trabajo que tenían la convicción de dejar huella en el colegio. Además, y es importante recordar, que la mayoría de ellos habían iniciado su formación educativa en el Sabio desde los 4 o 5 años y que esto, sin lugar a dudas, daba cuenta del sentido de pertenencia que tenían para con su colegio. Sus directores de curso decían que era un grupo con el que daba gusto trabajar por su disposición y alto carácter propositivo. Aspecto que se fue fortaleciendo a medida que el año transcurría. De igual manera, otros comentaban que entre los aspectos que más les agradaban de este grupo estaba su sentido del humor y su recursividad a la hora de llevar a cabo una propuesta; en resumen, la promoción contaba con gente dispuesta y comprometida.

Esta descripción corresponde a los mismos jóvenes que al finalizar el año escolar, en su discurso de promoción, cuya portavoz fue la estudiante Natalia León señalaron que “ni siquiera somos los mismos que iniciaron clase el martes 21 de enero del presente y mejor año de todos²²” (*Producción literaria..., Discursos de grado*, 55). Con ello, hacen referencia tanto a las expectativas con las cuales ingresaron, a las diferentes actividades que realizaron en el transcurso del año, como a la experiencia de la clase de sociales en donde se reconocieron, según el discurso de la estudiante Juliana Palacios “como seres políticos pertenecientes a una comunidad [que] crecimos en un ámbito de violencia y desigualdad” (*Producción literaria..., Discursos de grado*, 50). Desde las palabras de Juliana y el uso de la

²² Como puede verse esto plantea aspectos extra contextuales que, necesariamente, remiten al proceso de formación y subjetivación política.

categoría “seres políticos” en un contexto extra clase, se evidenció que asistimos a lo que podríamos pensar como un alto grado de politización de su parte, desde la huella que dejó la clase en el transcurso del año en el aula²³ y el grado de diálogo que se pudo alcanzar con ellos, atendiendo a un imperativo exigido por Freire en *La pedagogía del oprimido*, en donde se hace necesario tener en cuenta que

La educación auténtica, repetimos, no se hace de A para B o de A sobre B, sino de A con B, con la mediación del mundo. Mundo que impresiona y desafía a unos y a otros originando visiones y puntos de vista en torno de él. Visiones impregnadas de anhelos, de dudas, de esperanzas o desesperanzas, que implica temas significativos, con base a los cuales se constituirá el contenido programático de la educación. (1969, 74)

2.2. Los sujetos del barrio: las personas detrás de las máscaras

Los estudiantes que nos encontrábamos a diario en el salón de clase no eran los mismos que nos hablaban en los pasillos o a la salida de la institución, al menos eso se reflejaba en los primeros meses del año. Parecía ser que ya tenían tan bien determinada cual era la máscara que tenían que asumir en los diferentes contextos, que cuando se entablaba una conversación con ellos en otros espacios era fácil notar la diferencia. Aspectos como estos nos permitieron establecer que efectivamente: una cosa eran los jóvenes en el colegio y otros en el barrio y en sus casas, pero no por ello, estaban alejados de la realidad o en “una burbuja”, como aseguraban algunos profesores que en sus reflexiones usaban expresiones como “cuando salgan a enfrentarse a la realidad...”, para decir que el colegio era una cosa y la verdad del mundo otra.

²³ Con el fin de probar que esta afirmación no solo aplica para el caso de Juliana, ni que se debe a una cuestión retórica de la ceremonia, en la siguiente sección y en el momento II se van a describir una serie de fuentes que responderán a la pregunta por el tipo de experiencia que tuvieron en el marco de la clase de sociales para afirmar que asumieron su condición política y el tipo de material empírico que lo ayuda a confirmar.

Esta situación²⁴ fue la que nos sembró la necesidad de descubrir y conocer más a fondo la realidad de los jóvenes con los que compartíamos a diario. No era una curiosidad, se trababa más bien de pensar que ellos tenían mucho que decir, que la intención de pensar en cuidar de uno mismo llevaba necesariamente a pensarnos y pensar en nuestro contexto, como en la autobiografía, donde “es posible encontrar retazos de la vida en la escuela como un pasaje evocador” (Martínez, 2009,6). Fue así como a medida que avanzaban las clases se rompía, poco a poco, la brecha entre profesor y estudiante, puesto que eran cada vez más los que se veían en la necesidad de relatar sus vidas o comentar sus preocupaciones. El espacio de descanso se convirtió, más de las veces, en un momento clave para repensar una situación en la que creían que el profesor de sociales podía contribuir.

Además, preguntas como cuál es la persona que más quiero, cómo es para mí una vida feliz, cómo quiero recordarme cuando sea viejo y cuál es la anécdota de mi infancia que más recuerdo²⁵, permitieron conocer la voz de algunos otros y volver a escuchar historias o hacer pensar en esos sueños o esperanzas de futuro que están presentes pero que nos cuesta tanto exteriorizar. En medio de cada pregunta surgían una serie de respuestas que daban lugar a seguir hilando la clase acorde con estas y todo lo que implicaban. Y es que en medio de respuestas como las de Judy quien señaló su deseo por ser recordada “como una persona emprendedora que llegó a lograr todos sus sueños, que pudo afrontar cada situación en su vida con la mejor actitud y puede decir que por fin logró su felicidad”, nos permitían inferir parte de su insatisfacción, en la medida en que veía la felicidad como la meta por alcanzar. De igual manera, aparecía una capacidad de soñar a pesar de la situación difícil que reflejaba en sus palabras.

²⁴ Vale la pena aclarar que como docentes tenemos conocimientos generales de la vida de los estudiantes, pero la mayor parte del tiempo, como dijimos anteriormente, desconocemos aspectos claves de su vida personal (familia, sueños, convicciones, aspiraciones, etc.)

²⁵ Estas preguntas fueron las empleadas en la encuesta que se mencionó en el pie de página 19 y que se pueden consultar en la pág. 72 de la Producción literaria.

Las palabras de Natalia, también nos dieron cuenta del principal propósito y, por ende, de la carencia: alcanzar la felicidad; “quiero recordarme siendo feliz, quiero recordarme que no malgasté mi tiempo, que disfruté mi vida, que a pesar de la crueldad y todo lo demás pude contribuir con toda la fuerza y el poder de una persona y cambiar el mundo para mis hijos, mi descendencia”. Palabras como estas además de darnos cuenta de la carencia reflejaban la realidad de su entorno, de sus vidas, puesto que a pesar de que en otra pregunta nos hubiera señalado que es feliz donde vive, en la respuesta a la pregunta cómo quiere ser recordada manifiesta ser consciente de la crueldad y del deseo de buscar un mundo mejor para sus hijos.

También era evidente la valentía de los jóvenes del Sabio, puesto que no solo sus acciones sino sus palabras mostraban compromiso y la fuerza de voluntad con la que día a día asumían la vida y cómo querían vivir para lograr sus propósitos. Carol nos dio luces en este aspecto diciendo: “quiero recordarme como una persona emprendedora, que supo convivir con los demás, que hizo algo simple, pero que sirvió de mucho para todos los jóvenes o generaciones. Como una persona que enseñó a los demás que no todo es una fantasía, que hay que luchar por los sueños”.

Como decíamos, pensar en los sueños nos hace pensar en la realidad que se opone a los mismos, nos invita a pensar en su origen, en el porqué de su presencia y en cuál es su polo a tierra. La rabia, podría decirse, es una de las principales razones, la rabia de ver a la gente que hace daño, como si nada. De la gente, como decía Elizabeth “que piensa que la educación es perder el tiempo”, que, y ya siguiendo a Angélica “se crean el centro del mundo”. Si notamos el sentimiento de insatisfacción, de rabia, nos enlaza, naturalmente, con sus deseos futuros. Parecía que con su ejemplo o con la vida que quieren llevar desean mostrarle al mundo o, al menos, a sus conocidos que sí vale la pena estudiar, que los esfuerzos son necesarios y que una vida

mejor, sí es posible. El ejemplo podría pensarse como una lección de vida y una invitación.

También es cierto que los estudiantes en medio de sus respuestas daban indicios y certezas de sus vidas y todo lo que estas traían consigo. Ya era innegable, así, sin máscaras, que se movían en tierras peligrosas, rodeados de situaciones que incluso para otros eran insospechadas o inimaginables, incluyendo el PEI y los informes de la Alcaldía. Aspectos que se hacían evidentes, ya para cerrar esta sección, en una historia como la de Evelyn cuando dice:

Mi infancia junto a mi familia no fue la que cualquier niño desearía tener, desde mi corta edad mi madre nunca se encontraba en casa, puesto que trabajaba desde muy temprano y en las noches estudiaba, no solíamos estar juntas, sus ocupaciones le quitaban tiempo. Mientras mi madre no estaba en casa, mi hermana Wendy cuidaba de mí, al igual que de mis dos hermanos, ella era muy juiciosa, no solía estar en la calle, era de la casa, a diferencia de nosotros tres pasábamos la mayor parte de nuestra infancia en la calle. Pero llegó el día en el que Wendy partió, salió de la casa con un tipo como 10 años mayor que ella, se enamoró. Con este tipo culminó una mala relación, digo mala porque estaba tan enamorada que soportó abusos, maltratos, humillaciones, etc. [...]

[...] Yiyo salía sin decir para dónde, sin pedir permiso. Algo que cada día aterraba y decepcionaba más a mi mamá, pero eso no era todo, a casa empezaron a llegar rumores de que él se metía en problemas, pero no fueron ni una ni dos veces, era cada fin de semana, cada sábado cuando se iba a bailar con los pelaos de la cuadra[...]

[...] Mi hermana mayor, Body, quien ahora tiene 32 años le ocasionó muchos dolores de cabeza [...] “tenerla que ir a buscar al cartucho y no a la escuela”. Con lágrimas en los ojos pronuncia estas palabras, nos dice que hizo desesperadas búsquedas en todos esos lugares, que quizá no sabe cuántas veces la vio y no la reconoció [...] (*Producción literaria..., Historias de vida*, 35-40)

3. La clase: el maestro y los textos literarios

Llegados a este punto hemos de tratar uno de los asuntos más delicados del trabajo, puesto que el objetivo no consiste en imponer un modelo

pedagógico, sino en narrar una experiencia²⁶: un plan de clase y el desarrollo del mismo en el contexto anteriormente presentado, con el apoyo de un maestro particular, quien, debido a su formación y posicionamiento en y ante el mundo, enterado de la existencia y los avances del grupo de investigación *Educación y Cultura política*, en lo denominado: *Constitución de subjetividades y memorias de la violencia política*, se animó a llevar a cabo el proyecto de enseñar la historia (las ciencias sociales) correspondiente a grado undécimo, bajo una perspectiva literaria que apoyara los temas del curso que se verían a lo largo del año, para él, con un mismo eje temático de tres caras: “la educación, la memoria y la responsabilidad de ser humanos, que quiere decir ser sujetos políticos”, según dijo en un discurso elaborado por él mismo para contarle a sus estudiantes los objetivos y los fines que tuvo su clase al final del año (*Producción literaria..., Programa de clase*, 61). En este texto da por título a su clase: *Vivir en Colombia. Memoria, Sujeto político y educación*.

A continuación, se examina tanto el lugar de este profesor particular en el colegio, como el lugar de su clase confrontando, en un primer momento, los estándares de educación y el plan de estudios del Sabio Caldas, en tanto que fenómenos institucionales, con la búsqueda de la subjetividad del profesor. En este caso el asunto no es deshumanizar al docente o idealizarlo, sino ver cómo la clase también dice mucho de quién es el profesor como persona y cómo se proyecta ante sus estudiantes, de modo que, más allá de presentarlo como el sujeto ideal, se trata de un ejercicio donde el lector reconozca que, como decía Agustín Nieto Caballero, citado en el PEI: “lo que es el maestro será la escuela, pero además, lo que es la escuela serán los ciudadanos que en ella se formen, y lo que sean los ciudadanos, será la

²⁶ Vale la pena recordar que este trabajo encara, desde un proceso particular, la inquietud sobre la formación política y algunos de sus nexos con la educación a partir de una iniciativa de enseñanza de la historia reciente (como apuesta desde una pedagogía de la memoria) a través de textos literarios, y así es como se ha de abordar en los siguientes momentos.

comunidad, y así mismo la Nación” (2014,5). De hecho, veremos, junto con los mismos estudiantes cómo podemos dejar de llamar a este profesor en particular “docente”, para convertirlo en maestro y así precisar su propia subjetividad a lo largo del trabajo.

3.1. El maestro de papel o el *maestro de sociales*

El Sabio Caldas en el PEI presenta de la siguiente manera a sus maestros:

Siempre cercanos a sus estudiantes, mirándolos a los ojos para saber cómo está su alma y corazón, el maestro del Sabio dibuja futuros posibles junto a ellos. Genera horizontes de expectativas, gustos e intereses por el conocimiento. En esta tarea, la confianza, el amor y la alegría por lo que hace, son elementos fundamentales. Es por ello que el maestro en el Sabio está siempre cercano a los estudiantes, valorando cada letra, cada paso y triunfo de ellos. Cada acierto es juzgado en su precisa proporción; los fracasos son tomados como una oportunidad más para aprender y guiar. De hecho, los maestros gimnasianos desbordan su ejercicio educativo más allá de las paredes del aula. Por ello el comedor, una celebración colectiva, una salida pedagógica, una caminata ecológica, la celebración de un día de área, son posibilidades para aprender junto a sus estudiantes. Estar tan cerca de sus estudiantes no significa complicidad. Por el contrario, nuestros maestros adquieren autoridad más por reconocimiento que por imposición. Con nuestras acciones, sabemos que educamos. Lejos de las frías reverencias, del maltrato o de la exclusión, el maestro gimnasiano propicia el respeto y la defensa de la dignidad humana.

Ante esta perspectiva que, por supuesto, ocupa el lugar de los ideales de la escuela activa, se puede oponer fácilmente la figura de los profesores de todos los días, los cuales en sentido técnico, antes de ser unos educadores por vocación, vienen a ser unos “asalariados” de la educación y sus funciones se limitan a algo que cualquiera puede realizar. En palabras de Martínez Boom²⁷

²⁷ Las ideas del pedagogo colombiano, doctor Martínez Boom, al respecto serán retomadas y profundizadas en el momento II, en lo que refiere al análisis que hacemos de la escuela de nuestros días.

...se reconfigura hoy como función docente condicionada al aprendizaje de los otros y de sí mismo, a través de un rol que es al tiempo orientador, motivador, evaluador y gestor. Cualquiera puede ocupar la función del docente, que puede ser a distancia, no se limita a un espacio cerrado y no depende de un *hodos* específico, sino de una labor a cumplirse garantizada mediante procesos de regulación propios de la cognición, la planeación y la evaluación. (2013, 12)

La verdad es que nos encontramos con diferentes clases de profesores y así como hay quienes buscan en sus labores cotidianas aproximarse a este ideal, uno, como el que se describe en el PEI, es más bien un *ave raris*. Nótese que acá se han empleado dos términos para referirse al oficio de la docencia: el *maestro* del que habla el PEI y aquel a quien por el momento se denomina el *profesor* de todos los días.

Esto obedece a que incluso los estudiantes hacen la diferencia de términos. Para ellos la mayoría de hombres y mujeres que encuentran en el salón de clases y que presuponen vienen a enseñarles algo, son docentes o profesores y, muy pocos, son reconocidos, desde su perspectiva, como maestros. Palabras como las de María lo confirman: “Usted señor Hernán Rodríguez no fue mi profesor, fue mi maestro el cual aprecio y deseo esté bien...”; Ingrid por su parte le dice: “Usted, profesor Hernán, fue de esos maestros por los que siento tanto respeto y admiración...”. Viviana dirá, con humor y sinceridad:

...sobra decirlo: maestro no es el que se pone de pie frente a un tablero y nos dicta las mismas ideas que se ilustran en un libro; maestro es usted, que en cada clase se esmeraba por hacer de nosotros personas, con las que a veces la monotonía acaba, pero sus clases nunca lo fueron. Jamás vi monotonía, más bien creía que cada clase era una oportunidad para ilustrarme y no quedar en el olvido [...]. Muchas gracias maestro por hacer de nosotros una clase y no un montón de “calientapuestos”.

Elizabeth, en su examen final, con profundo agradecimiento le confiesa que él fue “más que un maestro un confidente; [y añade:] sus palabras estarán en mi memoria y tal vez algún día yo produzca el mismo efecto que usted dejó en mí”. Yency, incluso, se atreve a hacer la comparación con otros docentes

del colegio cuando dice: “personas como usted motivan a una persona como yo a salir adelante y no dejar que los obstáculos de la vida me derrumben, el simple hecho de notar el empeño con el que preparó su clase permite ver que no todos los profesores de este colegio son mediocres y que salir adelante sí se puede lograr con empeño y dedicación”. Y para sintetizar lo que se podría denominar como una gran labor, al menos con buena parte de los estudiantes, diría Camila Gallego:

Le agradezco mucho profesor, porque aparte de que es un buen maestro, es un buen amigo, con usted aprendí tantas cosas que me hacen ser mejor persona y a cuestionar más mi país, porque sí se puede hacer un cambio de mentalidad y usted lo está logrando. También aprendí que uno no solo aprende con lecturas y videos, sino que, con un poco de humor, en las clases motiva más a aprender.

Frente a estas apreciaciones comienzan a aparecer una serie de interrogantes a propósito de esta doble figura de aquel que se para frente a un salón de clase y el abismo que hay entre aquel que los mismos estudiantes denominan “maestro” y aquel que se denomina “profesor”.

Ahora bien, para comprender el sentido en que el docente (según es designado en el cargo de su contrato)²⁸ de sociales del Sabio ha sido catalogado por varios de sus estudiantes como *maestro*, además de ver las palabras de agradecimiento que le dirigieron en el contexto del examen final, lo primero a examinar, no solo en este momento, sino en todos, son sus clases, con el fin de ver si estas ayudan a echar luces acerca de lo que para ellos ha sido tener un maestro y, sobretodo, la diferencia que hay – por decirlo así – con un profesor común.

²⁸ Nótese que aquí incluso en el plano de lo institucional, mientras que el PEI del colegio se vanagloria de tener maestros, en el ámbito de lo jurídico contrata docentes, tal como aparece en el contrato laboral en donde se señala: “el docente tendrá la responsabilidad de orientar las asignaciones a su cargo en el C.E.D. Gimnasio Sabio Caldas en un horario de 6:30 am a 4:00 pm”.

Dejando en claro, sobre todo para los intereses de este momento, que una cosa es el “maestro” de papel del PEI, otro el del contrato (un docente) y otra cosa el hombre de carne y hueso que sale todos los días de su casa con su propia vida, su posición ante el mundo y además con la tarea de dictar una clase de sociales a unos adolescentes que apenas si tienen claro lo que significa vivir en Colombia y lo que significa su propia subjetividad política.

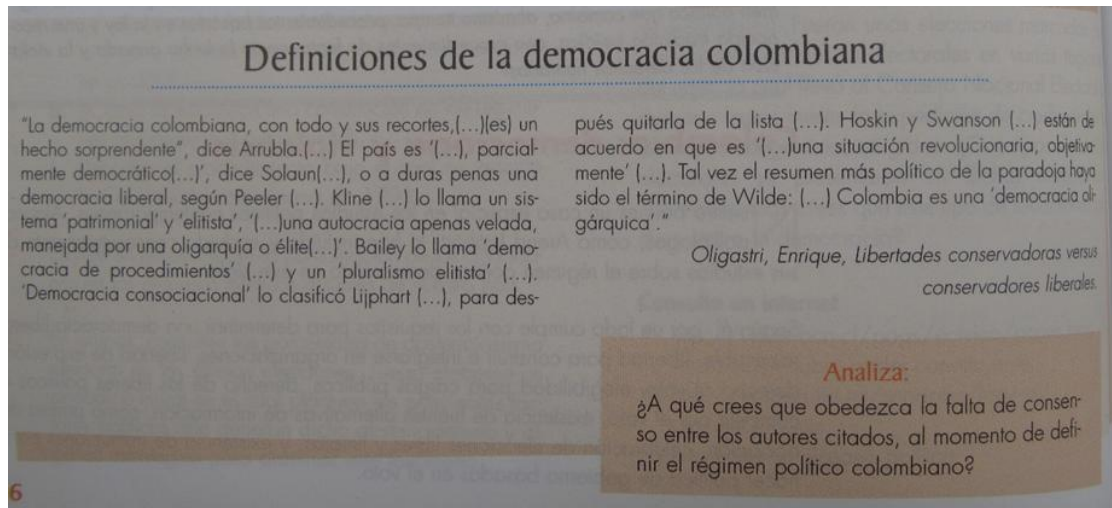
3.2. La clase: la “historia” de los estándares o la historia reciente de Colombia

De acuerdo con los estándares educativos del Ministerio de Educación Nacional²⁹, para el grado undécimo, la enseñanza de la historia reciente comienza – en la periodización histórica – con el bipartidismo y el Frente Nacional (1958), pasa por el inicio de los procesos de paz (1982) y llega hasta los procesos económicos y sociales de la Colombia actual, todo esto atravesado por lo que se ha entendido como “el periodo de la violencia”. En efecto, existen libros de texto³⁰ y manuales usados por los profesores para acercar a los estudiantes al conocimiento de la historia; sin embargo, la forma como estos presentan la historia, dejan de lado la posibilidad de sensibilizar al estudiante ante su situación y cuestionar su lugar en ésta y contribuye a presentar una enseñanza fragmentada y fragmentaria, que no consolida un compromiso y mucho menos una actitud crítica frente a las problemáticas en las que vive, bastaría con ver lo que dice un texto escolar

²⁹ Ministerio de Educación Nacional (2004): Estándares educativos para las Ciencias Sociales pg. 131-133. Encontrado en: <http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresCienciasSociales2004.pdf>

³⁰ Los orígenes de esta cultura del texto escolar se pueden ver en Colombia en la época del liberalismo, entre 1930- 1946.

de grado undécimo, a propósito del significado de democracia en Colombia para evidenciar lo que acabamos de decir³¹.



Como puede verse y este es solo uno de los tantos libros de texto que se distribuyen en nuestras escuelas, la cuestión de la democracia en Colombia se fragmenta en unos cuantos apartados, el texto no invita a la reflexión, sino que apenas enumera las problemáticas, no solo de manera asistemática sino acriticamente. No hay ninguna clase de posición política ni invita a tomar una.

Con relación a la enseñanza de la Historia en nuestras escuelas y colegios, el profesor Acuña citando a Betancourt (2012,30) puntualiza lo siguiente: "En el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia en Colombia el maestro recurre fundamentalmente a acciones verbalizantes y tan solo en ocasiones se apoya en algunas "ayudas didácticas", por lo regular instrumentales, enmarcadas dentro de un programa y consistentes en textos, libros, artículos o ensayos a manera de guía o referencia en forma circunstancial y de texto obligatorio, en la mayoría de los casos" (2012,30). Este investigador también

³¹ Se trata del libro *Historia socioeconómica de Colombia* de la editorial Norma.

afirma que, en la relación con la actitud pedagógica de los maestros frente a esta asignatura, “el libro que sigue constituye la única herramienta en el proceso de enseñanza aprendizaje” y que además “la mayoría de los maestros no fomenta en sus alumnos una actitud crítica frente a las fechas, lugares y listados de “hombres ilustres” que con frecuencia se encuentran saturado las páginas de los textos de estudio.

Ante esta situación que evidencia una serie de falencias pedagógicas de parte, tanto de los docentes en general, como del uso de los libros de texto, emergen, por lo menos, tres necesidades, por las cuales el curso de Ciencias Sociales se apostó: la educación, la memoria histórica y el reconocimiento de cada estudiante como sujeto político. Todo lo cual se sintetiza en la idea que expresada aquí de un proceso de formación política. Esto, en la medida en que los estándares educativos “se preocupan” sí por una escolarización de lo político e histórico, pero que responde más a unos intereses particulares del Estado que a los intereses propios de los sujetos que participan en los procesos educativos. Esto claramente incluye desde los estudiantes mismos hasta los maestros y directivos.

Veamos el siguiente ejemplo de cómo los estándares presentan un interés particular del Estado y la apuesta educativa que se asumió desde el curso de ciencias sociales, antes de profundizar esto en el momento siguiente. Señala uno de los ítems de los estándares, en lo que se refiere a “Relaciones ético-políticas”, lo siguiente: “Identifico las funciones que cumplen las oficinas de vigilancia y control del Estado” (MEN, 2004). Una identificación tal nos lleva a inferir que uno de los intereses del Estado consiste en mostrar su superioridad, validar su poder y que los individuos se acojan a este. Sin embargo, la perspectiva que se gana desde el curso de ciencias sociales, en síntesis, es que más que individuos que deban acogerse a las decisiones del Estado, somos sujetos políticos activos capaces de asumir una actitud frente

a esto, antes que aceptar pasivamente cualquier tipo de imposición. Pero, en efecto, con respecto a esto de los estándares educativos y al análisis mismo de su retórica hemos de ir un poco más despacio.

En este sentido, cuando se dice la “historia” de los estándares – así entre comillas – no se quiere hacer referencia a su recorrido desde la primera vez que fueron instituidos en el tiempo, o algo por el estilo. Todo lo contrario. Se quiere decir que en lo que refiere a la enseñanza de la historia reciente, en los estándares hay todo, menos un ejercicio histórico serio. No solo por patentar los intereses del Estado que defienden, sino porque toda su composición está diseñada para anular cualquier tipo de actitud crítica de cara su imposición. La cartilla correspondiente en lo que refiere a la historia reciente de Colombia se encuentra en la guía no. 7³² y “se inscribe como un discurso pedagógico normativo o regulativo de las prácticas en todas las aulas.

De ahí que el discurso del texto oscile desde la frase “lo que necesitamos saber y saber hacer” hacia “aquello que los niños, niñas y jóvenes deben saber y saber hacer” (Cristancho, 2011, 3). La cautela que hemos de tener aquí es el sentido cientificista con el que se implementa este “deber saber” y “saber hacer”. No se busca tanto el desarrollo de procesos críticos como el de habilidades de competencia que, seguramente, han de ser evaluadas en las pruebas SABER y este tipo de discurso se refuerza en la voz de la primera persona del singular: se pone en la voz del niño o joven, aspectos que ni siquiera él mismo ha discernido (Cristancho, 2011, 3).

³² No sobra señalar el contexto en el que surge esta cartilla, en palabras del profesor José Gabriel Cristancho, quien en una ponencia titulada *Escuela y políticas de la memoria en Colombia*, nos recuerda que el origen de esta se remonta “hacia el año 2004, a dos años del fracaso de negociaciones con las FARC y a un año del inicio de las negociaciones con las AUC, en suma, en el marco del inicio de este viraje político del conflicto, fue publicada por el MEN colombiano la cartilla guía no. 7”. El profesor Cristancho, al igual que nosotros, hace también un análisis de la cartilla, su discurso y los intereses que se evidencian en el mismo, como opuestos a la formación que supuestamente brindan.

Más que la comprensión, como en el ejemplo de “Identifico las funciones que cumplen las oficinas de vigilancia y control del Estado”, se busca la asimilación. La obediencia. Otro ejemplo: “Identifico y explico las luchas de los grupos étnicos en Colombia y América en busca de su reconocimiento social e igualdad de derechos desde comienzos del siglo XX hasta la actualidad” (MEN, 2004). Sin ningún tipo de discernimiento, aparece seguido a este estándar, este otro: “Describo el impacto de hechos políticos de mediados del siglo XX (9 de abril, Frente Nacional...) en las organizaciones sociales, políticas y económicas del país” (MEN, 2004).

La base de los estándares educativos no es el análisis crítico ni una postura personal frente a los mismos, es apenas la identificación, la reproducción mediante explicación y la descripción de consecuencias. La visión de la historia es la de la causa y el efecto tan cuestionada desde finales del XIX y en especial durante la primera mitad del siglo XX, por la escuela de los *Annales*, para quienes el estudio de los acontecimientos pasados compromete, en presente, a la acción misma. En este sentido, “el conocimiento de todos los hechos humanos en el pasado y de la mayoría de ellos en el presente, tiene que ser un acontecimiento por huellas” (Bloch, 2001, 79), y es a esto a lo que debe apuntar la observación histórica, pues por “huellas” debemos entender aquellos hechos cuya relevancia colectiva es imprescindible en la construcción del futuro³³. Así es evidente que la historia de los estándares es intencionadamente anacrónica y que elige la historia de la causa y del efecto por encima de otras formas de hacer y de enseñar la historia.

Entonces, de cara a esta necesidad de actuar crítica y comprometidamente frente a la propia educación, al reconocimiento de una subjetividad y al conocimiento de la historia, a pesar de que debemos acogernos a los

³³ Hablar de la escuela de los *Annales* es apenas un antecedente de lo mucho que ha cambiado la historia como ciencia después de este autor y cuya profundización puede verse en libros como: *Historia, lenguaje y teoría de la sociedad* de Miguel Ángel Cabrera (2001)

estándares educativos, aparece una propuesta que va más allá de los mismos y que responde a estas necesidades en un contexto específico, para el caso el Gimnasio Sabio Caldas: la de hacer historia a través de la literatura.

3.3. Hacer historia a través de la literatura: el proyecto

Ahora examinaremos el orden dispuesto por el docente de cara a los estándares y el papel de la literatura en el mismo, a la luz de la pregunta inicial que confiesa el maestro el día de la presentación de su escrito (*Producción literaria..., Programa de clase, 57-67*)³⁴: ¿cómo hacer que los estudiantes de grado undécimo del Sabio Caldas asuman su condición de sujetos políticos? En este lugar cabe señalar que debido a la filosofía institucional del Sabio Caldas, el maestro tuvo la posibilidad de abordar las temáticas propuestas por los estándares y organizadas en un plan de estudios de la forma más conveniente para el proyecto y fue así como desde su formación³⁵ abordó las temáticas de grado undécimo, apoyado por la literatura, por la cual profesa un profundo amor.

...Así, decidí que si debía enseñar Ciencias Sociales y Políticas, no podía dejar por fuera del salón la literatura, porque, probablemente, tenía más que decir sobre la historia de lo que en principio nos podemos imaginar. La literatura, como producto humano, en la medida en que juega una función estética, juega también una función política e inexcusablemente histórica. No quiero defender que esta sea la única forma posible de enseñanza, sino una, entre un haz. Una puerta que yo mismo abrí cuando me di cuenta que no podía ser un intelectual, sin antes ser un hombre comprometido con la vida justa, como enseñó Platón en *La República* hace más de dos mil años. (*Producción literaria..., Programa de clase, 59*)

³⁴ Este escrito, lo realizó con el fin de recoger todo lo visto en el año. Lo hizo a modo de un discurso retóricamente evocador, para que los estudiantes se reconocieran en él y el proceso llevado hasta entonces.

³⁵ Esto es: como profesional en Estudios Literarios, Filósofo y sus estudios en la Maestría en Historia de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá.

Despertar el interés por lo que se iba a hacer, invitar a reflexionar, criticar, soñar³⁶, esperar, eran apenas algunas de las labores que traían consigo cada uno de los textos, cuidadosamente seleccionados para desarrollar el curso y las temáticas propuestas para grado undécimo. El acercamiento que los estudiantes tuvieron a esta selección literaria buscaba, además de lo mencionado, dar cuenta de que la historia tiene todo, menos la linealidad de la causa y del efecto que se le ha querido dar y que las temáticas planteadas por los estándares se pueden abordar desde distintas perspectivas y recurriendo a la literatura en tanto que artefacto histórico y, en esta medida, político, como se explicará en detalle en el tercer y último momento. Así, a continuación, hago una presentación global del recorrido que hicieron el maestro y los estudiantes por los textos durante cada periodo escolar³⁷ y para los cuales se eligió un título a manera de síntesis. Esto, solo como una manera de cerrar esta descripción del contexto y luego retomar y profundizar de la mano con las categorías analíticas que veremos emerger en el segundo momento.

a. Primer periodo: la “crisis”

En palabras del maestro encargado de llevar acabo la clase de sociales: “decepcionarnos profundamente me pareció un mal necesario” (*Producción literaria...*, Programa de clase, 58) y fue lo que hizo denominar esta primera parte del curso como una etapa de “crisis”. Al darnos cuenta de que el problema de la educación descansaba en una mala administración de parte del Estado fue el andamiaje que permitió la consolidación del curso. Ante

³⁶ Con soñar no nos referimos a la definición más cándida de la palabra, sino a la posibilidad dada por la literatura de pensar, a través de la imaginación, en otras formas de vida.

³⁷ En la media vocacional del Gimnasio Sabio Caldas el año escolar está dividido en 4 periodos académicos, bajo los cuales se deben organizar las clases, como puede observarse en el plan de estudios que aparece en la página 67 de la producción literaria.

esta perspectiva y buscando alcanzar el logro del primer periodo relacionado con: “analiza críticamente los fenómenos de la violencia y la guerra en Colombia durante el siglo XX” (*Producción literaria..., Programa de clase*, 62). Se abordaron las siguientes lecturas: *La decisión de no educar* de Martha Ruiz, *La soledad de América Latina* de Gabriel García Márquez y el discurso (en 2013) para la ONU del expresidente de Uruguay Pepe Mujica.

Cada una de las clases fue preparada no solo por el maestro, sino por los estudiantes a quienes se les asignaba llevar las lecturas leídas para así avanzar y poder dar pie a discusiones a propósito de las temáticas abordadas y a la vez realizar el enlace con el logro determinado por el área de sociales del Sabio. Estas lecturas permitieron introducir el curso y dar lugar a los textos literarios que a medida que se desarrollaban se convertían en el corpus de trabajo y la base de la enseñanza de la historia reciente. Cada uno de estos, mostró las problemáticas del continente con palabras certeras que llevaban a la reflexión, por encima de la temática apenas informativa del libro de texto citado algunas páginas atrás. Aquellas que Mujica sintetiza, al decir por cada uno de nosotros:

Cargo con los millones de compatriotas pobres en las ciudades, páramos, selvas, pampas y socavones de la América Latina, patria común que está haciéndose cargo con las culturas originarias aplastadas, con los restos del colonialismo en Malvinas, con los bloqueos inútiles y tristes a Cuba, con la vigilancia electrónica hija de las desconfianzas que nos envenenan, a países como Brasil. Cargo con una gigantesca deuda social, con la necesidad de defender la Amazonia, los mares, nuestros grandes ríos. Cargo con el deber de luchar por Patria para todos y para que Colombia pueda encontrar la paz, y cargo con el deber de luchar por tolerancia para quienes son distintos y con el deber de respetar y nunca intervenir contra la voluntad de las partes (2013,1).

Por ahora, y para resumir un poco, este sería el motor de este proceso que, sin lugar a dudas, nos llevaría a la literatura en sus manifestaciones más variadas. Por eso el acercamiento a cuentos, crónicas, a las lecturas cargadas de verdades críticas se

convirtieron en el andamiaje de muchas de las discusiones y el fortalecimiento de ideas que se fueron afianzando con propiedad, las cuales los llevaron a pensar que la educación traspasa las fronteras del aula de clase. Como diría Yency, después de reflexionar en torno a lo visto en clase: “uno de los aspectos más importantes es recibir educación de buena calidad, la cual debemos exigir nos sea brindada”.

b. Segundo y tercer periodo: asumir los problemas de cara a la “crisis”

A medida que avanzaban las clases, más eran las preguntas, dudas e interrogantes, que respuestas que los apaciguaran. Razón por lo cual, y teniendo como excusa el segundo logro: “comprende y asume una postura frente a las políticas del terror que se han implementado en muchas partes del mundo” (*Producción literaria...*, Programa de clase, 62), durante el segundo periodo se abordaron las siguientes lecturas: *La política* de Aristóteles, apartados de *María*, *La vorágine* y *Cien años de soledad* de Jorge Isaacs, José Eustacio Rivera y Gabriel García Márquez respectivamente, *Pasamos la noche en Cazucá* de Juan Maldonado, *Esas frases de amor que se repiten tanto* de Roberto Burgos Cantor y *Dorada* de Pablo Aristizabal.

La literatura en esta segunda parte del año se consolidó como la columna vertebral del curso y fue gracias a esta excusa que a finales del mes de mayo surgió el deseo de parte de los estudiantes por relatar su propia historia, como forma de asumir los problemas, tanto personales como colectivos, en los cuales estaban inmersos. Los relatos entonces aparecieron desde este momento como otra de las manifestaciones de la clase y una

prueba más de que una de las formas de la literatura, en tanto que *lectura*, incita a traer consigo otra: *la escritura*.

El tercer periodo continuó siendo parte de lo que denominamos “Asumir los problemas de cara a la ‘crisis’” fue así como y dando continuidad a nuestro curso se dio respuesta al tercer logro: “Identifica las características de los conflictos y las violencias que se manifiestan en Colombia a lo largo del siglo xx, planteando alternativas y soluciones a ellos” a través del trabajo con lecturas como: *Nuestra América* de José Martí, *El ahogado más hermoso del mundo* de Gabriel García Márquez, *El lejano país de Rufino José Cuervo* de Fernando Vallejo y *La venganza* de Manuel Mejía Vallejo.

A medida que avanzaban las lecturas, el análisis y la búsqueda de respuestas, avanzaba también la escritura y el conocimiento, más cercano, de ese sujeto del barrio mencionado hace algunas páginas. Los relatos daban cuenta de un interés por hablar de lo que acontecía en sus vidas y también del grado de confianza que se había logrado despertar debido a la forma de abordar la historia reciente. En otras palabras: la historia reciente, era también su propia historia: la de los relatos y la que compartían continental y nacionalmente hablando.

c. Hacer parte del cambio

La última parte del año se centró en reconocer qué había pasado a lo largo del curso y cómo, a pesar de que el panorama no pareciera tan alentador, era posible hacer parte del cambio. Con este fin y buscando abordar el cuarto logro: “comprende la importancia de los convenios y los acuerdos

realizados en busca de la preservación de los derechos humanos” (*Producción literaria..., Programa de clase*, 63), se finalizó el curso con las siguientes lecturas: *Política de la literatura* de Jacques Ranciere, *El olvido que seremos* de Héctor Abad, *Infección* de Andrés Caicedo, *un hombre y un perro* de Luis Fayat y *Espuma y nada más* de Hernando Téllez.

Se cerró el curso y con él, no solo parte de la enseñanza de la historia reciente, sino del trabajo literario adelantado a través de otra de sus formas, la escritura. Quedaba la gran impresión de que era más lo que se había quedado por fuera, que todo lo visto y aprendido, aunque también se sentía que fuera además de bastante productivo. Dice Julián Salazar en su examen final:

A lo largo del curso aprendí que el hecho de nacer en un país como Colombia no es cuestión de suerte o maldición, que la historia de nuestro país es tan importante, como reconocer quiénes somos y cómo somos. Que no podemos desconocer el estado actual del país, que no podemos seguir creyendo que Colombia va por buen camino [...]. Para ser capaces de comprender todo ello debemos tener toda una preparación previa, que va de la mano profundamente con lo que es un ser político, un ser crítico. A ver a través de la literatura relatos quizás muy cotidianos, pero que a la vez cuentan una parte de la verdadera y viva historia de Colombia, a comparación con los libros o textos escolares de historia que enseñan una historia inerte.

Un gran número de los relatos daban cuenta de historias de vida cercanas, la de ellos se veía reflejada entre líneas. Otros, prefirieron contar eventos que suscitaron su interés, asociados con sueños y recrearon historias o inventaron relatos con el propósito de dar a conocer su voz. En esta parte, vale la pena aclarar que las historias fueron construyéndose desde el mes de abril y que del interés evidenciado por los estudiantes dependieron las asesorías que implicaban las lecturas de lo adelantado para, luego consolidar un relato que diera cuenta de un proceso y la riqueza del mismo.

Pero el resultado del año de trabajo no fue solo este. En los discursos de graduación, que se han venido citando, las estudiantes voceras evidenciaron

el alcance de un nivel de subjetividad muy interesante, en la medida en que, y como veremos en el siguiente momento, la presentación de sus argumentos, el desarrollo de cada uno de estos y su apropiación daba cuenta de su avance crítico y de su posición política no solo frente a la situación del país sino la de su situación a la vez personal, familiar, del barrio y, luego sí, nacional. Estos discursos, junto con los relatos y los exámenes finales, evidenciaron que buena parte de ellos, en tanto que sujetos políticos buscaban hacer parte del cambio.

4. Alcances y Hallazgos

Lo narrado a lo largo de este momento ha dado cuenta de la historia de un proceso, desde lo más general, como el contexto del colegio y la situación del barrio, en un contrapunteo de voces que se debatieron entre el orden institucional y las dinámicas propias de lo más particular, que según nuestro son los sujetos que integraron las aulas de 11A y 11B, en su doble condición de sujetos del aula y del barrio. Para luego, en esta particularización evidenciar tanto el proyecto de la enseñanza de la historia reciente a través de la literatura, como la situación del maestro de la clase haciendo un recorrido por lo visto en la misma y las conclusiones a las que llegaban los estudiantes de cara a los contenidos de la enseñanza. Todo esto, para abrimos paso en lo que será la reflexión en torno a la formación de subjetividad política tanto para este contexto en general, como para estos sujetos en particular y así dejar las puertas abiertas al análisis, a la vez que a las preguntas que surgen del mismo en el siguiente momento.

Puedo mencionar que en este primer momento, los alcances más evidentes se relacionaron con el hecho de reconocer que la clase permitió a los estudiantes que se comprendieran a sí mismos y comprendieran la escuela

como un lugar para pensar la vida. Además de que empezaron a emerger sujetos con la necesidad de cuestionarse y expresar sus sentimientos y vivencias a través de su propia voz.

De igual manera como cierre de esta primera parte y apertura del segundo momento, señalo unos primeros hallazgos:

- Aunque los objetos son los mismos: la escuela, el barrio y el colegio; los discursos que proviene de cada uno son diferentes. Esta distinción permitió realizar el contrapunteo de voces y la distancia entre las mismas a la hora de percibir la realidad en común.
- En esta línea, así como hay voces hegemónicas a propósito de los lugares de enunciación y otras subalternas, parece que también hay formas de dictar las clases que hacen que estas sean hegemónicas y otras, por el contrario, subalternas. Así, al atender a la voz de los estudiantes, desde su condición de sujetos del barrio, estas se mostraron no solo como históricas, sino también como capaces de tomar una posición desde su lugar de enunciación.
- El desarrollo del curso de Ciencias Sociales que aquí contextualizo y que pasó por varias etapas: planeación, puesta en marcha, evaluación y replanteamiento, apareció como una forma de atender a las voces no escuchadas y a esos discursos otros que no son los institucionales.
- Parece ser que los estudiantes tienen mucho que decir, vale la pena hacerles pensarse y pensar en su contexto como una forma de reconocerse como sujetos políticos con voz propia.
- Podría pensarse, de acuerdo con lo visto, que la historia tiene todo menos la linealidad de la causa y del efecto que se le ha querido dar y las

temáticas planteadas por los estándares se pueden abordar desde diferentes perspectivas. En este caso, recurriendo a la literatura en tanto que artefacto histórico y, en esta medida, político.

- Sería importante pensar, y tras lo planteado en este primer momento, que existe una apuesta educativa, pedagógicamente orientada a la formación de sujetos y discursividades tendientemente legitimadoras de un relato histórico incuestionable. Razón por la cual, podría señalarse que existen tres necesidades a satisfacer: una búsqueda constante sobre la pedagogía que exigen ciertos contextos, un trabajo sobre la memoria histórica y la búsqueda por el reconocimiento de cada estudiante como sujeto político.

II. ¿Sujeto o sujetos políticos?

Reflexiones en torno a lo sucedido en la clase de sociales

El propósito de este momento consiste en reflexionar sobre el proceso de subjetivación política tanto desde el corpus teórico trabajado en clase, como desde aquellas teorías que permiten dar cuenta del tipo de subjetividades emergentes. Esto apuntando, principalmente, a que no puedo considerar apresuradamente que todos los estudiantes asumieron su condición de sujetos políticos de forma homogénea. Como planteo, no se trató de impartir un dogma, ni de un ejercicio de “aprender de memoria”. Todavía más, estaría en contra de un análisis certero de cualquier sociedad, puesto que se estarían homogenizando los acontecimientos de manera total, ignorando – ingenuamente, como tantos sistemas totalizadores – que, para el caso que narro, a pesar de que los estudiantes comparten un contexto, son también ellos y sus circunstancias lo que finalmente le dan vida a sus acciones.

De aquí aparecen tres aspectos que abordo en el presente momento: 1) lo que llamaré la primera y la segunda ignorancia, que consiste en hacer patente en el contexto del Sabio, la manera en que los estudiantes desconocen su condición de sujetos políticos. 2) Una nueva mirada al contexto desde los procesos de formación política. Y 3) responder a la pregunta de si es legítimo hablar de una sola subjetividad política o, como sostengo, valdría la pena replantear si son varias, con diversos puntos en común.

De esta manera, analizaré el contexto y las circunstancias en las que aparece y se desarrolla el seguimiento de los estándares educativos dentro del Sabio Caldas. La recepción³⁸, a partir de lo visto en clase, en lo que refiere al pensamiento de Aristóteles, Foucault y Rancière y lo que respecta en sus filosofías a la subjetividad política, para luego, complementar esto, en el marco de la enseñanza de la historia reciente a través de la literatura (tanto en su forma de lectura, como de escritura), en el devenir unos sujetos políticos concretos y lo que se puede decir sobre ellos, a la luz de otras teorizaciones, precisamente³⁹, no trabajadas en la clase.

1. Cambiar una ignorancia por otra

Como hemos visto, la clase de sociales inició con un artículo de interés: *La decisión de no educar*, realizado por Martha Ruíz para la revista Semana en enero del 2014. De aquel artículo, los estudiantes concluyeron además de lo visto en el momento anterior que son tres los defectos de la educación colombiana: primero, que no hay educación (para el ámbito rural); segundo, cuando hay es mala (tanto en la ciudad como en el campo); y, tercero, la buena educación solo es accesible para unos pocos, debido a sus altos costos y prácticamente aparece en detrimento de las anteriores⁴⁰.

³⁸ Entendiendo aquí por recepción una actividad de decodificación e interpretación que se produce en tramas de relación dialógica, ya que no como pasividad mecánica o una trasmisión aséptica de un determinado contenido, cuyas características se asemejan a lo que Freire denomina "Educación Bancaria".

³⁹ Desde ya, esto arroja una pista a propósito del tipo de subjetividades emergentes en la medida en que a pesar de haber bebido de fuentes teóricas como Aristóteles, Foucault y Rancière, no fueron aleccionados (por decirlo así) en ninguna en particular, como en una especie de credo y, de allí, que se pueda leer su devenir sujetos políticos desde otras miradas.

⁴⁰ Para consultar el artículo, dirigirse al link: <http://www.semana.com/opinion/articulo/la-decision-de-no-educar-por-marta-ruiz/369914-3>.

Esto, finalmente, se proyectó sobre las desigualdades económicas, puesto que en los defectos de la educación que se evidenciaron, ellos se reconocieron en la mitad (en la mala educación). De tal forma que para este momento no solo puso en cuestión la expresión de Bayona en la que afirma que “la educación es un bien público” que se ha de repartir con equidad, sino que además evidencia que desde el Ministerio de Educación se ha tomado una decisión política: la de no educar. No tanto por falta de recursos, como por la inversión de los mismos. El texto evidencia con severidad la relación entre educación y economía, y denuncia además que lo que menos le interesa al gobierno es la aparición de una clase media deliberante. Dice la autora:

La educación no ha sido el camino elegido por nuestra clase dirigente para llevarnos por la senda de la anunciada prosperidad. El Gobierno pasado apostó por convertirnos en una potencia militar con el mayor gasto bélico de la región y nos dejó de herencia un pie de fuerza cercano al medio millón de soldados y policías. Y Santos apuesta a seguir creciendo económicamente a punta de exportar minerales y materias primas. ¿Educación como prioridad? Claro que no. ¡Qué tal que eso genere movilidad social, mayor equidad, una clase media deliberante!⁴¹

Cuando el docente intervino en la lectura del artículo y confrontó a sus estudiantes para saber quiénes eran los que tomaban las decisiones y quiénes tomaban la decisión de no educar, ellos afirmaron con seguridad: “los políticos”. Apareció entonces la pregunta: ¿a quiénes señalaban con ese calificativo más ese tono despectivo? La pregunta los desconcertó y señalaron con énfasis que se referían a aquellos que, en términos de Foucault, ejercen el poder de gobernar (1994, 32). Entonces, la contrapregunta: ¿y qué pasaría si les dijera que ustedes también son sujetos políticos? Más desconcertados todavía prosiguieron con la clase a propósito

⁴¹ Y para complementar: “a pesar de que las políticas educativas han pretendido orientar el crecimiento de la educación en correspondencia con los planes de desarrollo económico, una mirada a la forma como se ha comportado la educación a lo largo del siglo XX, tanto en Colombia como en América Latina, evidencia la falta de correspondencia entre crecimiento educativo y economía, al tiempo que indica mayores relaciones entre expansión educativa y demandas sociales, fenómeno en el que la clase media ha tenido un peso importante” (Herrera, 284).

del estado de la educación en Colombia, desde el artículo objeto de estudio y, a partir de ello, se hilaron, durante todo el año, los textos literarios y la formación en historia bajo la idea constante de que *todos somos sujetos políticos*⁴². En este sentido, siguiendo a Díaz:

...somos siempre sujetos, pero emergemos en un tiempo y en un contexto específico. No somos sujetos por el cumplimiento de un conjunto de atributos estáticos y universales, somos sujetos en proceso. [...] creo que el sujeto se define por la posibilidad de una producción de sentidos que abre espacios singulares, dentro de contradicciones con otros espacios. (2006, 244).

Sin embargo, a pesar de ser siempre sujetos, era menester reconocer que los estudiantes habían llegado a undécimo con la noción de “político” asociado a lo gubernamental y, como consecuencia lógica, dejaban las actividades políticas solamente para que fueran ejercidas por esas personas a las que habían dado esa etiqueta⁴³. Llegar a undécimo con esta noción, significaba que en los años anteriores solamente les había sido reforzada esta idea que, de por sí, se dejaba ver en el lenguaje de todos los días. En este sentido, y esta es una de la tesis a defender aquí, se puede afirmar que se ha superpuesto, en términos gramscianos, por cuestiones hegemónicas sobre la clase subalterna, una ignorancia sobre otra y que el telón de fondo – que en realidad está constituido por múltiples capas temporales de larga y corta escala (es decir, no como movimiento abrupto) – de esto son los estándares de educación anteriormente descritos en términos críticos y que aquí analizaremos a modo de barrido a la luz de la experiencia de la clase, a través de lo que se ha llamado “la primera” y “la segunda” ignorancia. En resumen: todos somos inherentemente sujetos políticos, pero, como

⁴² Para hablar de este reconocimiento como sujetos políticos, es necesario considerar: “el sujeto es siempre un campo problemático antes que un objeto claramente definido, en la medida en que hay que estudiarlo en función de las potencialidades y modalidades de su desenvolvimiento temporal. De ahí que su abordaje conceptual tenga que consistir en desentrañar mecanismos de esta subjetividad constituyente, tanto como aclarar los alcances que tiene el mismo concepto” (Zemelman, 1996, 104)

⁴³ Con todo, esto no quiere decir que los estudiantes no hayan tenido acercamientos previos a otro tipo de comprensiones sobre el ser de lo político. Posiblemente si las hubo no fueron lo suficientemente potentes, comprensibles, o sostenidas como para inscribirse en el registro discursivo consciente.

veremos, la comprensión de sí como tal se va perdiendo en movimientos históricos y pedagógicos concretos desde la ejecución hegemónica de quienes detentan el poder de forma vertical.

Solamente reconocerle al gobernante su carácter de sujeto político, significa, desde un punto de vista analítico, dos cosas: la primera, es que el objetivo “oculto” de los estándares educativos en lo que a formación política refiere se cumple⁴⁴; y la segunda, es que, en esta misma medida, los estudiantes relegan cualquier tipo de responsabilidad o decisión política a quienes atribuyen el gobierno. En esta primera sección analizaremos lo que se ha denominado “la primera ignorancia”, que, heredera de una noción epistemológica de la *Tabula rasa*⁴⁵, equivale al desconocimiento original de la situación política de cada uno. Desde este primer análisis, nos preguntamos junto con Alberto Martínez Boom si realmente la educación pública se puede considerar como un bien⁴⁶ o, por el contrario, desde el contexto mismo de su aparición se trata de algo completamente opuesto a un beneficio para las personas que hacen parte de un territorio-nación y, con el paso del tiempo, estos orígenes aparecen renovados en las formas del presente.

En la segunda, veremos cómo la primera ignorancia, cuya historia se analiza en el primer apartado, heredera de los intereses más íntimos de la Ilustración

⁴⁴ Hablar aquí de “oculto” quiere decir, no tanto que los objetivos se cumplan en aras de mejorar la conciencia ciudadana (valores de convivencia, como la tolerancia y el conocimiento de aparataje institucional y su funcionamiento, que bien podría darse), como de mostrar su interés por mantener sujetos despolitizados.

⁴⁵ Sin que por ello esto se identifique necesariamente con el pensamiento filosófico de John Locke, pero sí con esta idea que trae a colación Alejandro Álvarez, cuando cita un *Curso superior de pedagogía* editado en Tunja, a finales del XIX: “el alma del niño se asemeja al hierro blando, pues así como éste, debido a su maleabilidad, acepta la forma que se le quiere dar, así también aquella retiene los conocimientos que se le inculcan, solo que, para que estos conocimientos sean duraderos, es preciso que se repita permanentemente lo aprendido” (101, 1995)

⁴⁶ Así es como da inicio a su artículo *Gobernados y/o escolarizados*: “la educación se ha vuelto una necesidad común incuestionable. Los movimientos sociales y las familias demandan educación y ven en ella la materialización de la movilidad social y la expresión de sus utopías. Los individuos aceptan la educación como el signo de su propio deseo y validan su intervención como criterio legítimo de diferenciación. Pocos por no decir ningún sector social reclaman para sí la no escolarización” (2013, 1).

y su recepción indirecta en Latinoamérica, en la calidad de la educación como prosperidad social, se refuerza a través de los estándares educativos y son ellos mismos los que se encargan de perpetuarla en la “segunda ignorancia”. La que se ha denominado como *superpuesta* a través de la imposición de catecismos, cartillas y lineamientos curriculares de algunos colegios como las planeaciones semanales, así como directrices de política pública sobre educación⁴⁷. En virtud de que un colegio como el Sabio, bajo una filosofía de la escuela activa, para el 2014 no tenía la intención de imponer guías o seguimientos curriculares estrictos, las clases dentro del aula tuvieron la libertad de enseñanza condicionada a seguir “unos mínimos”⁴⁸: los estándares de educación.

1.1. La primera ignorancia

Para abordar el asunto de la primera ignorancia, hemos de referirnos a varios estudios, que tanto desde lo histórico (de corte arqueológico foucoltiano), como desde otras miradas en lo que refiere a la reflexión constante de la historia reciente de Colombia y su relación con la memoria nos ayudarán a examinar el problema desde diferentes perspectivas en la historia, aunque no por ello en una seguidilla del proceso desde sus inicios en la formación de la república, como desde los elementos dentro de este mismo desarrollo que nos hacen entender buena parte de la educación que se imparte desde el Estado hoy en día.

⁴⁷ Formatos que se han venido consolidando hoy en día no solo con el propósito de responder con los requerimientos del Ministerio sino con el fin de obtener una certificación de calidad, a través de en la cual muchas entidades educativas están inmersas.

⁴⁸ Con mínimos no hace referencia a decir tanto que se trate de algo superficial, sino como directrices básicas que cualquier docente debe tener en claro a la hora de preparar sus clases.

El primero de estos estudios nos remonta a los orígenes mismos de la escuela pública Neogranadina, en lo que después sería la Colombia actual, concebida como territorio y organizada simbólicamente bajo la dirección de unos símbolos patrios como la bandera, el himno y los escudos propios de una nación de papel, como la llamará Patricia Cardona⁴⁹. El estudio de estos orígenes por profesores como Olga Lucía Zuluaga con su texto *Pedagogía e historia* (1999) y Alberto Martínez Boom en su trabajo *Verdades y mentiras sobre la escuela* (2012), por mencionar algunos, hace evidente que se trata también de una investigación a propósito de las relaciones de poder y la escuela que se genera. La cual, luego será entendida como un beneficio, bajo el presupuesto de que se trata de un bien del Estado y, por transferencia, un bien para quienes hacen parte de él. Dice Martínez Boom, que ya para finales del siglo XVIII:

La expresión legislativa del poder político manifestó de manera taxativa que la educación debía tener ese carácter de interés nacional, y deslindando campos con el poder eclesiástico, afirmó: “Es innegable que en todo esto se interesa la religión, pero también es fuera de toda duda, que igualmente se interesa el bien del Estado” (CP 2, 1769: 67). De esta forma, se fueron separando los ejercicios de dominio entre lo privado y lo público y de manera paralela se introdujo a la educación, en tanto se consideraba ya elemento capital en la “felicidad espiritual y temporal” de todo el Reino, en este último campo, nominándola como un “bien del Estado” (CP 2, 1769: 143). Esta declaratoria convirtió a la educación en el centro de interés de la política real, pues se trataba de uno de esos asuntos “convenientes al Estado”. (Martínez, 2012, 60-61)

En este sentido, en un movimiento de espejos, ya que no en una necesaria comprensión casuística, como dirá Alejandro Álvarez en *La escuela se hizo necesaria* “también la idea del edificio social le señalaría a la escuela un lugar. De la misma manera que el cultivo, la República sería un edificio por construir y los ciudadanos debía comprometerse con la labor del obrero que levanta ciudades” (1995, 58).

⁴⁹ La autora muestra que los mismos textos escolares son testigos de este modelo educativo, que da sentido a la identidad y que legitima políticamente al ciudadano (2007, 106)

Un análisis juicioso de la historia de las prácticas pedagógicas⁵⁰ revela la manera en que este tipo de escuela inaugurada desde el XVIII, siendo aún colonia Neogranadina, en el marco de las reformas borbónicas, se reproducirá inexorablemente en un modelo de normalización bajo la premisa de mantener un modelo de gobierno instituido por el Estado. Así, “las relaciones de la educación con el poder son discretas y no abstractas, sus reglas de producción conforman una dinámica de la experiencia posible: poder sobre los niños, poder sobre los maestros, poder que ejercen los currículos, poder sobre los sistemas, poder en su forma jurídica y sobretodo en sus coacciones extrajurídicas” (Martínez, 2013, 3)⁵¹.

Con el tiempo, esta normalización de la que venimos hablando se hizo automática. Ya que no vivimos precisamente en un Estado preocupado y diligente para con los asuntos de la escolarización (mucho menos de la educación, claro está). Siguiendo a Martha Herrera:

Esto hace que hoy día sea un despropósito hablar, a la luz de las teorías neoliberales, de que el Estado deba relegar el papel que le corresponde en la educación, puesto que ha tenido una presencia mediocre en este escenario, y por el contrario, ha contemplado inerte el gigantismo de los intereses privados en esta esfera de la sociedad. De otro lado, también ha sido de larga duración la distancia entre las políticas educativas y sus proyecciones que en la mayoría de los casos han sido mucho más modestas que las primeras. Nuestras legislaciones educativas abundan en decretos y reglamentaciones que esbozan de manera optimista los alcances de la educación, normas que las estadísticas se han encargado de desvirtuar de manera tajante⁵². (Herrera, 282)

⁵⁰ Grupo de investigación de la UPN con más de 30 años de trayectoria que se ha dedicado a hacer un estudio sobre la historia de las prácticas pedagógicas.

⁵¹ Vale la pena aclarar que el artículo de Martínez Boom se basa en un estudio que va más allá de cualquier determinismo económico o social y traza su modelo sobre las formas más sutiles y eficaces de poder, a propósito de la discusión que tiene el autor en cuanto a la escolarización en el marco de lo decible y lo enunciable (siguiendo a Deleuze), donde señala, por ejemplo que: “No hay isomorfismo entre la escuela y escolarización como visibilidad y lo enunciado por el discurso educativo. El discurso de la educación es el determinante, o mejor, prima sobre la institución y su proceso expansivo. Hay captura mutua entre la escuela y los discursos de la educación y la pedagogía, de lo visible a lo enunciable y de lo enunciable a lo visible. Captura significa que se cruzan, entrelazan, reproducen, incluso se naturalizan históricamente” (2013, 2).

⁵² Y continúa: Al respecto valgan como ejemplo las cifras de cobertura educativa arrojadas al final de la República Liberal, en donde las políticas sobre educación popular se situaron como prioritarias sin

En este sentido, hablar de una escuela normalizadora, no tiene mayor sentido, si no se aclara primero que para el siglo, más que producto de esa historia hay una serie de réplicas, donde los intereses del Estado coinciden con los de la clase dirigente (quien hace las veces de Estado) y la decisión de no educar aparece tranquilamente junto al afán y al deseo de escolarización de parte de quienes ven acriticamente en ésta un beneficio, un derecho y un bien público. Gramsci lo dice mejor: “quien ha nacido en la tradición de los hombres de gobierno, por todo el conjunto de la educación que absorbe del ambiente familiar, en el que predominan los intereses dinásticos o patrimoniales, adquiere casi automáticamente las características del político realista” (1934, 37). En todo caso, dice Estanislao Zuleta para 1995 que “la educación y los maestros⁵³ nos hicieron un mal favor: nos ahorraron la angustia de pensar” (18)

Una vez aclarados estos aspectos, la afirmación acerca de la primera ignorancia apunta a lo siguiente: la escuela pública, en cuanto institución, no aparece tanto para combatir el analfabetismo, es decir, la ignorancia en cuanto desconocimiento (la fantasía de la *tabula rasa* que mencionamos al inicio), como para normalizar, en cuanto instrumento de gobierno en la escolarización. Para formalizar un modelo hegemónico. Quienes ejercen el poder difunden deliberadamente la ignorancia, con lo cual la escuela correspondería a lo planteado por Pierre Bordieau y Jean-Claude Passeron cuando la califican de aparato reproductor de las disposiciones sobre las cuales descansa la dominación de clase. De tal manera que educar es tanto engañar como una forma de invitar al engaño, con lo cual se infiere que la

embargo las estadísticas señalaban para 1947 una tasa de analfabetismo superior a la de la década anterior, pues resultó ser de un 37% mientras que para el año 1937 fue de 35%. Tenemos también las ruidosas campañas de alfabetización: Simón Bolívar y Camina (durante las presidencias de Julio César.

⁵³ No sobra decir que acá Zuleta está usando la expresión “maestro” indistintamente de lo que se ha denominado anteriormente como “profesor” o como “docente”.

ignorancia ha sido planeada. Aquí la ignorancia viene a ser el resultado de la educación: educar es formar ignorantes.

La primera ignorancia implica así, dando un gran salto en este movimiento de espejos histórico, que los padres que inscriben a sus hijos en una escuela pública como el Sabio, más que atender a un imperativo formativo, ceden al de uno normalizador, puesto que es claro, al menos para quienes conocen la relación entre la historia y la pedagogía, que “hoy sabemos que la escuela no nació para ilustrar sino para disciplinar, que la escolarización no es el resultado evolutivo de una práctica educativa anterior, que los primeros objetos de saber en la escuela pública no fueron las bellas letras sino la vida en policía, la utilidad pública y la moralización social” (Martínez, 2012, 5).

Parte del contexto de estas relaciones de poder tienen la implicación necesaria de que no se eduque para formar hombres y mujeres con discernimiento propio, como para normalizar. De tal forma que el carácter de esta escuela es eminentemente público, “no porque fuera gratuita o financiada por el Estado, sino porque éste reclama como derecho suyo su establecimiento, la definición de sus límites y sus aplicaciones” (Martínez, 2012, 7).

La primera ignorancia, donde consideramos la escuela como un bien (incluyendo superlativamente el sentido moral de la palabra), antes que como un instrumento normalizador, redundará en la segunda: la negación de la subjetividad política de parte de los estándares, el referente que desde el siglo XX, recuerda a los planes escolares que se manifestaban de forma transversal, como es evidente, tanto en los proyectos curriculares de cada colegio público en particular, como en los modelos educativos, que imparten un modelo normalizador de carácter general (nacional).

Todo esto lleva de forma directa en cuanto a la tesis e indirecta en cuanto al tiempo a pensar en una de las tesis más importantes con respecto a la hegemonía que analiza Gramsci y la monopolización de la educación por parte de las clases sociales que manejan el poder en el *Cuaderno XVI* del *Tomo 5* de sus *Cuadernos de la cárcel*. Cuando una clase social, como la clase dirigente que denuncia Martha Ruíz en el primer artículo del primer día de la clase de sociales, encuentra en la educación una forma de patentar la dominación, entonces “las consecuencias son obvias: la escuela elemental y media es la escuela popular y de la pequeña burguesía, estratos sociales que son monopolizados educativamente por la casta, porque la mayoría de sus elementos no llegan a la Universidad, o sea que no conocerán la educación moderna en su fase superior crítico-histórica sino que solo conocerán la educación dogmática”. Y esta educación, incluye la educación del pobre, o de la clase subalterna, para el oficio de lo útil, lejos de cualquier participación en la vida política más auténtica.

Así, tal y como se planteó en el primer momento una de las líneas de trabajo del C.E.D. Gimnasio Sabio Caldas es: “más y mejores oportunidades” dentro de esta línea de trabajo aparece el SENA como una entidad que, dando respuesta a las políticas de cobertura, ofrece la posibilidad de articulación con entidades públicas. Aspecto en el cual se interesaron las directivas de la institución puesto que el objetivo principal consistió en “beneficiar” a los jóvenes para que al finalizar su bachillerato obtuvieran a parte del diploma como bachilleres una certificación técnica que les permitieran ingresar al campo laboral o continuar estudiando si así lo decidían. Un arma de doble filo, puesto que como vimos, en el despertar del “sueño dogmático” para el segundo periodo los estudiantes encontraron que su formación, o al menos así lo sospecharon, solo era para ser obreros y no gobernantes. Aspecto, que se trataría de la forma más crítica y cuidadosa para no caer ni en la subversión virulenta ni en la resignación.

Hasta el momento, aunque se ha profundizado desde diversos puntos de la historia en los funcionamientos del poder de donde podría emerger tranquilamente un artículo crítico como *La decisión de no educar*, podría decirse, para ahondar un poco más que: cuando se educa, o mejor, se escolariza, es para la vida en obediencia de parte de la clase subalterna, más que para otra cosa y la función de los estándares es la de fomentar esto. Así, lo acontecido en las pruebas PISA, es apenas la punta del iceberg de un problema mucho más insondable y radical, aunque, como lo señalamos, discreto, más no abstracto. La primera incidencia activa de la escuela es la formación determinada de subjetividades despolitizadas y modos de organización social que patentan la desigualdad.

1.2. La segunda ignorancia

De acuerdo con lo anterior, la segunda ignorancia viene a ser la ignorancia de la propia condición política. La primera, supone el analfabetismo como un mal y la escolarización como un bien para formar ignorantes. La segunda, supone que junto a la escolarización, la ignorancia alcance la propia condición política. La sorpresa de los estudiantes y la respectiva formación que tomó el curso a propósito de lo que significa ser sujetos políticos, descansaba justamente en que desde su experiencia de la escuela nunca sintieron, como lo vimos en alguno de sus exámenes que se crearan estos espacios, sino que ésta se dejaba relegada para quienes ocupan cargos públicos, en lo que refiere al gobierno de una nación.

El ejercicio realizado a propósito de los estándares en el momento anterior, en lo relacionado con la historia que se enseña desde éstos y donde se llegó

a la conclusión de que una es la historia de los estándares en educación y otra la historia, tanto como estudio formalizado, como la que experimentamos los seres humanos en nuestra vida, rinde sus frutos para el presente apartado y se potencializa en el mismo, cuando examinamos y sintetizamos sus esfuerzos. Así, se puede decir que al mismo tiempo de parcializar la historia, los estándares educativos despolitizan los sujetos, con el fin de mantenerlos gobernados (escolarizados), en la siguiente triada: a) a partir de su labor por cientificar las ciencias sociales; b) a través de la presentación de la historia de modo, unas veces desordenado y otras bajo la forma simplificada (mecanicista) de la causa y el efecto; y c) bajo la función de sostener toda consideración política en aras al ejercicio del gobierno instaurado por “los políticos”.

Para cada una de estas formas un ejemplo. A) De cara al esfuerzo por cientificar las ciencias sociales, basta con recordar que en la distribución de las asignaturas que, primero, están ubicadas justo después de las ciencias naturales y, segundo, el sentido que se le da al cumplimiento de los desempeños, más que la búsqueda del ejercicio crítico de cara a un tema o acontecimiento histórico, es el de la competencia que se requiere satisfacer de forma mecánica e instrumentalizada y eso incluye las mismas intenciones por formar estudiantes críticos, así cuando aparece un estándar como: “asumo una posición crítica frente a las acciones violentas de los distintos grupos armados en el país y en el mundo” (MEN, 2004), no hay realmente crítica, sino una posición generalizada de lo que sería asumir una visión propia de los distintos grupos armados en el país y en el mundo.

B) Con relación a una historia fragmentada, examinemos el siguiente: “Analizo las tensiones que los hechos históricos mundiales del siglo XX han generado en las relaciones internacionales (Guerra Fría, globalización, bloques económicos...)”. Está claro que aquí reposa la idea errónea, donde

por el hecho de que varios acontecimientos *caben*, por decirlo así, dentro de un margen – arbitrario – de épocas (como los siglos), se les puede tratar de la misma manera, con independencia de los procesos complejos a los que se inscriben y la relación que estos pueden llegar a tener con nuestros propios días. Y a una historia presentada de forma causal: “Comparo diferentes dictaduras y revoluciones en América Latina y su impacto en la construcción de la democracia”, donde se da por hecho de que todas las dictaduras en Latinoamérica – hechos verdaderamente complejos, que pertenecen a lo que Braudel denominó como el tiempo de la larga duración (2005, 20) – terminaron necesariamente, gracias a procesos revolucionarios, en democracia, haciendo evidente que en este esfuerzo generalizador, más que procurar un conocimiento sobre la historia, promueve una mutilación de la misma, tanto por la fragmentación, como por la promoción de la causa y el efecto; al igual que en este otro caso: “Identifico causas y consecuencias de los procesos de desplazamiento forzado de poblaciones y reconozco los derechos que protegen a estas personas” (MEN, 2004). Como lo dice Mireya González, haciendo un examen de los cambios de los procesos evaluativos hasta llegar al siglo XXI de los estándares: “a pesar de la sofisticación que en algunos momentos alcanzaron en los diseños temáticos y luego los curriculares ya fueron instruccionales por objetivos, por indicadores de logro, por competencias y en este siglo XXI por estándares: “la prisión pedagógica” sigue vigente, actualizándose en la pedagogía activa y en el constructivismo [...]” (2012, 70).

La escuela se convierte así en un lugar tan paradójico como la enseñanza misma de la historia. La pesadilla que señalaba Estanislao Zuleta en su famoso libro *Educación y democracia: un campo de combate*:

Paradójicamente, el bachillerato es una educación al mismo tiempo muy elemental y muy especializada. Lo que se enseña en matemáticas o en geografía es, por una parte, tan elemental, que cuando un estudiante termina sus estudios, los

conocimientos supuestamente adquiridos ya no le sirven para nada práctico en la vida, ni en sus actividades educativas posteriores, cuando no suele ocurrir que olvide todo lo visto. (1995, 12)

C) Por último, en lo que refiere a la despolitización del sujeto, no solo se tendría que acudir a uno de los desempeños que tratan exclusivamente sobre el gobierno y el Estado, sino también a los dos casos anteriores, puesto que al cientificar las ciencias sociales, se les está privando de su carácter político⁵⁴ en todo el sentido, puesto que al hacer evaluables los contenidos de las clases por competencias, se les priva de toda posición ante los temas de los que da cuenta y, por tanto, las despolitiza. Al fragmentar la historia y reducirla a la causa y al efecto, los estándares contribuyen a anular el carácter más político de la historia, en el que, siguiendo a Ricoeur, la historia es “el modo de nuestra existencia individual y social. El hecho fundamental y radical de que elaboramos la historia, de que nos encontramos en ella y de que somos seres históricos” (1994, 84).

Y finalmente, para consolidar un proyecto de obediencia y fácil escolarización, aparecen estándares educativos como “promuevo campañas para fomentar la cultura del pago de impuestos y ejerzo vigilancia sobre el gasto público en mi comunidad” o “analizo el paso de un sistema democrático representativo a un sistema democrático participativo en Colombia” (MEN, 2004), en los cuales, por un lado, lo único que les cabe a los estudiantes, ya que no como sujetos políticos, sí como ciudadanos (normalizados) es pagar impuestos; y, por otro, asumir gratuitamente que hemos pasado de un sistema democrático representativo a uno participativo, dando por sentado que, y esto es muy relevante, habitamos de forma

⁵⁴ Vale la pena aclarar que la cientificación avanza de la mano de una comprensión positivizada de las ciencias, con lo cual: 1. Se abstraen dimensiones culturales e históricas de la realidad social. 2. Se asume una asepsia valorativa bajo la premisa de objetividad y neutralidad. 3. Se realiza una división jerarquizada entre órdenes de lo real, por lo que se separa lo social de lo político. Esto es precisamente lo que algunos autores denominan autonomización de esferas. Más allá de esto, conviene indicar que aunque se ponga el acento en la cientificación todos sus contenidos se toman en saberes escolares, de modo que lo que se enseña o se pone en circulación de la escuela, sino una suerte de apropiamiento y traducción didáctica.

incuestionable en una democracia, como se vio en el libro de texto en el momento anterior. En esto se encuentran los ecos de la constitución política colombiana de 1991 y del texto escolar analizado en el momento anterior (25). No se llega a la democracia por la libertad, sino que más bien se impone como dogma, sin demostración.

Somos dogmáticos cuando no hacemos el esfuerzo por demostrar. La demostración es una gran exigencia de la democracia porque implica la igualdad: se le demuestra a un igual; a un inferior se le intimida, se le ordena, se le impone; a un superior se le suplica, se le seduce o se le obedece. La demostración es una lección práctica de tratar a los hombres como nuestros iguales desde la infancia. Zuleta, 1995, 135)

Esto es entonces, lo que cierra el círculo entre la primera y la segunda ignorancia, para así completar el proyecto de escolarización en el sentido más práctico dentro de la institución que hemos denominado, junto con Martínez y Zuluaga; Herrera y Vélez; Freire y Zuleta, es decir, desde diversos registros: escuela; y donde se expresa el valor de lo que representa hoy en día la escolarización en los más variados discursos acerca de la importancia de la educación, así:

Como forma gubernativa la escolarización es una sofisticada técnica de control de la sociedad que no excluye la disciplina y que pasa por su regularización —sabe cuántos son, donde están, qué necesitan, quienes faltan, los estudia, los cuenta, busca incluirlos. El hecho de que se haya convertido en un campo estratégico tan decisivo pone a la escolarización en el centro de la cuestión del poder. En la escolarización importan tanto los escolarizados como los que no están. La escolarización es el triunfo social del afán por la educación. No es una opción es una condición de nuestras sociedades. (Martínez, 2013, 10)

De esta manera, esta segunda ignorancia, por todo lo anteriormente dicho, ya viene a hacer parte del entramado de la historia. Si por un lado ignoramos, debido a nuestro lugar en las relaciones hegemónicas, nuestra naturaleza de sujetos políticos; por otra, se nos ha negado esta condición desde el proyecto de Estado, que se instituyó a finales del XVIII (como formación dogmática) de la que fue cómplice toda la formación escolar de la época y cuyos fundamentos básicos todavía aparecen hasta nuestro siglo.

De tal manera que salir de la ignorancia consiste entonces en mirar la historia desde otra manera que, tal y como se postuló en la clase, fue desde el ejercicio de la memoria. El cual comenzaría por reconocer desde el artículo de Martha Ruiz nuestro lugar en la jerarquización de la educación y, por intervención del maestro, la situación de nuestra condición de sujetos políticos, la cual se ensancharía gracias a la literatura como una forma de examinar la historia, para exigir la transformación de una escuela que contribuya a una formación política de carácter colectivo: a pensar, más que a dogmatizar. El primer recuerdo se presentó como inquietud: ¿y qué tal si todos somos sujetos políticos y no solo los gobernantes? Solo que esto fue el primer día de clase, después vendrían otras formas de la memoria en esta triple relación que se ha anunciado entre enseñanza de la historia, la subjetividad política y la literatura.

2. Una mirada literaria al propio contexto: la formación política

De esta manera es posible afirmar que las clases de sociales, se inscribieron dentro del conocimiento de esta situación educativa y, desde el inicio, el análisis sobre los problemas de la educación, fueron de la mano con los contenidos del curso. Para el maestro, una de las tareas consistía claramente en “ver que el problema de la educación descansa en una mala administración por parte del Estado, aquel que nosotros mismos elegimos desde nuestra ignorancia y que es eso mismo lo que nos devuelve” (*Producción literaria..., Programa de clase*, 61). Ello nos llevó a preguntarnos que si “la educación teníamos que tomárnosla por nuestra cuenta, por ello ‘¿[nos condenábamos] a educarnos nosotros mismos para siempre?’”; y “la respuesta fue que no del todo. El descubrimiento consistió en que educarnos

a nosotros mismos hace parte de la tarea misma de vivir, pero recibir una buena educación, de carácter institucional, tiene que ver con nuestro discernimiento, ya que, en cuanto sujetos políticos, estamos en la capacidad no solo de autogobernarnos, sino de hacer buenas elecciones para la vida de la comunidad” (*Programa de clase*, 62). Incluso los exámenes finales darían cuenta de esta reflexión constante. Julián Salazar, por ejemplo, señaló lo siguiente: “aprendí que la educación, aparte de ser una decisión netamente política es la mejor herramienta para transformar el pensamiento, la sociedad y así poder defender con ideas claras lo que queremos defender, por lo que luchamos”.

En este sentido, de cara al panorama abierto entre la primera y la segunda ignorancia, se abría – a priori – para los estudiantes de grado undécimo una perspectiva de nuevas posibilidades y de nuevas miradas en las que su proceso de formación política estaría altamente influenciado por su doble experiencia literaria: como lectores y como escritores. Lo anterior, las dos ignorancias que hemos visto y que se superponen la uno a la otra, se podrían catalogar como una gran oscuridad, según propone el maestro de sociales como metáfora de la situación, al decir:

Al preparar las clases, recordé al tiempo las lecciones que recibía en la universidad y me di cuenta de que lo que más admiro de mis profesores es su capacidad de ver cosas que yo no y al mismo tiempo de hacerlas ver, tanto de los libros, como del mundo y que, en esa medida, el conocimiento se parece mucho a abrir los ojos o a ver mejor. Por analogía, la ignorancia tenía que ser una especie de miopía o de oscuridad y, en el contexto de la enseñanza de la historia, una miopía o una ceguera social: en general, no vemos y, cuando vemos, vemos mal. (*Producción literaria... Programa de clase*, 59)

Así, a continuación, siguiendo la línea y la división trazada por el momento anterior de las distintas etapas y periodos en los que fue distribuido el curso para ver la triple relación entre historia, política y literatura, se proyecta el análisis del tercer apartado del presente momento.

2.1. El malestar de América Latina y la mirada puesta en el espejo: “llamarnos sujetos políticos”

Para contrarrestar tanto la primera como la segunda ignorancia y comenzar a mirar nuevos horizontes, en lo que denominamos anteriormente como un primer periodo de crisis, aparecieron, en el segundo periodo, las primeras páginas del libro primero de *La política* de Aristóteles⁵⁵ con el fin de comenzar a orientar una formación política desde las siguientes ideas del filósofo estagirita:

- a) Un ser político (un zoon-politikon) es aquel que posee un lenguaje, que expresa lo justo y lo injusto (1253b).
- b) En virtud de ese lenguaje es capaz de hacer vida en comunidad. De hecho, no habría ser político sin *Polis* (ciudad⁵⁶) y estas no se podrían conformar sin lenguaje.
- c) De estas dos cualidades deviene el acto de gobernar y el arte del buen gobierno: justamente aquello de lo que ha carecido Latinoamérica, siguiendo a Gabriel García Márquez y a Pepe Mujica. Dice este último, entre el pesimismo y la esperanza: “Sin embargo estos sueños [los de una Latinoamérica más justa y libre] implican luchar por una agenda de acuerdos mundiales que empiecen a gobernar nuestra historia, y superar las amenazas a la vida. La especie debería tener un gobierno para la humanidad que supere el

⁵⁵ Importante aclarar que ni este ni ninguno de los textos teóricos fueron trabajados a modo de cátedra universitaria, donde se pueden llegar a estudiar de principio a fin, como desde apartados muy específicos que permitían desarrollar los temas según el intereses tanto de los estudiantes, como del profesor. Sin mencionar que para efectos de auditorio es técnicamente imposible desarrollar a plenitud un tema filosófico con un número de 38 a 49 estudiantes de grado undécimo.

⁵⁶ En clase y para efectos de este trabajo valga decir que se hicieron los matices necesarios para aclarar que, en primer lugar, no se iba a abordar toda la obra de Aristóteles; en segundo lugar, hay cosas que por la distancia temporal y cultural, no se pueden decir con respecto a nuestra propia subjetividad política; y, por último, en esta misma línea, que las ideas de Aristóteles empleadas para el curso eran las más próximas a nosotros, es decir, que alguien nos había hecho caer en la cuenta que ser político es hacer parte una comunidad.

individualismo y bregue por recrear cabezas políticas que acudan a la ciencia y no solo a los intereses inmediatos. Esto no es fácil ni rápido en el caso de ser posible”.

En el primer momento, vimos cómo se habría el reto para nosotros de ver más allá de las máscaras. Vimos que el sujeto del aula ha de reconocerse también como sujeto del barrio, para que la vida no se separe de la escuela. Si bien, según hemos visto, la escuela en sí misma no representa lo que se podría denominar como algo “bueno”, tampoco ha de representar necesariamente un mal, puesto que puede transformarse desde dentro, en el espacio para el reconocimiento de la propia subjetividad. En un espacio, ya no de la escolarización, sino de la educación, del saber. De acuerdo con Kriger: “La escuela [también] es el escenario público que por su pretensión educadora, tiene el potencial político y social de construir memoria en marcos sociales que contribuyen a configurar determinadas identidades culturales, sociales y políticas” (2012, 2). O como lo dice, todavía mejor, Frigeiro:

Al igual que en otros campos de la investigación social, la educación también es un lugar y una práctica para ser leídos desde la óptica de la subjetividad y de los sujetos sociales. Decir educación es hacer mención al destino de los sujetos y al futuro de la sociedad. La educación es como una cinta de Moebius: funciona en la internalización de lo social, marcando la subjetividad, y a su vez, concierne a la manera en la que la subjetividad deja sus huellas en el andamiaje social. (1999. 23)

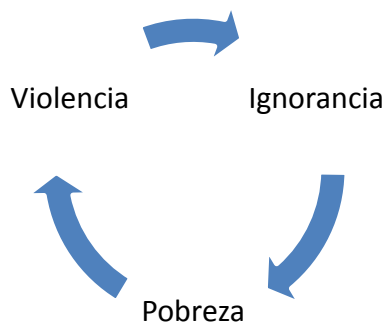
Sin embargo, primero había que dejar las máscaras de lado, mostrarlas junto con los propios rostros ante el espejo, en la medida en que los asuntos del barrio, de la vida de cada uno, también son los asuntos de todo un continente y de todo un país. La clase de sociales, aparecía así como un castillo lleno de espejos, donde los estudiantes se veían a sí mismos en otros. Lo que llamamos como periodo de crisis, se asemejaba entonces a una experiencia de reconocimiento doloroso. En las clases del primer periodo, en los hombres y mujeres alucinados de Macondo; en la carencia de buen gobierno que señala Mujica y que ellos veían reflejados en su propia educación: en ellos

mismos, como parte de un colegio ubicado en un contexto y un sector determinados. Con las ideas de Aristóteles aparecía una nueva perspectiva, gracias a estas ideas se recogía lo visto y se proyectaba una idea transversal: todos somos sujetos políticos.

Con la lectura de los textos, si seguir necesariamente una línea temporal, de lo más antiguo a lo más nuevo, no hubo una enseñanza de la historia desde la causa y el efecto, sino un estudio que involucró a los estudiantes y los hizo partícipes de los procesos de América Latina, al menos hasta 1982 (mucho antes de que nacieran, unos veinte años antes) y les dio una perspectiva de la diferencia con otro caso Latinoamericano, como lo es el uruguayo, para el 2013. De tal manera que con la prosa de Gabriel García Márquez y la fecundidad del texto de Mujica, estos jóvenes que apenas comenzaban a reconocerse en el espejo, buscaban nuevas formas de comprender la propia historia y su lugar en cuanto sujetos políticos en la misma. Para el maestro, como se ha dicho, la ruta a seguir era la literatura. Por el momento,

Al estar tan sumidos en nuestra ignorancia nos seguimos llevando por delante nuestra naturaleza, es por culpa de nuestra ignorancia que nos vendimos, que le regalamos nuestro tiempo, nuestra vida, al capitalismo, aunque Gabo trata de explicarlo fijándose en la soledad de América latina que es del tamaño de nuestro olvido, basta con relacionar todos los textos de estos autores para darnos cuenta que se trata de un círculo vicioso que creó esa empresa llamada Estado que no solo nos vendió el país a las multinacionales sino que también nos castró las oportunidades , nos cegó por completo y al sol de hoy no nos han dejado sr un verdadero país.

Este es el círculo vicioso del que habla Natalia y que dibujó así en uno de sus parciales:



2.2. La escucha, la lectura y la producción de textos literarios

Las clases donde comenzaron a intervenir los textos literarios con mayor fuerza, tuvieron lugar, poco después de la reflexión inicial sobre la condición de la propia subjetividad política. Estas se inauguraron con la idea de Shakespeare en *Romeo y Julieta* donde dice: “la sangre de la ciudad mancha de sangre las manos del ciudadano” (2011,101), para señalar con ella que de alguna forma los problemas del continente y de nuestro país, nos competen a cada uno, como la sangre de la ciudad no le es ajena a las manos de cada ciudadano: se retoma la idea donde ser sujeto político tiene que ver con hacer parte de una comunidad.

Junto con esto *La Vorágine* y a *Cien años de soledad* evocaron en la voz de sus personajes, la llama viva de nuestros diversos fenómenos de violencia. La eminente reflexión de Arturo Cova, cuando dice: “Me jugué mi corazón al azar y me lo ganó la violencia” (2005,41), en el marco de una serie de guerras a nivel económico, político y militar, donde para el XIX, “la figura humana se acentúan en su presencia y ahonda más su drama porque está en juego un par de contrarios semejantes: la lucha del hombre con el hombre” (Loveluck, 1992, XX). Cualquier hombre o mujer que se jueguen su corazón y su ser en estas tierras, se los ha de ganar la violencia, fue uno de los hallazgos.

Por su parte, gracias a la imagen del coronel Aureliano Buendía frente al pelotón de fusilamiento y la fuerza de la masacre de las bananeras, que persigue incluso al mismo José Arcadio Segundo, cuando se convierte en líder sindicalista, nos recordó con fuerza que una de las formas de la violencia está absolutamente emparentada con los intereses de diversas multinacionales. Así nos lo contó Gabo:

El triunfo de la acción [el logro de José Arcadio Segundo para que no tuvieran que trabajar los domingos], así como de otras que se promovieron en los meses siguientes, sacó del anonimato al descolorido José Arcadio Segundo, de quien solía decirse que solo había servido para llenar el pueblo de putas francesas. Con la misma decisión impulsiva con que remató sus gallos de pelea para establecer una empresa de navegación desatinada, había renunciado al cargo de capataz de cuadrilla de la compañía bananera y tomó el partido de los trabajadores. Muy pronto se le señaló como agente de una conspiración internacional contra el orden público. Una noche, en el curso de una semana oscurecida por rumores sombríos, escapé de milagro a cuatro tiros de revólver que le hizo un desconocido cuando salía de una reunión secreta.

En aquella ocasión, no leyeron: escucharon y algunos llegaron a la conclusión de que, como dirá casi seis meses después en su examen final Evelyn:

...cada día conocemos historias, porque no solo es una, son varias, historias como la de Toño, que cree que es él quien manda, cuando a él también le dan órdenes, que no busca el bien, ni le interesa la paz, así como a muchos otros colombianos, que su interés es individual, pero también conocimos personajes que realmente se interesaban por la sociedad que no estaban de acuerdo con el trabajo enajenado, como José Raquel que no peleaba, sino que exigía sus derechos y los de sus amigos.

Ante la historia continental y nacional, se asomaba una nueva: la del barrio. Ya nos habíamos visto en espejos de diversos tamaños. Ante el gran espejo continental, el gran espejo nacional y ahora, uno no menos grande: el espejo de la localidad (del barrio). Llegamos así a uno de los textos más importantes para los estudiantes, por su familiaridad y cercanía: *Pasamos la noche en Cazucá*. En esta crónica se relata la historia de Toño, un hombre de la localidad de ciudad Bolívar que se dedica a la limpieza social y su historia es la historia de la cultura popular de los habitantes de esta zona del país.

Esa noche me senté a chupar por primera vez con Toño. Robusto, frentero, con ese acento del sur del país que va escupiendo sílabas como si fueran coñazos, aceptó tomarse una cerveza (serían unas diez esa noche), luego de explicarle que había venido a Cazucá para comprobar si era cierto que las lomas habían sido tomadas por los paracos, y que en la noche la bala se encendía tan rutinariamente como la lluvia en abril.

Toño llegó a Cazucá hace más de quince años y a Bogotá hace tres décadas. Tuvo que salir de su pueblo y dejar la finca en la que trabajaba porque se batió a machete por una novia que tuvo en la adolescencia. Eran tres tipos contra él; los únicos tres con los que no se debía meter. A uno lo dejó tullido del brazo, a otro le rajó el estómago y al último lo dejó cojo. Al día siguiente tuvo que despedirse de ella y agarrar un bus, primero hacia Bogotá y luego a Cazucá, donde una persona como él tenía la vida garantizada, porque en la Comuna 4 sobrevive el más inteligente y el más fuerte y el menos sapo, y donde “el respeto, papi, no se exige, sino se merece”⁵⁷.

El lenguaje de Toño, tan familiar. Su vida, tan cercana. Sus problemas, tan reales, les hicieron ver, en primer lugar, que los asuntos de su continente y de su país eran también los asuntos de su barrio. La historia de Toño, la crónica de su vida, les hizo pensar en sus propias historias, puesto que de una u otra forma, cada uno conocía a su propio “Toño” y no solo esto. La crónica les hizo saber que ellos también tenían una historia que contar y ver en la escritura un espacio de resistencia y de oposición. Tal y como nos lo cuenta Torres: “la subjetividad encuentra más posibilidades de manifestarse a través de la narrativa, pues es la forma misma en que los seres humanos “experiencian” el mundo; en consecuencia, acudir a lo narrativo no es solo emplear formas narrativas del lenguaje, sino una forma de construir e interpretar los fenómenos sociales, cuya propia naturaleza es narrativa”. (2006, 180)

Era cierto: las diversas formas de la violencia nos habían alcanzado incluso antes de nacer. La sangre de la ciudad, del país, del continente, la vieja afrenta, ya no de dos familias, sino de muchas, se hacían patentes, incluso en el barrio. Así fue como se despertó el deseo de escribir y a partir del cierre del segundo bimestre, comenzaría a correr, junto con las lecturas de cuentos y de diversos textos literarios, la tinta de la escritura: para quienes desearon escribir, la primera tarea fue dejar hecho un borrador a mano, antes de salir a vacaciones. Al regreso, tendrían de vuelta su texto con observaciones y

⁵⁷ <http://www.elespectador.com/noticias/bogota/pasamos-noche-cazuca-y-descubrimos-opera-limpieza-socia-articulo-477668>

sugerencias, para potenciar mejor el texto y seguir avanzando hasta la entrega final en noviembre, la cual daría como resultado, en muchos casos, voces claras de personajes cercanos, con problemáticas cercanas, como en la historia de Yency *Por el callejón del pecado*, donde su joven y problemático protagonista dice

...Esas fueron las últimas palabras que escuché de mi cuchita, de mi vieja, pero bueno no era momento de sentimentalismos baratos, tenía que concentrarme en lo que tenía que hacer. Me devolví para el barrio y me encontré con los chinos en las canchas, que los mansitos de la olla estaban bisajosos diciendo que nos iban a pelar a todos como lo habían hecho con mi cucho. Así que bueno ya estaba dicho, la cosa no sería tan fácil ese pirobo del Popeye estaba respaldado, era una banda como de 15 raticas pero eso no me asustaba pues yo era tinta de lo peorcito de la loma y también tenía mi parche que más que parche era mi familia. (*Producción literaria... Historias de vida*, 9)

En este sentido, la apropiación de la subjetividad política tuvo un doble aspecto: por un lado, la apropiación de la historia reciente de Colombia a través de textos literarios y, por otro, la apropiación de la vida misma, a través de la narración tanto en la biografía: historia de sí, como en la crónica: historia de otro para sí.

De esta manera, podemos evidenciar lo anterior a través de la triple estructura que tomó el curso con relación a 1) lo pedido por los estándares educativos; 2) los logros acordes a estos estándares y 3) el plan de lecturas literarias que desbordan, tanto lo pedido por los estándares educativos, como la competencia a evaluar que supone el logro, al transformar los diversos temas en continuos puntos de debate y en tensiones cuya solución sobrepasa las calificaciones.

| CRONOGRAMA CLASE SOCIALES 2014 | | | | | | |
|--|-----------------|--|---|-------------------------------|--|--------------------------------|
| OBJETIVOS DE LOS ESTÁNDARES EDUCATIVOS PARA UNDÉCIMO | | 1. Identifico algunas características culturales y sociales de los procesos de transformación que se generaron a partir del desarrollo político y económico de Colombia y el mundo a lo largo del siglo XX. | | | | |
| | | 2. Identifico y tomo posición frente a las principales causas y consecuencias políticas, económicas, sociales y ambientales de la aplicación de las diferentes teorías y modelos económicos en el siglo XX y formulo hipótesis que me permitan explicar la situación económica en este contexto. | | | | |
| | | 3. Comprendo que el ejercicio político es el resultado de esfuerzos por resolver conflictos y tensiones que surgen en las relaciones de poder entre los Estados y en el interior de los mismos. | | | | |
| | | MES | SEMANA | LOGROS | LECTURA | AUTOR |
| PRIMER PERIODO | ENERO | 1 | Analiza críticamente los fenómenos de la violencia y la guerra en Colombia durante el siglo xx. | La decisión de no educar | Martha Ruiz | |
| | FEBRERO | 1 | | La soledad de América Latina | Gabriel García Márquez | |
| | | 2 | | La soledad de América Latina | Gabriel García Márquez | |
| | | 3 | | PARCIAL | | |
| | | 4 | | RECUPERACIÓN-ACTIVIDAD | | |
| | MARZO | 1 | | Discurso ONU | Pepe Mujica | |
| | | 2 | | Discurso ONU | Pepe Mujica | |
| | | 3 | | EXAMEN FINAL | | |
| | | 4 | | RECUPERACIÓN-ACTIVIDAD | | |
| | SEGUNDO PERIODO | ABRIL | | 2 | La política | Aristóteles |
| | | | | 3 | Apartados de Maria, La vorágine y Cien años de soledad | Isaacs, Rivera, García Márquez |
| | | | | 4 | Pasamos la noche en Cazucá | Juan Maldonado |
| PARCIAL | | | | | | |
| MAYO | | 1 | RECUPERACIÓN-ACTIVIDAD | | | |
| | | 2 | Esas frases de amor que se repiten tanto | Roberto Burgos Cantor | | |
| | | 3 | Dorada | Pablo Aristizabal | | |
| | | 4 | EXAMEN FINAL | | | |
| JUNIO | | 1 | RECUPERACIÓN-ACTIVIDAD | | | |
| | | 2 | Nuestra América | José Martí | | |
| | | 3 | Nuestra América | José Martí | | |
| | | 4 | El ahogado más hermoso del mundo | Gabriel García Márquez | | |
| TERCER PERIODO | JULIO | 1 | PARCIAL | | | |
| | | 2 | RECUPERACIÓN-ACTIVIDAD | | | |
| | | 3 | El lejano país de Rufino Jose Cuervo | Fernando Vallejo | | |
| | | 4 | La venganza | Manuel Mejía Vallejo | | |
| | AGOSTO | 1 | EXAMEN FINAL | | | |
| | | 2 | RECUPERACIÓN-ACTIVIDAD | | | |
| | | 3 | Política de la literatura | Jacques Rancière | | |
| | | 4 | El olvido que seremos | Hector Abad | | |
| | SEPTIEMBRE | 1 | El olvido que seremos | Hector Abad | | |
| | | 2 | PARCIAL | | | |
| | | 3 | RECUPERACIÓN-ACTIVIDAD | | | |
| | | 4 | Infeción / Un hombre y un perro | Andrés Caicedo/ Luis Fayat | | |
| CUARTO PERIODO | OCTUBRE | 1 | Espuma y nada más | Hernando Tellez | | |
| | | 2 | REPASO GENERAL/EXAMEN FINAL | | | |
| | | 3 | RECUPERACIÓN-ACTIVIDAD | | | |
| | | 4 | RECUPERACIÓN-ACTIVIDAD | | | |
| | NOVIEMBRE | 1 | RECUPERACIÓN-ACTIVIDAD | | | |
| | | 2 | RECUPERACIÓN-ACTIVIDAD | | | |
| | | 3 | RECUPERACIÓN-ACTIVIDAD | | | |
| | | 4 | RECUPERACIÓN-ACTIVIDAD | | | |

2.3. Debate: la memoria histórica y hacer parte del cambio

Antes de salir a vacaciones, hicimos la lectura de dos textos: *Esas frases de amor que se repiten tanto* y *Dorada*. La primera de un escritor ya célebre en la literatura colombiana, como Roberto Burgos Cantor y la segunda, de un escritor joven, que apenas comienza a hacer públicos sus textos, por medios virtuales, como Pablo Aristizabal. El primer cuento, nos habla de José Raquel como líder sindicalista, de su lucha y de su trabajo en los muelles cartageneros y el segundo de Roberto Dorada como un fantasma de sí mismo, con el sueño de hallar un oro, que ya no tiene sentido buscar porque le pertenece a las multinacionales extranjeras en Caldas.

El panorama del país se iba ampliando. El fenómeno que se ha homogenizado bajo la etiqueta de “la violencia”, ya no era ni un periodo, en sentido estricto (aquel que supuestamente viene desde 1948 hasta nuestros días), porque ya habíamos escuchado de Arturo Cova otra idea, ni tenía una forma única (el combate entre los grupos insurgentes y el Estado), porque ya habíamos hablado de Toño; mucho menos un único lugar (como el Caguán o en general, zonas rurales), porque hablábamos del barrio y de otros lugares del país. Teníamos ahora una versión más compleja de los actores: las multinacionales tenían allí una cabida, como los trabajadores, los desempleados, las amas de casa, los miembros de la fuerza pública, los paramilitares. Ya no podíamos hablar de “la violencia”, como un fenómeno en singular, sino que ubicamos en el mapa y en el calendario toda una multiplicidad de acontecimientos y esto incluía, por supuesto, nuestro propio ejercicio de memoria en la narración de la historia que comenzaba a contarse.

Un trabajo corriente de sociales, como hacer un mapa de Colombia (ya habían hecho muchos, desde sexto) se había convertido en la labor

voluntaria de hacer una geografía de los diversos modos de violencia, comenzando por la misma capital, hasta llegar al mar Caribe que apenas habían escuchado de oídas y con el cual soñaban llevar un día sus pies. Este fue el mapa realizado por Camila Rivera⁵⁸, quien en su examen final diría, hablando de su propia experiencia, de su pueblo natal, lo siguiente:



Las balas segaron la vida de personas inocentes e hirieron a otros, esta vez según rumores no fue la guerrilla, fue un grupo llamado “los Masetos”. Quienes, antes de partir escribieron en la tarima principal que iban a acabar con el pueblo, por ser aliados supuestamente de la guerrilla. Fue así como mis padres y muchas familias aterrorizadas de tanta crueldad, impunidad y temor, decidieron marcharse hacia la ciudad de Bogotá y Bucaramanga a sufrir y a luchar para sacar adelante numerosas familias emprendedoras que lo perdieron todo.

Así, de regreso de vacaciones, era momento de aproximarnos al tipo de política y de historia que hacíamos a través de los textos literarios y, sobre todo, la manera en la que esto contribuiría a la propia formación de la subjetividad. Como con la lectura de Aristóteles, la lectura de un breve texto filosófico se hacía necesaria. El maestro había elegido el primer capítulo de *Política de la literatura* de Jacques Rancière, con el fin de evidenciar el sentido en que la literatura hace política y que él maestro reconocerá al decir: “La literatura, como producto humano, en la medida en que juega una función estética, juega también una función política e inexcusablemente

⁵⁸ Camila es una joven que llegó a formar parte de la promoción 2014, poco tiempo después de la historia que relata, su compromiso con la clase, según ella misma, además del gusto venía marcado por su propia experiencia personal que acá nos relata.

histórica” (*Producción literaria..., Programa de clase*, 59). Y así mismo, podrá decir después:

En cada personaje de nuestras lecturas nos acercamos a algún momento de nuestra propia historia, como en aquel cuento de Gabo, donde un dentista se venga, desde su posición de ventaja, de su general-alcalde, en nombre de toda una población⁵⁹ en el contexto del bipartidismo. El trabajo no fue azaroso, sino que con cada lectura, visitamos un lugar y un tiempo determinados, nos ubicamos en un mapa y en una cronología. Nuestras lecturas llenaron de espíritu aquello que apenas son datos en los registros de nuestros libros de historia o en nuestras investigaciones virtuales, y esto fue lo que hizo todavía más provechosa la lectura de un libro como *El olvido que seremos*. (*Producción literaria..., Programa de Clase*, 61)

Para este momento, ya eran más los estudiantes que participaban en clase y junto a la idea de hacer parte del cambio, a través del examen juicioso de la propia historia continental, nacional y de la historia por contar, se daba apertura al debate acerca de cómo hacer memoria era hacer parte del cambio, cómo incluso, escribir, podría cambiar en algo el panorama que se dibujaba ya en la geografía y desbordaba cualquier línea del tiempo. Como lo dirá Lorena el último día de clase:

...Mi pensamiento toma un giro al reflexionar en todas estas cosas, reconocer el problema tan gigantesco en la educación, que hace del ser humano un ser mediocre; aprendí lo que significa ser un ser político, la esperanza del autogobierno; vi irremediablemente cómo la impunidad se disputa y se juega todo con nuestra existencia, con nuestros futuros. Ahora que terminan las clases queda sembrada en mi vida esa frase “salvar la memoria”, y de ahora en adelante ser crítica en lo que me pongan en frente, no creer en las cosas baratas que nos ofrecen.

Para el maestro, la respuesta estaría en *El olvido que seremos*, en la búsqueda de Héctor Abad Gómez (el padre), la cual sintetizaba muy bien tanto las discusiones, como las conclusiones de la misma, ya que, si a alguien queríamos asemejarnos era a este hombre que:

En lo que era más radical era en la búsqueda de una sociedad más justa, menos infame que la clasista y discriminadora sociedad colombiana. No predicaba una revolución violenta, pero sí un cambio radical en las prioridades del Estado, con la

⁵⁹ *Un día de estos* (1972).

advertencia de que si no se les daba a todos los ciudadanos al menos la igualdad de oportunidades, además de condiciones mínimas de subsistencia digna, y cuanto antes, durante mucho más tiempo habríamos de sufrir violencia, delincuencia, surgimiento de bandas armadas y de furibundos grupos guerrilleros. (2003, 228)

En esta novela del escritor colombiano se condensaba nuestra manera más propia de sentir el curso. Por un lado, la rabia, el dolor y la impotencia ante un acontecimiento injusto, producto del choque de fuerzas y de intereses particulares, como universales. Abad Facionlince, no lo dice, pero es claro que la muerte de su padre se inscribe en medio de la lucha de quienes detentan el poder para su beneficio y quien lucha por una sociedad menos desigual. Y por otro, la idea de contar una historia, de escuchar muchas más: para no olvidar. En la primera opción el maestro definía este tipo de memoria, como “némesis”, que viene del mismo vocablo de la palabra memoria y se refiere al deseo de venganza, de hacer justicia por nuestra propia cuenta, antes que dejar pasar. Representa la vieja idea de hacer pagar la sangre con sangre: un poco al estilo de Toño o de otro personaje como Aguilar que después se encontrarían en *La venganza* de Manuel Mejía Vallejo.

La otra opción, era una memoria que rechazara cualquier tipo de violencia. Que no vengaba, sino que buscaba aquello que era digno de recordar, como la musa “mnemosine” y que tomó para el curso la forma de la resistencia, la no repetición y, principalmente, la idea en que ambas cosas solo se construyen colectivamente y no bajo el puño del individuo que solo busca su propia satisfacción personal. Lo cual, incluso, repercutiría en la educación, puesto que para el maestro de sociales uno no puede educarse para salir adelante solo, o defender los intereses particulares, sino para la colectividad. Todavía más, esto explicaría, el por qué los gobernantes que tantos estudios hacen se portan tan mal para con sus pueblos. Conclusión a la cual se llegó, después de leer el texto clásico de José Martí: *Nuestra América*. En cualquier caso, las palabras del mismo maestro, lo confirman:

...Luego, sin abandonar esta perspectiva, comenzamos a profundizar en nuestra propia historia a través de la literatura y a hacer de la memoria, además de la facultad de almacenar recuerdos, un dispositivo que nos permite entender mejor el presente, un instrumento de cohesión social, en la medida en que hacer memoria es un asunto colectivo y, por último, un instrumento de resistencia político, porque encontramos en ella un lugar de obstinación ante la impunidad y una forma de curar esa soledad: la muerte, que es olvido. Hacer memoria es a educarnos – un acto de justicia –, lo que la impunidad es a la ignorancia – olvido de lo que somos y lo que debemos ser –. Identificamos que hay tantas y tan variadas violencias como historias y personajes: Toño⁶⁰, Roberto Dorada⁶¹ y Aguilar⁶² marcaron para nosotros la perspectiva del individualismo, de lo que significa no tener autogobierno y, por el contrario, José Raquel⁶³, Héctor Abad Gómez⁶⁴ y el barbero de *Espuma y nada más*⁶⁵, se convirtieron para nosotros en modelos que desmienten la idea de que no es posible la bondad, la lucha por la justicia y la capacidad de gobernarse a sí mismo.

Nuestra tarea se convirtió en elegir bien nuestro papel en el mundo, estar en la capacidad de comprendernos, no solo por los recuerdos que llevamos, individual y colectivamente, sino también por el tamaño de nuestros propios sueños⁶⁶ que, según vimos, implican toda una forma de experimentar la vida en comunidad. Educarnos, sí; soñar, sí; por fuera de un sentido social: ¡nunca! “Pensar es servir”, nos dijo Martí⁶⁷. Cuando decimos que la educación es la respuesta, no nos referimos a aquella que reciben nuestros presidentes, pues ellos, aunque de formación universitaria, imparten injusticia desde sus escritorios y esto, como sabemos, es más grave que abrazar un fusil.

De tal manera que para finalizar el curso y ya cerca del cierre, lo visto, se complementaría con algunas de las ideas de Foucault y la lectura de las mismas en un texto (que es también una clase) como *Hermenéutica del sujeto*, donde este filósofo propone por ejemplo que su objetivo “ha sido crear una historia de los diferentes modos por los cuales, en nuestra cultura, los seres humanos se convierten en sujetos” (2007, 51).

Su tesis se asemejaba a la del curso: hay una oposición entre individuo y sujeto⁶⁸. Para efectos de la clase, el individuo sería aquel que se encuentra

⁶⁰ *Pasamos la noche en Cazucá*, crónica de Juan Camilo Maldonado (2014)

⁶¹ *Dorada*, cuento de Pablo Aristizabal. (2014)

⁶² *La venganza*, cuento de Manuel Mejía Vallejo (1957)

⁶³ *Esas frases de amor que se repiten tanto* (1981)

⁶⁴ *El olvido que seremos*.

⁶⁵ Cuento de Hernando Tellez, publicado póstumamente en 1997.

⁶⁶ *El ahogado más hermoso del mundo* (1968).

⁶⁷ *Nuestra América* (1892)

⁶⁸ Y la escuela puede ser el mejor espacio para devolver el individuo a la subjetividad. Así, “el poder de predisponer a los individuos a pensar, obrar, sentir de una manera determinada, es el poder específico

en medio, o mejor, atravesado por las dos ignorancias de las que hablamos. Aquel que se encuentra inmerso en el olvido de la propia subjetividad política. De aquí que “Estas luchas no son exactamente por o contra el ‘individuo’ sino más bien luchas contra ‘el gobierno de la individualización’” (2007, 59).

Este gobierno fue el que en su devenir histórico sobrepuso a la educación, la escolarización; a la escuela crítica, la escuela de los estándares educativos; a la historia como proceso, la de la causa y el efecto; la que dejó para uso exclusivo a sus gobernantes lo político y nos dejó a penas el individuo. En palabras del mismo filósofo francés:

Tenemos que imaginar y crear lo que podríamos ser para librarnos de esta especie de ‘doble atadura’ política que consiste en la simultánea individualización y totalización de las estructuras modernas del poder [...] La conclusión sería que el problema político, ético, social, filosófico de nuestros días no es tratar de liberar al individuo del Estado, ni de las instituciones del Estado, sino liberarlos a la vez del Estado y del tipo de individualización que está ligado a él. Debemos promover nuevas formas de subjetividad por medio del rechazo de este tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante siglos. (2007, 69)

De esta manera, nuestro debate sobre la memoria histórica, la historia reciente de Colombia (en cuanto contenido del curso) y las enseñanzas de los textos literarios (aquellos escritos y los otros por terminar de escribirse) volvió a oscilar hacia su origen: la educación, pero esta vez, en lo que sería una educación diferente. La educación como experiencia liberadora. La educación como emancipación y, a su vez, como revolución, en el sentido de Freire cuando dice: “esta búsqueda del ser más [a través de la educación] no puede realizarse en el aislamiento, en el individualismo, sino en la comunión, en la solidaridad de los que existen y, de ahí, que sea imposible que se dé en

y asombroso de la educación. Si conceptualizamos la educación como una acción dirigida de modo intencional a la constitución de subjetividades transformadoras, reproductoras del sistema cultural subyacente a un determinado orden social, queda al descubierto la relación encubierta entre educación y práctica política”. (Avila, 180: 2006).

las relaciones antagónicas de opresores y oprimidos” (2007, 65). Todavía más:

El mundo ahora, ya no es algo sobre lo cual se habla con falsas palabras, sino el mediatizador de los sujetos de la educación, la incidencia de la acción transformadora de los hombres, de la cual resulta su humanización. Esta es la razón por la cual, la concepción problematizadora de la educación no puede servir al opresor, ningún “orden” opresor, soportaría el que los oprimidos comenzarán a decir “¿por qué?”. Si esta educación solo puede ser realizada en términos sistemáticos por la sociedad que hizo la revolución, esto no significa que el liderazgo revolucionario espere llegar al poder para aplicarlo. (2007, 66)

La historia reciente de Colombia, que comenzó mucho más lejos de lo propuesto por los estándares educativos (1948), bajo el criterio de que la historia comienza siempre y cuando tenga algo que decir para el presente, y llegó todavía más lejos del punto final que el último cuento leído: *Espuma y nada más* de Hernando Téllez. Llegó a su propia vida, a su historia personal, a la crónica de su vida o de su vecino. Llegó, no al fin, sino a la continuidad, como con en el relato de Yadith, *Cartas a un joven profesor*, donde dice refiriéndose a su próxima experiencia:

...De modo que es así como termina: con el uniforme impecable, con las lágrimas a punto de desbordarse, con el nudo en la garganta, diploma en mano y unas ganas infinitas de desahogar en un grito todas las emociones y sentimientos encontrados que nos quedan de un excelente año. Nos vamos sin querer irnos, pero lo hacemos con el grato sentimiento del deber cumplido. No lloramos porque sintamos que no logramos cumplir nuestro objetivo, lloramos porque es hora de dejar el lugar al que le debemos todo lo que somos. Todo acaba lanzando el birrete, dando un fuerte grito de alegría y entregando en un abrazo los últimos momentos, abriéndole campo a la maleta para ir por más, por mucho más. Gracias. (*Producción literaria..., Historias de vida...*, 55-56)

Esta es la forma en la que de algún modo podemos decir que termina y también la forma en la que se abre para nosotros otra puerta al preguntarnos por el tipo de sujeto que emergió durante esta experiencia. Puesto que de alguna forma es y no es el ser político de Aristóteles; es y no es, el sujeto de la política de la literatura de Rancière; es y no es el sujeto político de

Foucault. Puede ser cualquiera, en la medida en que bebieron – literalmente – un poco de cara a las diversas teorías de estos pensadores y de la relación pedagógica que encontró el maestro para tejer el curso, también, hay que decirlo, a pesar de tener un plan de clase conforme se iba desarrollando la misma. Con todo, esto, contrario a ser un defecto, se asemeja más a una virtud, que se traduce para nosotros en decir que no fueron adoctrinados en una filosofía específica (o anacrónica, como sería con el caso aristotélico, aunque la filosofía trascienda el tiempo; o atópica, en el sentido en que ni Rancière ni Foucault son colombianos, ni siquiera latinoamericanos), sino que más bien se fue formando una subjetividad específica, desde la experiencia de clase y desde la vida misma; o, como veremos, ¿mejor hay que decir que se formaron subjetividades específicas con diversos puntos en común?

3. ¿Subjetividad o subjetividades políticas?

Así como señalábamos anteriormente, al decir que hablar de algo como “la violencia”, particulariza un fenómeno complejo al singularizarlo en el lenguaje, es posible que suceda lo mismo con la idea de subjetividad, al hablar de algo así como “la subjetividad” (una y única). Por esto, preferimos no referirnos a una subjetividad emergente en el contexto de las dinámicas de clase de la promoción 2014 del Gimnasio Sabio Caldas, sino más bien de subjetividades. Natalia no es Camila, ni Julián es Yadith, aunque pueda cada uno configurarse como sujeto en la medida en que hay una experiencia más viva del otro y de la colectividad⁶⁹.

⁶⁹ Lo cual incluye, necesariamente la experiencia misma del investigador, puesto que “ser sujeto en una investigación es fundirnos en lo investigado y con los investigados; es darnos la oportunidad de com-prendernos con otros como absolutamente *otros*; posibilidad de co-existir y ensanchar nuestros horizontes de vida; para ellos debemos cambiar nuestra lente objetiva externa por espectros de luz que

La subjetividad es la condensación de recorridos y memorias, de voces y aspiraciones en cierto sentido colectivas; (que) se constituye siempre en la trama de relaciones con lenguajes y experiencias múltiples, pero, sobre todo, en el entramado de otras subjetividades; (ella) acontece y se pronuncia con la carga de historias y biografías, de otras palabras, de otras reflexiones (Huergo, 2004; citado en Jaramillo, 113, 2006).

Nuestra configuración de la subjetividad parte de una experiencia una y múltiple. Una, en el sentido en que, a pesar de las máscaras, o de los diversos roles, Evelyn es ella misma con sus recuerdos, en el aula, en casa, con sus amigos, al descanso, etc. Y múltiple, por lo mismo: se trata de un sujeto cuya diversidad de relaciones y papeles en la sociedad hacen de ella misma algo así como una ciudad poblada de muchas maneras de ver y sentir el mundo. De esta forma, reconocemos “a los sujetos como históricos y temporales, enfrentados a procesos de transformación y a coyunturas existenciales que están afectadas por una historia que hemos heredado pero a la vez estamos haciendo” (Rubio, 3, 2007). Tal reconocimiento fue parte fundamental de la clase, ya que es así como Jeniffer podrá afirmar: “...lo que más me sirvió del curso es a dejar la ignorancia, a saber que para crecer como persona, debo empezar educándome a mí misma, además de llegar a ser un sujeto político completo, buscando el bien no solo para mí, sino para el mundo”. En esta línea, en un primer momento describiremos la naturaleza de esas subjetividades múltiples y colectivas, lo cual respondería a la pregunta por qué hablar de sujetos políticos; y en un segundo momento, el carácter proyectivo que desempeñó en el curso la idea de formar sujetos políticos, es decir, responder a la pregunta, finalmente, de para qué sujetos políticos.

iluminen otras partes de sí mismos, es ser sensibles a la experiencia propia. Es tener la capacidad de concebir la investigación como fuente de transformación colectiva” (Zemelman, 2005, citado en Jaramillo, 116: 2006).

3.1. Por qué hablar de sujetos políticos

Con todo, según venimos diciendo, no hay algo como aquí la subjetividad de Laura y allí la de Andrés; o aquí la del maestro y allá la de los estudiantes, sino que a pesar de la variedad de experiencias, a pesar de que en el aula todos llegaban a clase con sus propias vidas y experiencias, también generaban juntos una vivencia de grupo, se daban cuenta de que “el autogobierno repercute necesariamente en la vida de los otros, implica el cuidado del otro, así como la realización del destino de cada uno transforma inexorablemente el destino de los demás” (*Producción literaria..., Programa de clase*, 61).

Si pudiéramos hablar de un sujeto, sería este un sujeto social, en el marco de la relación de la diversidad, puesto que “dicho sujeto social se constituye en la medida en que pueda generar una voluntad colectiva y desplegar un poder que le permita construir realidades con una direccionalidad consciente. El sujeto puede ser entendido como el colectivo que potencia las posibilidades de la historia desde sus prácticas” (Torres, 97, 2006), a la vez que, como concluye Andrey “podremos cambiar este país si dejamos de pensar en forma individual, en una forma egoísta y más bien pensamos en una forma colectiva, queriendo el bien, la justicia; tanto para los de la clase baja, media o alta: [puesto que] todos somos iguales, somos colombianos”.

No sabemos todavía a ciencia cierta (tal vez porque no la haya), el tipo de sujeto que se formó y que sigue en formación. Seguramente, porque no se trata de un sujeto acabado. Las relaciones que se tejieron en el Sabio, no solo entre los estudiantes, sino entre sus seres cercanos, con los textos, con la escritura misma que iban desarrollando, son apenas una pequeña parte de lo que han de ser sus propias vidas. De aquí, que nuestra opción para

aproximarnos a las subjetividades emergentes sea la idea de que son ellos mismos y sus experiencias un proceso, que implica tanto la propia reflexión como el carácter intersubjetivo de la misma.

Ser sujeto es ser proceso, movimiento y síntesis de aquello que Deleuze (2002) denominó sus principios constitutivos (la creencia y la creación). Esto implica reconocer un ser que se moviliza entre lo instituido (lo dado) y lo instituyente (lo creado), que se hace sujeto en la medida en la que se supera (trascendencia), reflexiona y se reflexiona; es creencia en tanto infiere cosas de la naturaleza y de la cultura que le son dadas, pero también es creación en tanto inventa y distingue poderes, lo mismo que construye otras realidades, y ello solo es posible desde la subjetividad (Hurtado, Jaramillo, Zuñiga y Montoya, 2005; citado en Jaramillo, 105, 2006)

El proceso nos advierte de la forma inacabada de la subjetividad, pero también del reconocimiento de que éste implica necesariamente una transformación de sí mismos y del mundo. Aristóteles mismo es quien explica en su *Política* que el mejor por qué de algo, es su para qué. En este sentido, la pregunta de por qué hablar de sujetos políticos y formarnos como tales implica necesariamente la pregunta para qué devenir sujetos políticos, la cual buscaremos atender a continuación.

3.2. Para qué sujetos políticos

El filósofo francés Jacques Rancière nos ayuda a responder este interrogante, cuando afirma: “la actividad política reconfigura el reparto de lo sensible. Pone en escena lo común de los objetos y de los sujetos nuevos. Hace visible lo que era invisible” (2004, 16). Los sujetos tienen la infinita necesidad de saber, de decir, de reconocer, de hablar y de asegurarse que aquello que vive y dice le pertenece, es para él verdad y por lo tanto real. Durante el año escolar los estudiantes de undécimo comenzaron a pensar que sus diversas formas de participación tendrían que ser políticas, en el

sentido en que lo visto en clase *tendría*, como exigieron tantas veces, que repercutir en la transformación, para comenzar, de sus vidas.

En este sentido, la acción transformadora aparece como una necesidad, pero esta no siempre traspasa las barreras del aula de clase. Porque como lo hemos visto existen muchos factores que hacen que, por el camino, se nos olviden cosas, entre ellas nuestra realización como sujetos. Esto hace que la tarea no sea fácil, puesto que como dice María Cristina Martínez “las estructuras políticas excluyentes de nuestro régimen, de apariencia democrática mantienen una cultura de la despolitización de la ciudadanía en la cual pensar *lo político* como posibilidad de deliberar sobre lo público, lo ético y lo discursivo, es casi inalcanzable en la globalización económica” (2006, 142).

Ante esta situación se hace ineludible que en el mundo que repite inexorablemente en los medios de comunicación⁷⁰ o en la experiencia cotidiana del barrio la imposición despolitizadora de parte de los supuestos gobiernos democráticos, el espacio de clase se convierte en una forma de recordarnos nuestras propias subjetividades y de las vivencias que requieren nuestro trabajo en común. Entonces, es de aquí que parte la razón de ser y la potencia de la pregunta para qué sujetos políticos. La explicación podría pensarse desde dos perspectivas, la primera desde una individual, que como ya hemos visto, no tiene sentido, si no se forma de la mano del otro. Y la otra desde lo colectivo que, por supuesto redundando en lo individual. Así “la transformación del *individuo en sujeto* no se reduce a una experiencia individual, ni a una reflexión del individuo; si bien hay que partir de la experiencia singular vivida por el sujeto, *su existencia implica capacidad de*

⁷⁰ Como las 10 maneras de manipulación mediática que apócrifamente (puesto que la idea inicial pertenece Sylvain Timsit) señala Noam Chomsky en su texto *La propaganda y la opinión pública* (2002).

acción con los otros a partir de un reconocimiento mutuo” (Martínez, 2006, 129)⁷¹.

Teniendo en cuenta nuestra primera perspectiva iniciamos señalando que no hay posibilidad de una transformación social, sin un antes. Un antes que implica comprender para luego transformar, tal y como señalaría Marx al decir en *El capital* que “comprender el mundo es transformarlo”. Lo más difícil de entender para todos, incluso para el mismo maestro, es la idea de que entre más interpelaban los textos literarios la intimidad de los sujetos del barrio y del aula, más repercutía ésta en un sentimiento de lo colectivo.

En este sentido, si bien la tarea inicia desde la individualidad, no tiene una perspectiva individualizante, sino colectiva. Se inicia entonces con la transformación de la propia vida, la cual implica un encontrarse consigo mismo, con los sueños, los temores, los resentimientos, aquello que nos hace feliz y no tanto. Este proceso es fundamental para evitar a toda costa que suceda lo que Jessica revela en su examen final, al decir que “antes de empezar el curso, no veía la realidad en la que vivía, no tenía claro el porqué de ciertos acontecimientos y ni siquiera me encontraba a mí misma”. En cualquier caso la urgencia colectiva que aparecía desde el inicio del curso como la necesidad más radical de América Latina, y que nosotros también descubrimos, María Cristina Martínez la evidenciará en los siguientes términos:

Las necesidades de América Latina de contar con sujetos políticos capaces de agenciar proyectos viables, que reconfiguren horizontes de sentido y propuestas identitarias, convocan a reflexionar sobre el sujeto [...]. Sin duda las preguntas por el

⁷¹ Vale aclarar que para esta autora, al hablar de subjetividad se refiere a: a) Condición plural, polifónica y siempre constituyente del sujeto, a su esencia, a lo esencial. b) al conjunto de valores, creencias, necesidades, intereses disposiciones, conocimientos, normas, pasiones, expectativas, de un sujeto que está en devenir permanente. c) lo constitutivo de la dimensión metacognitiva del sujeto: autorreflexividad, autorresponsabilidad autocreación. d) A diferentes planos de fuerza que se instauran como potencias en su sí mismo y le hacen actuar. e) instancias socioculturales relacionadas con la vida cotidiana, tiempo, espacio, necesidades. (Martínez, 134, 2006).

sujeto político connotan problemáticas de orden epistemológico, gnoseológico y metodológico porque se trata de una noción multidimensional y compleja, en la cual cada perspectiva teórica y cada perspectiva del conocimiento se producen en estrecha relación con la concepción que se tenga de lo social, de la sociedad, de lo político y de la política. (2006, 121)

De tal manera que lo mejor es no dejar de pensarnos y el curso hizo las preguntas apropiadas para ello, y en pensar, además, cómo queremos ser recordados, cómo queremos vivir, qué recuerdos queremos llevar. Ahí, en medio de estas preguntas y en la búsqueda de las posibles respuestas, recordamos para qué de nuestra consolidación como sujetos políticos, mejor, para qué sabernos sujetos políticos y cómo hacer parte de esos proyectos viables de los que habla Martínez.

De esta manera, asumir lo íntimo sería asumir lo colectivo. De las carencias o dificultades sociales de las cuales somos testigos y algunas de las veces víctimas. Asumir lo colectivo nace también de aquello que nos muestran a diario y que nos hacen creer, nace de las conversaciones que tengo con el otro, en fin, nace de las relaciones diarias con el mundo que habitamos. Ser sujeto político implica, como lo diría Marcela “ser críticos, analíticos e investigativos en el ámbito social con un interés potencial sobre la historia del país y no olvidar lo sucedido, reconocer los errores cometidos en un pasado, para no dejar, ni cometerlos en un futuro”.

Y es que como sujetos políticos no nos quedamos solo en el planteamiento de interrogantes; reconocemos que este es el primer paso fundamental puesto que de allí surge la iniciativa de querer transformar nuestro contexto. Sujeto políticos para “saber por qué luchar, por qué educarnos, por qué hacer un cambio, una revolución. Una revolución que inicie desde nuestro autogobierno, sacándole provecho al máximo, así nos cueste esfuerzo y quizás sacrificios. Iniciar por reconocer lo que realmente somos, un país que

a pesar de las heridas las podemos curar con nuestro interés y cambio” diría Angélica.

Todo esto no se logra solo, en la forma oscilante de nuestro trabajo, así es como volvemos al punto de partida de este momento, puesto que la educación tiene un rol fundamental en este proceso de la subjetivación política; y como bien lo plantea María Cristina Martínez: “esa es la tarea en la que la educación y en particular los sujetos protagonistas de la misma -los educadores-, tenemos un amplio desafío: en el diseño, la formulación y ejecución de un proyecto político-pedagógico y en especial en la formación de sujetos políticos, que en condición de actores y autores, sean capaces de construirlo, ejecutarlo y vivirlo” (2006,143). Y la respuesta que dará un estudiante como Julián, ante esto, es contundente: “...ahora sí entiendo que las Ciencias sociales y Políticas salen de su esquema de materia de colegio y se convierten en una escuela para la vida”⁷².

4. Alcances y Hallazgos

En este segundo momento centré mi atención en lo que decidí titular ¿Sujeto o sujetos políticos? En cada uno de sus apartados presenté no solo lo que autores como: Aristóteles, Rancière y Foucault han señalado a propósito de la subjetividad, sino que volqué la atención en diversas investigaciones que pudieran echar luces sobre lo acontecido en los salones de 11A y 11B del Sabio. En esta línea, busqué en un primer momento mostrar en qué consiste el olvido de la propia subjetividad política en lo que catalogo como primera y

⁷² Junto con Zemelman, y ya pensando en la discusión que tendremos en el siguiente momento a propósito del papel de la memoria y de la identidad narrativa en esta formación de subjetividades “vale la pena destacar que asumir la subjetividad como perspectiva de abordaje de fenómenos sociales y educativos implica ampliar las estrategias metodológicas para su abordaje. La subjetividad encuentra más posibilidades de manifestarse a través de la narrativa, pues es la forma misma en la que los seres humanos “experiencian” el mundo; en consecuencia, acudir a lo narrativo no es solo emplear formas narrativas de lenguaje, sino una forma de construir e interpretar los fenómenos sociales, cuya propia naturaleza es narrativa” (citado en Jaramillo, 2006, 116).

segunda ignorancia. Luego doy lugar a la literatura y cómo su razón de ser, en tanto que política, ayudó en el devenir sujetos políticos de los estudiantes. En este apartado reconozco, también, que la escucha, la lectura y la escritura de textos literarios permitieron conocer y comprender la historia al igual que dar pie a la consolidación de una memoria histórica, la cual llevó a los estudiantes a pensar en cómo hacer parte del cambio y en lo cual he de profundizar en el siguiente momento.

Por último, hice énfasis en dos preguntas claves para recordar el objetivo de la tesis, a saber, ¿Por qué hablar de sujetos políticos? y ¿para qué devenir sujetos políticos? La respuesta a estos interrogantes, repercutirá en el tercer y último momento, como he dicho, al enfocar la mirada en la idea de presentar el texto literario como artefacto histórico y el sentido en que la narración de la propia experiencia vital “identidad narrativa”, tanto personal como del otro, contribuye y atiende a la necesidad de formarnos como sujetos políticos.

Aparecen como alcances en este segundo momento, en primera instancia, el hecho de que los estudiantes involucrados reconocieron su situación como sujetos políticos y encontraron la literatura como una forma de examinar la historia. En segundo lugar, reconocer que educarnos a nosotros mismos hace parte de la tarea de vivir, pero recibir una educación, de carácter institucional tiene que ver con el discernimiento en la capacidad, no solo de autogobernarnos sino de hacer buenas elecciones para la vida en comunidad. Además, hicieron un reconocimiento de la historia de cada uno a través de la de la del otro. A pesar de que cada estudiante llegaba al salón de clase con sus propias historias y una preocupación individual, iba reconociendo que el autogobierno implicaba no solo el cuidado de sí, sino también el cuidado del otro.

Ante este panorama vale la pena mostrar los siguientes hallazgos, hasta el momento:

- Con el fin de dar cuenta de las subjetividades emergentes a propósito del curso de sociales adelantado fue necesario hacer un esbozo histórico que permitiera ubicar a los sujetos y al por qué de las ignorancias que señalo en la primera parte de este momento.
- El desarrollo y evaluación constante hecha al curso de sociales permitió que la preocupación por la voz de los sujetos del barrio se fuera apaciguando puesto que su apropiación política era evidente. Apareció una voz y con ella la posibilidad de narrar sueños, esperanzas, anhelos, tristezas en fin, en un reconocimiento personal que trascendía a la preocupación por el otro.
- La presencia de la literatura y su acercamiento a través de la lectura de cuentos y crónicas despertó la necesidad de dar cuenta de una identidad narrativa en la cual, por supuesto, la voz de los estudiantes estuvo presente. Es así como se podría señalar que la subjetividad política encuentra más posibilidades de reconocerse a través de la narración.
- Se podría pensar que la escuela, hasta la fecha, no había permitido que se hiciera la diferencia entre políticos y subjetividad política. De otro lado, la acción transformadora de los estudiantes aparece como una necesidad, pero no siempre traspasa las barreras del salón de clase, puesto que existen factores que impregnan o contagian de olvido.

III. El texto literario como artefacto histórico

Teorías y prácticas para una pedagogía de la memoria

Una vez que he descrito el contexto y he reflexionado en torno a la experiencia de la enseñanza de la historia reciente a través de la lectura y la escritura de textos literarios en la configuración de procesos de formación política bajo una voz más colectiva que personal, descubro, en síntesis, que en esta experiencia hubo por lo menos tres elementos inseparables a la hora de llevar a cabo la enseñanza de la historia reciente: los textos literarios, la formación política y uno que poco a poco nos fue saliendo al paso y ganó cada vez mayor protagonismo: la memoria. Elemento imprescindible en las producciones académicas del grupo de investigación *Educación y Cultura política*, específicamente, en lo denominado: *Constitución de subjetividades y memorias de la violencia política*.

En esta línea, este tercer momento busca examinar la experiencia de formación en subjetividad política a través de su relación con la pedagogía de la memoria y la literatura en tanto que artefacto histórico y como forma de experiencia de lo que Paul Ricoeur denominó identidad narrativa. En esta línea, busca recoger, proyectar y poner en diálogo los aportes desde la experiencia a los diversos elementos que forman parte de algunas⁷³ de las ponencias, artículos y libros producidos por el grupo alrededor del tema, con el fin de brindar nuevos aportes relacionados con las diversas discusiones acerca de cómo hacer una pedagogía de la memoria.

⁷³ La selección que realizamos de los textos, corresponde a aquella que más representó para nosotros una posible relación con la experiencia vivida en el Sabio.

Sin embargo, como en efecto, no habría una pedagogía de la memoria sin narrativas, vuelvo a examinar todo lo anterior desde la teoría de *la identidad narrativa* de Paul Ricoeur y *los usos de la memoria* en Tzvetan Todorov; en consecuencia, se reconoce que tampoco hay pedagogía sin maestro. Así, en un último momento, he de retomar su figura y papel, después de señalar la urgencia y la necesidad de trabajar y poner en marcha diversas pedagogías de la memoria, a través de prácticas narrativas.

En medio de esto, la figura y la preocupación por el maestro sale de nuevo al encuentro, en la medida en que éste, como bien se sabe, aparece una y otra vez como uno de los sujetos de las prácticas pedagógicas. En este sentido, el presente momento se divide en tres apartados: 1) Teorías y prácticas para una pedagogía de la memoria; 2) Pedagogía de la memoria e Identidad Narrativa; 3) Las memorias del maestro.

1. Teorías y prácticas para una pedagogía de la memoria

Lo primero a mencionar aquí, antes de poner en diálogo nuestro propio trabajo con los diferentes productos del grupo de cultura política, es retomar la idea del texto literario en tanto que artefacto histórico (título de este momento y del trabajo a nivel general). La idea fue tomada del historiador norteamericano Hyden White, quien en una conferencia impartida en 1974 en la Universidad de Yale hablaría acerca del *texto histórico como artefacto literario*. Allí defiende la idea de que el estatus narrativo de la historia, hace de ella “*ficciones* verbales cuyos contenidos son tanto *inventados* como *encontrados* y cuyas formas tienen más en común con sus homólogas en la literatura que con las de las ciencias” (109). Sin embargo, aunque para el momento polémico, la historia ya no teme admitir su condición en cuanto

composición literaria en lo que respecta a admitir que la historia “gana parte de su efecto explicativo a través de su éxito en construir relatos” (111). Esto implica, principalmente que la historia también consista en hacer tramas, a través de la elección de periodos de larga o de corta duración. Dice White, siguiendo a Collingwood, que este

Insistía en que el historiador es sobretodo un narrador, y consideraba que la sensibilidad histórica se manifiesta en la capacidad de elaborar un relato plausible a partir de un cúmulo de “hechos” que, en su forma procesada, carecen por completo de sentido. [y añade que] en el esfuerzo por conferir sentido al registro histórico, que es siempre fragmentario e incompleto, los historiadores han de hacer uso de lo que Collingwood llamó “imaginación constructiva”. (1974, 112)

Aunque la discusión es extensa sobre los diversos sentidos en los que la historia se puede concebir como artefacto literario, sus relaciones con las diversas formas de hacer narrativa y la manera en la que ella misma construye ficciones, aspirando a familiarizar al lector con los acontecimientos “que han sido olvidados, ya sea por accidente, desatención o represión” (118), podemos llegar a un acuerdo y decir que ciertamente la historia construye relatos y, siguiendo a Ricoeur en *Tiempo y relato*, es narrando como explica.

Este trabajo, incluso, obedece a un ejercicio narrativo, ha buscado dar cuenta de lo acontecido en diversos momentos de la semana escolar (las horas de clase), otros espacios de diálogo (como los descansos y las tutorías), la diversidad de textos (como los discursos, los exámenes, biografías y las crónicas; fuentes primarias y secundarias) a través de la configuración de una nueva producción textual, como lo es la realización de una tesis, que algo tiene de historia y algo de imaginación constructiva. Con todo, lo que queremos defender aquí no es el estatuto narrativo de este trabajo, sino el sentido en que se le puede dar la vuelta al título de la conferencia de White y repensar también la literatura como artefacto histórico y, en esta misma línea, susceptible de ser pedagógico y a la vez político.

En esta medida, antes de comprender la relación que este trabajo ha tenido con las diversas teorías acerca de lo que se puede denominar como una pedagogía de la memoria, hemos de examinar el sentido en que entendemos la literatura en su forma de artefacto histórico, a la vez que político y pedagógico.

1.1. La literatura y la enseñanza de la historia: la política de la literatura

Cuando hablamos de la literatura como “artefacto” no estamos defendiendo un modo instrumental de referirnos a la literatura, sino una manera de ser y de entender una gran diversidad de textos literarios, donde, si anteriormente hemos dicho que la historia es literaria, por qué la literatura no habría de ser ella misma tanto histórica y en tal calidad susceptible de ser empleada – producida en el campo pedagógico, en el sentido de que contribuya desde su estatuto de objeto estético a potenciar, como defenderemos, la educación en historia.

La literatura es histórica por el hecho de que no es un producto atemporal, aunque trascienda el tiempo, ni inhumana, aunque trascienda la especificidad de los hombres y las mujeres de todos los días; ni antipedagógica, aunque su aparición no coincida necesariamente con la lección de clase. De esta manera, incluso, podemos decir que en cuanto histórica es también política, pues decimos con Jacques Rancière: “la expresión ‘política de la literatura’ implica que la literatura hace política en tanto que literatura” (2004, 16), esto significa que hay un lazo esencial entre política y literatura, donde la política no se define por el ejercicio y la lucha

por el poder, sino por la configuración misma de una forma específica de comunidad objetivable en la narración literaria (Rancière, 2004).

Esto quiere decir que, con independencia de las prácticas de gobierno que prefieran los autores de los textos, la literatura es ella misma política al pertenecer a toda la comunidad humana. En síntesis: la literatura es política porque pertenece a una comunidad y no a un solo hombre. Así, la literatura es, además de ella misma, otra cosa. Recordando a Peter Sloterdijk: “si la literatura siempre fuera únicamente literatura y la vida siempre fuera únicamente vida, sería imposible relacionar los problemas de la literatura con los de la vida; aquellos no podrían ser considerados nunca [...] “problemas reales” (2006, 38-39). Esto significa, palabras más, palabras menos, que no existe un aquí la literatura allá la vida, sino que las dos corren por el mismo río del tiempo. Y por vida podemos entender nuestra condición histórica, pedagógica y, para nuestro caso, salir de nuevo al encuentro de nuestra condición política.

Sin embargo, es necesario hilar muy fino el sentido en que la literatura hace política en tanto que literatura y, por supuesto, el sentido en el que hace historia y en el que puede ser ella misma pedagogía. Al ser un producto humano, la literatura es tanto histórica como literaria; política como pedagogizable. Sin dejar de ser literatura, como señala Doris Sommer, y aterrizando estas ideas en terreno firme, para el caso latinoamericano, los textos literarios han jugado un papel muy importante en la consolidación de las naciones en el siglo XIX y, para el siglo XX, un papel altamente revolucionario, como bien indica Ramos, en el análisis que realiza a propósito de la literatura de José Martí, cuando dice:

Lejos de lo que la literatura podría ser hoy para nosotros – una actividad relativamente especializada, diferenciada de otras prácticas discursivas y de la lengua común – la nostalgia que se manifiesta en el prólogo de Martí responde a la

crisis de un sistema cultural en el que la literatura, las *letras*, más bien, habían ocupado un lugar central en la organización de las nuevas sociedades latinoamericanas. La literatura – modelo, incluso, del ideal de una lengua nacional, racionalmente homogeneizada – había sido el lugar – ficticio, acaso – donde se proyectaban los modelos de comportamiento, las normas necesarias para la invención de la ciudadanía, los límites y las fronteras simbólicas, el mapa imaginario, en fin, de los estados en vías de consolidación”. (Ramos, 1989, 8)

Más adelante ha de insistir en que “para Martí la autoridad de la literatura moderna radica precisamente en la *resistencia* que ofrece a los flujos de la modernización” (1989, 10). Y solo por citar otro caso, Gabriel García Márquez confiesa al recibir el nobel, discurso del que ya hemos hablado acá en su calidad de material de clase, ante la estupefacción de miles de espectadores europeos, que los escritores latinoamericanos “poetas y mendigos, músicos y profetas, guerreros y malandrines, todas las criaturas de aquella realidad desaforada hemos tenido que pedirle muy poco a la imaginación, porque el desafío mayor para nosotros ha sido la insuficiencia de los recursos convencionales para hacer creíble nuestra vida” (1982). Por su parte, Rancière, examinará para Francia, el sentido en que el modo de ser de su literatura es político. Ese mismo ejercicio podría hacerse con cada país y, de hecho, fue el ejercicio que hizo el maestro de sociales en su clase, siguiendo al filósofo francés cuando afirma:

La literatura, como producto humano, en la medida en que juega una función estética, juega también una función política e inexcusablemente histórica. No quiero defender que esta sea la única forma posible de enseñanza, sino una, entre un haz. Una puerta que yo mismo abrí cuando me di cuenta que no podía ser un intelectual, sin antes ser un hombre comprometido con la vida justa, como enseñó Platón en *La República* hace más de dos mil años. (*Producción literaria...*, programa de clase, 60)

Así, está claro que el fin político de la literatura no es el de patrocinar un partido político cualquiera, sino que, en sentido amplio: todo texto literario es político, da cuenta de las formas más propias de ser de lo humano: desde las relaciones con los otros, hasta las formas más complejas del poder. Intelectuales del materialismo histórico y de todo tipo de corrientes filosóficas que reflexionen acerca de la condición humana en la historia, le dan siempre

un lugar privilegiado a la literatura, como cuando Marx y Engels en *El capital* hablan de Sylock el usurero del *Mercader de Venecia* de Shakespeare para dar cuenta de una cierta psicología del afán de lucro y luego mencionan, para ejemplificar una locura de la sociedad contemporánea cuando “ya Don Quijote había pagado caro el error de creer que la caballería andante era una institución compatible con todas las formas económicas de la sociedad” (2004, 51)⁷⁴. O el mismo Gramsci, quien por ejemplo, reflexionando a propósito de la cultura, afirma que:

Una literatura no puede ser nacional si no es popular; porque, si bien es de pocos el crearla, universal debe ser su uso y su disfrute. Además de que, debiendo aquella expresar las ideas y los afectos comunes y sacar a la luz aquellos sentidos que yacen ocultos y confusos en el corazón de las multitudes, sus cultivadores deben no solo mirar al bien del pueblo sino sacar provecho de su espíritu; tanto que esto viene a ser no solo el fin sino en cierto modo también el principio de la literatura civil. Y se ve con el hecho de que no llegan al colmo de la perfección y de la eficacia sino cuando se incorporan y hacen, por así decirlo, una misma cosa con la nación. (1934, 304)

De acuerdo con la experiencia literaria de estos autores, desde su filosofía y su trabajo como historiadores dialécticos (dirá Marx allí mismo en *El Capital*: “la Historia es la Ciencia”), se va adivinando el punto al que queremos llegar. Estos, al igual que nosotros reconocemos en la literatura un artefacto histórico y la traemos a colación en sus obras, porque, por extensión, evidencian su carácter pedagógico: tarea del lector del *Capital* es no convertirse en un Sylok, ni cometer los mismos errores de Don Quijote; y del lector de los *Cuadernos de la cárcel* reconocer que la literatura juega un papel fundamental y suele, a su modo, compartir una misma forma con la nación y esto, valga decirlo, para bien y para mal, como lo señala el mismo

⁷⁴ Sin embargo, hay que decir que de todas maneras la relación entre literatura e histórica aún ha de ser pensada de muchas formas. Se trata de una relación problemática en cualquier caso, puesto que lo dice Luckas: “hay una condición particular de la creación literaria; que no solo se puede tratar de la literatura como cualquier otro producto histórico (cosa que nadie razonablemente piensa) sino que además esa singularidad de la obra contradice en cierto modo la historia. En síntesis: que la obra es esencialmente paradójica, que es al mismo tiempo signo de una historia y resistencia a esa historia” (Historia o Literatura, 176)

autor en varias notas de este mismo *Cuaderno 16*⁷⁵. Así, solo falta decir que la literatura es histórica, no solo en la medida en que difícilmente puede separarse del proceso en el que fue escrito, sino en la medida en que a través de ella se puede hacer un registro ficcional de la historia y, así mismo, como lo veremos, y como lo reconoce, Carolina de la memoria cuando dice:

...fue interesante también ver que no usamos ningún libro de historia para aprender de Colombia, sino que usamos cuentos, textos, novelas [...], creo que cada uno de nosotros recordará todo lo que vimos y trataremos de arreglar aquello que un día pensamos ya no tiene arreglo; y seguramente no fue un curso o una sesión de clase, sino que fueron momentos en los que cada cuento, relato o historia nos enseñó el valor de nuestro país, el valor de nosotros, el valor de nuestro trabajo y el valor del esfuerzo.

1.2. La literatura y la pedagogía de la memoria

El maestro de sociales se aventuró a afirmar el sentido histórico en que buscaba comprender los textos literarios que empleó para sus clases, incluso, antes de compartir con sus estudiantes la primera clase, dijo:

...se me ocurrió entonces hacer un curso sobre un eje temático de tres caras: la educación, la memoria y la responsabilidad de ser humanos, que quiere decir ser sujetos políticos. Al tiempo, no podía dejar de pensar en que mi propia sensibilidad ante la situación Latinoamericana estaba en deuda con Gabriel García Márquez, Ernesto Sábato, Alejo Carpentier, Julio Cortázar, Reinaldo Arenas, José Martí, Roberto Burgos Cantor, Andrés Caicedo y tantos otros escritores del continente. Así, decidí que si debía enseñar Ciencias Sociales y Políticas, no podía dejar por fuera del salón la literatura, porque, probablemente, tenía más que decir sobre la historia de lo que en principio nos podemos imaginar... (*Producción literaria..., programa de clase*, 60)⁷⁶

⁷⁵ Cuando por ejemplo exige crítica (en el sentido filosófico como él la entiende) para las novelas de folletín, cuando dice: "Aparte el epigrama de la 'mano muerta' y la satisfacción del clero de que su literatura especial no sea sometida a un examen crítico, existe la sección de la vida cultural nacional y popular de la que nadie se ocupa ni se preocupa críticamente y ella es precisamente la literatura de folletín propiamente dicha e incluso en sentido amplio (en este sentido caben en ella Victor Hugo e incluso Balzac" (1934, 277)

⁷⁶ Apartado que ya habíamos evocado en el primer momento con el fin de ilustrar los inicios del proyecto como tal.

Cuando dice que “la literatura tiene mucho más que decir sobre la historia, de lo que en principio nos podemos imaginar”, se refiere claramente al sentido en que la literatura puede funcionar pedagógicamente para comprender la historia. El precepto parece ser que la literatura nos ayuda a comprender lo más general desde lo más particular. Nos recuerda la sentencia de Aristóteles en la poética cuando dice acerca de la poesía que “es más filosófica que la historia, porque aquella habla de lo particular, mientras que ésta habla de lo más universal” (Poética 1451a); una da cuenta de lo que ha sucedido (la historia) y la otra de lo que podría suceder (la poesía).

Como vimos, la historia de *Un día de estos*, ayudó a comprender la disputa histórica entre liberales y conservadores; el famoso fragmento de la *masacre de las bananeras* en *Cien años de Soledad*, ayudó a comprender la cuestión que Renán Vega denomina como la “subordinación estratégica” (2014, 1) y que implantó en Colombia las políticas de la desigualdad entre los trabajadores que siempre benefició a la compañía norteamericana, como en este caso la *United Fruit Company*, al pasar por encima de cualquier movimiento sindical⁷⁷. La historia de José Raquel, en *Esas frases de amor que se repiten tanto*, hizo palpable casi hasta el llanto, la historia de miles de líderes sindicalistas en Colombia; lo mismo que la situación de Héctor Abad Gómez y todo el contexto de la política nacional a mediados del siglo XX.

⁷⁷ Así es como lo dice el mismo Renán Vega: “Tras la aprobación de la Ley, en forma premonitorya un representante liberal, de apellido Bolívar, señala que en la zona bananera, donde operaba la United Fruit Company, «están esos millares de proletarios esperando la acción del Estado en beneficio de sus modestos intereses... ¿Y si esta acción no llega? ¿Se dirá cuando los trabajadores reclamen sus derechos, cansados de esperar, que se inicia un movimiento comunista, y enviará sus tropas, a debelarlo, el señor Rengifo?»¹⁰. Eso es lo que efectivamente sucede, porque a las pocas semanas de aprobada la Ley es brutalmente reprimida la huelga de trabajadores del banano, que según un vocero de la United Fruit Company en Bogotá, produjo más de mil muertos, como lo comunica oficialmente Jefferson Caffery, Representante de Estados Unidos en Colombia, a Washington. Días después se promulga el decreto 4 del 18 de diciembre de 1928, mediante el cual se declara «cuadrilla de malhechores» a los trabajadores bananeros que hubieran participado en la huelga, se persigue a «dirigentes, azuzadores, cómplices, auxiliadores y encubridores», y se les considera «revoltosos, incendiarios y asesinos» que demuestran «un pavoroso estado de ánimo, muy conforme con las doctrinas comunistas y anarquistas», y a ellos se les aplica la pena de muerte –que legalmente no existe– cuando se estipula: «Los miembros de la fuerza pública quedan facultados para *castigar con las armas* a aquellos que se sorprendan *in fraganti* delito de incendio, saqueo y ataque a mano armada»”(2014, 8).

Más allá de la existencia (histórica) de José Raquel, o del coronel Aureliano, o del mismo Héctor Abad, padre (de quien sí se puede decir que existió), es la historia (en cuanto acontecimiento posible: tanto de haber sido, como de volver a ser) la que interpeló en lo más íntimo de muchos de los estudiantes que participaban en las distintas clases y los invitó a reflexionar sobre la propia historia. Así:

La literatura es una vía regia a seguir en tanto despliega nuevas metáforas comprensivas que dan cuenta de diversas versiones concretas de la realidad y sus problemas – autodescripciones sin criterios normativos - y tal calidad opera como fuente de identidad y de edificación de carácter moral a partir de proponer conversaciones y reflexiones realizadas en el ámbito privado por el lector individual. (Lara, 1992, 36)

De esta manera, al tiempo que la literatura aparecía como artefacto histórico, también se dejaba ver como artefacto pedagógico. En el transcurso de la clase, como vimos, claramente se pasó de la experiencia leída, a la experiencia contada. En la línea en que lo piensa Absalón Jiménez:

...esa recuperación [de la memoria] atiende a situarlos en un espacio, en un tiempo, en unas dinámicas socioculturales, en un horizonte ético y político, porque sus relatos los configuran a ellos y nos reconfiguran a nosotros mismos, a redimensionar nuestra humanidad en procesos históricos, porque a través de sus testimonios narrativos emanan nuevas palabras (no exclusivamente lingüísticos) que les y nos otorgan un sentido que proviene desde el olvido y el silencio, pero que los y nos resignifica cuando su experiencia vital se hace público, pues esta liberación de recuerdos fortalecen la vivencia democrática. (2011, 143)

En cada clase, el profesor insistía en que más que estar haciendo historia, estaba haciendo memoria. Esta distinción en el sentido en que no estaba haciendo historia tradicional, al estar haciendo algo así como la historia patria, de la que nos habla Alejandro Álvarez cuando dice que “la historia estaba ligada de manera subsidiaria a la difusión de los principios que legitimaban el orden republicano [...]. La disciplina histórica [y su pedagogía]

fue comprometida con la verdad a través de la escuela” (1995, 90)⁷⁸. En últimas no estaba siguiendo al libro de la biblioteca escolar que examinamos en el primer momento.

La idea de memoria le permitió al maestro de sociales devolverle valor tanto a la disciplina histórica como a la enseñanza de la historia. No porque no haya otras maneras de hacerlo, o porque por ejemplo la escuela de los *anales* o la historia social o política, durante todo el siglo XX no se hayan reformulado como disciplina histórica justamente en su idea de salir de la historia de los héroes, los vencedores⁷⁹ o los determinismos económicos; o porque, a nivel pedagógico, no haya otras maneras de hacer historia, sino porque fue a través de ella y de la acogida en el aula que los estudiantes se reapropiaron del deseo por estudiar y conocer la historia. De tal forma que decimos con Merchán que “asumir una pedagogía de la memoria es demostrar que se puede transformar una cultura de olvido por una cultura memoriosa que reconoce la humanidad allí donde ésta se encuentre enseñando” (15) y que esto, de paso, nos ubica ineludiblemente tanto en el uso de lo narrativo, como en la investigación narrativa, puesto que la historia, la memoria y la literatura comparten este hacer con la palabra: narrar.

Por ello hoy se habla, más que del uso de lo narrativo de investigación narrativa (Larrosa 1995) entendida como un conjunto amplio de estrategias metodológicas para construir conocimiento social, como son las historias de vida, los relatos

⁷⁸ En este mismo punto insiste Bernardo Tovar cuando dice: “Todos los propósitos enfatizados por los académicos citados [el artículo es una especie de Balance Historiográfico] corresponden a los postulados de la llamada *Historia patria*, para la cual los héroes y la guerra de independencia son uno de los hitos primordiales de la historia nacional; vale decir, constituyen parte esencial del mito fundacional de la patria colombiana (1994, 25)

⁷⁹ La historia que reformulará Walter Benjamin al decir que “el sujeto del conocimiento histórico es la clase oprimida misma, cuando combate. En Marx aparece como la última clase esclavizada, como la clase vengadora, que lleva a su fin la obra de la liberación en nombre de tantas generaciones de vencidos”. Aunque todavía suceda como dice Merchán en su artículo *Desandar el camino* que: “Los Estados autoritarios, por el contrario no solo gestan sino que garantizan la muerte simbólica, política y social de muchos de sus ciudadanos imponiendo olvidos y criminalizando la memoria, al no enseñar su historia reciente, al utilizar el campo de la educación para dogmatizar y adoctrinar a favor de pensamientos únicos, al excluir de su versión oficial la voz de lo antes llamados vencidos (las víctimas); esos gobiernos imponen el fomento en sus leyes generales de educación de la formación de mentes dependientes y autómatas incapaces de dudar, de preguntar, de criticar, de crear. (P.10)

autobiográficos, los testimonios y los dispositivos de activación de la memoria (...) A la vez hemos encontrado que activar la narrativa también trae consigo la afirmación de los propios procesos de construcción de realidad, de identidad y de acción social que se estudian (Cendales y Torres, 2004, citado en Torres A. 101)

Así, la distinción entre memoria e historia no equivale a una separación o a una dicotomía donde se distingue la una de la otra, sino a comprender, que la memoria a través de la narración es histórica y una manera de hacer historia. Decimos, siguiendo a González, “la memoria en primer lugar, como hecho fundante. Pedagogía después como lugar de refundación. Reflejando quizá el mismo aliento inspirador unamuniano de su Amor y pedagogía. Pedagogía como acto de refundación es irrupción, es novedad, pero también es huella amorosa de la memoria en lo por venir” (39, 2007).

Sin embargo, tal parece que hablar de pedagogía de la memoria implica hablar de un tema muy recurrente en buena parte de la agenda pública de las últimas décadas “ello ha traído como contraparte un sinnúmero de iniciativas con las que se pretende rescatar las memorias de actores y protagonistas de acontecimientos sobre la historia reciente, dentro de las cuales se inscribe el interés [...] no solo de los países Latinoamericanos, sino de algunos europeos, asiáticos y africanos que ven marcada su historia por la violencia política, el genocidio y la vulneración derechos humanos” (Herrera, Merchan, 2012, 1). Esto implica que la discusión que nos lleva a una pedagogía de la memoria es, ante todo, una suerte de reacción de cara a la marginación por contextos de violencia y de la cual ha de hablarse con mucho cuidado para no caer ni en el entusiasmo acrítico, ni en la decepción a causa de su aparición en la agenda pública por llegar a pertenecer al mismo Estado que escolariza y que, por ejemplo, patrocina un lugar de estudios como *El centro de memoria, paz y reconciliación*⁸⁰.

⁸⁰ Este informe da cumplimiento al mandato legal (ley 975 de Justicia y Paz) de elaborar un relato sobre el origen y la evolución de los actores armados ilegales. En su desarrollo, el Grupo de Memoria Histórica –adscrito primero a la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación - CNRR- y ahora parte del dentro de Memoria Histórica –CNMH- desde la consideración de los actores armados

1.3. La memoria como concepto pedagógico

En un artículo llamado *El imperativo social y político de la memoria* (2010), el profesor Jefferson Jaramillo muestra juiciosamente tres posibles alternativas desde las cuales se puede observar y trabajar con el concepto memoria, a la hora de entrelazarlo con la enseñanza de la historia a través de los textos literarios. Tales alternativas cuya actualidad y pertinencia se inscriben en el marco de los estudios sociales e históricos, tanto tradicionales como contemporáneos. Estas son: el marco colectivo que permite la cohesión social, el dispositivo cultural que permite estudiar el presente y el campo de disputa de resistencia política (Jaramillo, 2010, 1).

De esta forma el concepto aparece en forma plurívoca, casi, se podría decir de la memoria *como* cohesión social, *como* dispositivo cultural y *como* campo de resistencia político. En otras palabras, podemos estar dispuestos a admitir – desde el artículo y desde la vasta bibliografía que acompaña los estudios sobre memoria en historia, desde mediados del siglo XX⁸¹ – que nuestro saber respecto de la memoria, no es tanto un saber *qué*, o sea, un saber determinado sobre un campo definido, sino un saber *cómo*, esto es, un saber al que tenemos acceso desde distintos campos⁸² y cuya riqueza es un arma de doble filo. Por un lado, se trata de un pozo al que siempre podemos acudir y, por otro, puede que la labor se convierta en el castigo de Sísifo: la memoria como veneno de la que habla Ricoeur para referirse a este mismo fenómeno (1994, 54).

ilegales no solo como aparatos de guerra, sino especialmente como grupos sociales y políticos del devenir de nuestra configuración histórica como país” (2013). Por supuesto este trabajo merece nuestra admiración, pero también, es un tema que hay que trabajarlo con cuidado.

⁸¹ Como señala Todorov, con el nacimiento del Totalitarismo es que se sistematiza la apropiación de la memoria. Sin embargo, como estudio serio y de valor podríamos decir que adquiere mayor notoriedad desde los años sesenta y setenta.

⁸² Esto nos ayuda a fortalecer la idea del profesor Jaramillo, donde declara desde Ricoeur que la verdad fáctica no es el único criterio de validez en lo que respecta al tema (201, 11).

Continuando con Jaramillo, a partir de las ideas de Maurice Halbwachs – discípulo de Bergson y Durkheim – habla de la gran posibilidad que se abrió con este pensador a la teoría de los marcos sociales de la memoria (2010: 2), donde, a pesar de la subjetividad de los recuerdos, estos son susceptibles de ser compartidos como vivencia colectiva. Esto implicaría que con independencia de las vivencias particulares, la memoria es un acontecimiento social.

Para Halbwachs, el recuerdo, por más íntimo que sea, está localizado socialmente, está territorializado, es además un rompecabezas humano que se hace y deshace socialmente. Somos nosotros, sujetos situados históricamente, los que le damos forma, lo nombramos, lo reflexionamos, lo resignificamos, en cuanto miembros de una sociedad concreta. (2010,7)

Cuando nos referimos al dispositivo cultural que permite estudiar el presente, acudimos ante un resultado y un avance en los estudios acerca de la memoria, pues, como queda señalado en el artículo existe una constante y tenaz amenaza – emparentada con “la relativización del conocimiento histórico, la crisis de inteligibilidad del relato histórico y la preocupación por la memoria en cuanto un objeto más de la historia cultural y social” (210, 12); esto, en virtud de que al llegar a considerar casualmente que el presente condiciona el pasado, la memoria se idealiza al punto de que cualquier estudio pierde toda garantía epistemológica.

Este es el gran peligro que denuncian tanto Ricoeur en *La memoria, la historia, el olvido* como Todorov en *Los abusos de la memoria* y en *Memoria del mal tentación del bien*, poniendo como alternativa un tratamiento justo, que supere las formas de la condena, la dominación y la idealización. Lo que exige de parte de los estudiosos y de quienes enseñan a partir del concepto de memoria, una formación íntegra y no olvidar que todo acontecimiento de gran impacto es un espacio de lucha política donde se juegan todo tipo de

intereses. En este sentido, ya no solo decimos “memoria *como*”, sino también “memoria *para*”. Así, sin cuestionar a quienes trabajan en el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, se podría pensar que para el Estado, la memoria histórica puede funcionar como un aparato que legitime su interés en el pueblo, pero que a su vez se convierta en el próximo lenguaje de la dominación, en tanto que el concepto de “memoria” solo se use para parcializar, las bondades de este, por oposición a las de los grupos armados, o la celebración de la paz y la reconciliación, sin verdaderos procesos de restitución, tanto social como económica.

Para pensar esto, aparecen de nuevo los casos emblemáticos de pensadores de la talla de Todorov y Ricoeur. A Todorov le interesa, por ejemplo, lo que sucede con el Totalitarismo y ciertos espacios de dominación de la memoria; Ricoeur, a su vez, recurre frecuentemente a las consecuencias de la primera y segunda guerra mundial. En América Latina y a los intelectuales colombianos, por su parte, les interesa la memoria con relación a las víctimas en lo que se ha denominado como el fenómeno de “la violencia”. Solo que la nueva divinidad que adoramos se llama “Reparación”, y por su relativa novedad esta reclama no solo nuestro cuidado, sino también nuestro temor (nuestra precaución, en último término). Por tanto una pedagogía de la memoria, implica necesariamente la crítica, no perder de vista los procesos históricos ni el uso de los conceptos. Incluso, el maestro de sociales especificó lo que entendía por memoria histórica, desde la literatura, para sus estudiantes al decir:

Hacer memoria es a educarnos – un acto de justicia –, lo que la impunidad es a la ignorancia – olvido de lo que somos y lo que debemos ser –. Identificamos que hay tantas y tan variadas violencias como historias y personajes: Toño⁸³, Roberto Dorada⁸⁴ y Aguilar⁸⁵ marcaron para nosotros la perspectiva del individualismo, de lo

⁸³ *Pasamos la noche en Cazucá*, crónica de Juan Camilo Maldonado (2014)

⁸⁴ *Dorada*, cuento de Pablo Aristizabal. (2014)

⁸⁵ *La venganza*, cuento de Manuel Mejía Vallejo (1957)

que significa no tener autogobierno y, por el contrario, José Raquel⁸⁶, Héctor Abad Gómez⁸⁷ y el barbero de *Espuma y nada más*⁸⁸, se convirtieron para nosotros en modelos que desmienten la idea de que no es posible la bondad, la lucha por la justicia y la capacidad de gobernarse a sí mismo. (*Producción literaria..., Programa de sociales*, 62)

En este sentido, nuestra memoria *qué*, tuvo que ver con todos los contenidos propuestos para las distintas clases. Pero lejos de quedarnos allí, el *cómo* de este ejercicio de memoria, tuvo lugar en los textos literarios y su *para qué* fue “una forma de dignificar nuestra propia existencia (Mnemosine), a través de nuestro rechazo, tanto a la continuación de la violencia, como al hecho de que permanezca impune y, así mismo, concebir la educación como una forma de servicio: [ya que] el sujeto político busca lo mejor de la comunidad y, con esto, lo mejor de sí mismo” (*Producción literaria..., Programa de sociales*, 63).

2. Pedagogía de la memoria e identidad narrativa

Durante esta segunda parte volcamos nuestra mirada en un ejercicio que conlleva a pensar la pedagogía de la memoria desde dos puntos de vista. El primero, que da cuenta de un acercamiento personal, una mirada interna: íntima, muy atenta a todo aquello que ha incidido, que incide y se proyecta en la acción diaria y da cuenta de la vida. Y un segundo momento, que permite reconocer que el ejercicio pedagógico de la memoria trae consigo pensar, actuar y hacer memoria en colectivo; más bien, el hacer parte de un colectivo permite que mi ejercicio de memoria sea aún más potente y posible.

⁸⁶ *Esas frases de amor que se repiten tanto* (1981)

⁸⁷ *El olvido que seremos*.

⁸⁸ Cuento de Hernando Tellez, publicado póstumamente en 1997.

2.1. El ejercicio de la memoria desde la intimidad

En el mismo instante en el que nos jugamos por la enseñanza de la historia a través de la literatura, reconocimos que y tal como en alguna ocasión lo señaló el maestro de sociales: “la vida son los recuerdos que llevamos”. A partir de esta expresión nos vimos en la necesidad de plantear una serie de interrogantes a los que aún, todavía hoy, le estamos buscando respuesta y que aparecen para llegar a lo más íntimo de cada uno: ¿Cuáles son los recuerdos que quiero llevar? ¿Cuáles son los que ya tengo? ¿Qué vida me he venido construyendo? ¿Los recuerdos que tengo corresponden a mi vida o a la que anhelo? ¿Qué recuerdo? ¿Qué recuerdo más y por qué? Interrogantes que fueron pieza fundamental de lo que en este momento reconocemos como una pedagogía de la memoria, específicamente, una íntima, personal, ya que al parecer y como veíamos tanto en este, como en el momento anterior, no existe la posibilidad de transformar toda una colectividad, sin antes realizar toda una reflexión sobre lo que somos nosotros mismos como personas.

De igual manera, justo en el ejercicio pedagógico de la memoria que implicaba para cada uno de los participantes darse a la tarea de recordar, no solo eventos lejanos en el tiempo, sino traer consigo esa realidad que incide en sus recuerdos más cercanos; se presentaron varias reacciones, donde varias de ellas, evidenciaron que recordar no es nada sencillo y más cuando muchos de los recuerdos están cargados de dolor. Cada uno de los participantes fue cobijado por diferentes sentimientos; para algunos, el dolor y el deseo de olvidar era recurrente; otros, en cambio, experimentaban sentimientos contradictorios, puesto que llegaban a cuestionar seriamente lo que hasta ahora habían hecho con la propia vida. Desde la multiplicidad de memorias iban emergiendo situaciones en las que aparecían momentos

felices, pero se quedaban solo ahí en “momentos” y al mismo tiempo preguntas que aparte de necesitar una respuesta inmediata, implicaban acciones que muchos no estábamos en la posibilidad de asumir. Jessica nos ayudará a decirlo mejor, cuando señala en su examen final:

Antes de iniciar la clase (...) no entendía el porqué de tanta injusticia podría decir que en mi mente no había claridad (...) *Pasamos la noche en Cazucá*, fue uno de los textos que más me tocó, me dolía ver como contaban la realidad en la que estoy viviendo. En donde la violencia nos encuentra en la esquina de un barrio, los jóvenes son el blanco de las drogas y donde la vida no es un derecho sino un privilegio. Fue duro ver como la violencia ha sido parte de nuestros antepasados y como se apodera ahora de nuestras vidas.

De tal manera que, en esta misma línea podemos decir con Herrera y Merchán que:

(...) la pedagogía de la memoria se presenta como una posibilidad de abordar desde las prácticas de enseñanza (no necesariamente formales) esas historias temporales, referenciales, experienciales con perspectivas de abrirle, con otros sentidos, un futuro al pasado, es decir, haciendo emerger preguntas, manifestaciones, razones, pero también sentires que dialógicamente puedan encontrar en la enseñanza sobre el dolor, el padecimiento, la esperanza y las condiciones de exigibilidad de derechos a la justicia y la reparación, formas distintas pero legítimas de abordar y tratar de resolver la pregunta fundamental de lo humano, interrogante y propósito que en todo espacio y tiempo se ha hecho la educación. (2014, 142)

Vale la pena señalar que la existencia de esta posibilidad no solo se ubica dentro de un campo educativo, sino que fue allí mismo donde emergió y tuvo la posibilidad de trascender a la vida personal de cada uno. Se podría decir que el curso oscilaba entre la escuela, circundaba por los lugares más habitados y cercanos de los jóvenes y luego en la forma de relatos volvía allí, para de nuevo salir y hacer proceso. Su regreso traía consigo tanto interrogantes como acciones de cara a la propia vida. Margarita Bravo señalaría a propósito: “descubrí que no debo interesarme solo en la nota sino en lo que verdaderamente aprendo”. De igual manera Johan diría: “[Lo trabajado] “logró no solo despertar sino nutrir el sentido de pertenencia social, económico, cultural, político y ético con respeto a las problemáticas

que existen hoy en día y haciendo uso de la memoria del pueblo, para recordar los sucesos positivos y la gran cantidad de sucesos negativos, afrontarlos y tomar partido para intentar evitar que sucedan nuevamente”.

2.2. El ejercicio colectivo de la memoria

Necesariamente, en este ejercicio pedagógico, asistir a la memoria personal implica asistir a una memoria colectiva: a mis recuerdos y a los del otro. En el devenir personal y colectivo en donde tanto el maestro como la investigadora transformaron nociones, sentidos y confirmaron junto con la promoción que eran y son sujetos inacabados, el mayor descubrimiento fue ver que cada una de las situaciones en las cuales estamos inmersos es un espacio de construcción político. De esta manera, el ejercicio de la memoria tanto en la intimidad como en su repercusión en lo social, son ellos mismos actividad política. En este sentido, la profesora Jeritza señala en su texto *Desandar el camino*, citando a Ortega que:

Enfrentar la desmemoria pedagógicamente, es enseñar a desandar caminos de amnesia que nos han hecho transitar en la indiferencia, ya no tan solo con el dolor de Otros sino de Nosotros mismos, es formar para resistir el efecto sedante de la tragedia, es analizar nuestros comportamientos y costumbres como sociedad y cultura determinadoras de sujetos políticos, es confrontar la “*cultura del link en la que estando todo conectado se pierde la continuidad con el otro al presentarse como ausencia verdaderamente inexistente*” (Ortega, 2002, 87).

Gracias a la presencia del colectivo: cada vez más crítico, exigente, atento y comprensivo (aunque difícil los viernes cuando la clase era a la última hora, o los últimos miércoles del semestre después de educación física) fue como pudimos develar que muchas de las vivencias que, una y otra vez, circundaban, tanto en los rincones del colegio como del barrio, eran vivencias que tenían un anhelo de desvanecerse, pero que con el ejercicio propuesto

seguían ahí, causando daño, atormentando, impidiendo, alimentando resentimientos y buscando respuestas y/o culpables. Estas sensaciones no podían dejarse así, sin más, fue este otro de los espacios en donde la literatura cumplió un papel fundamental, se convirtió en el vehículo de la memoria. Incluso, el maestro señalaría que: “la memoria, a través de la literatura, además de ser una facultad se nos convirtió en una deuda, que en cuanto sujetos políticos buscamos saldar, asumiendo la responsabilidad de vivir al servicio de la comunidad, con independencia de la profesión que elijamos: desde nuestra propia formación” (*Producción literaria...*, programa sociales, 64). Se genera, como lo reconoce Todorov una responsabilidad sobre el pasado cuando dice “El pasado podrá contribuir tanto a la constitución de la identidad, individual o colectiva, como a la formación de nuestros valores, ideales, principios, siempre que aceptemos que éstos estén sometidos al examen de la razón y a la prueba del debate, en lugar de desear imponerlos sencillamente porque son los nuestros” (2002,203).

Ante este panorama y con apoyo de Herrera y Merchán comprendemos que

Una pedagogía de la memoria es indispensable para trascender de esos olvidos patológicos a unos olvidos que transiten socialmente por la memoria, la historia y la política, de hecho por eso exige nuevas formas de enseñanza que gesten transformación de mentalidades, ejercicio de justicia y materialización de derechos, el de la memoria como patrimonio de los pueblos, por supuesto; pero al tenor de éste los concomitantes fundamentales, colectivos y sociales, pues el hacer, rescatar, promover, disputar y enseñar memoria implica necesariamente transformar el pensamiento de los sujetos, pero también las estructuras sociales, políticas y culturales donde éstos conviven; no pueden proyectarse ciudadanos demócratas bajo regímenes antidemocráticos; hombres libres bajo las ataduras de la tradición de política excluyentes; sociedades justas bajo mantos totales de impunidad. Una pedagogía de la memoria tiene como propósito rebasar la evocación del recuerdo y dinamizar procesos de transformación integral del ser humano, de sus pactos sociales, de sus entornos culturales y de sus formas de interrelación vital. (Herrera y Merchán, 147).

Así fue como al final del curso se logró consolidar un corpus de historias, autobiografías y crónicas; producto del devenir vital de los jóvenes. Y de la respuesta a la invitación que se dejaba en el aire, en el transcurso de las

tantas discusiones de la clase. Ninguna de las historias fue impuesta. O quizá, sí, estas mismas se impusieron, como se impone la vida misma y la tarea de reconciliarse con un mundo cargado de frustraciones, desilusiones e injusticias (Todorov, 2004, 304). La literatura, ya no solo en su calidad de texto impreso y, de alguna manera, acabado, ocupó un lugar sin duda importante: había invitado a escribir, a narrar, a cada uno: a narrarse; al compartir las historias: a narrarnos. Como lo dijo Carol en una entrevista: el escribir la historia de mi familia me ha ayudado a “desahogarme” y “el curso me ha servido para darme cuenta que la memoria también se escribe colectivamente”. De esta forma, y siguiendo algunos de los planteamientos de Ricoeur y de su influencia en algunos pensadores latinoamericanos, es momento de profundizar en la idea de identidad narrativa y cómo a través de esta, también encontramos una forma pedagógica de la subjetividad política. En síntesis:

Ahora bien, la posibilidad que tenemos de acceder al significado de la experiencia, está en llevarla del terreno del recuerdo individual al de la memoria colectiva. Una memoria de la que nosotros también formamos parte, en la medida en que como colombianos compartimos elementos de lo narrado. Como afirma Hallbwachs: “[...] recurrimos a los testimonios para fortalecer o para invalidar, pero también para complementar lo que sabemos acerca de un acontecimiento del que estamos informados de algún modo, cuando, sin embargo, no conocemos bien muchas de las circunstancias que lo rodean” (2004, 25); es con los relatos de la experiencia de los otros, al confrontarse e interactuar que se puede hacer la complementación necesaria para dotar de sentido la experiencia del pasado. (Lizarralde, 2012, 94)

2.3. Alcanzar una Identidad narrativa

Llegados a este punto es claro que la apuesta pedagógica fue, en un mismo proceso, tanto por la subjetividad política como por la formación de memoria, en el contexto de la enseñanza de la historia reciente; todo, a través de la lectura y producción de textos literarios. Mejor todavía, en el trabajo continuo

de ser testigos tanto de narraciones (construcciones literarias) ya producidas, como de narraciones por construir. La precisión es necesaria, porque no era una aspiración de los estudiantes publicar sus escritos con editoriales, o hacer de sí mismos escritores de profesión. Su aspiración y su labor voluntaria fue “sencillamente” narrar. Y con esto, asumir las implicaciones que narrar una historia, íntima y cercana implica, entre ellas, la búsqueda de identidad⁸⁹.

Paul Ricoeur en su obra *Sí mismo como otro* y en *Tiempo y narración* señala que en el relato se construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construirla en medio de la historia narrada. La identidad de la historia es la que hace la identidad del personaje, dice:

Poco más o menos, todo hombre vive pendiente de los relatos, de las novelas, que le revelan la verdad múltiple de la vida. Solamente esos relatos, leídos a veces en

⁸⁹ Para evitar caer en la falsa idea de que narrar se trata de un acontecimiento sencillo; más bien, se trata de un proyecto filosófico de bastante complejidad. Hay que decir que “Paul Ricoeur en el sexto estudio de una de sus obras más grandes: *Sí mismo como Otro*, nos habla acerca de la Identidad Narrativa y su relación con el Sí, que es de suma importancia para comprender de manera efectiva todo su proyecto filosófico, en tanto que es esta identidad la que permite anclar y hacer las veces de hilo conductor en lo que respecta a todos los estudios que en este libro aparecen. De ser posible e intentando ser sintéticos podremos poner el proyecto en los siguientes términos: el punto de llegada será la comprensión ontológica del Sí que se entiende en cuanto otro, pero tal punto de llegada no puede ser de ninguna manera inmediato, ya que no estamos hablando aquí de un “Yo cartesiano”, el yo exaltado dirá Ricoeur; ni tampoco de un “yo humillado” o un yo quebrado, en lo que sería la imposibilidad total de subjetividad. La filosofía de la que estamos hablando aquí será entonces una filosofía reflexiva, mediática, que se aproxima a los fenómenos tal y como ellos aparecen, o sea, de forma múltiple, tal y como en la filosofía Aristotélica del ser que se dice de muchas maneras, y que desde este pensamiento estableceremos que obra también de muchas maneras y que ello supone rodeos y no caminos directos. Con la salvedad, por supuesto, de que el camino del rodeo no supone que no se llegará a ninguna parte, sino que, por el contrario, una vez se han enfrentado aporías y perplejidades se podrá llegar a una filosofía que realmente hable a la vida misma y que suponga por lo tanto, toda una escuela para ser plenamente humanos, para “hacer un mundo más humano”. Esto quiere decir, que el camino del rodeo hacia esta ontología ha debido pasar primero por varios momentos en cuestión y varias filosofías cuestionadas, interpeladas y ampliadas; por ello, se habla en los primeros estudios de un quién que habla, en los primeros estudios semánticos, un quién que actúa, en los pragmáticos, un quién que se narra – nuestro punto a tratar –, y desde éste, donde convergen dialécticamente los tipos de identidad que han sido puestas, la Idem (aquella que es una mismidad de lo que permanece) y la Ipse (aquella reflexiva del mantenimiento de Sí)⁸⁹; hasta llegar a un sujeto capaz de la imputación moral, un sujeto ético y desde allí hasta alcanzar la ontología de un Sí que se entiende en cuanto Otro. Tal y como Ricoeur lo pone diremos: *¿quién habla?, ¿quién actúa?, ¿quién se narra? Y ¿quién es el sujeto capaz de imputación moral?* El hombre no será aquí un es en tanto que es, sino más bien un es en tanto que capaz, no un yo inmediato, sino un Sí que se comprende hermenéuticamente, puesto que es ambiguo, inconcluso, su antropología es la antropología del sentido” (Rodríguez, 2010, 1).

trance, lo sitúan ante el destino. Debemos, pues, tratar apasionadamente de definir lo que pueden ser estos relatos. Y, [...] Así el azar se cambia en destino (...). La persona, entendida como personaje de relato, no es una identidad distinta de sus experiencias. Muy al contrario: comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada (...). Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje. (Ricoeur, 2006, 45).

Así mismo, la revisión que hace del relato tiene en cuenta algunas categorías literarias que permiten unirlas con la identidad. Razón por la cual plantea que, somos seres narrativos, que el relato nos constituye. Somos una creación incesante a partir de relatos históricos y de ficción que constituyen la historia de una vida. “La persona, entendida como personaje de relato, no es una identidad distinta de *sus* experiencias. Muy al contrario: comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada” (Ricoeur, 2006,147).

Así, una vez aclarado esto, es momento de enfocarnos en la situación narrativa concreta de los estudiantes. No para decir que esta obedece exactamente a lo que sugiere e intuye Ricoeur, sino para mostrarla o para poder hablar de ella al nivel del análisis. De tal manera que hablar de estos seres que se narraron a sí mismos o que entraron en esta búsqueda de sí a través del relato, necesariamente es dar cuenta del proceso que comenzó poco antes de salir a vacaciones con el deseo y los trabajos iniciales de contar la historia: parte de la historia de sus vidas, o parte de la historia de vida de alguien cercano, alguien digno, para ellos, de ser recordado. Este carácter narrativo, incluso, contribuyó en la formación de sujetos políticos (memoria *para*), en la medida en que el análisis se prolonga en una ‘hermenéutica ontológica’ (siguiendo nuevamente a Ricoeur), cuya preocupación fundamental consiste en examinar la modalidad de ser de esos seres que existen históricamente y que son históricamente conocidos.

Para iniciar y, en este caso, centrarnos en el para qué de una identidad narrativa, en el proceso como tal, es importante recordar que adentrarse en la complejidad del sujeto, no es fácil, pero fue el propósito. Por supuesto la realidad del sujeto está mediada sin lugar a dudas por el lenguaje. Ante esta perspectiva, Leonor Arfuch plantea, apoyándose en Wittgenstein, que justamente el acontecimiento habita en el lenguaje, en donde toma cuerpo, gesto, acción y vida. Ya lo decía el filósofo austríaco: “imaginar un lenguaje significa imaginar una forma de vida” (PI 7). El lenguaje es un tesoro de la experiencia y tiene la potencia de crear realidades y construir mundos y no solo representarlos. Entrar en la vida de los estudiantes, implicó entrar en todo un mundo lingüístico, en entender sus formas y significados, tal y como en la historia de Yency o en la de Evelyn. Veamos:

Ese día los chinos me chiflaron en la puerta de mi casa, esa casita de lata y cartón y la mejor parte de tabla; madera que el cucho había conseguido por ahí rebuscando donde podía. Amorosamente él nos la había construido, en ella vivíamos, mi chuchita, yo y mis otros seis hermanos. Ese día habíamos quedado en ir a echar micro, luego iríamos por ahí a echarnos los plones: algo que en realidad me relajaba. (*Producción literaria..., historias de vida*, 7)

No sé cómo empezar, pues no estaba preparada para lo que venía, ya ha pasado mucho tiempo desde que todo empezó a cambiar, no solo el cambio de mi hermanito del alma, sino que además de sus acciones surgieron los cambios de toda la familia, una familia a la que siempre le ha faltado unión, el amor de padre, y no porque esté ausente, sino porque no se nota su presencia. (*Producción literaria..., historias de vida*, 35)

Todo esto nos lleva a pensar en que si tenemos la posibilidad del lenguaje por medio del cual evidenciamos lo que somos, recordamos, vivimos, una de las maneras de que éste adquiera forma es a través del relato. La escuela, en este caso el C.E.D. Gimnasio Sabio Caldas, fue un espacio para que los estudiantes hablaran de sus experiencias singulares. Y ante esta situación se llegara a pensar, como ya lo mencionamos, en la narrativa que, como lo manifiesta Arfuch es un modo de aproximarse al conocimiento a través de la práctica democrática de la humanidad (2008,138)

Y para que este relato tienda a la identidad personal y colectiva, Ricoeur propone, como hemos visto, el concepto de identidad narrativa, que tiene el poder de mostrar las innumerables facetas de cada ser; aspecto que contribuye a que las historias reveladas en el aula puedan no solo revisarse desde lo que se dice, sino también, desde la forma cómo se enuncia, teniendo en cuenta la temporalidad, los protagonistas, la trama, todo lo que se configura a través del lenguaje. Se trata entonces de una visión más amplia del sujeto en su carácter de ser incompleto, una visión más rica que se ocupa definitivamente menos de los *qué* y más de los *cómo*. Pensemos por ejemplo, en el relato *Familia*, donde:

Sin embargo, el papá de todos mis hermanos, o sea, “mi papá”, volvió, a golpear a mi mamá, pero ya estaba mi padrastro, mejor -mi papá- junto a nosotros y no pudo volver a hacer lo que hacía antes. Luego de unos meses nos enteramos que estaba preso, por haber matado a un señor, y ahora el muy sin vergüenza pretendía que si tuviéramos papá, ahora si nos llamaba y nos pedía que fuéramos, ahora sí tenía familia. Duró 7 años preso y salió en el 2008 cuando mis hermanas se estaban graduando y dos años después me dio su apellido. (*Producción literaria..., historias de vida*, 25)

En esta línea, el sentido de las narraciones lo podemos señalar, junto con el maestro de clase, quien después de un año escolar compartiendo con el grupo de trabajo, dijo:

[...] Para muchos, también en el compromiso de contar una historia, ya sea en el género autobiográfico, de la crónica o el cuento, narrar se convirtió en la tarea de hacer memoria y de hacer resistencia a la ignorancia, al olvido y a la soledad. Desde la propia vida, desde la propia voz, desde esa forma de autoconocimiento que consiste en empuñar un lápiz y comenzar a relatar algo, aunque todavía no sepamos muy bien qué, ni cómo. (*Producción literaria..., programa de clase*, 64)

De igual manera, y cerrando, esta búsqueda de la identidad (individual y colectiva) a través del ejercicio narrativo de la memoria, coincide con la idea de Herrera y Merchán, donde plantean que los relatos existen para darle sentido al presente, no con el ánimo de alterar su verdad, sino para reinterpretarla y así otorgarle voz, imagen, lugar histórico a *otros* que han

sido invisibilizados como sujetos vitales y presentes en la dinámica de esos acontecimientos que se quieren enseñar (152).

Entrando ahora en la tarea de señalar el cómo se configuró una identidad narrativa, inacabada (todavía en un continuo “siendo” nos atreveríamos a decir), es preciso mencionar que gracias a que este proceso se dio en el campo de la enseñanza, la relación del maestro con los estudiantes tiene un papel fundamental. Puesto que es el estudiante quien manifiesta su interés y exige del maestro una posición activa, productiva y atenta. No es el docente quien impone la clase, sino la clase misma en su relación dialógica la que hace posible lo que llamamos educación. La relación maestro-alumno no se puede escindir como la de dos actores opuestos, sino que debe comprenderse como un mismo acontecimiento dialógico. El maestro, tal y como se ha señalado, y como los mismos estudiantes lo han presentado, es quien acompaña a través de su experiencia y conocimientos ese ir más allá, cuestionar, reflexionar, hacer que las palabras adquieran cuerpo, forma, voz, dando lugar a la subjetividad y por lo tanto, al encuentro del otro a través de las memorias personales y colectivas.

De esta manera, “[...] la discusión sobre la memoria raras veces puede ser hecha desde afuera, sin comprender a quien lo hace, sin incorporar la subjetividad del investigador, sus propias creencias y emociones, involucra también sus compromisos políticos y cívicos” (Herrera y Merchán, 2002, 3). En esta línea, la pedagogía de la memoria en la narración, no solo se hace necesaria, sino además urgente; hacer una memoria “que interpele nuestra indiferencia, que critique nuestra comodidad de naturalizar los hechos y que nos imponga la investigación de las múltiples verdades de nuestras historias, que nos invite a transformar y que nos enseñe a replantearnos el proyecto de humanidad, que nos exija rigor, respeto y sobre todo compromiso ético con el abordaje, estudio y enseñanza de nuestras historias recientes”. (18)En

cualquier caso, lo que nos queda después de todo este recorrido no es otra cosa que la identidad narrativa del maestro y de los estudiantes o, como diremos mejor, de las memorias del maestro y de las memorias de los estudiantes.

3. Las memorias del maestro

En este tercer momento nos vamos a centrar, específicamente, en el maestro, en sus memorias. En las que aparecen en su programa de clase y en las que de él mismo aparecieron en este relato como protagonista de la práctica pedagógica junto con los sujetos del aula y del barrio. La posibilidad de devenir sujetos políticos, preocupados no solo por la historia sino por la memoria, una justa y colectiva, no habría podido prescindir del maestro, ya que es en buena parte por éste y su forma particular de leer tanto los acontecimientos de la historia como de la clase – a la que a diario se veía enfrentado – la que hizo posible decir para los estudiantes en varios momentos del proceso: “somos sujetos políticos...”.

3.1. El maestro y sus memorias

Hoy, después de 5 meses de haber finalizado el curso de sociales con los estudiantes de la promoción 2014 del C.E.D. Gimnasio Sabio Caldas, aparece toda una colección de recuerdos, distribuidos bajo la disposición de un relato académico. Para este momento del trabajo, esto implica volver al primer día de clase o a los días anteriores, en donde las directivas de la institución señalaron las responsabilidades que como “docente” de sociales

tendría a su cargo durante el año, volver a la figura del maestro y volver con ella a sus clases: aquel espacio en el que, podríamos decirlo así deja de ser solamente Hernán, el que va en el bus o el que regresa a casa y muchas veces piensa en la vida diaria sobre la clase (el maestro en potencia), para devenir en el maestro en acto, uno que parece lo suficientemente consciente del espíritu humano y de sus capacidades. Así lo explica Rancière en un apartado de su libro *El maestro ignorante*, cuyo título es *el círculo de las potencias*:

La experiencia le pareció suficiente para entenderlo: se puede *enseñar lo que se ignora* si se emancipa al alumno, es decir, si se obliga a usar su propia inteligencia. Maestro es el que encierra a una inteligencia en el círculo arbitrario donde solo saldrá cuando se haga necesario para ella misma. Para emancipar a un ignorante, es necesario y suficiente con estar uno mismo emancipado, es decir, con ser consciente del verdadero poder del espíritu humano. (2003, 12)

El maestro lo recuerda de esta manera y saca a la luz su forma de comprender la literatura en el contexto de la enseñanza de la historia reciente:

Mucha es la tinta que se ha vertido a propósito del tema y mi intención es apenas repasar el contenido de un curso, que tuve que asumir y que asumí como sé afronta lo mejor y lo peor del mundo; lo mejor y lo peor de la humanidad; lo mejor y lo peor de mí mismo: a través de la literatura, como lector apasionado y como escritor en formación. Tuve miedo y no sabía si ustedes disfrutarían mis clases, solamente sabía que teníamos los mismos orígenes y que su infancia se me aparecía como una extensión de la mía⁹⁰. (*Producción literaria..., programa de clases*, 60)

Justamente aquí empieza a hacer mella la labor como docentes, que se podría decir mejor, al señalar que ser docentes⁹¹ más que un trabajo es una vocación. En cada clase se hace y da lo mejor, razón por la cual siempre surge algo nuevo, digno de celebrar, criticar, recordar, en fin. De la misma forma y tal como lo hemos plateado en el momento anterior nuestros

⁹¹ No se trata de un sinónimo de maestro, sino de un momento del sujeto que educa y que al establecer una relación pedagógica –necesariamente intersubjetiva – deviene con el tiempo en maestro en tanto es reconocido de tal modo por sus estudiantes.

estudiantes llegan diferentes, aunque siendo los mismos, cada día. Quienes trabajamos en el ambiente educativo, y más en los colegios, podemos señalar que el trabajo allí, no es para nada sencillo, debemos enfrentarnos desde los cambios de humor a causa del inicio o fin de una relación amorosa, hasta el desencanto por la vida a causa de problemas familiares o sociales que también los afectan.

Además que, para el docente, verse rodeado todos los días en un salón de clases por 35 y hasta 48 estudiantes implica un alto grado de responsabilidad. Así en ocasiones parezca que a los estudiantes les importa muy poco lo que se les está diciendo o el tema del que se les está hablando, están de una u otra forma continuamente pendientes de lo que el docente hace y dice. Y es que la experiencia que se ha venido narrando partió de la necesidad de lograr un mayor gusto por las ciencias sociales. En algunos de los rostros de los jóvenes con quienes se trabajó era evidente la pregunta: ¿para qué esta clase?, cuando parecen más útiles las matemáticas, la contabilidad o la química. Por supuesto, en medio del deseo por responderles, la respuesta a este interrogante se iría construyendo y haciendo evidente en cada clase. No fue una tarea sencilla, puesto que y como ya se mencionó, “había días de días”. Algunas veces, las clases eran las dos últimas horas del horario y ¿Quién quiere leer, hablar y escribir después de toda una jornada escolar, con todo lo que esta implica (otras clases, reuniones, descanso, juego, peleas, en fin)? Elizabeth en su examen final lo señalaría así:

En el transcurso del año, en las diferentes clases, con diferentes ánimos y sentimientos para cada una de ellas. El sueño, el aburrimiento, la pereza, sentimientos que se oponían a las ganas muertas de tener más conocimiento.

Con perspectiva de clases monótonas, de memorizar fechas, autores, filósofos y sus teorías como era la de Carlos Marx; había leído de él, su cambio de ideología y cómo sus ideas habían dañado la sociedad.

Sin embargo, a diario se buscó consolidar clases gratificantes, satisfactorias, algunas veces amables y otras no tanto, debido a los temas “pesados” que debían tratarse y que a pesar de que se hiciera lo posible por hacerlos más asequibles, un grado de complejidad se mantenía, tal vez el mismo que permitió que se alcanzaran los propósitos. De tal manera que la misma Elizabeth terminaría su intervención señalando que:

...Pero en este año, en estas clases me di cuenta que mi imagen sobre él, no era tan así. Ni la que se tiene de los indios en la colonia tan sesgada y materialista. En estas clases supe con firmeza porque me apasionan los hechos del pasado, y después de repetidos llamados de atención por parte de usted, entendí que la historia no son simples sucesos, con fechas y personas importantes sino que todo es un proceso, todo está enlazado pues “la historia no se aprende, se experimenta”.

En medio de este devenir que involucró tanto al maestro como a los estudiantes, surgió la necesidad de decir que, por supuesto, ambos al estar en constante diálogo lograron entrar en la vida del otro. Sería muy sencillo considerar que el maestro no resultó afectado, tanto como creer que somos sujetos acabados, cuyos conocimientos acumulados va a transmitir, sin ponerse él mismo, sin transmitirse, sin poner en juego lo que es él mismo y sus conocimientos en cada clase. La profesora Martha y la profesora Jeritza nos lo ayudarían a decir así: “Lo educativo alude a la forma como se constituyen los sujetos en una compleja interacción con otros sujetos y con los distintos dispositivos y estrategias puestos en juego para la transmisión, continuidad y/o transformación de los conocimientos disponibles en la sociedad, incluidos los referentes a la configuración de las subjetividades” (2012, 141).

Incluso, el maestro al iniciar el año escolar no se imaginó el alcance que iban a tener sus clases en estos jóvenes, cada día se sorprendía más por los comentarios, los escritos, las charlas, las exposiciones, en fin, todo lo que mostraban. Especialmente al final de año le sorprendió que en un ambiente

extraescolar trajeran a colación apartes de sus clases⁹². De hecho, hoy después de 5 meses de haber finalizado el curso hay estudiantes que continúan escribiéndole, que lo buscan para asistir a sus clases de historia en la universidad, solicitan algún consejo, ayuda o simplemente lo buscan para saber cómo está. Dentro del programa de clases que al final de año el maestro compartió con sus estudiantes se pueden apreciar las siguientes palabras, las cuales, sin lugar a dudas, referencian aquello que, quizá, él no esperaba, pero que a medida que avanzaba el tiempo se hacían evidentes en sus estudiantes.

Educarnos se convirtió para nosotros ya no tanto en un proceso institucional: transición, primaria, bachillerato, pregrado, postgrado, etc., como en una forma de vida, con suerte, la más auténtica, porque probablemente implica vivir del modo más justo, o sea, implica llevar una vida que se examina constantemente a sí misma y que se apuesta en la transformación del mundo. Para muchos, también en el compromiso de contar una historia, ya sea en el género autobiográfico, de la crónica o el cuento, narrar se convirtió en la tarea de hacer memoria y de hacer resistencia a la ignorancia, al olvido y a la soledad. Desde la propia vida, desde la propia voz, desde esa forma de autoconocimiento que consiste en empuñar un lápiz y comenzar a relatar algo, aunque todavía no sepamos muy bien qué, ni cómo. (*Producción literaria...*, Programa de clase, 64)

De igual manera, y tomando como base el discurso de la estudiante Juliana Palacios quien cerró su intervención señalando, podemos decir con ella: “ya no somos el olvido de un país, somos el presente mejor calcado y con mucho honor tendremos la frente en alto diciendo que no solo marcamos la diferencia en el Gimnasio Sabio Caldas sino en una sociedad olvidada que con ayuda de cada uno de nosotros cada día será mejor” (*Producción literaria...*, Discurso Juliana Palacios, 53). Estas palabras a parte de dar muestra de la formación de un alto grado en subjetividad política, también aluden al alcance que el maestro tuvo en la relación cotidiana con sus estudiantes.

⁹² Ver discursos de Juliana Palacios y Natalia León (*Producción literaria...*, discursos, 48-56)

3.2. El maestro del Sabio y el maestro de los pedagogos

Tal y como lo señalamos en el primer momento, nuestra idea no es deshumanizar al maestro o idealizarlo, sino ver cómo la clase también dice mucho de quién es él como persona y cómo se proyecta ante sus estudiantes, lo cual, al fin de cuentas, ha sido tema de investigación para muchos pedagogos durante años. Pensar y repensar la labor pedagógica es algo que debe hacerse, que debe hacer el propio maestro. La investigación de la cual estamos dando cuenta, nos evidencia en su proceso, cómo la figura del maestro emerge en la medida en que éste busca a diario su formación, de tal forma que: “los alumnos aprendieron sin maestro explicador, pero no por ello sin maestro” (Rancière, 2003, 11). La formación del maestro no es acaba, sino que comienza y vuelve a comenzar con cada clase. No se trata de un maestro que explique todo lo dado, sino de uno que comparte con el estudiante la experiencia de la formación. En un apartado del programa de curso el maestro en cuestión señala a sus estudiantes que:

A veces, su aburrimiento me aturdí y mi propósito entonces era preparar mejor la siguiente clase. En unos, el aburrimiento duró todo el año; pido disculpas si la clase no fue lo suficientemente estimulante. En otros, por el contrario, la emoción se traducía en evaluaciones dignas de calificar y en actitudes críticas más profundas. Ahora que hemos llegado a este punto, deben saber que las evaluaciones tienen para mí el propósito de que conozcan y se inquieten todavía más. Los malos resultados no tenían otro propósito distinto a instigar su vanidad y su deseo por ser mejores. Frente a esto, los quise menos los días en que me daba cuenta que solo trabajaban por la nota y esos días llegué a pensar que no había logrado nada. (*Producción literaria... Programa de clase*, 61)

Si para el maestro el inicio no fue sencillo, para los estudiantes tampoco lo fue. Vale la pena señalar que el maestro de sociales que iban a tener durante el año los estudiantes, estaba recién salido de la universidad, era nuevo en la institución, y por supuesto se hacían presentes ciertas acciones con el fin de evaluar qué tan bueno podría llegar a ser. El proceso adelantando les

demonstró, tal y como se ha venido mencionando, que valía la pena asistir a esas clases y que el maestro había alcanzado un conocimiento de sí, a pesar de su juventud, similar a la que exige Rancière cuando dice: “para emancipar a otros hay que estar uno mismo emancipado. Hay que conocerse a uno mismo como viajero del espíritu, semejante a todos los demás viajeros, como sujeto intelectual partícipe de la potencia común de los seres intelectuales” (2003, 22)

Marcela lo puede complementar cuando afirma en su examen final: “fue un año más que representativo y único por las diferentes formas de enseñanza que el profesor utilizó, él fue el causante de despertar nuestro interés de saber cada día más”. Estas afirmaciones nos llevan a pensar en que aunque éste no haya seguido la corriente pedagógica de pesadores como Paulo Freire o Agustín Nieto Caballero, antes de comenzar su labor (el maestro de sociales no estudió licenciatura, sino que es Profesional en estudios literarios, Filósofo y está por terminar una Maestría en Historia), muchas de las prácticas que él mismo siguió como intuición en el desarrollo de su curso de sociales tienen diversos puntos de encuentro con lo que éstos han planteado en sus más variados escritos.

La idea “lo que es el maestro será la escuela”, surgió en el transcurso de las clases, mientras se planeaba y organizaba el curso de la mejor manera y tras la búsqueda teórica, nos dimos cuenta que hacia inicios del siglo XX alguien ya lo había dicho mejor; Agustín Nieto Caballero: “lo que es el maestro será la escuela, pero además, lo que es la escuela serán los ciudadanos que en ella se formen, y lo que sean los ciudadanos, será la comunidad, y así mismo la Nación” (PEI).

De igual manera, y ahora citando a Freire, este afirma que: “las preguntas ayudan a iniciar procesos interactivos de aprendizajes y solución de problemas, lo mismo que mantenerlos hasta cuando se logran los objetivos y

se plantean nuevos problemas y nuevas situaciones de aprendizaje en este continuo trasegar que es la vida” (2002, 56). No podíamos estar más de acuerdo con él y esto como tal fue una constante en el trabajo desempeñado por el maestro.

Además y tal como lo citó Richard Sennett en *El artesano*: “El gran maestro produce inquietud, transmite intranquilidad, invita a pensar” (2009,17). Eso fue lo que se buscó durante el curso de sociales, y esa, precisamente, fue su labor. No se trató tanto del maestro que evidencia hallazgos, sino aquel que está en constante búsqueda, “comprobando que busca continuamente. Quien busca siempre encuentra. No encuentra necesariamente lo que busca, menos aun lo que es *necesario* encontrar. Pero encuentra algo nuevo para relacionar la cosa que ya conoce” (Rancièrè, 2003, 22).

El ambiente educativo es uno de los que más se presta para lograr grandes cambios, los estudiantes que nos encontramos a diario aún tienen esperanza, esperan que ocurra algo que les incentive a transformar su vida y la escuela como bien lo diría Freire: “es aventura, que marcha, que no le tiene miedo al riesgo y que por eso mismo se niega a la inmovilidad. La escuela en la que se piensa, en la que se actúa, en la que se crea, en la que se habla, en la que se ama. Se adivina aquí la escuela que apasionadamente le dice *sí* a la vida y no a la escuela que enmudece y me enmudece” (2002, 84).

Cada una de estas intervenciones nos llevan a pensar que, en definitiva, no hay nada más agradable que después de una experiencia como esta, sea posible que una estudiante como Natalia León, en su examen final, señale que:

Estar en el curso de sociales no fue solo una clase más. A parte de ver las temáticas que el curso de undécimo requiere, estuvimos siempre en un proceso más profundo que nos estaba formando como personas. Aprendí lo que significa ser un ser político y el uso que se le debe dar a la memoria. Aprendí que la educación es la salida y el comienzo para cambiar muchas cosas en el mundo. Aprendí que las acciones

comienzan por mi cuenta, que en mis manos está tomar la decisión y tener la voluntad de iniciar el cambio que quiero ver en el mundo.

Tengo una mirada más clara ante lo que se aproxima, puedo ver un poco más hacia la realidad. Puedo declarar ante “el derecho al trabajo” y decir o argumentar por qué eso se trata de un abuso. Tengo bases para reclamar por una calidad de vida lógica y me quedo con muchos motivos para querer generar un cambio en mi entorno, señalando lo que en el curso aprendí... Aprendí que tal vez sí se puede cambiar el mundo así sea solo un poco desde el salón de clases...

4. Alcances y Hallazgos

Este último momento lleva el nombre que presenta toda la experiencia, puesto que consideré necesario dar cuenta del porqué de su elección. *El texto literario como artefacto histórico*, no fue un nombre que vino del azar más bien devino de un pensar y volver a pensar en todas las potencias pedagógicas que pueden potenciarse desde una perspectiva literaria. De igual manera se introdujo la categoría memoria como un concepto pedagógico y se habló no solo del por qué, sino también del para qué hacer memoria.

En la segunda parte de este momento me he centrado en la pedagogía de la memoria y la identidad narrativa. Para poder hacer este ejercicio fue fundamental reconocer la importancia de hacer tanto un ejercicio íntimo de memoria como colectivo; y, a la vez, enlazar esto con la manera en la que a través de este proceso es posible expresar una identidad narrativa. Finalmente, en el último apartado, examiné al maestro como categoría presente en cada uno de los momentos de la experiencia. Así fue como creé un espacio para señalar sus memorias y sus alcances. Concluyendo que con relación al tema del maestro hay no solo mucho por decirse, sino por pensarse y hacerse.

A modo de paréntesis, puedo decir que la literatura, sin lugar a dudas, es uno de los artefactos que puede, gracias a su naturaleza política contribuir a la gran tarea que es pensar la historia reciente, la cual trae consigo la necesidad de hacer memoria y con ella la necesidad de reconocernos como sujetos de narración. Los estudiantes de la promoción 2014 fueron un grupo que después de tomar un curso de sociales, no volvieron a ser los mismos. Reconocieron, en la clase, que la historia hace partes de sus vidas, que son ellos mismos historia y que de ellos depende no condenarse ni condenar al otro al olvido.

Como otros alcances de este último momento puedo señalar, en primera instancia que los estudiantes comprendieron que la literatura es ella misma política al pertenecer a la comunidad y no a un solo hombre y que no solo juega un papel estético sino un papel político y, definitivamente, histórico. Además ésta, difícilmente, puede separarse del proceso en el que fue escrito. En segundo lugar, se puede mencionar que los estudiantes vivieron momentos en los cuales, cada cuento, relato o historia les enseñó el valor del país, el valor de ellos mismos, el valor del trabajo y el valor del esfuerzo.

En tercer lugar, a medida que la literatura hacía parte de la vida de los estudiantes, se devenía sujeto en su labor voluntaria de narrar, en esa búsqueda de identidad. De igual manera, los estudiantes iniciaron un proceso más amplio y en permanente apertura: su constitución como sujetos políticos, a través del relato, de sus narraciones. En un cuarto lugar, para un buen grupo de estudiantes, narrar se convirtió en la tarea de hacer memoria y de resistir a la ignorancia, al olvido y a la soledad; al igual que un paso para lograr su reconciliación consigo mismos y con el mundo. De igual manera, reconocieron que más que estar haciendo historia, estaban haciendo memoria y que este ejercicio implicaba un reconocimiento personal, una mirada íntima y luego, pensar, actuar y hacer memoria en colectivo. Todo

esto con el propósito de dignificar la propia existencia, rechazando la violencia y su impunidad. Producto de este devenir sujetos políticos se consolidó, *La producción literaria*, que permitió consolidar este trabajo investigativo.

Finalmente como hallazgos de este tercer momento, puedo señalar que:

- No existe un aquí la literatura y un allá la vida sino que las dos corren por el mismo río del tiempo. Entendiendo por vida, la condición histórica, pedagógica y salir de nuevo al encuentro de la condición política. Por lo tanto, podría afirmar que la literatura tiene un carácter pedagógico para comprender la historia, desde lo más general hasta lo más particular y, valdría la pena tener en cuenta que ésta, puede ser un artefacto que, gracias a su inmanente naturaleza política, contribuye a la tarea de pensar la historia reciente, la cual trae consigo la necesidad de hacer memoria y con ella la de reconocerse como sujetos políticos.
- De igual manera, podría pensarse que el historiador es, sobretodo, un narrador que hace uso de su capacidad de elaborar un relato a partir de un cúmulo de hechos. Esto permite acercarse a la historia con la literatura, sin que ello deba conducir a una indiferenciación, puesto que se requiere de ciertos acuerdos aceptados como verdades históricas a partir de las cuales erigir e invitar a compartir determinados horizontes históricos.
- Para cerrar, valdría la pena plantear que la historia, la memoria y la literatura comparten su quehacer con el verbo “narrar”. La memoria a través de la narración es histórica y una manera de hacer historia, puesto que es un acontecimiento social y la literatura es el vehículo que le permite emerger como escritura.

Balance

A la hora de hacer una reflexión final sobre todo lo trabajado anteriormente, no deja de acompañarme una cierta sensación de nostalgia en una doble vía. Por un lado, el hecho de saber que el proceso con los estudiantes del Sabio, una vez celebrada la ceremonia de graduación, no cuente con un acompañamiento, como a lo largo del año, sino que radique en un hecho de confianza, donde espero que toda la experiencia vivida eche sus frutos – se extienda – a lo largo de sus vidas y, para ser realistas, en unos más que en otros. Por otro lado, cerrar con este examen todo el trabajo de escritura, cuya labor exige para este momento tomar distancia y hablar de sus logros y de sus deudas casi de manera impersonal.

Los logros del trabajo

Además de lo que he sintetizado en los alcances y hallazgos en el marco de cada momento de la investigación, puedo destacar por fuera de estos mismos cuatro logros que considero cruciales en esta investigación:

1. Haber emprendido junto con ella e, incluso, por ella misma un trabajo cuya relación con los estudiantes puso en marcha todo un recorrido de conocimiento y autoconocimiento en los procesos de subjetivación política de todos los que intervinieron en este.
2. De la mano con el anterior, poder contar con el testimonio de *La producción de textos literarios*, para decir que hubo un trabajo que fue más lejos del ejercicio académico de emprender un proyecto, recolectar unos datos y luego reflexionar sobre los mismos. Queda este registro como aquel, que incluso más allá de la tesis, seguirá

dando que pensar. Incluso, considero que merecería la pena una publicación del mismo, alimentado por los alcances y hallazgos del presente trabajo.

3. A nivel de lo teórico, la idea de no justificar el recorrido conceptual desde la fidelidad con autores específicos, sino entablar diálogos siempre abiertos con los pensadores e intelectuales que formaron parte del corpus analítico de este texto. Aunque, por supuesto, esto hizo la labor mucho más compleja: tal parece que es más sencillo forzar los acontecimientos al deber ser, a suponerlos teóricamente en lineamientos concretos, antes que buscar la manera de conversar con ellos desde su multiplicidad y carácter dialéctico.
4. El tipo de escritura del texto lo hace accesible, no solo a los lectores especializados, sino también a un público lector que pueda reconocer en nuevas propuestas pedagógicas, como la que aquí se presenta, formas de sentir todavía esperanzas en una educación *otra*.

Las deudas del trabajo

1. Lo que puede ser virtud, también falencia. En este sentido, puede que este texto, al trabajar con conceptos cuyo carácter fue siempre el de lo abierto, resulte para el lector ambiguo en más de un punto. Sin embargo, corriendo este riesgo, hice una apuesta por un trabajo conceptual que no determina las categorías, en buena parte, porque los procesos de subjetivación son ellos mismos inconclusos.
2. Merece la pena indagar en investigaciones posteriores sobre la viabilidad de un punto que aquí no se tocó: saber si el proyecto de

enseñanza de la historia reciente a través de la literatura es replicable en otros contextos y bajo qué condiciones.

3. Probablemente la deuda más grande de este trabajo se hará más evidente con el pasar del tiempo: responder a la pregunta sobre cómo con el tiempo, la clase, en tanto que proceso de subjetivación, caló en la vida de los estudiantes y en las comunidades en las que entren a formar parte.

En resumen, considero que con este trabajo he cumplido con lo trazado en los objetivos planteados y, más lejos de los mismos, he planteado un proyecto en el que como maestra puedo contribuir a la reflexión de mis colegas a propósito de nuestro quehacer en las aulas. Labor exigente que, si se me permite como reflexión final, ya tiempo después de haber comenzado este escrito, cada día nos invita más a ser creativos que a adoquinarnos en los lugares ya conocidos de las estrategias pedagógicas que una vez aprendimos.

Bibliografía

Para la investigación:

Acuña. A. (2012) *La enseñanza de la Historia desde la Historia Local*. <<Una propuesta pedagógica en construcción. Maicao, Guajira.

Acosta, Fajardo. D., Padilla. I., Trujillo. P. (2007). *Leer la historia: caminos a la historia de la literatura colombiana*. Universidad Nacional de Colombia.

Acevedo. A. (2012). *Por un diálogo entre investigación histórica y enseñanza de la historia reciente en Colombia: Acercamientos*.

Álvarez, G. (1995). *Y la escuela se hizo necesaria*. En búsqueda del sentido actual de la escuela. Bogotá: Mesa Redonda: Magisterio.

Amézola, G. (2000). *Problemas y dilemas en la enseñanza de la historia reciente*. En: *Entrepasados*. Revista de historia. Buenos Aires. Núm.17

Aponte, J., Martínez, N. (2011). *[La enseñanza de la primera violencia: Lo político y lo epistémico en las prácticas del docente de ciencias sociales*. Bogotá: polisemia N° 11.pp. 42-49.

Arfuch, L. (2008) “El espacio teórico de la narrativa: un desafío ético y político”. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Vol. 13, Núm. 42.

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ediciones Península, Barcelona, España.

Aristóteles. (1989). *La política*. Trad. Manuel Briseño Jauregui. Bogotá: Caro y Cuervo.

Avila, R. (2006). *La guerra de las escuelas. Una lectura de la confrontación entre dos teologías de la República*. En: *Revista colombiana de educación*. Bogotá, Colombia: No 50.

Benjamin, W. (1987). *Discursos interrumpidos*. Madrid: Taurus.

Borda, F., Guzmán, G., Umaña, E. (2005). *La violencia en Colombia*. Tomos I y II. Bogotá: Alfaguara.

Braudel, F. (2005). *La Historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza Editorial.

Burke, P. (2000). *Formas de Historia Cultural*. Madrid: Alianza editorial.

Cardona, P. (2007). *La nación de papel*. Medellín: Fondo editorial universidad EAFIT.

Centro de Memoria histórica. (2013); *Basta Ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Informe grupo de Memoria Histórica.

Cristancho, J. (2012) *Escuela y Políticas de la Memoria de la violencia en Colombia: Una mirada a los estándares en competencias en ciencias sociales*. Ponencia presentada en XVII Jornadas Argentinas de Historias de la Educación, San Miguel de Tucumán.

Colomer, T. (2010) *La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación*. En: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-didactica-de-la-literatura-temas-y-lineas-de-investigacion-e-innovacion/html/926cb127-44d0-45c4-aaca-09dbc8abea01_2.html#I_2

Dussel, I. (2002) *Educación y la memoria*. Notas sobre la política de la transmisión. En: *Anclajes* VI.6 Parte II, pp. 267-293.

Freire, P. (1996). *Política y educación*. Trad. Sella Mastrangelo. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1982). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: siglo XXI.

Freire, P. (1996). *La Pedagogía de la pregunta*. Editorial Magisterio. Bogotá.

Freire, P. (2002) *Cartas a quien pretende enseñar*. México: siglo XXI.

Foucault, M. (2007). *Hermenéutica del sujeto*. La Plata: Altamira.

Funes, A. (2006). *La enseñanza de la historia reciente/presente*. En Revista Escuela de Historia. Colombia.

Gadotti, M. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: siglo XXI.

Gil Cantero, F. (2001). *Educación y crisis del sujeto*. En Teor. educ. 13, pp. 45-68.

Gimnasio Sabio Caldas. (2015). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*
Recuperado de:
[http://issuu.com/gimsabiocaldas/docs/pei_definitivo_2015_ultima_versi__n](http://issuu.com/gimsabiocaldas/docs/pei_definitivo_2015_ultima_version)

Gimnasio Moderno. (2014). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*
Recuperado de:
<http://www.gimnasiomoderno.edu.co/gimnasio/historia/nuestros-pilares/>

Gómez, J. (2013). *Testigos de sí mismos: Narrativas políticas de jóvenes colombianos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

González, M. (2007). *Memorias de duelo y deuda*. De la necesaria vinculación ético-política entre memoria y pedagogía. En: *Revista colombiana de Educación*. Bogotá, Colombia. No 52.

González, M. (2012). *La historia dela enseñanza de la historia: un saber escolar inestable*. En: Praxis Pedagógica

Gramsci, A. (1949). *Los intelectuales y la organización de la cultura* En: http://ensenadadigital.net/fundacion/images/M_images/fund/gramsci.pdf
pp. 5-9;69-

91http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_34/a_556/556.html.

Guerrero, A. (2011). *La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia 1973-2007*. Tesis: Maestría en Historia., Universidad Nacional, Bogotá, Colombia.

Gutiérrez, C. (2005). *Algunos problemas de la enseñanza de la historia reciente en América Latina*. En: Universidades. México. Núm.: 30., pp. 17-22.

Guzmán, G. (1968). *La violencia en Colombia-parte descriptiva*. Cali: Progreso.

Herrera, M. (2013) *.La educación como parte de la Historia Social y cultural*. En: Revista Educación y Pedagogía. Bogotá, Colombia. Núm: 12 y 13., pp. 279-285.

Herrera, M., Villafañe, G. (2014). *Formación política en el tiempo presente: ecologías violentas y pedagogía de la memoria*. En: Nómadas 4. Universidad Central. Colombia.

Homi. K. (2010) *Nación y Narración: entre a ilusión de una identidad y las diferencias culturales*. Siglo XXI editores S.A.

Hospital Vista Hermosa. (2014). Gestión de la información para el análisis de situación en salud del territorio N° 10. Jerusalén medio. Alcaldía Mayor de Bogotá. Recuperado de: http://www.hospitalvistahermosa.gov.co/web/node/sites/default/files/2014/t_saludable/Anexo_4_territorio_10.pdf

Ibagón, N. (2014). Los textos escolares y la enseñanza de la historia: elementos teóricos para entender su relación. En: *Hojas y Hablas*. Bogotá, Colombia: Revista institucional de Investigación fundación universitaria Monserrate. Núm: 11., pp.37-46.

Jelin, E; Lorenz, F. (2004). *Educación y memoria, la escuela elabora el pasado*. Siglo XXI de España Editores.

Jiménez, A. (2012). *Víctimas. Entre la memoria y el olvido*. Bogotá, Colombia. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Kaplan. M. (1983). *Formación del Estado nacional en América Latina*. Amorrortu editores. Buenos Aires.

Kohut. K. (1994). *Literatura colombiana hoy. Imaginación y barbarie*. Editorial Vervuert. Frankfurt, Madrid.

Lara, M. (1994). *La Democracia como proyecto de identidad ética*. Barcelona: Anthropos.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura, Estudios sobre literatura y formación*. Segunda edición, Fondo de Cultura Económica. México D.E., pp 25 – 53.

Lizarralde, M. (2012). *Ambientes educativos y territorios del miedo en medio del conflicto armado: estudio de escuelas del Bajo y Medio Putumayo*. En: Revista Colombiana de Educación. Bogotá, Colombia. Núm. 62., pp. 21-39.

Lizarralde, M. (2003). *Maestros en Zona de conflicto*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez, Juventud. Manizales. Vol. 1 núm 2., pp. 2-24.

Lizarralde, M. (2012). *La escuela y la guerra, las memorias entre el miedo y el silencio*. En: Praxis Pedagógica 13. Bogotá, Colombia. Pp. 90-103.

Macilla Torres, S. (2006). Literatura e Identidad Cultural. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132006000100010

Macherey, P. (2003). *¿En qué piensa la literatura?* Siglo del hombre editores. Universidad Nacional de Colombia.

Martínez Boom, A. (2008). Verdades y mentiras sobre la escuela, IDEP.

Martínez, M. (2009). Ponencia Ensoñación y violencia: Miradas sobre la infancia escolar desde la literatura evocativa. XI congreso Nacional de Investigación Educativa/ Historiografía e historiografía de la Educación.

Mélich, J. y otros. 2000. *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*, Paidós.

Melich, J. (2003). *Narratividad y Educación XXII seminario interuniversitario de teoría de la educación*. Otros lenguajes en Educación. Junio.

Merchán, J. La Senda de una Temática. (Disertación doctoral no publicada) UPN.

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

Ministerio de Educación Nacional (2004): Estándares educativos para las Ciencias Sociales pp. 131-133. Encontrado en: <http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresCienciasSociales2004.pdf>.

Mujica, J. (2013). *Discurso*. En: <http://www.lr21.com.uy/politica/1131614-mujica-en-la-onu-discurso-completo>.

Nofal, R. (2006). *Literatura para chicos y memorias: colección de lecturas*. En: Subjetividad y figuras de la memoria. Compilado por Elizabeth Jelin y

Nova. M., Arias. L., Burbano, Z. (2013). “*Una perspectiva crítica para la implementación de prácticas pedagógicas con estudiantes en situación de desplazamiento*”. En: Hojas y Hablas. Bogotá, Colombia: Revista institucional de Investigación fundación universitaria Monserrate. Núm: 10., pp.39-53.

Rancière, J. (2007). *En los bordes de lo político*. Trad. Alejandro Madrid. Madrid: La cebra.

Rancière, J. (2011). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Planeta.

- Rancière, J.(2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Rancière, J. (2004). *Política de la literatura*. Trad. Marcelo G. Burello, Lucía Vogelfang y J.L. Caputo. Buenos Aires: Zorzal.
- Ricoeur, P. *La memoria la historia y el olvido*. Buenos Aires FCE, 2004.
- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. Trad. Agustín Neira. Madrid: Siglo XXI.
- Rubio, G. (2007). *Educación y memoria. Desafíos y tensiones de una propuesta*. En *Nómadas*. Revista de crítica de Ciencias Sociales y jurídicas.
- Rueda, R., Quintana, A. (2013). *¡Ellos viene con el chip incorporado!* Aproximación a la cultura informática escolar. Bogotá: IDEP.
- Sánchez, G. (2011). (Coord.). *¡Basta ya! Colombia: memoria de guerra y dignidad*. Bogotá: Centro de Memoria Histórica.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Editorial Anagrama, Barcelona.
- Sommer, D. (2004). *Ficciones fundacionales, Las novelas nacionales de América Latina*. Fondo de cultura económica de Colombia.
- Téllez, H. (1997). *Espuma y nada más*. En: <http://www.literatura.us/tellez/espuma.html>
- Torres, A. (2006). *Subjetividad y sujeto: perspectivas para abordar lo social y lo educativo*. En: *Revista colombiana de Educación*. Bogotá, Colombia: No 50.
- Tovar, B. (1994). La historia al final del milenio. *Ensayos de historiografía colombiana y latinoamericana*. Volumen 1. Bogotá: universidad Nacional.
- Umaña, E., Guzmán, G. Fals, B. (1977). *La violencia en Colombia-estudio de un proceso social* Tomo I y II. Bogotá: Punta de Lanza.
- Vélez. G. (2013). *La pregunta por el quien de la enseñanza de la historia reciente*. Seminario de Maestría en Educación. Bogotá: UPN.

Zuleta, E. (1995). *Escuela y democracia un campo de combate*.

Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.

Para el curso:

Abad, H. (2008). *El olvido que seremos*. Bogotá: Planeta.

Aristóteles. (1989). *La política*. Trad. Manuel Briseño Jauregui. Bogotá: Caro y Cuervo.

Aristizabal, P. (2014). *Dorada*. Recuperado de: blogalacran.tumblr.com

Burgos, R. (1981). *Esas frases de amor que se repiten tanto*. En: *Lo amador y otros cuentos*. Bogotá: Planeta.

Caicedo, A. (2014). *Infección* (1970). En: *Cuentos Completos*. Bogotá: Alfaguara.

Fayad, L. (1995). *Un hombre y un perro*. En: *Nuevo cuento colombiano* (1997). México: Fondo de Cultura económico.

Galeano, E. (2004). *Las venas abiertas de América latina*. México: Siglo XXI.

García Márquez, G. (1968). *El ahogado más hermoso del mundo*. En: <http://www.literatura.us/garciamarquez/ahogado.html>

García Márquez, G. (1982). *La soledad de América Latina*. En: [http://www.ciudadseva.com/textos/otros/la soledad de america latina.htm](http://www.ciudadseva.com/textos/otros/la_soledad_de_america_latina.htm).

García Márquez, G. (1972) *Un día de estos*. En: [http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/ggm/un día de estos.htm](http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/ggm/un_dia_de_estos.htm)

Maldonado, J. (2014). *Pasamos la noche en Cazucá*, crónica de Juan Camilo Maldonado. En: <http://www.elespectador.com/noticias/bogota/pasamos-noche-cazuca-y-descubrimos-opera-limpieza-socia-articulo-477668>

Martí, J. (1891). *Nuestra América*. En: http://www.ciudadseva.com/textos/otros/nuestra_america.htm

Mejía Vallejo, M. *La venganza*. En:

Rancière, J. (2004). *Política de la literatura*. Trad. Marcelo G. Burello, Lucía Vogelfang y J.L. Caputo. Buenos Aires: Zorzal.

Rivera, J. E. (1924). *La vorágine*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Ruíz, M. (2014). *La decisión de no educar*. En: <http://www.semana.com/opinion/articulo/la-decision-de-no-educar-por-marta-ruiz/369914-3>.

Sánchez, G. Peñaranda R. (compiladores). (1986). *Pasado y presente de la violencia en Colombia*. Bogotá: CEREC.

Shakespeare, W. (2011). *Romeo y Julieta*. Catedra letras universales: Decimosexta edición.

Vallejo, F. (2007). *El lejano país de Rufino José Cuervo* En: http://www.elmalpensante.com/articulo/323/el_lejano_pais_de_rufino_jose_cuervo.