



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



IPAZUD

Instituto para la Pedagogía,
la Paz y el Conflicto Urbano.
Universidad Distrital
Francisco José de Caldas

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

Pedagogies for the historical
memory: Reflections
and considerations for a
process of innovation in the
classroom

Pedagogias para a Memória
Histórica: reflexões e
considerações para um
processo de inovação na
sala de aula



Ciudad Paz-ando Bogotá, Enero - Junio de 2015, Vol. 8, núm. 1; págs. 124-141

Juan Guillermo Londoño Sánchez¹

Universidad Nacional de Colombia
Bogotá - Colombia
jglondonos@unal.edu.co

Jeimmi Carvajal Guzmán²

Universidad Nacional de Colombia
Bogotá - Colombia
jepcarvajalgu@unal.edu.co

Artículo recibido: 11/03/15

Artículo aprobado: 15/07/15

Para citar este artículo: Londoño, J. G. & Carvajal,
J. P. (2015). Pedagogías para la memoria histórica:
reflexiones y consideraciones para un proceso
de innovación en el aula.
Ciudad Paz-Ando, 8(1), 124-141

DOI: [http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.
cpaz.2015.1.a07](http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.cpaz.2015.1.a07)

Resumen

Las pedagogías de la memoria histórica sirven para enfocar un trabajo en el aula que persigue objetivos de formación en los y las estudiantes que son de vital importancia ante un eventual escenario de acuerdo de paz y post-conflicto en Colombia. Se analiza aquí una experiencia de innovación pedagógica basada en la construcción de memoria histórica, a la luz de los postulados del aprendizaje significativo, y se exponen sus contribuciones a una experiencia de ciudadanía y posicionamiento político frente al conflicto armado en nuestro país.

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

¹ Psicólogo e Investigador Educativo

² Trabajadora Social e Investigadora Social

Abstract

Historical memory pedagogies help to approach a classroom work that pursues objectives in student's formation which are vital in the possible scenario of a peace agreement and post conflict in Colombia. This paper analyzes a pedagogical innovation experience based on the construction of historical memory in the light of the postulates of meaningful learning. In addition, it shows its contributions in a citizenship experience and political positioning towards the armed conflict in our country.

Keywords: pedagogies of memory, memory construction, meaningful learning, empathy, citizenship, educational innovation.

Resumo

As pedagogias da memória histórica servem para concentrar um trabalho na sala de aula que tem metas de formação nos alunos e que são importantes num eventual cenário de paz y pós-conflito na Colômbia. É analisada aqui uma experiência de inovação pedagógica baseada na construção da memória histórica, à luz dos postulados de aprendizagem significativa, e são expostas suas contribuições para uma experiência de cidadania e posicionamento político no conflito armado em nosso país.

Palavras-chave: pedagogias da memória, construção de memória, aprendizagem significativa, empatia, cidadania, inovação educacional.

Introducción

Las dinámicas sociales y la coyuntura actual del país demandan a las ciencias sociales, sobre todo a los procesos pedagógicos en esta área, la innovación en sus contenidos para que respondan a dos hechos puntuales: 1. La conexión que debe existir entre el ejercicio de la enseñanza en las ciencias sociales y las dinámicas sociales del país, y 2. La formación de ciudadanos desde las aulas que piensen y actúen de modo crítico en su contexto (Ministerio de Educación Nacional, 2002)³.

Al respecto, cabe resaltar que para las ciencias sociales en Colombia hay un momento social específico -aludiendo a los diálogos de paz en La Habana, Cuba- que responde a un asunto de orden estructural y que está propiciando reflexiones y debates, orientando con ello los ejercicios de política pública, organización social y construcción de conocimiento. Se nos hace pertinente preguntar por los ejercicios concretos que, desde el sector educativo, están propiciando acciones de construcción de paz y transformación del contexto cultural de los ciudadanos que, el día de mañana, afrontarán el proceso del

3 De ahora en adelante MEN.



post-conflicto y tendrán el reto de hacer realidad esa utopía llamada Paz.

Asumiendo el reto que impone el actual contexto se hace la propuesta de crear un espacio de innovación en el aula que responda a la pregunta: ¿cómo hacer procesos de innovación en la enseñanza de las ciencias sociales en educación básica y media que propendan a la evocación crítica de la historia colombiana, haciendo de ello un proceso de aprendizaje significativo, en aras de contribuir a la construcción de ciudadanía? El siguiente documento, orientado por la anterior pregunta, busca precisar cómo las pedagogías para la Memoria Histórica pueden constituirse como un elemento innovador y pertinente en los ejercicios de aula a través del ejercicio analítico de la experiencia pedagógica gestada en el marco del proyecto *Educación para la Memoria: reflexionando sobre la Memoria Histórica en las escuelas colombianas*⁴. En este sentido, el desarrollo de este documento se basa en el análisis de los datos recogidos con la aplicación de esta experiencia, y no constituye un informe de investigación. Sin embargo, se hará una breve referencia al enclave metodológico de la experiencia pedagógica como tal.

El análisis de esta experiencia parte de la revisión conceptual y contraste con la evidencia de las siguientes categorías de análisis: *Memorias* -individual, colectiva e histórica-, *Aprendizaje Significativo* y *Ciudadanía*. A través de este análisis se desarrollarán reflexiones sobre el valor de este tipo de ejercicios para la formación integral y transversal de los y las educandos, y su proyección frente a los retos que plantea el hecho de propiciar escenarios de construcción de la paz.

Enseñar en clave de memoria

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

Los talleres buscaban la construcción de puentes significativos entre la experiencia cotidiana de los estudiantes y la realidad nacional a través de ejercicios de autoexploración consciente y ejercicios de simulación de realidades problemáticas, para así interpelar al -a la- estudiante sobre posibles soluciones y cursos de acción. En este último sentido, se buscaba también ejercitar sus conexiones emocionales y empáticas con otras realidades, e inclusive con aspectos o eventos de sus propias cotidianidades, desde otras perspectivas y expectativas.

Es importante hacer referencia aquí a las experiencias precedentes, tanto de orden teórico como práctico. La experiencia de Thomas Brush y John Saye sobre los efectos de ambientes multimediales y tareas de aprendizaje estructuradas en torno a temas específicos nos permitió establecer la conve-

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



niencia de configurar las unidades pedagógicas -talleres- alrededor de temas específicos, en busca de resultados bien esquematizados, y en torno al uso de materiales y recursos multimediales, ya que como lo documentan los autores, estos recursos favorecen el compromiso hacia el aprendizaje y el desarrollo de puntos de vista empáticos sobre dilemas históricos (Brush & Saye, 2008).

Prangmsma, Van Boxtel y Kanselaar (2008) evidenciaron la utilidad en términos de evaluación, de incentivar la elaboración de productos del aprendizaje multimodales. Además, nos recordaron las ventajas del aprendizaje colaborativo, específicamente frente a problemas sociales, que no tienen una única respuesta ni una estructura uni-causal, por lo que requieren de un tratamiento desde su complejidad y multidimensionalidad. Esto, trasladado a un ejercicio pedagógico, alude al uso combinado de información audiovisual e información verbal, generando representaciones multimodales de un hecho social que orientan la atención y las conexiones con otros temas, promoviendo así un aprendizaje más complejo y profundo.

Pero tal vez el mayor aporte lo rescatamos de los postulados de Seixas y Peck (2004), que en su texto explican las estructuras cognitivas con las que expertos disciplinares en historia construyen los relatos sobre el pasado y el presente. En la fase de diseño del actual proyecto se estableció de manera explícita la intención de introducir a las y los estudiantes en los elementos del pensamiento histórico planteados por Seixas y Peck. Estos constituyen el eje central de la propuesta pedagógica, dado que buscan mostrar cómo piensa un científico de la historia, y cómo estructura sus conocimientos, ayudado por ciertas herramientas conceptuales:

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

Teniendo definido el eje central del proceso pedagógico se establecieron las actividades para cinco sesiones, durante las cuales se exploraron cinco hechos históricos que han configurado dinámicas en el conflicto armado en Colombia en los últimos 30 años: 1. masacre de El Salado -Montes de María, Sucre-, 2. masacre de Bojayá -Chocó-, 3. el genocidio de la Unión Patriótica (UP), 4. los magnicidios de Luis Carlos Galán, Álvaro Gómez Hurtado y Jaime Pardo Leal, y 5. el fenómeno de los falsos positivos en Soacha -Cundinamarca-.

Durante la exploración de estos eventos se utilizaron recursos como entrevistas a las víctimas, crónicas tomadas de programas de



televisión, material audiovisual y gráfico, entre otros. Se propendió por el establecimiento de puentes entre la vivencia cotidiana de cada estudiante y estos hechos por medio de procesos de aprendizaje significativo, los cuales mediante la identificación con la situación de las víctimas o el traslado de estos hechos a un escenario recreado en el que ellos vivieran “en carne propia” lo acontecido, exploraran sus emociones y sensibilidades frente a este tipo de hechos, generando así un vínculo empático para la comprensión de episodios de la historia reciente del país.

Memoria y aprendizaje significativo: aportes pedagógicos

Memoria y aprendizaje significativo son los dos anclajes conceptuales elaborados para interpretar las contribuciones y los alcances que esta pedagogía de la memoria ha permitido observar con su puesta en marcha. Pasaremos a definirlos y relacionarlos, y seguidamente revisaremos la experiencia documentada bajo estos lentes conceptuales.

La memoria como categoría de análisis

Precisar conceptualmente en el asunto de la Memoria Histórica genera reflexiones en dos dimensiones: la primera, hace referencia al sujeto que rememora; y la segunda, a los contenidos rememorados. Estas dos dimensiones tienen un eje transversal que responde a la indexicalidad⁵ del contexto social en la que se gestan los procesos de memoria, es decir, el cómo y el cuándo se recuerda y se olvida en

5 Nelson Goodman- Filósofo estadounidense- define este concepto como cada una de las locuciones que constituye una palabra y se refiere a cierta persona, tiempo o lugar, pero designa algo que no denomina cualquier repetición de la palabra. El concepto aplicado a las Ciencias Sociales alude a las preguntas que orientan los ejercicios de observación: el qué, el cómo, el cuándo, el dónde, para qué y con qué.

un tiempo presente con expectativas a futuro es una cuestión que define estos procesos, tanto a nivel individual -en las interacciones de carácter microsocio-, como en los procesos macrosociales, dejando ver con esta reflexión que hay momentos o coyunturas que activan memorias, silencios u olvidos, pero que a su vez la facultad psíquica con la que se recuerda puede ser activada por diferentes formas, entre ellas las que han destinado los sistemas culturales para dicho proceso. Un ejemplo de esto son las acciones de carácter performativo o expresivo en donde la noción del ritual y la mística poseen un lugar de privilegio, o la activación de dichos procesos en el escenario pedagógico de la escuela, como es la propuesta en este documento.

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

El psicoanálisis también ha aportado a dicha conceptualización, centrando su atención en los procesos psíquicos atados al desarrollo del yo y la noción de trauma, así como los procesos inconscientes que dan explicación al olvido y los actos fallidos que el yo consciente no logra controlar. Los avances dados desde el psicoanálisis propiciaron la reflexión en torno a que la cuestión de la memoria y



el olvido no pueden ser vistos desde una perspectiva meramente biológica, sino que este proceso guarda relación directa con los “cómo” y los “cuándo”, relacionando factores sociales, emocionales y afectivos. Lo anterior parte de la premisa de reconocer que el ejercicio de recordar y olvidar tiene un carácter particular cada vez, y que no ocurre en individuos aislados sino insertos en las relaciones sociales, imponiéndose así una transición de lo individual a lo social-interactivo, por lo que es imposible recordar o recrear el pasado sin apelar a los contextos que lo gestaron.

Teniendo en cuenta que la memoria reviste un carácter social, se establecen en las corrientes sociológicas debates en torno a este concepto. Maurice Halbwachs -sociólogo francés- desarrolló dos referentes conceptuales en el tema: los marcos sociales para la memoria y el concepto de memoria colectiva. Si bien, Halbwachs conceptualiza el carácter social que reviste el acto de recordar, los puntos de debate frente a estas elaboraciones conceptuales se relacionan con si se da o no espacio a las individualidades en el campo de la memoria colectiva y, si esta última sólo refiere a mitos y creencias colectivas en donde la memoria no tiene lugar.

Sin el ánimo de ahondar en dichos debates conceptuales, vale aclarar que la *memoria colectiva* difiere del ejercicio de la *memoria histórica* en la medida en que la concepción de memoria colectiva surge de una interpretación durkheimiana ortodoxa -la cosificación de la realidad social- en donde la memoria colectiva puede interpretarse como memorias compartidas, superpuestas, producto de interacciones múltiples encuadradas en marcos de poder. Es así como este concepto permite centrar la atención en los procesos de construcción de memoria, trascendiendo su sentido histórico positivista estricto, puesto que

implica dar lugar a distintos actores sociales y a las disputas y negociaciones sobre el pasado en escenarios diversos, permitiendo, en el plano del conocimiento, dejar abierta a la investigación empírica la existencia o no de memorias hegemónicas o con aire de ser la versión “oficial” de los sucesos.

Se hace necesario aclarar que los procesos de memoria ocurren en lo activo o en lo pasivo. Se alude a memoria pasiva a todo lo referido con los saberes reconocibles guardados pasivamente en archivos públicos o privados, en formatos digitales o en las bibliotecas. Estas memorias pasivas cambian su naturaleza a través de la actividad humana, es decir, en relación a su uso. En la psicología cognitiva, a esto se le distingue entre dos conceptos: *reconocimiento* y *evocación*. El reconocimiento implica una asociación o identificación de un punto del pasado, mientras que la evocación refiere a la evaluación de lo reconocido, lo que requiere un esfuerzo por parte de la persona que rememora. Esta diferenciación permite aclarar que no todas las memorias tienen un carácter pasivo, es decir, la existencia de archivos, museos, centros de documentación y el conocimiento que sobre el pasado se construya, garantiza los procesos de evocación. En esta medida, el reconocimiento del pasado por medio de la interpretación y la identificación en su historia vital del presente, es algo que puede emprender el sujeto en el proceso de la interacción social.

Respecto a los contenidos de la memoria, se refiere con esto a las vivencias personales directas o mediadas, de carácter latente o visible, que son recibidos y transmitidos en el marco de la interacción social evidenciada en los procesos de socialización o en las prácticas culturales de un grupo determinado. Lo anterior alude a que los contenidos



de la memoria siempre poseerán un carácter social, que son culturalmente compartidos y compartibles. El sujeto se convierte así en un vehículo de la memoria que mediante procesos de evocación de contenidos configura memorias activas.

Para que los procesos de memoria dejen de ser un mero acto de reconocimiento y pasen a ser una Memoria Histórica se hace pertinente la pregunta ¿qué pasado es el que se va a significar o transmitir? haciendo referencia a la significancia de lo recordado. Cuando se alude a hitos correspondientes a acontecimientos traumáticos -como es el caso de un conflicto armado interno, por ejemplo-, la construcción de la memoria deberá apelar a su dimensión intersubjetiva, es decir, al encadenamiento de unas memorias con otras, dado que los acontecimientos traumáticos están enmarcados dentro de rupturas entre la memoria individual y la memoria colectiva, hecho que puede obedecer a condiciones políticas y sociales que impactan en las prácticas culturales. El no lograr consensos o reconocimiento público de estos intentos de construir memoria puede desencadenar prácticas culturales con distintos matices como la ritualización, la repetición, la distorsión, el silencio, la mentira (Jelin, 2001), o la naturalización de las condiciones que reproducen el evento traumático y que son encubiertas por las condiciones socio-políticas que propician su aparición.

La memoria como proceso de aprendizaje significativo

Aunado a la premisa de que la Memoria Histórica es una memoria viva que se construye en la interacción social, y para que este ejercicio alcance el proceso cognitivo de la *evocación* en el escenario escolar, se propone abordar

el concepto de *aprendizaje significativo*. Se refiere con este concepto a un aprendizaje auténtico que se genera en la medida en que integra nuevos conocimientos a la estructura cognitiva y experiencial del sujeto que aprende, y que ha desarrollado a través de su historia de vida (Moreira et. al, 1997).

Puede decirse que las propuestas pedagógicas basadas en la teoría del aprendizaje significativo intentan mediar entre las posiciones más tradicionales de una transmisión de conocimientos unidireccional, y posiciones más progresistas basadas en la actividad libre de los aprendices en la construcción de conocimiento autónomo. Esto es así ya que se reconoce, en modelos pedagógicos basados en el aprendizaje significativo, el papel del docente como un tutor o guía, que procura atar y mostrar explícitamente los puentes entre lo que pretende que el estudiante aprenda y la propia historia de vida y aprendizajes del estudiante, y al mismo tiempo se reconoce el papel activo del estudiante, como uno que puede poner en concurso todos sus recursos cognitivos y además sus diferentes dimensiones subjetivas (biológica, perceptual, emocional, interpersonal, etc.) para construir conocimiento propio, que responde a sus propias necesidades de adaptación, tanto internas como externas (Dewey, 2004).

Además, el aprendizaje significativo se caracteriza por relacionar nuevo aprendizaje con la historia de aprendizaje y la estructura cognitiva del aprendiz de manera *no arbitraria y sustancial* (Moreira, 1997). Por un lado, no arbitraria en la medida en que la nueva información se ancla a núcleos de conocimiento y experiencia relevantes que ya el aprendiz posee, y que David Ausubel llama conocimientos subsumidores; es decir, la adquisición de nuevo conocimiento no es arbitraria, sino que tiende a expandir el cúmulo



de significados que el aprendiz ya maneja. Por otro, es sustantivo en la medida en que lo que se aprende es la sustancia del conocimiento, y no los detalles o la forma del conocimiento. También es notable el hecho de que un nuevo aprendizaje no necesariamente debe acomodarse a los esquemas cognitivos y experienciales precedentes, sino que también puede inducir a una reacomodación y recombinación de los esquemas del aprendiz. Permitiría entonces una resignificación de la experiencia, una reacomodación de los conocimientos, y por tanto un cambio comportamental en el aprendiz.

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

Ahora bien, siendo el establecimiento de significados un proceso de socialización, bien podría interpretarse el ejercicio de construcción de memoria colectiva como un ejercicio de socialización y debate o acuerdos y, finalmente, de establecimiento de estos significados generados alrededor de esta dinámica. En esto se apela a la multidimensionalidad del sujeto para la construcción de significados y memorias con calidad evocatoria. La pertinencia de los ejercicios de memoria histórica

señala que la memoria como base de la identidad individual y social es un proceso que incide en la construcción de conocimiento significativo para el sujeto, tanto sobre sí mismo como sobre su entorno. Este es el sentido en el que se vinculan estrechamente aprendizaje significativo y memoria.

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

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

En aras de generar procesos pedagógicos que no redunden en ejercicios que sólo tienen sentido dentro del aula sino que además de ello propicien una cualificación también para la vivencia subjetiva del contexto amplio; una pedagogía de la memoria histórica trabajada desde la perspectiva del aprendizaje significativo genera aportes en dos vías: 1. brinda elementos de carácter experiencial que refuerzan el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que interrelacionadas hace posible que el sujeto actúe de manera constructiva en la sociedad, y 2. suscitan procesos reflexivos que van en la lógica de generar anclajes desde las dinámicas microsociales a las macrosocia-



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

La materialización de estos aportes la podemos ver en el proyecto *Educación para la Memoria: reflexionando sobre la Memoria Histórica en las escuelas colombianas*. Esta iniciativa se plantea como una inquietud política frente a la condición de las víctimas del conflicto armado y toma como espacio de oportunidad el escenario educativo. De esta manera se perfiló una experiencia pedagógica de carácter innovador, que retomaba postulados tanto de la psicología cognitiva como de las ciencias sociales y la pedagogía. Además de ello contó con el acompañamiento del Centro Nacional de Memoria Histórica.

El interés investigativo sobre esta experiencia se inclinó hacia la *comprensión* de las potencialidades de utilizar unos mecanismos y funciones psicológicas socialmente determinadas en procesos de enseñanza-aprendizaje de interés transversal para la sociedad colombiana. En este sentido, se retoma el paradigma cualitativo a través de una investigación-acción, en la cual se formularon una serie de talleres que combinaban componentes cognitivos, emocionales y reflexivos-analíticos, por medio de actividades lúdicas en las que se usaron fuentes primarias, juegos de rol, videos y actividades artísticas, y en las que se plantearon como objetivo principal la construcción de identidades reparadoras frente a la victimización producto del conflicto armado en Colombia en los y las estudiantes, así como una comprensión del conflicto desde sus complejidades.

De la recolección de datos sobre la sistematización de esta experiencia –registro

fotográfico y audiovisual, entrevistas semiestructuradas y cuestionarios pretest/posttest- se extraen los insumos para construir el presente análisis sobre los aportes de las pedagogías de la memoria para los procesos de formación ciudadana y la construcción de currículos de ciencias sociales para la educación básica y media. El enclave metodológico de este documento está más cercano a los métodos de la observación participante y el análisis de los discursos manejados por los y las estudiantes antes y después de vivir esta experiencia pedagógica, a través de categorías de análisis preestablecidas importantes como fundamentación teórica y conceptual del proyecto durante su fase de formulación (*Memorias -individual, colectiva e histórica-, Aprendizaje Significativo y Ciudadanía*).

Memoria individual y memoria colectiva: reflexiones pedagógicas

Tomar los recuerdos personales como material para el aprendizaje puede perseguir diversos objetivos. Durante nuestra experiencia pedagógica, el uso consciente de la memoria individual mediante la evocación cumplió el objetivo de introducir la noción de *empatía* (Seixas & Peck, 2004; Brush & Saye, 2008) como puente que podemos establecer con otras subjetividades en términos cognitivos, emocionales y actitudinales. En el siguiente fragmento podemos apreciar la elaboración emocional de una de las estudiantes participantes:

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

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





© Merly Guanumen

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

Estudiante: Si

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

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

Tal como lo han evidenciado Seixas y Peck (2004), la empatía es un término fundamen-

tal en las relaciones que establecemos con el pasado, dado que la reconstrucción de este requiere de la integración de perspectivas y subjetividades diversas en líneas argumentales integradas y complejas sobre el pasado y el presente. Estamos interpretándolo como la base dialógica de la construcción de memoria.

La concienciación sobre esa memoria individual permitiría que los estudiantes identifiquen qué, cómo y por qué se recuerda o se olvida, el papel del contexto y de la emoción en ello. Como ya se mencionó, este tipo de evaluación sobre lo que se recuerda, como proceso reflexivo, permite llegar al estado de la evocación. En este momento tendríamos una disposición adecuada para entablar diálogos empáticos de significado y sentido con otras subjetividades, con otras realidades y



perspectivas. En la siguiente conversación, se observa cómo el encarnar emocionalmente las vivencias de las víctimas ayuda a la estudiante a establecer ciertos puentes de entendimiento y propuestas sobre el qué hacer frente a la situación de una persona afectada por situación de conflicto armado:

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

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

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

Estudiante: Yo creo que lo primero sería hablar con ellos. Las personas normalmente cuando tienen una mano de ayuda, digámoslo así, suelen relajarse (...) También darles el lugar como para que recuerden a sus seres queridos, o sea, devolverles los hogares donde vivieron con ellos y alentar a que sigan teniendo buenos recuerdos, aunque ellos no estén.

El establecimiento de este tipo de diálogos nos permite construir historias comunes, pero la tarea no es fácil, y menos si se trata de historias generadas por hitos suscitados en escenarios de conflicto armado. Generalmente encontramos en dichos relatos fragmentaciones e invisibilizaciones en la Memoria Colectiva, síntoma del gran distanciamiento entre unos y otros actores en conflicto, esto alimentado por condiciones sociales y políticas, además de prácticas como la manipulación del recuerdo, el silencio o la naturalización de la violencia. En el fondo, el fenómeno que po-

demos hallar detrás de esas fragmentaciones e invisibilizaciones es el de la cosificación del otro, la desfiguración de su rostro humano, lo cual condiciona negativamente el establecimiento de puentes empáticos.

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

Dolor (...) que se sentían mal, deseaban también como estar muertos, sin la familia (Estudiante).

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

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



Por ejemplo, una persona que haya quedado sin alguna parte de su cuerpo es muy difícil, porque si hay alguna persona como nosotros, que tiene todo y sus cinco sentidos, se le dificulta conseguir un trabajo, a ellos se les dificulta el doble! (...) por ejemplo las personas que ya quedaron como viejitas, como una señora por ahí de 50 años, digamos ella (...) llevó muchos años en su casa y en su pueblo, y de un momento a otro la sacaron. Entonces ¿qué pasa ahí? Ella perdió todos sus años; ya no tiene la juventud como para renovar su vida, sino ya le toca es rebuscarse de algún modo. O sea, hay muchas consecuencias por todo (Estudiante).

Para lograr lo anterior, ha sido necesario elaborar una visión clara sobre los procesos mediante los cuales aparecemos integrados o no en la Historia, desde una mirada crítica. Frente a esto, la profesora Graciela Rubio, de la Universidad de Valparaíso, destaca cómo un individualismo y un presentismo absolutos, culturalmente heredados, se convierten en los principales obstáculos para que las personas logren ubicarse dentro de la historia de su entorno. Estos fenómenos resultan en un olvido del pasado y en una falta de perspectiva sobre el futuro dentro de un proyecto societal integrador. Bajo este panorama la profesora Rubio afirma que “es necesario abrir paso a pedagogías que susciten la necesidad de pensar nuevos horizontes, que recuperen las experiencias, y a los sujetos desde su capacidad de configurar mundos diversos como orientaciones centrales de la acción y la reflexión” (2007, p. 3).

En esto, la reflexión sobre la Memoria -al igual que sobre el aprendizaje significativo- implica el reconocimiento de la ubicuidad histórica de los sujetos, en donde más allá de reconocer de dónde venimos bajo una óptica neutral, es pertinente el reconocimiento de las

evidentes tensiones entre un pasado heredado y un presente en construcción por nosotros mismos. El cuestionamiento que surge en este punto es sobre los factores que determinan el grado de influencia que podemos ejercer sobre este presente en construcción, frente a lo cual una estudiante reporta un ejercicio de reflexión crítica, gracias a una de las actividades propuestas en nuestra experiencia:

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

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

Y más adelante:

Entrevistadora: ¿Sientes que aprendiste?

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

Efectivamente, establecer puentes empáticos desde la Memoria ha implicado por parte de los y las estudiantes el reconocimiento de diversas realidades además de la suya propia. Durante nuestro ejercicio ha sido recurrente esta identificación con las víctimas a partir de ejercicios de encarnarse en su experiencia, y con ello verificamos la pertinencia de los ejercicios de construcción de Memoria Colectiva, en donde se entrelazan unas y otras



memorias y sentires, y en donde también es posible conocer al otro desde su experiencia en contexto. Una de las estudiantes entrevistadas nos permite apreciar cómo ha sido su proceso de aprehensión de otras realidades:

Entrevistadora: ¿En qué crees que se diferenciaron nuestros talleres de tus clases normales de sociales o de historia?

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

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

lo único que en este momento yo puedo hacer es, de cierta manera, sentir empatía por ellos, y desde ahorita, tratar de hacer cambios en mi vida para poder afectar a los demás de buena manera (...) por ejemplo, yo siento empatía por el periodismo en este momento. Entonces, saber todo ese tipo de cosas en este momento, a mi me puede hacer tomar

decisiones para trabajar con el periodismo, para ser periodista, y así poder informar (...) de una manera completa sobre las cosas que están ocurriendo en el país. Si a las personas se les informara a tiempo de las cosas, se podrían hacer cambios, y cambios importantes. (Estudiante)

Bajo estos resultados de nuestra intervención, coincidimos con la profesora Graciela Rubio cuando afirma que:

Plantear la posibilidad de una Pedagogía de la Memoria exige preguntarnos sobre el proyecto que la anima. Se sustenta en la validación de la experiencia como un recurso de historicidad desde el cual emergen una pluralidad de interpretaciones; que en los procesos de comprensión anida un potencial de reflexión transformadora; que los relatos construidos son portadores de sensibilidad y reconocimiento de los otros, que de ello se desprende la proyección de múltiples fines, históricamente sustentados en la recuperación de múltiples pasados. (2007, p. 174)

El resaltar estos valores pedagógicos da paso a detallar otro aporte suscitado desde esta indagación, el cual está relacionado con el cómo los procesos empáticos necesarios para analizar la historia, se convierten en un puente para que en el ejercicio de la enseñanza se traduzcan los guiones vivos, es decir, la cotidianidad. Esto serviría de insumo para hacer de la cátedra de las ciencias sociales y el desarrollo de las competencias ciudadanas un diálogo consciente entre las dimensiones microsociales y macrosociales en las que se desenvuelve el estudiante.



Enseñar memoria histórica desde el puente entre lo microsocioal y lo macrosocioal

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

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

Nosotros interpretamos esta problemática como una falta de puentes entre la vivencia microsocioal de los estudiantes y los contenidos de la vida pública macrosocioal.

Anthony Giddens (como se citó en La Rosa, 2010), resalta la capacidad de los actores sociales de reflexionar sobre sus acciones dentro de un marco macrosocioal, con fines de adaptación. Afirma que los sujetos no solamente seguimos los mandatos de una estructura social determinada, sino que somos capaces de interpretarlos y modificarlos de ser necesario, dada nuestra capacidad de actuar intencionalmente; esto es, persiguiendo objetivos específicos para la acción, y no como mera respuesta que refleja a contingencias inmediatas. Así las cosas, para Ritzer (como se citó en La rosa, 2010), tanto en el campo disciplinar de las Ciencias Sociales, como en el campo educativo (MEN, 2002), se reconoce la urgencia de paradigmas integradores de la experiencia micro y macrosocioal, como plataforma para la acción política y ciudadana. La propuesta de Ritzer establece continuidades entre lo objetivo y lo subjetivo, reconociendo

que la inmensa mayoría de los fenómenos sociales tienen una materialidad objetiva y manifestaciones subjetivas al mismo tiempo.

Nuestro proyecto se ha fundamentado en esta idea, además de la idea de ubicuidad espacio-temporal y social de los sujetos, para con ello transmitir a través de las pedagogías para la memoria, espacios de reflexión en donde los y las estudiantes podrán analizar acerca de cómo su percepción y experiencia de lo microsocioal es determinada y al mismo tiempo también está determinando realidades macrosociales. Aquí una evidencia de ello:

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

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



tras relaciones interpersonales como en sus manifestaciones intra-psíquicas. Así mismo, las respuestas que generamos ante las situaciones estresantes, aunque sean parte de la singularidad de cada persona, no dejarán de manifestar el cúmulo de acciones y actitudes con las que la sociedad ha aprendido a afrontar el conflicto.

Al respecto, la profesora Graciela Rubio resalta contundentemente que “recordar constituye una acción creadora de una trama referida a acciones ya sucedidas que configuran relaciones con otros en un presente” (2007, p. 167). Esto nos sitúa en el plano de las relaciones humanas como nivel de análisis para reflexionar sobre los lazos entre la Historia y el presente subjetivo de cada persona, e implica que los ejercicios de memoria necesariamente deben manifestar las memorias de los otros. Los ejercicios de memoria histórica con énfasis emocional que propusimos, abrieron el escenario para que los y las estudiantes se enfrenten a realidades lejanas pero actuales a sus propias experiencias. La identificación de identidades, roles, estatus social, territorialidad, -diferentes a las suyas propias-, a través de la construcción de memoria acerca de los hitos que acaecen las víctimas, pero sobre todo, esa acción de entrecruzar memorias y experiencias al generar lazos empáticos emocionales y cognitivos, es lo que permite que esa idea de sujeto agente los y las permee:

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

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

Un aspecto importante en este esfuerzo sería reconocer que no hay narraciones éticamente neutras y que eso se refleja en las tensiones producidas desde lo ocultado y lo olvidado, o desde la valoración del relato de las memorias. Para algunos estudiantes, este problema se muestra cotidianamente con la manipulación de las noticias que ven en los medios informativos formales –*los medios de comunicación, muchos, la mayoría, están manipulados por nuestros gobernantes, entonces pretenden tapar el sol con un solo dedo* (Estudiante)–, el ejercicio de construir Memoria Histórica, asume cuestiones éticas y comprensivas acerca de lo incluido y lo excluido de las narraciones históricas.

Esto es aún más imperativo cuando el contenido de las memorias construidas refiere a eventos o fenómenos traumáticos. Tiene Ricoeur razón (como se citó en Rubio, 2007) al afirmar la condición que justifica la construcción de memoria alrededor de hechos como los que sustentan el conflicto armado en Colombia: “Es la justicia, la que al extraer de los recuerdos traumatizantes su valor ejemplar, transforma la memoria en proyecto; y en este



mismo proyecto de justicia el que da al deber de memoria la forma del futuro y del imperativo” (p. 169). Para el caso colombiano, implicaría el recordar que todos podemos hacer algo para cambiar esta realidad.

Desde un enfoque de Memoria Histórica, lo que se recuerda o se olvida tiene repercusiones en el sentido político del accionar del sujeto; es decir, las preguntas sobre el qué, el cómo o el para qué recordar u olvidar se configuran como acciones que reflejan valores éticos y agentivos. En este sentido, una pedagogía centrada en la construcción de memoria pasa de ser un ejercicio basado en el dato sobre el pasado, a un ejercicio reflexivo que invita a entender y encarar los conflictos y situaciones cotidianas, evitando repetir el pasado violento al que pareciera, se acostumbró esta sociedad:

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

De una pedagogía de la memoria al ejercicio de la ciudadanía

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

ricular de aprendizaje significativo y acción social, como lo es el de la *ciudadanía*.

El concepto de ciudadanía, dado desde la democracia y la filosofía política clásicas, concibe al ciudadano como un sujeto que posee demandas de justicia y tiene derechos. Sin embargo, corrientes dadas desde la reflexión modernista del Estado, refieren que ciudadano es aquel que efectivamente posee derechos y demanda justicia, pero que además de ello juega un rol normativo, es decir, se requiere de la participación activa de las y los ciudadanos para que el ejercicio de poder sea real -*ciudadanía activa*- (Kymlicka & Norman, 1994).

Si bien, conceptualmente se construye la noción de ciudadanía con base al discurso de los Derechos Humanos y el ejercicio político de los mismos, ante un hecho desarticulador como lo es un conflicto armado de carácter interno, las ciudadanía han dejado de ser activas y pasan a ser *ciudadanías en suspenso* (Mosquera Rosero-Labbé, 2006); la ciudadanía que se construye sobre la base de los Derechos Humanos, que se expresa en lo público pero sin anclaje en lo privado. Esta falta de correlación nos muestra, como consecuencia, a un sujeto poco preparado para el ejercicio de sus derechos.

Con el objetivo de convertir las ciudadanía en suspenso en ciudadanía activas en el escenario escolar colombiano, se ha decretado la implementación de unos *estándares básicos*⁶ en aras de revertir el supuesto de espontaneidad y llamar la atención frente a las responsabilidades implicadas en los procesos de ciudadanía, en vía de asegurar que todas las instituciones brinden contenidos que propicien el ejercicio de la misma. El MEN declara que este término se refiere a una *competencia*

6 Consagrados en la ley 115 de 1994, Ley General de Educación.



en el ejercicio de los Derechos Humanos, el respeto y defensa de los mismos por medio de procesos de participación y acciones que aporten a la paz y la convivencia por medio del reconocimiento a la pluralidad y valoración de las diferencias (MEN, 2004). Para que dicho proceso se geste en el escenario escolar es imperativo que durante el proceso de enseñanza se traiga la cotidianidad como un elemento relacional a desarrollar en el aula, y producir así el anclaje con la experiencia de vida, lo que incentivaría procesos reflexivos y promovería el desarrollo de las competencias integradoras que esta formación requiere.

Al respecto, el proyecto analizado ha generado resultados en torno a la integración de la vida cotidiana como insumo para la enseñanza y para el cumplimiento de los estándares de formación en competencias ciudadanas en la escuela, dado que para ser competente es necesario haber interiorizado lo enseñado en la escuela frente al tema, es decir, hay que haber aprendido significativamente, frente a lo cual ya hemos demostrado un saldo positivo a lo largo de este texto.

Los aprendizajes elaborados a través del ejercicio de memoria permitirían al aprendiz ejercer la ciudadanía, puesto que el acto de recordar y construir memoria desde la evocación y la identificación con la propia historia de vida moviliza tres procesos fundamentales:

1. Permite el reconocimiento de los derechos desde la identificación de la vulneración de los mismos, lo cual favorece una apropiación de estos a través de procesos de aprendizaje significativo que responden a la realidad política, social y cultural del estudiante.
2. Fomenta la observación crítica del contexto social y las ciudadanías activas, dado

que la apropiación de los derechos suscita procesos de reflexión que desencadenan acciones de respeto y defensa de estos desde lo micro hacia lo macrosocial.

3. Integra el aprendizaje de la historia reciente del país y los valores ciudadanos -respeto, tolerancia, diálogo, etc.- por medio de la emoción y la empatía, para anclarlos a competencias de carácter comunicativo. Esto se convierte en un aporte significativo a la construcción de paz desde las aulas, en el sentido que sujetos más conscientes de su historia y movilizados desde acciones por el respeto de los derechos se convierten en la base para un ejercicio real de ciudadanía.

La evidencia permite afirmar que nuestra propuesta permite el aterrizaje de las competencias a situaciones concretas y acciones puntuales, en la medida que sujetos conscientes de su historia a través de vínculos empáticos genera ciudadanos activos en su contexto social, que aportan significativamente a través de tres acciones transversales en la aprehensión de las ciencias sociales y el desarrollo de las competencias ciudadanas: 1. Fortalece los procesos de convivencia y paz en las relaciones microsociales, 2. Dota de significado y sentido los procesos de participación y responsabilidad democrática desde la escuela y 3. Integra lo cognitivo, lo emocional y lo comunicativo en el reconocimiento de la pluralidad, la identidad y la valoración a la diferencia.

Finalmente, podemos afirmar que el desarrollo de este proyecto generó aportes a un proceso de innovación educativa en la medida en que el empleo de medios multimodales y el enfoque en procesos de aprendizaje significativo y conexión empática, no sólo implica una aprehensión de conocimientos y



experiencias, sino además una reflexión en torno a la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas y didácticas que incidan efectiva y significativamente en la formación de las y los estudiantes ante un escenario específico que es el del post-conflicto.

Lo anterior lleva a considerar una cuestión que resulta de suma importancia: las pedagogías de la memoria empleadas en el marco del acompañamiento psicosocial a las víctimas del conflicto armado distarán de las diseñadas para el contexto educativo, dado que si bien ambas responden a la comprensión de

un mismo fenómeno, la implicación en cada escenario es distinta. Mientras que el escenario del acompañamiento psicosocial posee un énfasis terapéutico, en el contexto educativo la inclusión de la memoria histórica como categoría pedagógica requiere la generación de sinergias en procesos pedagógicos en cada una de sus partes -planeación, metodología-didáctica, y evaluación-, acordes al empleo y apropiación de las pedagogías de la memoria, dada su importancia en la actualización de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación básica y media en Colombia.



Referencias bibliográficas

- Brush, T. & Saye, J. (2008). The Effects of Multimedia-Supported Problem-based Inquiry on Student Engagement, Empathy, and Assumptions about History. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 2(1), 21-56. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.7771/1541-5015.1052>
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y Educación*. Madrid, España: Editorial Biblioteca Nueva.
- Jelin, E. (2001). ¿De qué hablamos cuando hablamos de memorias? En E. Jelin, *Los trabajos de la memoria* (pp. 17-38). Madrid, España: Siglo Veintiuno editores.
- Kymlicka, W. & Norman, W. (1994). Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory. *Ethics*, (104), 352-381.
- La Rosa, A. (2010) Lo micro y lo macro como niveles de análisis. En *Los medios y la audiencia en la sociedad globalizada. Aportes para una Sociología de la Comunicación*. Recuperado de <http://goo.gl/5l4DCf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). Serie lineamientos curriculares: Ciencias Sociales. Recuperado de <http://goo.gl/3Yb3Td>
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Serie Guías N° 6. Estándares básicos de competencias ciudadanas. *Formar para ciudadanía... ¡sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá, Colombia.
- Moreira, M. A., Caballero, M.C. & Rodríguez, M. L. (orgs.) (1997). *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*. Burgos, España. pp. 19-44.
- Mosquera Rosero-Labbé, C. P. (2006). Pluralismos epistemológicos: hacia la valoración teórica de los saberes de acción. Una reflexión desde la intervención social a la población afrocolombiana desplazada. *Revista Palimpsestus*, (5), 262 – 276.
- Prangmsma, M. E., Van Boxtel, C. A., & Kanselaar, G. (2008). Developing a "big picture": effects of collaborative construction of multimodal representations in history. *Springer Science +Business*, 36 (2), 117-136.
- Rubio, G. (2007). Educación y memoria. Desafíos y tensiones de una propuesta. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 15(1), 163-175.
- Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. In A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Vancouver: Pacific Educational Press.

