



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

**ELEMENTOS DE LA PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA PARA RECONFIGURAR LA
EXPERIENCIA ESTÉTICA**

JUAN MANUEL YEPES CUBILLOS

CÓDIGO: 2011177029

TUTORA

MANUELA ELISA VERA GUERRERO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE BELLAS ARTES

LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS

BOGOTÁ DC

2019

ELEMENTOS DE LA PEDAGOGIA DE LA MEMORIA PARA RECONFIGURAR LA
EXPERIENCIA ESTÉTICA

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

TUTORA


MANUELA ELISA VERA GUERRERO

FACULTAD DE BELLAS ARTES

LICENCIATURA EN ARTES ESCENICAS

BOGOTÁ


2019

| | | |
|---|---|--|
|  | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 1 de 3 | |

| 1. Información General | |
|-----------------------------|--|
| Tipo de documento | Monografía |
| Acceso al documento | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Facultad de Bellas Artes |
| Título del documento | ELEMENTOS DE LA PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA PARA LA RECONFIGURACIÓN DE LA APRECIACIÓN ESTÉTICA |
| Autor(es) | Yepes Cubillos Juan, Manuel |
| Director | Manuela Elisa Vera Guerrero |
| Publicación | Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional 2019. 63 p. |
| Unidad Patrocinante | Universidad Pedagógica Nacional |
| Palabras Claves | Pedagogía de la memoria, Experiencia estética, Didáctica, Enseñanza-Aprendizaje |

| 2. Descripción |
|--|
| <p>El presente trabajo de grado da cuenta de los elementos de la pedagogía de la memoria para reconfigurar la experiencia estética. Para ello se construye en el primer capítulo un marco de referencia con seis tesis que abordan el tema de la memoria desde diversas perspectivas. Se define entonces, la pedagogía de la memoria como eje fundamental del presente análisis desde su ámbito interdisciplinar, multicultural y ético-político. También se define como la memoria moviliza competencias, logros e indicadores en el aula. De igual forma, se muestran dos formas de entender las competencias, en primer lugar, se analizan las Orientaciones pedagógicas para la educación básica y media del Ministerio de Educación Nacional y luego el concepto de Jorge Enrique Rivera. Para finalizar se describen las categorías deductivas e inductivas que aparecen en el trabajo. El capítulo dos esta destinado a la metodología, allí se explica en primer lugar el análisis de contenido de tipo descriptivo y su desarrollo en la presente investigación. Se describe el enfoque interpretativo en la traducción de cuatro monografías desde la percepción del emisor quien manifiesta el ánimo de relacionar el concepto memoria como tema en el aula, que reconfigura la experiencia estética. El capítulo finaliza exponiendo la idea de conjetura en el marco de un análisis hermenéutico que promueve la comprensión, la explicación y la interpretación. El tercer capítulo se centra en el análisis de pautas sobre la enseñanza aprendizaje de la memoria. También se identificarán elementos que generan experiencia estética a partir de la pedagogía de la memoria. Por último, observaremos como se reconfigura la experiencia estética.</p> |

| 3. Fuentes |
|---|
| <p>Abreu, J.L. (2012). Hipotesis, método & diseño de investigación. <i>Doena: intensional Journal of Good Conscience</i> 7(2), 187-197</p> <p>Andreu, J. (S.F.). <i>Las técnicas actualizadas de contenido: Una revisión actualizada</i>. Universidad de granada. Recuperado de http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf</p> <p>Beuchot, M (2007). Hermenéutica análoga y educación. <i>Acequias</i> (2255, CP 27010) 7-30. Recuperado de http://sitio.lag.uia.mx/publico/publicaciones/acequias/pays/el_pays_de_la_laguna5.pdf</p> <p>Carretero, M & Borrelli M (2008) Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿Cómo enseñar historia reciente en la escuela? <i>Cultura y educación</i>. 20 (2), 201-215. Recuperado de</p> |

| | | |
|---|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 2 de 3 | |

Recuperado de <https://textosontologia.files.wordpress.com/2012/09/hans-robert-jaus-sobre-la-delimitacion-del-primer-nivel-de-la-identificacion-estetica.pdf>

Jelin, E. (2002) *Los trabajos de la memoria*. Recuperado de <http://www.centroprodh.org.mx/impunidadaveryhoy/DiplomadoJT2015/Mod2/Los%20trabajos%20de%20la%20memoria%20Elizabeth%20Jelin.pdf>

Melich, J.C. (2003) La sabiduría de lo incierto Sobre ética y educación desde un punto de vista literario. *Educar* N°31, 33-45. Recuperado de <file:///C:/Users/jm/AppData/Local/Temp/20770-20694-1-PB.pdf>

Ricceur, P. (2000) *La memoria, la historia, el olvido*. Recuperado de <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2015/08/RICOEUR-P.-La-memoria-la-historia-el-olvido-LAV.pdf>

4. Contenidos

Una vez problematizado el campo de la pedagogía de la memoria como elemento de reconfiguración de la experiencia estética, a partir de un análisis de documentos que reúne experiencias en Iberoamérica sobre la reparación de las víctimas de desaparición forzada, abuso de poder político y la recepción de obras de arte y acontecimientos sociales, se realiza en el primer capítulo un marco de referencia en base a seis trabajos de grado que relacionan la memoria con la pedagogía. A partir de esta pesquisa documental se identifican tres formas de abordar el tema de la memoria en el aula.

En primer lugar, se identifica el análisis de tipo hermenéutico sobre las obras de arte y sus procesos de creación como mediador en la formación del sujeto y la configuración de subjetividad ético-política ante el fenómeno de la violencia. Por otra parte, surge un grupo de monografías donde se analizan didácticas en pro de la reconfiguración de la subjetividad, el cuerpo y el contexto de personas que han vivido el conflicto en carne propia. Finalmente, se reconoce una tercera tendencia en el uso de la memoria en procesos pedagógicos referentes a la elaboración de didácticas en aulas escolares donde se refuerza la noción de alteridad y el análisis crítico de la memoria histórica, a partir del relato, salidas de campo, entrevistas y talleres.

Por consiguiente, se define el concepto de la pedagogía de la memoria y la memoria como tema en el aula, atendiendo a la necesidad de formación política en la escuela, ya que dicho aprendizaje conlleva al desarrollo de competencias, logros e indicadores que aportan al estudiante formación en diversos campos del ser (Rivera 2010) y reconocimiento de su entorno. Luego, se analizan las competencias de sensibilidad y apreciación estética definidas por el Ministerio de Educación Nacional como bases de la educación artística, presentando así diversas maneras de comprender las competencias diseñadas por el docente para dar un norte a su intervención en el aula. Para concluir, se enuncian categorías de tipo deductivo e inductivo producto del análisis de datos contenidos en los antecedentes, con el fin de enunciar un marco de acción pedagógica y plantear conjeturas alrededor de la pedagogía de la memoria y la experiencia estética.

En el capítulo dos se define el análisis de contenido como metodología para la presente investigación, definiendo el enfoque de tipo cualitativo como pauta de acción ya que no se pretende enunciar una tesis sino apreciar de qué manera se comporta el fenómeno observado. Finalmente se define la aplicación del método hermenéutico en el presente trabajo, centrándonos en el proceso de percepción del sujeto ante relatos de la violencia y como dicha observación se relaciona con su experiencia estética.

El capítulo tres presenta un análisis de pautas en la enseñanza aprendizaje de la memoria en las cuatro monografías seleccionadas. Para ello, se define cuáles son los principales referentes en torno a la propuesta pedagógica y didáctica de cada autor. De la misma forma, se indaga en la concepción de memoria, las categorías emergentes en cada monografía y el diseño de talleres. Luego elementos que generan experiencia estética desde el campo de la pedagogía de la memoria. Finalmente se definen elementos básicos de la experiencia estética (poesía, asisteis y catarsis).


5. Metodología

Se acude al análisis documental de tipo descriptivo-analítico cuyo material de análisis son cuatro monografías que relacionan la memoria con la pedagogía, para ello se efectuaron los siguientes pasos

- 1 conocer las estrategias para abordar la memoria
- 2 definir las tendencias de contenidos en las intervenciones pedagógicas
- 3 describir el tratamiento didáctico en cada monografía
- 4 caracterizar la propuesta docente
- 5 analizar las diferencias y semejanzas entre las propuestas

Luego de aclarar los anteriores aspectos se procede en el siguiente orden

- 1 análisis de la reconfiguración de la experiencia estética a partir de la memoria
- 2 interpretación de resultados alcanzados
- 3 realización del informe final

| | | |
|---|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 3 de 3 | |

| 6. Conclusiones | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • La pedagogía de la memoria reconfigura la experiencia estética en tanto promueve competencias ético-políticas que transforman el horizonte de sentido interpretativo, logrando que los estudiantes aprecien sus procesos creativos y los hechos sociales de manera crítica. • El proceso creativo y la apreciación estética en relación con el arte de posguerra y la memoria se optimiza cuando el estudiante recurre a testimonios de primera mano haciendo uso de la salida de campo, la entrevista, el registro en el diario de campo y posterior socialización. | |

| | |
|----------------|----------------------------|
| Elaborado por: | Juan Manuel Yepes Cobillos |
| Revisado por: | Manuela Vera |

| | | | |
|-----------------------------------|----|---|------|
| Fecha de elaboración del Resumen: | 09 | 9 | 2019 |
|-----------------------------------|----|---|------|

Resumen

La pedagogía de la memoria es un campo emergente de conocimiento que denuncia el olvido y la violación de los Derechos Humanos. Su misión es formar ciudadanos que rechacen e impidan la repetición de actos violentos que denigren al ser humano. Por ende, moviliza la alteridad y reconfigura la visión ético-política de un país polarizado, víctima de la ley del silencio y la complicidad ante múltiples tipos de violencia.

Por ello la presente monografía indaga en los elementos de la pedagogía de la memoria que reconfiguran la experiencia estética. Por lo tanto, se realiza un análisis documental de tipo descriptivo de cuatro trabajos de grado que indagan en la formación ético-política a partir de la memoria. De la misma forma se enuncian elementos que configuran la experiencia estética.

Por consiguiente, el documento consta de tres partes. El capítulo uno contiene un marco de referencia donde se enuncian los antecedentes, el concepto de pedagogía de la memoria, la memoria como tema, competencias afines y categorías de tipo deductivo e inductivo. El capítulo dos describe el análisis de contenido, el enfoque interpretativo y el trabajo hermenéutico.

Finalmente, el capítulo tres aporta un análisis de las pautas de enseñanza aprendizaje de la memoria en cada uno de los textos seleccionados para el análisis. Después de esto se describen los elementos generadores de la experiencia estética en las monografías consultadas. Finalmente, se abordan contenidos claves para la reconfiguración de la experiencia estética (poiesis, aisthesis y catarsis).

Palabras claves: Pedagogía de la memoria, Experiencia estética, Didáctica, Enseñanza-aprendizaje.

Abstrac

The pedagogy of memory is an emerging field of knowledge that denounces the forgetfulness and violation of Human Rights. Its mission is to train citizens who reject and prevent the repetition of violent acts that denigrate the human being. Therefore, it mobilizes otherness and reconfigures the ethical-political vision of a polarized country, victim of the law of silence and complicity in the face of multiple types of violence.

Therefore, the present monograph investigates the elements of memory pedagogy that reconfigure the aesthetic experience. Therefore, a descriptive documentary analysis of four degree works that investigate the ethical-political formation from memory is carried out. In the same way, elements that configure the aesthetic experience are enunciated.

Therefore, the document consists of three parts. Chapter one contains a frame of reference where the antecedents, the concept of memory pedagogy, memory as subject, related competences and categories of deductive and inductive type are enunciated. Chapter two describes the content analysis, the interpretative approach and the hermeneutical work.

Finally, chapter three provides an analysis of the teaching patterns of memory learning in each or of the texts selected for analysis. After this, the elements that generate the aesthetic experience in the monographs consulted are described. Finally, key contents for the reconfiguration of the aesthetic experience (poiesis, aisthesis and catharsis) are addressed.

Keywords: Memory pedagogy, Aesthetic experience, Didactics, Teaching-learning.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi Abuelo José Manuel Cubillos, a mi madre Teresa Cecilia Cubillos Fuentes y a mi padre John Jairo Yepes Mira, -que en paz descansen- por la formación que recibí de ellos en el seno familiar. De mi madre recuerdo el respeto profundo y la comprensión a todos los seres de la naturaleza y de mi padre la disciplina y la militancia en las convicciones propias. De mi abuelo, sus sacos, los chalecos, los sombreros, los bastones, sus gafas de super aumento y sus pijamas, como no agradecer las caminatas por el pueblo con el mentón en alto, la postura bien erguida y el cuidado de ir bien vestido con peinado tradicional.

Agradezco a mis hermanas Ana María y Laura Isabel y a mi hija Alison Valeria, sin ellas nunca hubiese tomado la decisión de estudiar, de superarme como persona, sus consejos durante este proceso de investigación fueron fundamentales, sus voces de apoyo me levantaron.

A la maestra Manuela Elisa Vera Guerrero por buscar la elaboración de los contenidos y la mejor forma de expresarlos. Al maestro Miguel Alfonso por orientarme a nivel metodológico con sinceridad y sencillez. A la maestra Diana Rodríguez por exigir reflexiones profundas. Al maestro Cesar Falla por presentarme a la memoria y el análisis documental, también por su exigencia en avances y resultados. Al maestro Arlenson Roncancio por transmitir el conocimiento sobre didáctica dejando reflexiones sobre la responsabilidad de estar en el aula y ser educador. A la maestra Carolina Merchán, por sus clases y la carreta de los libros.

Dedicatoria

Dedico este trabajo a todas las víctimas de la violencia, del acoso, el secuestro, la persecución, los infanticidios, los feminicidios, que en el peor de los casos se encontraron con la impunidad y la complicidad de personas que no tienen cultura, ni paz en sus corazones, no sé lo que están pagando, ni que sienten al acostarse, si es que se lo permiten.

Dedico esta monografía a las personas que trabajan en pro de la memoria, a pesar de la inseguridad que se produce en muchos barrios marginales, donde no poca cantidad de salvajes han decidido construir la escenografía del infierno con sus armas, impidiendo cualquier asomo de la ley, el conocimiento, la espiritualidad y sobre todo el sentido común.

Y en especial a las personas que creen en la resocialización, el perdón, la paz y la bondad de corazón. Aquellos que se interesan por el desarrollo ético-político de su comunidad. A quienes les interesa denunciar la injusticia, la corrupción y el abuso de poder decir NUNCA MÁS.

INDICE

| | |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN | 14 |
| JUSTIFICACIÓN | 15 |
| PREGUNTA ORIENTADORA | 19 |
| OBJETIVOS ESPECIFICOS | 20 |
| OBJETIVO GENERAL | 20 |
| CAPÍTULO I: MARCO DE REFERENCIA | 20 |
| 1.1 ANTECEDENTES..... | 20 |
| 1.1.1 Dramaturgias del conflicto: aportes de las artes escénicas a la pedagogía de la memoria analiza la dramaturgia “Río arriba, río abajo: Antígona en el puente cantando” | 20 |
| 1.1.2 Los cuerpos del dolor, tortura de mis carnes: la dimensión transformadora de las artes..... | 21 |
| 1.1.3 Cuerpo con memoria: nociones y movilizaciones del cuerpo femenino dentro de la práctica escénica en Montes de María..... | 22 |
| 1.1.4 El uso de la pedagogía de la memoria en la construcción de subjetividades desde la perspectiva ético-política, un caso en la educación de las elites..... | 24 |
| 1.1.5 Construcción de una propuesta didáctica que permita analizar y comprender la evolución territorial de Bogotá a partir de las categorías tiempo y memoria..... | 25 |
| 1.1.6 Nanás y abuelos recreando memoria..... | 26 |
| 1.2 PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA..... | 27 |
| 1.3 LA MEMORIA COMO TEMA EN EL AULA..... | 29 |

| | |
|--|-----------|
| 1.4 LAS COMPETENCIAS: SENSIBILIDAD, APRECIACIÓN ESTÉTICA Y OTRAS POSIBILIDADES..... | 30 |
| 1.5 CATEGORIAS DEDUCTIVAS E INDUCTIVAS..... | 31 |
| 1.5.1 Categorías inductivas..... | 32 |
| 1.5.1.1 Memoria..... | 32 |
| 1.5.1.2 Memoria individual..... | 32 |
| 1.5.1.3 Memoria colectiva..... | 32 |
| 1.5.1.4 Pedagogía..... | 32 |
| 1.5.1.5 Pedagogía de la memoria..... | 32 |
| 1.5.2 Categorías deductivas..... | 33 |
| 1.5.2.1 Experiencia estética..... | 33 |
| 1.5.2.2 Apreciación estética..... | 33 |
| 1.5.2.3 Sensibilidad..... | 33 |
| Capítulo II: Metodología..... | 33 |
| 2.1 Análisis de contenido..... | 34 |
| 2.2 Enfoque interpretativo..... | 35 |
| 2.3 Hermenéutica..... | 35 |
| Capítulo III: Análisis..... | 36 |
| 3.1 Enseñanza aprendizaje..... | 37 |
| 3.1.1. Pautas de enseñanza aprendizaje de la memoria en el proceso “Formación ético- política infancia y contexto escolar: contexto y aportes desde la pedagogía de la memoria” | 38 |

| | |
|--|-----------|
| 3.1.1.1 Referentes..... | 38 |
| 3.1.1.2. Memoria en el colegio I.E.D Sierra Morena..... | 41 |
| 3.1.1.3. La entrevista estructurada de preguntas abiertas..... | 41 |
| 3.1.1.4. Talleres..... | 42 |
| 3.1.1.5. Gobierno escolar..... | 43 |
| 3.1.2. Pautas de enseñanza aprendizaje de la memoria en el proceso “El uso de la pedagogía de la memoria en la construcción de subjetividades desde la perspectiva ético-política, un caso en la educación de las elites” | 44 |
| 3.1.2.1. Referentes..... | 44 |
| 3.1.2.2. Memoria en el colegio Marymount..... | 45 |
| 3.1.2.3. La alteridad..... | 46 |
| 3.1.2.4 Talleres..... | 47 |
| 3.1.3. Pautas de enseñanza aprendizaje de la memoria en el proceso “Construcción de una propuesta didáctica que permita analizar y comprender la evolución territorial de Bogotá a partir de las categorías tiempo y memoria” | 48 |
| 3.1.3.1. Referentes..... | 48 |
| 3.1.3.2. La memoria en la monografía de Castillo (2014) | 49 |
| 3.1.3.3. Investigación Acción Educativa..... | 50 |
| 3.1.3.4. La salida de campo..... | 51 |
| 3.1.3.5 Talleres | 52 |
| 3.1.4. Pautas de enseñanza aprendizaje de la memoria en el proceso “¿y cómo vamos a recordar?: exploración de los debates en procesos de construcción y transmisión de la memoria histórica del pasado reciente desde la pedagogía en Iberoamérica” | 52 |

| | |
|--|-----------|
| 3.1.4.1. Referentes..... | 52 |
| 3.1.4.2. La memoria en la tesis de Nicolás Zorro (2014) | 53 |
| 3.1.4.3. La didáctica..... | 54 |
| 3.1.4.4. Lo político en la memoria..... | 55 |
| 3.1.4.5. Talleres: la memoria en la escuela..... | 56 |
| 3.2. Elementos que generan una experiencia estética..... | 57 |
| 3.2.1. Formación ético-política..... | 57 |
| 3.2.2. La gestión de la memoria..... | 58 |
| 3.2.3. Ética y educación, “La sabiduría de lo incierto” | 59 |
| 3.2.4. Testimonio..... | 59 |
| 3.3. Reconfiguración de la experiencia estética..... | 60 |
| 3.3.1. Poiesis..... | 60 |
| 3.3.2. Aisthesis..... | 62 |
| 3.3.3 Catarsis..... | 63 |
| Referentes..... | 65 |

INTRODUCCIÓN

“Ver algo más que el mero mirar requiere un ojo ilustrado”

Eisner.

La presente monografía aporta elementos para reconfigurar la experiencia estética de los estudiantes de artes escénicas a partir de la pedagogía de la memoria. Para ello toma elementos de cuatro monografías que abordan la memoria en el aula desde diversos puntos de vista y se realiza un análisis de contenido. Dicho análisis está dentro del paradigma de investigación cualitativa (Eisner 2012) y es de tipo interpretativo en tanto supera la fase descriptiva de las monografías y analiza como desde el trabajo con la memoria se genera experiencia estética.

El principal referente de experiencia estética es Hans Robert Jaus (1972) quien analiza diferentes niveles de percepción e identificación con el héroe. Así este trabajo toma referentes de sobre la teoría estética y los pone al servicio del análisis del trabajo de la memoria. Tomando la pedagogía artística y la clase de artes escénicas como generadores de identificación y sensibilidad con el sentido trágico de la realidad.

Las monografías analizadas fueron “Formación ético-política infancia y contexto escolar: contexto y aportes desde la pedagogía de la memoria” escrita por Luisa Cantor (2016) para obtener el título de Maestra en Educación. “El uso de la pedagogía de la memoria en la construcción de subjetividades desde la perspectiva Ético-política, un caso en la educación de las elites” escrita por Javier Ulises Flórez (2016), quien obtiene el título de maestría en Educación. “Construcción de una propuesta didáctica que permita analizar y comprender la evolución territorial de Bogotá a partir de las categorías tiempo y memoria” monografía escrita por Camilo Castillo para obtener el título de la Especialización en educación a distancia. Por último “¿y cómo vamos a recordar?: exploración de los debates en procesos de construcción y transmisión de la memoria histórica del pasado reciente desde la pedagogía en Iberoamérica”. Escrita por Nicolas Zorro (2014) para obtener el título de Especialización en Pedagogía.

La memoria histórica es un movimiento social que reivindica a las víctimas de hechos pasados, por ejemplo, en 2002 en Andalucía el congreso de los diputados bajo la presidencia de Jaime Ignacio del Burgo realiza una orden del día donde se propone la reparación y esclarecimiento de víctimas del franquismo. En Colombia, un hecho de memoria histórica fue la creación de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR) bajo la ley 975 del 2005 denominada “Ley de Justicia y Paz” que repercute en la creación del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). En estos casos se busca el esclarecimiento y reconocimiento de los daños causados a la población civil, su debida reparación, así como la identificación del origen, causas y circunstancias de hechos violentos.

Por otra parte, hay una relación con el termino Memoria Colectiva entendida como el cumulo de registros históricos guardados por la sociedad. Halbwach (1968) afirma “La memoria colectiva se distingue de la historia al menos en dos aspectos. Es una corriente de pensamiento continua (...) retiene del pasado lo que aún está vivo (...) Por definición, no excede los límites de ese grupo” (p. 212). Por ende, la memoria reivindica los valores de un momento y un grupo humano específico.

Finalmente, la pedagogía de la memoria es un campo emergente que construye una visión ante el olvido y la reivindicación de los derechos humanos. “Pedagogía inscrita en procesos de formación de subjetividades afectadas por un contexto de violencia política, al que además se le suman condiciones estructurales de exclusión y desigualdad en todos los órdenes” (Ortega, v. Valencia, Castro, S. Merchán, D y Vélez, V. 2015, p. 30). El grupo de investigación, educación y cultura política de la Maestría de Educación y la Licenciatura de Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica Nacional es uno de los principales referentes académicos sobre el tema. Las tesis consultadas tienen que ver con esté grupo ya que aplican sus diseños pedagógicos en el aula relacionando la memoria y en algunos casos tienen en cuenta la lúdica y el arte.

JUSTIFICACIÓN

La presente monografía describe la relación entre apreciación estética y memoria en cuatro monografías analizadas. Desarrolla un estudio de pautas pedagógicas que reconocen el proyecto

de comunidad educativa desarrollado por las instituciones y detectan los problemas relacionados con la memoria. Para ello se tiene en cuenta el proceso de reconocimiento del entorno educativo fomentado por los educadores.

En consecuencia, la escuela debe desarrollar valores humanos y universales. En este sentido, Gadotti (1998) resalta la crítica de Iván Illich al “estilo industrial” de la escuela que en todas partes del mundo forma ciudadanos a partir de saberes estandarizados para reproducir un proyecto de sociedad olvidando las problemáticas del entorno. Mientras tanto el conocimiento para la vida se produce en la cotidianidad de las personas haciéndose evidente la normalización de la violencia social, de género y otros tipos violencia.

Por ende, la escuela está cargada de enajenamiento en tanto enseña una producción de saberes prácticos que instrumentalizan el comportamiento. Esto hace que prime la razón en el desarrollo del saber descontextualizado olvidando los sentidos mediante los cuales se percibe el mundo (olfato, tacto, gusto etc.) (El embudo, 2015). Esto supone un reto para el desarrollo de la sensibilidad y la apreciación de la realidad.

La escuela es en este sentido es un reflejo del mundo que suprime su conexión con lo vital y normaliza fenómenos de violencia social. A menudo escuchamos sobre el asesinato de líderes(as) en diversas regiones, el deterioro de ríos, la desaparición de especies, y no reaccionamos. La violencia parece enmudecer la sociedad, por ende, es necesario emprender acciones para formar un frente pacificador que actúe desde las escuelas.

De nada sirve formar en artes escénicas estudiantes que conozcan elementos técnicos si no relacionan estos con las problemáticas que observan en su contexto. Es fundamental instaurar un tema como la memoria para movilizar el pensamiento y la experiencia de los jóvenes hacia una reconfiguración de su historia, sensibilidad y apreciación estética. Así, recuperar el asombro para interpretar de manera crítica productos artísticos-investigativos y hechos sociales.

Si pensamos en la escuela como un reflejo de la sociedad esta debería asumir una postura ante la construcción de paz y resolución de conflictos. Eisner (1995) reflexiona sobre la departamentalización de la educación y su tendencia al control de la conducta. Esta postura se ha

hecho evidente en nuestras escuelas donde se permite ir al baño a horas determinadas y se controla el acceso por persona, el porte adecuado del uniforme, el corte de cabello y la limpieza de las uñas.

Lo anterior se hace para evitar inconvenientes entre estudiantes y a simple vista funciona, pero queda la pregunta ¿es suficiente la norma sin una reflexión consciente de su sentido y de una formación en criterios para valorar dicha norma? En un proceso de formación para el desarrollo humano deben existir espacios que permitan la expresión de las personas en un ámbito programado donde no exista un control tan evidente. Esto otorga la sensación de participación libre e interdisciplinar propias de la práctica artística y la lúdica.

Por otra parte, al buscar en repositorios se encuentran trabajos sobre procesos creativos que tratan el tema de la violencia y la memoria. Por ejemplo “Los cuerpos del dolor, tortura de mis carnes: la dimensión transformadora de las artes” monografía de pregrado escrita por Fabio José Alvarado; también “Dramaturgias del conflicto: aportes de las artes escénicas a la pedagogía de memoria” monografía escrita por Daniela Fajardo. Estas se basan en análisis hermenéuticos.

Del mismo modo, se encuentran procesos artísticos llevados a cabo con víctimas, con el fin de generar resiliencia, entendimiento y reconciliación con un pasado traumático. Tal es el caso de “Cuerpo con memoria: Nociones y movilizaciones del cuerpo femenino dentro de la práctica escénica en Montes de María” escrita por Andrea del Pilar Mora Manrique. Allí se aborda el proceso con víctimas en un ambiente desescolarizado como es el taller.

Por ende, la memoria guarda relación con la experiencia estética en clase de artes escénicas ya que el estudiante se percata del conflicto distanciándose de él para analizar sus características y materializarlas en forma bella. En consecuencia, el docente de artes escénicas promueve el reconocimiento y análisis de problemáticas contextualizadas en torno a la memoria y la visibilización de las tragedias cercanas. A través de la creación y el análisis de obras, docente y alumnos abordan una postura en torno a las víctimas y demás actores de la violencia generando nuevos valores en su contexto.

De igual manera, se busca corresponder el llamado de varias instituciones para educar a los estudiantes en pro de la memoria ético-política e histórica (de manera individual y colectiva) como

una base para la elaboración de la paz en su contexto cercano y la comprensión de problemáticas ajenas a nivel mundial. Tal es el caso de la Universidad Pedagógica Nacional, la cual elabora el “Plan de Desarrollo institucional 2014-2019, una universidad comprometida con la formación de Maestros para una Colombia en paz” Allí se plantean programas para alcanzar un buen desempeño y espacios para formar aspectos como la democracia y la convivencia.

En Colombia, la Justicia Transicional demanda verdad, reconciliación y esclarecimiento de acciones violentas generadas por diferentes grupos armados (El estado, Guerrilleros, Paramilitares, Delincuencia común) en contra de la población civil. Por ende, el proceso de posconflicto reclama una sociedad más justa, sensible y crítica ante sus problemáticas sociales, porque la violencia relacionada con el género y el narcotráfico por parte de grupos armados continúan. En consecuencia, el análisis y la percepción de la historia hace que el estudiante desarrolle el valor de la paz y el análisis crítico de la realidad.

Así, el análisis de la narrativa y los relatos de la violencia deben usarse para fomentar una conciencia de no repetición, de otredad y corresponsabilidad. Por ende, es pertinente preguntarse por secuencias didácticas, temas, contenidos logros e indicadores que generen memoria y consoliden experiencias positivas en relación a la memoria y la paz.

La memoria es un campo de conmemoración, reconocimiento y valoración que sensibiliza a los ciudadanos sobre problemáticas que han pasado o que están presentes en la sociedad. Acosta (2017) la define como “algo que se construye y modifica (...) es el significado que puede tener lo que se actualiza en el acto de su representación” (p. 82), Por ende, se considera la relación entre memoria y experiencia estética, dado que ambos conceptos modifican al estudiante a través de talleres, en tanto posibilitan experiencias consientes que reconfiguran su percepción y criterios de análisis.

En la actualidad los estudiantes escuchan a diario noticias relacionadas con la desaparición y asesinato de líderes sociales, pero no tienen herramientas para comparar o analizar y criticar a profundidad causas y consecuencias de la misma. Es mediante el juego y la investigación que los estudiantes indagan a través de sus sentidos la realidad y transforman su pensamiento desde un

ámbito de libertad (Corpo visionaros, 2015). Por otra parte, el bombardeo de imágenes y narrativas de la guerra deben ser tratados desde el arte para conceder una distancia y fomentar el sentido de corresponsabilidad ante hechos de indiferencia y violencia naturalizados.

Los beneficios de indagar en la memoria recaen en el no olvido y análisis crítico de problemáticas sociales. Una sociedad que escribe su propia historia no es manipulada y se hace consciente de sus propias dificultades. Por consiguiente, la memoria tanto personal como colectiva nos impulsa a ser parte activa y propositiva de una comunidad.

Por ello, este análisis documental reconoce elementos para elaborar talleres que generan una experiencia estética ante el fenómeno naturalizado de la violencia a través de la memoria. Del mismo modo se busca construir comunidades de memoria que reivindican la dignidad de las víctimas públicamente (Del Valle, N. 2014). En este sentido se propone que el proceso académico debe atender al empoderar a los estudiantes víctimas o no, con conocimiento para plantear posibles soluciones.

Para ello se toman cuatro trabajos monográficos que trabajan el tema de la memoria desde las ciencias sociales y aportan a la reflexión en torno a la construcción de corresponsabilidad en sus estudiantes. Se analiza en estas monografías como el trabajo de la memoria transforma la sensibilidad y la apreciación estética haciendo que los estudiantes comprendan de manera crítica diversas problemáticas relacionadas con la violencia. Dichas problemáticas son el abuso del poder, la violación de derechos humanos, la desaparición forzada, la transformación y el olvido.

PREGUNTA ORIENTADORA

¿De qué modo la pedagogía de la memoria reconfigura la experiencia artística de los estudiantes de artes escénicas?

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Identificar pautas de enseñanza aprendizaje de la memoria a partir de las artes escénicas.
- Identificar qué elementos generan una experiencia estética a partir de la memoria.

OBJETIVO GENERAL

Reconocer como la pedagogía de la memoria aporta a la reconfiguración de la experiencia estética en los estudiantes.

CAPÍTULO I: MARCO DE REFERENCIA

1. antecedentes

1.1.1 Dramaturgias del conflicto: aportes de las artes escénicas a la pedagogía de la memoria analiza la dramaturgia “Río arriba, río abajo: Antígona en el puente cantando”

Daniela Fajardo Botache (2018) de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, en la monografía “Dramaturgias del conflicto: aportes de las artes escénicas a la pedagogía de la memoria” analiza la dramaturgia “Río arriba, río abajo: Antígona en el puente cantando” de Jesús Domínguez. Su análisis se centra en la formación de sujetos políticos y éticos en el periodo de posconflicto actual desarrollado en Colombia.

El objetivo es analizar de qué manera la dramaturgia mencionada en el párrafo anterior aporta al enfoque pedagógico encargado de enseñar la historia reciente. Es una investigación de tipo cualitativo, que aplica el método histórico hermenéutico. Hace énfasis en el enfoque hermenéutico de Gadamer relacionando la representación artística con la realidad en que están inmersos los sujetos.

Concluye que la obra de arte permite el análisis de la realidad fracturando la memoria hegemónica movilizadora por el estado. Luego, facilita el análisis de conflictos humanos y la formación de alteridad en los estudiantes. También problematiza los discursos que legitiman la guerra. Y, facilita

la apropiación de conceptos como derechos humanos, justicia, verdad, memoria, reparación, trauma y testimonio.

La monografía es tenida en cuenta por utilizar la obra de arte como recurso para indagar la memoria a partir de un hecho histórico. De igual manera analiza cómo se transmite a partir del hecho artístico conceptos básicos para alcanzar un estado de paz. Lo hace enfocada en la construcción de individuos críticos ante el proceso de posconflicto, el cual está pensado para legitimar el discurso de la paz en Colombia.

1.1.2 Los cuerpos del dolor, tortura de mis carnes: la dimensión transformadora de las artes

Fabio José Alvarado (2018) de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional en la monografía “Los cuerpos del dolor, tortura de mis carnes: la dimensión transformadora de las artes” retoma el tema del posconflicto y lo relaciona con la labor docente. Asume el rol del profesor como un constructor de paz en escenarios educativos formales y no formales. Finalmente analiza como la representación de hechos violentos y cuerpos ausentes configuran la noción de otredad.

La investigación tiene enfoque cualitativo, de tipo exploratorio que busca determinar estrategias dramáticas para dar solución al problema. Realiza una revisión documental que aclara la relación arte, dolor, representación y consolidación de la paz. Las principales categorías son cuerpo, dolor y sujeto, a partir de estas realiza un análisis de tipo hermenéutico.

Asimismo, busca explicar y traducir los aportes a la consolidación de la paz a través del proceso de des subjetivación derivado de la categoría de sujeto. Para ello analiza la obra *Homo sacer* de Teatro de Occidente, creación colectiva, dirigida por el maestro Carlos Sepúlveda. Esto en función de la transformación de las relaciones con el otro.

Concluye que es posible realizar procesos de des subjetivación a partir del arte, mitigando las secuelas del conflicto en la población y el territorio. Evidencia que las acciones escénicas a partir del cuerpo en la obra *Homo Sacer* desarrolla procesos de encuentro e identificación que reconfiguran la percepción del Otro (tomado desde la teoría de Jean Paul Sartre) des subjetivando la percepción que se tiene de éste.

Es posible a partir de este análisis, evidenciar el porqué de una sociedad anestesiada ante el fenómeno de la violencia. Y, a partir del mismo vislumbrar posibles soluciones. Ya que pone de manifiesto el efecto de restitución de víctimas y la reflexión sobre el rol de no víctimas a partir de la obra *Homo Sacer*.

El aporte a la presente monografía radica en el trabajo de subjetividad con víctimas y no víctimas a partir de un hecho artístico. Ya que evidencia, como una dramaturgia posee la capacidad de reconfigurar la sensibilidad de los espectadores. De igual manera produce un análisis sobre la otredad y corresponsabilidad en la naturalización de la violencia.

1.1.3 Cuerpo con memoria: nociones y movilizaciones del cuerpo femenino dentro de la práctica escénica en Montes de María

Andrea del Pilar Mora Manrique (2016) de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional crea un perfil de práctica escénica. A su monografía le da el título de “Cuerpo con memoria: nociones y movilizaciones del cuerpo femenino dentro de la práctica escénica en Montes de María”. Se basa en el diseño y aplicación de un taller con las mujeres de la vereda Villa Colombia en el municipio de Ovejas, Sucre. El objetivo es indagar por las nociones de cuerpo y sus movilizaciones a partir del proceso artístico teatral.

Para ello define la categoría de sujeto como ente que se relaciona con un objeto y lo identifica tomando en cuenta la subjetividad, subjetivación, para este caso el cuerpo femenino y la corporeidad. En cuanto a elementos teatrales define la liminalidad como expresión creativa, lo que permite apoyarse en la fotografía el performance y el relato. Y toma como apoyo la categoría memoria, entendida como la reconfiguración de un pasado dada la transformación permanente de los cuerpos evidenciada en las reflexiones llevadas a cabo sobre el pasar del tiempo y los acontecimientos de la región.

La metodología es de tipo cualitativo, se enfoca en la investigación narrativa, creando historias de vida, biografías y autobiografías. Se apoya en el diario de campo, la fotografía, videos, mapas corporales, y acciones teatrales llevadas a cabo en el proceso para recolectar información. Con ello

realiza un cruce de categorías y subcategorías para el debido análisis de la noción de cuerpo y sus movilizaciones.

Concluye que la pedagogía es un escenario para el diálogo, el reconocimiento del otro, de sí mismo y de la realidad. En este caso la presencia del sujeto activo, narrador, constructor de sujeto se potencia por la relación del docente-investigador y la población, esto se denomina pedagogía de la potencia. Este escenario es propicio para el intercambio de saberes.

Además, desarrollar el taller con sujetos que no se nombran como víctimas del conflicto posibilita conocer otros escenarios y experiencias vitales del ser humano situado en el aquí y el ahora. En segundo lugar, el lenguaje teatral oxigena las historias de vida y el desarrollo de la personalidad. Se observa que las mujeres no dejan de relacionarse con el rol de la primera mujer caracterizado por su desempeño como madre y ama de casa.

El ejercicio teatral en estado de liminalidad moviliza a la mujer hacia el tercer estado enunciado por Lipovsky. Esto a partir de la experiencia narrativa y apropiación de elementos visuales y socializaciones complejas propias del quehacer artístico. Se experimenta en este sentido la desmitificación del arte como algo ajeno y propiedad de los grandes artistas.

En tercer lugar, el sujeto no tiene una única noción de cuerpo ni de sus posibles movilizaciones. Por otra parte, sin un lugar de encuentro los cuerpos y corporeidades se disgregan, el dialogo posibilita en este caso la opción de generar un cuerpo grupal. En este sentido el encuentro entre adultos y adolescentes permite la apropiación y transmisión de valores. Por otro lado, observar diversas formas de movimiento y corporeidad plantea un reconocimiento de posibilidades creativas del propio cuerpo y el contexto en que se desarrolla. También es fundamental un registro fotográfico y audiovisual para reconocer narrativas y lenguajes propios.

Dos aportes fundamentales a la presente investigación son, en primer lugar, el uso del taller, pues a partir de la experiencia se resignifica una problemática social, en este caso el tiempo muerto y la pérdida de memoria por diferencias generacionales. En segundo lugar, el trabajo con una población que ha sido víctima de abuso y feminicidio. El hecho de no nombrarlos como víctimas hace que se resignifique la subjetividad y genera una reconfiguración de la memoria.

Las próximas dos monografías son antecedentes y al mismo tiempo se abordan como material para la investigación y el análisis del presente trabajo. Eventualmente, aportan materiales para el diseño de una intervención académica enfocados en el cuarto ciclo de educación, correspondiente a los grados octavo y noveno. En suma, se puede ver el diseño de secuencias didácticas para desarrollar en el adolescente una socialización crítica en torno a la memoria.

1.1.4 El uso de la pedagogía de la memoria en la construcción de subjetividades desde la perspectiva ético-política, un caso en la educación de las elites

Javier Ulises Flórez (2015) de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional en su tesis de grado aborda la aplicación de la pedagogía de la memoria desarrollada por el grupo de educación y cultura política de la Universidad Pedagógica Nacional en el colegio Marymount. Dicho colegio no presenta en sus integrantes víctimas del conflicto y es uno de los colegios de más reconocido status social en Bogotá.

El propósito de este proceso pedagógico es contribuir a la formación ético-política de las estudiantes. Se busca para ello resaltar la validez y pertinencia de el respeto, la solidaridad, el compromiso, la participación, la construcción de futuro y de reconocimiento con el otro en la sociedad. De esta manera generar una sociedad incluyente y de respeto desde la reconstrucción de la memoria histórica orientada en la transformación y construcción de una sociedad más digna y justa, dónde la escuela como espacio de socialización formal, ocupa un lugar importante en el proceso formativo de subjetivación.

Esta propuesta pedagógica se ubica en el plano cualitativo, de campo y hermenéutico. Parte del contexto y la experiencia para formar comunidades que recuerden. Así mismo que puedan generar memorias alternativas, desde la formación de subjetividades ético-políticas. Con compromiso y responsabilidad hacia el otro, lo cual es propio de la pedagogía de la memoria.

Se concluye que es la primera intervención de este tipo con personas no víctimas del conflicto en contextos escolares. Se logra pues, un proceso de sensibilización sobre la responsabilidad ético-política hacia el otro que hace parte de una misma sociedad, pero está en diferentes condiciones.

En este caso el taller permite la vivencia del paso desde la naturalización de la violencia e indiferencia hasta llegar a un grado de compromiso y responsabilidad social por el otro.

Es posible expandir la aplicación de la pedagogía de la memoria hacia diversos grupos poblacionales. Del mismo modo es posible la masificación de la propuesta partiendo del momento histórico del país. En este punto se hace evidente la falta de principios éticos y políticos como el respeto, la solidaridad, el compromiso, la participación, la construcción de futuro, y el reconocimiento del otro en la sociedad. Siendo estos valores necesarios para generar una sociedad inclusiva, y de respeto partiendo de la construcción de memoria histórica.

Se toma de esta monografía tres aspectos, el concepto de sensibilización pues es enunciado por las orientaciones en educación artística del Ministerio de Educación Nacional. Por otra parte, es pertinente el contenido de la paz en el aula con estudiantes apartados del conflicto que deben analizar y comprender al otro en condiciones diferentes. En tercer lugar, el uso del taller, pues, se tiene la posibilidad de experimentar diferentes momentos que sugieren un tránsito de la indiferencia y normalización de la violencia hacia el reconocimiento y corresponsabilidad con el otro.

1.1.5 Construcción de una propuesta didáctica que permita analizar y comprender la evolución territorial de Bogotá a partir de las categorías tiempo y memoria

Camilo Andrés Castillo Rincón (2014) quien opta por el título de especialización a distancia en la universidad Pedagógica Nacional redacta la monografía que lleva por título “Construcción de una propuesta didáctica que permita analizar y comprender la evolución territorial de Bogotá a partir de las categorías tiempo y memoria”. El propósito es entablar una acción ante la memoria repetitiva enunciada por Mario Carretero, donde se carece de análisis de la información. Igualmente considera necesario acercar el aula a la realidad.

Mitigar la falta de interés por el estudio de las ciencias sociales y la fragmentación que hay en la enseñanza de las mismas es uno de sus objetivos. También media la visión eurocéntrica de las ciencias sociales ya que es nefasta para otros pueblos que resultan invisibilizados, como es el caso

de Latinoamérica. Y por último busca contextualizar los contenidos y didácticas del aula en torno a la realidad vivida por los alumnos.

Para ello se aborda la memoria individual y la memoria colectiva con el fin de obtener relatos y narraciones que den cuenta de la evolución de la ciudad. El tiempo es la segunda categoría, aquí se aborda la historia de Bogotá desde la colonia. La tercera categoría es el territorio, donde se analiza la transformación dada la urbanización. Por otra parte, con el fin de transformar la práctica de las ciencias sociales se construye la propuesta didáctica partiendo de la Investigación Acción Educativa.

El autor concluye que es posible recuperar el interés de los estudiantes en las ciencias sociales atendiendo desde la enseñanza aprendizaje problemas del entorno. La narración y el relato son herramientas para construir la historia y problematizar el desarrollo de la misma. Por ende, busca transformar la didáctica de las ciencias sociales atendiendo a problemáticas del entorno para reconfigurar la subjetividad del estudiante.

Se considera importante para la presente monografía por la aplicación de la memoria individual y colectiva en la construcción de relatos y narraciones sobre la ciudad. El hecho de contar con estos relatos hace que la historia oficial sea analizada desde la percepción de quien habita el territorio en el plano cotidiano y da cuenta de caracterizaciones y problemáticas cercanas. Las categorías de sensibilidad y apreciación estética pueden ser afectadas en la medida que los relatos, los diarios de campo y las salidas arrojan información relevante para la vida de los estudiantes y afecta su imaginario.

1.1.6 Nanas y abuelos recreando memoria

Mónica Andrea Bermúdez (2014) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas obtiene el título de licenciada en educación básica con énfasis en educación artística con la monografía “nanas y abuelos recreando memoria”. El propósito de la propuesta es reconfigurar la memoria de un grupo de adultos mayores ubicado en la localidad de Engativá. Para ello se vale de relatos de infancia que luego traduce a la creación de dibujos con crayola.

Para ello usa la categoría de memoria, imaginario colectivo, imaginario propio, migración, aspecto urbano, y diagnóstico de población. A través de un proceso de investigación Acción Educativa la autora ajusta su práctica y genera en cada taller un proceso de devolución referente a tareas para abordar la secuencia didáctica. Finalmente se realiza un proceso de muestra y curaduría de los gráficos elaborados.

Se concluye que el adulto mayor está en un periodo de vida en que debe ocupar su tiempo en aquellas actividades que generan gozo y que no pudo desarrollar a lo largo de su vida. Por ello se deben procurar espacios de estudio que mitiguen el exceso de trabajo doméstico e informal. Como ciudadanos debemos estar al tanto de las políticas públicas en torno al abandono de esta población.

Los adultos mayores guardan relatos que hacen memoria de hechos no oficiales y dan cuenta de una historia que no tiene que ver con héroes próceres de grandes batallas. Dicha memoria debe estimularse a través de ambientes amenos para que no se afecten con experiencias traumáticas del pasado, a veces es mejor el olvido para efectos de resiliencia. La técnica, los materiales y las didácticas deben estar al alcance de las posibilidades físicas y cognitivas, garantizando una fácil comprensión y manipulación.

De este proceso podemos rescatar el uso de la memoria para reconfigurar la percepción de sí mismos y de la historia de vida en cada persona. Por otra parte, el empoderamiento de un relato que probablemente se había olvidado apela a la competencia de sensibilidad, apreciación estética y comunicación.

1.2 PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA

La pedagogía de la memoria es un campo de conocimiento contenido en un paradigma ético político ya que promueve la dignidad de las víctimas, a través del esclarecimiento y apreciación de hechos de violencia sin un debido registro. Flórez (2015), advierte como la pedagogía de la memoria centra el interés de sus estudiantes ante la realidad del país desconocida por las élites. Por ende, propicia actitudes y valores en los estudiantes para construirse como seres sensibles que aprecian la realidad y el arte.

El estudio y aplicación de la pedagogía de la memoria en relación con la educación artística es multicultural e interdisciplinario. Multicultural puesto que aborda la formación académica de personas expuestas al fenómeno de violencia o aquellos que no la han padecido sin importar su status social, estrato socioeconómico, religión o partido político. La memoria nos afecta a todos de manera individual y colectiva.

Es interdisciplinar pues se aplica en el arte como en pedagogía artística o en procesos de la enseñanza de las ciencias sociales. En el arte componemos obras que se refieren a eventos históricos y que hacen reflexionar al público sobre nuestro punto de vista ante las víctimas y victimarios. En pedagogía artística podemos apreciar espectáculos o hechos sociales que detonen la reflexión y la creación de textos o proyectos escénicos. En la enseñanza de ciencias sociales realizamos una salida de campo y sistematizamos el cambio de un territorio o población luego de un acto violento.

La pedagogía de la memoria es un constructo práctico y teórico que se ha venido desarrollando por parte del grupo “Investigación, Educación y Cultura Política” inscrito en la Maestría en Educación y la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica Nacional. Girón (2015) afirma que esta se basa en “el enfoque metodológico de la Investigación Acción Participativa (IAP) encaminada a promover la historización de la memoria de las víctimas (...) a la luz del abordaje contextual de las problemáticas que atraviesan los diversos territorios en el país”. Lo que otorga al estudiante herramientas para comprender, analizar y crear un texto o producto creativo de manera reflexiva.

Para este caso, asumir la pedagogía de la memoria, a partir, de la educación artística representa un reto a nivel cognitivo, procedimental y axiológico. Ya que se define que conceptos instaurar de la memoria en relación con las artes escénicas y el recuerdo de un hecho histórico a través de un análisis crítico y contextualizado, ¿qué actividades debo formular, una entrevista, un relato o un estado del arte? y por último ¿cómo evaluó la dimensión del ser, aquellos cambios en la sensibilidad que posibilitan otra manera de apreciar un hecho de manera compleja y comunicarse críticamente? Las respuestas variaran de acuerdo al contexto.

1.3. LA MEMORIA COMO TEMA EN EL AULA

La memoria es un campo de conocimiento que moviliza competencias, logros e indicadores de logros. Un logro es aquel propósito realizado por el estudiante y planteado por el maestro para alcanzar la competencia. Rivera (2010) distingue logros del saber, del hacer y del ser. El saber es un concepto o hecho histórico apropiado por el estudiante, por ejemplo: explicará el surgimiento del llamado terrorismo en Colombia.

De este modo, un logro relacionado con las competencias de la sensibilidad y la apreciación estética puede ser: realiza un dialogo en torno a los falsos positivos (hacer). El logro relacionado con el saber será, identificará las motivaciones de un soldado para desaparecer a una persona indefensa. El indicador de logro será: realiza un análisis y resumen del documental “falsos positivos” de Hispan tv.

A partir del ejemplo anterior podemos hacer un trabajo sobre los logros a nivel del ser. Ejemplo: tendrá como principio de vida el respeto por la libertad de los demás. Un indicador de logro será: reflexiona sobre el valor y el gozo de la libertad a la vez que reprocha el abuso de la fuerza.

Por último, los logros del ser son aquellos que constituyen la actitud de la persona, sus valores, sus mitos. Por ejemplo: Demostrará sensibilidad ante la desaparición en Colombia. De este modo se trabaja el desarrollo Inter dimensional de la persona, pues se reúnen los conceptos aprendidos con la evocación espiritual y la puesta en marcha de acciones concretas.

De igual importancia son los logros del hacer, consisten en perfilar el desempeño de los estudiantes. Por ejemplo: Participará en comunidades de memoria constituidas en su entorno cercano. Con ello el alumno tendrá la oportunidad de poner en contexto el saber.

Un indicador de logro nos demuestra que el estudiante está alcanzando el nivel del logro requerido. Rivera (2010) habla de indicadores de logro del saber, del hacer y del ser. Siguiendo la secuencia de los logros enunciados anteriormente un indicador de logro de saber sería: Explicará la lucha

entre los grupos narcotraficantes y el gobierno colombiano a partir del documental “En las víctimas de Pablo Escobar, la historia de un holocausto (capítulo 1)”

En cuanto al indicador de logro del hacer podemos decir que desarrolla un avance en cuanto a la acción que desarrolla el alumno para obtener un logro que implica el ser desde un saber. Como ejemplo de indicador de logro en cuanto al hacer propongo: Determinara los factores que han influido la sociedad a partir del terrorismo, analizando el documental “En las víctimas de Pablo Escobar, la historia de un holocausto (capítulo 1)” De este modo el estudiante tendrá una noción clara de los mecanismos de la violencia y podrá comunicarse de manera crítica con sus pares.

Por último, el indicador de logro del ser nos ayuda a perfilar un alcance en la actitud esperada ante los contenidos y el tema de clase. Como ejemplo propongo: reconocerá que el uso de la violencia transforma los estilos de vida y las buenas costumbres. En suma, la actitud del estudiante determina el avance ético-político y da muestra de los valores aprendidos en clase.

1.4. LAS COMPETENCIAS: SENSIBILIDAD, APRECIACIÓN ESTÉTICA Y OTRAS POSIBILIDADES

El tipo de competencias seleccionado para trabajar el tema de la memoria son las citadas por el Ministerio de Educación Nacional en las “Orientaciones pedagógicas para la educación artística (2010). Dichas competencias son la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación. se hace énfasis en las dos primeras ya que la comunicación implica procesos de circulación de obras que comúnmente no se dan en la escuela.

La sensibilidad y la apreciación estética estimulan el trabajo sobre la memoria ya que posibilita un cambio en la percepción y la producción de ideas complejas. Según las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media del Ministerio de Educación Nacional (2010) La sensibilidad al ser percibida por los sentidos es cercana a la idea sonora, visual y cenestésica en que percibimos e interactuamos con la realidad y el arte. Finalmente, el cuerpo se afecta a través de tensiones y distenciones que nos producen y que producimos a través de sonidos imágenes o movimientos.

La apreciación estética promueve el trabajo sobre la apropiación de conceptos para valorar una obra y su contexto (a nivel técnico o formal), y la formulación de un discurso que relacione la obra y su contexto (a nivel extratextual). Con ello el estudiante adquiere la capacidad de hacer consciencia y profundizar las reacciones que emergen en sí mismo cuando es receptor. La sensibilidad y la apreciación estética están interrelacionadas entre sí y con la competencia de la comunicación, por lo cual su desarrollo es simultáneo.

Hay más formas de entender las competencias, se eligen las enunciadas por el Ministerio de Educación ya que están contenidas en un texto especializado para la educación artística. Sin embargo, se pueden redactar competencias para contextos y poblaciones específicas, Rivera (2010) define el termino de competencias como una agrupación de hacer, del saber y del ser, define dos tipos, las competencias básicas como aquellas que todo ser humano debe trabajar a lo largo de su vida y se alcanzan desde el nacimiento hasta culminado el bachillerato. Por otro lado, define que las competencias transversales son aquellas que todo colombiano debe tener y presenta dos tipos, ciudadanas y laborales, las primeras corresponden a procesos de comunicación y las segundas al saber, el hacer y el ser ambas corresponden a la dimensión socioafectiva de los seres humanos.

En este sentido un ejemplo de competencia será: El estudiante comprenderá y apropiara el concepto de memoria integrando grupos de trabajo que analizan los conflictos sociales y las investigaciones relacionadas al respecto. Aquí vemos la relación del saber, el hacer y el ser con las dimensiones humanas: espiritual, ética, cognitiva, comunicativa, socioafectiva y estética (Rivera, 2010). Dichas dimensiones son pertinentes al arte, la ciencia social y las humanidades.

1.5 CATEGORÍAS DEDUCTIVAS E INDUCTIVAS

Dichos estudios son llevados a cabo atendiendo a cualidades que son analizadas desde el sentido y la experiencia del observador. Abreu (S.F.) nos dice que la investigación cualitativa requiere en primer lugar determinar categorías inductivas y deductivas. Las categorías inductivas determinan el tema central del análisis y las subcategorías emergentes del fenómeno observado. Las categorías deductivas son aquellas que nos permiten interpretar el texto (fenómeno observado) en este caso

lo relacionado con lo sensible partir de la memoria. En el presente estudio se dan de la siguiente manera:

1.5.1 Categorías inductivas

1.5.1.1 Memoria: Fenómeno que se produce al recordar un suceso pasado en el plano de lo público. Arcila (2013) afirma, que “las prácticas de la memoria son en general rituales sociales de remembranza colectiva” Por ende se requiere una actitud crítica ante la actualidad del hecho, su presentación y la construcción de experiencia conmemorativa.

1.5.1.2 Memoria individual: La memoria individual se origina cuando se involucra a un individuo con la experiencia del pasado. Según Ricoeur (2000) La memoria supone ausencia de hecho, paso del tiempo y afección. Esto hace que la memoria se de en un presente que guarda relación con sentimientos que nos produce el tiempo pasado.

1.5.1.3 Memoria colectiva: AtaÑe al campo sociológico del recuerdo en grupo que constituye una narrativa y relato que identifica a varias personas. Halbwachs (2005) afirma que “si nuestra impresión puede fundarse no solo en nuestro recuerdo sino también en los de los otros la exactitud de nuestro recuerdo será mayor” (p, 164). La memoria colectiva en si constituye una elaboración que va más allá de la impresión personal, pues se compone de varios puntos de vista con respecto a algo que ya ocurrió.

1.5.1.4 Pedagogía: Conjunto de saberes sociales empleados en la transmisión de conocimiento. Liscano (2007) advierte la complejidad de este fenómeno social dada su relación con la filosofía, la psicología, la antropología entre otras disciplinas sociales. A menudo se interpreta al pedagogo como un visionario de las transformaciones sociales y la influencia de la pedagogía en dichos cambios, así como de la influencia de los cambios en la pedagogía.

1.5.1.5 Pedagogía de la memoria: En Colombia se constituye como un campo emergente que se basa en las pedagogías críticas, haciendo énfasis en la investigación Acción participación, para contrarrestar el daño de la violencia. Girón (2015) habla de un fortalecimiento de vínculos

entre ciudadanos desde la formación académica para asumir la falta de garantías de obtener una paz segura y duradera en Colombia. De este modo la reivindicación de los derechos humanos y el comportamiento pacífico independientemente del proceso de paz con las FARC-EP son la base de una postura académica.

Así pues, cada observador dará un análisis único que estará impregnado de un sello natural donde cabe el reconocimiento a partir de la experiencia. Según Eisner (1998) se debe tener un “ojo ilustrado” para poder observar cualitativamente una realidad. Esto es asegurarse de la comprensión de cada término que se utiliza sin dar por sentado que su comprensión es obvia.

1.5.2 Categorías deductivas

1.5.2.1 Experiencia estética: Surge de la relación del sujeto con el objeto y se manifiesta en el cuerpo físico, emocional y mental. Según Capdevila P. (2005) “juzgando estéticamente no solo se hace referencia al mundo en general y se refuerzan los lazos colectivos hacia él, sino que también se pueden poner en cuestión normas sociales y como subgrupo de estas también normas estéticas” (p, 202). El rechazo, el aprecio, la indiferencia hacen parte de la experiencia estética, cuando se es consciente de los actos u objetos estableciendo un análisis detallado.

1.5.2.2 Apreciación estética: Hace referencia al conjunto de saberes técnicos que se usan como filtro para apreciar un texto, una obra de arte o un hecho social. Según el Ministerio de Educación Nacional (2010) hay dos subcategorías, la apreciación formal que analiza los elementos técnicos de una obra y la apreciación extratextual que se fija sobre el contexto y repercusiones de la obra y su autor. A este nivel la crítica realizada por el sujeto es elaborada en tanto, traspasa la simple recepción del objeto a través del análisis de sus componentes.

1.5.2.3 Sensibilidad: Competencia que se basa en la reacción emocional ante hechos sociales, artísticos o de la cotidianidad. Se forma a partir de actividades que promuevan el compromiso intelectual y emocional. Dichas actividades pueden ser la elaboración de un soliloquio, el cultivo de una planta, la escucha elaborada de una pieza musical o el mantenimiento de una mascota.

Capítulo II: Metodología

La metodología es una herramienta que permite definir la manera en que se recolectan y organizan los datos obtenidos en la investigación. En la presente monografía el método es de tipo cualitativo en tanto a través del análisis y la interpretación recoge datos que no se pueden medir de manera numérica. No se plantea una hipótesis sino se observa de qué manera se comporta el fenómeno observado.

2.1 Análisis de contenido

Para dar respuesta a la pregunta problema se lleva a cabo un análisis de contenido de tipo descriptivo e interpretativo. Andreu (S.F.) define el análisis de contenido como “técnica de investigación social catalogada diferentemente como (...) cualitativa (...) de producción de datos o como descriptiva” (p, 1). Se usa, en la presente monografía, en su ámbito descriptivo e interpretativo, pues, se busca definir como la memoria y la pedagogía de la memoria transforman la experiencia estética de los estudiantes en cuatro procesos de investigación.

¿Cómo se afectan, cuándo y dónde se afectan? Andréu (S.F.) define el análisis descriptivo (metodología cercana al análisis de contenido) como una técnica de recolección e interpretación que permite observar, producir, analizar e interpretar textos. Menciona el sentido latente (oculto) que permite analizar la realidad que no señala un texto directamente.

Por ende, este análisis de contenido desentraña las pautas de enseñanza aprendizaje de la memoria en las artes escénicas e identifica elementos que reconfiguran la experiencia estética a partir de las mismas. Valdivia (2008) define que los análisis descriptivos “estudian situaciones que generalmente ocurren en condiciones naturales (...) son diseñados para describir la distribución de variables sin considerar hipótesis causales o de otra naturaleza (p, 1). Consecuentemente se analizan experiencias en espacios educativos con relación al trabajo de la memoria.

En este sentido se acude a elementos de investigación descriptiva, pues, se realiza una descripción de actividades, contenidos y logros que movilizan el tema de la memoria. Por ello, se tiene en cuenta el concepto de Abreu (2012) quien afirma que la investigación descriptiva consiste en responder quién, qué, cómo, cuándo y dónde a través de descripciones o tabulaciones que

organizan datos provenientes de un análisis para describir explicar y validar resultados. Como apoyo se empleó el formato de Resúmenes Analíticos en Educación (RAE) diseñado y utilizado por especialistas de la Universidad Pedagógica Nacional para analizar trabajos de grado con brevedad y sencillez.

Así pues, no se busca dar por sentado una tesis sino ampliar el conocimiento frente al estudio de la memoria desde la educación artística a partir de la descripción y análisis. El docente tiene la oportunidad de ajustar su práctica con pautas que se han aplicado en otras experiencias, las cuales se exponen en la presente monografía. Dichas pautas hacen énfasis en la formación de individuos críticos ante el fenómeno de la memoria, tanto individual como colectiva.

2.2 Enfoque interpretativo

Se toman elementos de enfoque interpretativo, en cuanto se recurre a un análisis hermenéutico de cuatro monografías para mediar la información sobre la memoria en contextos educativos y hacer más fácil su comprensión y aplicación. Para lo cual, me apoyo en Scheleiermacher (1813) quien distingue la interpretación simple de la auténtica traducción, la cual es producto de una mediación a través del lenguaje. Pues el lenguaje moldea al ser humano quien interpreta desde el dominio de la lengua y la percepción del ánimo del emisor del mensaje.

Por tal razón se exponen los contenidos básicos para que el receptor desde su saber pueda decantar la información y si es de su interés pueda ir a las fuentes o ampliar el conocimiento de la memoria como tema movilizador de contenidos, logros e indicadores. La noción de tema es definida por Merchán (2014) quien determina que “la elección de un tema puntual permite darle forma al dispositivo general. Establece límites concretos que oriente los esfuerzos en el aula por desarrollar las posibilidades de ese tema y sus acepciones, extensiones, alcances y límites del proyecto” (p, 5). En el caso de la presente monografía el tema de la memoria se perfila como un tema para la educación artística con énfasis en las artes escénicas, el cual se aborda inicialmente como contenido de las ciencias sociales que reivindica a las víctimas, el pasado violento y contribuye a la paz potenciando la alteridad.

2.3 Hermenéutica

Por otro lado, la hermenéutica nos habla de la recepción de discurso, el cual se obtiene comprendiendo el universo del autor. Ricoeur (1995) nos habla no solo de la comprensión del texto y contexto del autor sino de las conjeturas del receptor. Dichas conjeturas dan un nuevo horizonte al análisis básico de términos y se da luego de procesos como la comprensión, la explicación y la interpretación.

En la presente monografía no se da una lectura dogmática en torno al mensaje de los autores, sino que se realiza una conjetura basada en el análisis de la experiencia estética de los estudiantes en cada una de las monografías abordadas. Se procede a analizar como la sensibilidad y la apreciación estética pueden verse afectadas con el tema de la memoria, esto a través del análisis e interpretación de las monografías seleccionadas. Lo anterior, supone un ejercicio de interpretación que da más sentido a la comprensión compleja del significado en el receptor de dichos trabajos, es decir en los estudiantes, que al acontecimiento descrito por los autores.

Cada monografía seleccionada para el presente análisis es un texto que se debe abordar desde el contexto en el cual fue programado y el contexto para el que fue programado. A propósito, Beuchot (2007) dice “No basta solo con entender, muchas veces entendemos algo y no comprendemos su cabal significado ni su porqué” (p, 11). En este sentido se debe recurrir a un análisis detallado de los principios generadores de acción en un caso específico, lo cual constituye para Beuchot (2007) un acto de hermenéutica análoga. Esto es discernir el problema de investigación y contexto de los autores.

Vale la pena decir que se entiende cada monografía estudiada como un acto de memoria. Así pues, un texto sobre la memoria no se limita a la literatura escrita, puede ser una acción social, una obra de arte o un hecho histórico. Y su análisis depende de factores racionales, afectivos o culturales. Dichos aspectos son susceptibles a una reconfiguración, que es producto del estudio de acciones, poesías, obras teatrales o narrativas.

Capítulo III: Análisis

En este capítulo se desarrollará un análisis de tipo interpretativo sobre las pautas de enseñanza aprendizaje halladas en cuatro monografías que abordan la memoria como tema principal. También se identificarán elementos que generan experiencia estética a partir del trabajo con la memoria. Por último, observaremos como se reconfigura la experiencia estética.

3.1 Enseñanza aprendizaje

Dentro de las pautas de enseñanza-aprendizaje estudiaremos los referentes que usan los autores al definir sus categorías de análisis, con el fin de dictaminar las tendencias del conocimiento en torno a la memoria. Luego analizaremos categorías que emergen en cada investigación relacionadas con la memoria, pues son vistas al igual que las categorías definidas previamente por los autores como pautas de transformación y sensibilización (Infante 2007). En este análisis se dará énfasis al uso de talleres como la mejor forma del pedagogo para transformar la experiencia estética de sus estudiantes.

Los elementos de análisis son tres monografías y una tesis de grado. En primer lugar “Formación ético-política infancia y contexto escolar: contexto y aportes desde la pedagogía de la memoria” escrita por Luisa Fernanda Cantor Parra (2016) de la Maestría en educación, perteneciente a la línea de investigación “Historia, educación y cultura política” y al grupo “Educación y cultura política” de la Universidad Pedagógica Nacional. “El uso de la pedagogía de la memoria en la construcción de subjetividades desde la perspectiva Ético-política, un caso en la educación de las elites” escrita por Javier Ulises Flórez, quien obtiene el título de maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

En tercer lugar “Construcción de una propuesta didáctica que permita analizar y comprender la evolución territorial de Bogotá a partir de las categorías tiempo y memoria” monografía escrita por Camilo Castillo para obtener el título de la Especialización en educación a distancia de la Universidad Pedagógica Nacional. Por último “N para obtener el título de Especialización en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Dichas tesis construyen propuestas pedagógicas a partir de la memoria en consecuencia se analizará cada caso en particular.

Antes de ello hay que decir que en los antecedentes de esta investigación se estudian monografías que han tratado la memoria en procesos de análisis hermenéutico y de creación escénica con lenguaje liminal. Dichas monografías, aunque son más recientes no tratan el tema de la enseñanza aprendizaje en las aulas. Por ello se recurre a la facultad de ciencias sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, pues el tema de enseñanza aprendizaje aparece relacionado con la memoria desde diversos puntos de vista.

Por razones de tiempo no se contó con la posibilidad de probar estos contenidos en el aula, por ende, queda abierta la posibilidad para otros investigadores. Si bien, como población se tiene en cuenta cuatro textos que abordan la memoria en relación a la enseñanza aprendizaje, estos textos son elaborados para procesos heterogéneos que comprenden el trabajo de memoria en estudiantes, profesores y adultos mayores. Por tal razón analizamos como desde esté marco teórico propuesto por dichos trabajos se reconfigura la experiencia estética de alumnos o participantes de talleres sin importar sus edades ni experiencias ante la violencia.

3.1.1. Pautas de enseñanza aprendizaje de la memoria en el proceso “Formación ético-política infancia y contexto escolar: contexto y aportes desde la pedagogía de la memoria”

Comenzaré analizando los referentes que usa la autora para definir la formación ético-política en la infancia dentro del contexto escolar. Luego analizaré la memoria en el contexto del colegio Sierra Morena, el uso de la entrevista estructurada de preguntas abiertas, la noción de taller y por último la importancia del gobierno escolar. El objetivo será determinar las tendencias en el estudio de referentes y analizar su aporte a la conceptualización del problema de investigación.

3.1.1.1 Referentes

La autora se centra en la formación de niños desde tercer grado hasta séptimo. Luisa Cantor (2016) como se cita en Ruiz (2012) reconoce que el condicionamiento económico y social representa cierto margen de acción social que debe ser analizado y hacerse consciente. Para ello interviene a la comunidad educativa en general, en espacios otorgados por la institución para ejercer gobierno escolar.

Sus referentes a nivel de monografías y trabajos de grado para definir la formación ético-política son Clara Castro (2012), “Aportes de la memoria histórica a la formación ético-política de jóvenes familiares militantes de la Unión Patriótica”. Castro, C; Torres, J; Camacho, T; Arriaga, M; Reyes, P; Ruiz, M y Téllez, S. (2014) “Territorio, conflicto y violencia sociopolítica”. Como se observa Clara Castro además de ser la tutora de este trabajo es uno de los principales referentes, sus trabajos se han publicado en la Universidad Pedagógica Nacional. Es clara la influencia de la obra de maestra Clara Castro en la concepción de talleres y el manejo de entrevistas

Los autores de libros que guían a Luisa Cantor a definir la formación ético-política en la infancia son: Bárcena, F & Melich, J.C. (2000). Castro C. P. (2012), Gómez, H.L. & Rojas, T. (2012), Freire (2012) (1998), Ruiz Botero, L.D. & Hernández Martínez, m. (2008). Clara Castro también aparece en esta lista constituyéndose en el principal referente de formación ético-política para niños en la escuela.

Las revistas y autores tomados para definir la formación ético-política de niños escolarizados son: Política y cultura N°32 Bausela Herreras, E (2004), Revista Iberoamericana de Educación. Revista Colombiana de Educación, Ortega, P. & Castro, C.P. (2010) Ávila, S.P. (2012). Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas, Rubio, G. (2007). Es de resaltar de nuevo la aparición de la maestra Clara Castro a través de la Revista Colombiana de Educación, con aportes desde las pedagogías críticas el método de Investigación Acción.

En cuanto textos institucionales tenemos: “Nos pintaron pajaritos, el conflicto armado y sus implicaciones en la niñez colombiana” publicado por el Instituto Popular de Capacitación & la fundación: Cultura democrática (FUCUDE) Bogotá-Medellín. Este texto constituye el único material institucional consultado por Luisa Cantor.

A partir de los referentes mencionados la autora percibe la necesidad de centrar su investigación en el proceso de gobierno escolar. Centra su análisis en el proceder de las dos jornadas de reunión mensual que tiene dicho concejo estudiantil del I.D.E Sierra Morena. Y basa su análisis de formación ético-política en la acción que tiene el gobierno estudiantil al interior de la comunidad educativa.

Define que la base de la ética y política en la infancia es la conciencia de sí mismo y de construir el cambio pertinente. Como se citó en Clara Castro (2013) Luisa Cantor (2016) afirma:

La formación ético-política se considera como un proceso pedagógico que, al ser situado históricamente, permite el fortalecimiento de capacidades de los sujetos, en términos de la construcción de posturas políticas en torno a la realidad social, vista, no como algo predeterminado, sino como un constructo social que, al ser analizado críticamente desde sus causas y consecuencias, posibilita la transformación de relaciones inequitativas, injustas y excluyentes. (p 94)

Su análisis trata entonces de procesos pedagógicos para que los estudiantes tengan un espacio para analizar críticamente la sociedad que los contiene desde los saberes explorados en el aula.

Definidos los referentes y el concepto de formación ético-política abordaremos los referentes y el concepto de memoria. En este caso el aporte de la pedagogía de la memoria a la formación ético-política. Se hará énfasis en los autores tenidos en cuenta para ello, con el fin de identificar la tendencia en la consulta de los investigadores.

En este caso la autora define la memoria a partir del trabajo de grado de Castro, C. (2012) “Aportes de la memoria histórica a la formación ético-política de jóvenes familiares militantes de la Unión Patriótica”. Dicho trabajo se hace para optar por el título de Magister en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Sobresale la intención de visibilizar problemáticas focalizadas en comunidades específicas que no se resolvieron en el pasado y corren el riesgo de caer en el olvido

Por otro lado, los autores de libros usados como referentes de memoria son: Dussel (2002) “Educación y memoria” Anclajes VI. Parte II. Jelin, E. & Lorenz, F.G. (2004) “Educación y memoria. La escuela elabora el pasado”. A continuación, se mencionan los autores de revistas que la autora toma como referentes de la memoria. Ortega, P & Castro, C.P. (2010) En revista colombiana de educación. No hay presencia de textos institucionales referentes al tema de la memoria. Hay una tendencia a registrar hechos de violencia familiares a través de relatos escritos y dibujos con el fin de comprender estos sucesos dentro de un contexto nacional.

En conclusión, podemos decir que el discurso de la pedagogía de la memoria emerge de las pedagogías críticas, las cuales se basan en autores como Paulo freire y Dussel. Aquí cobra sentido el ciudadano como receptor de acontecimientos históricos y constructor de visiones del pasado, presente y futuro que modelan el desarrollo personal y colectivo. Desde esta visión de crítica y análisis de la historia personal y colectiva se comienzan a desarrollar los procesos de observación entre el 2014 y el 2016.

3.1.1.2. Memoria en el colegio I.E.D Sierra Morena.

El colegio se ubica en el barrio Potosí de la localidad 19 llamada Ciudad Bolívar, perteneciente al distrito capital de Bogotá, y a la UPZ 70, llamada Jerusalén. Según entrevistas realizadas por Luisa Cantor (2016) algunos habitantes recuerdan como se recolectaba agua y se lavaba ropa en quebradas. Poco a poco el aspecto fue cambiando hasta convertirse en un barrio montañoso con carreteras destapadas y pantanosas.

A medida que se ha poblado la localidad con desplazados y reinsertados aparecieron problemas de orden público como delincuencia y drogadicción. Al parecer los habitantes han estado expuestos a una historia llena de violencia. Tanto así que la maestra Cantor (2016) en su monografía anexa fotografías de una marcha en relación con la cantidad de muertos que fallecían en el sector. Por ende, el proceso de memoria en el colegio juega un rol en la reconfiguración de la experiencia y apreciación del contexto.

En este sentido la función del arte es vital, en algunas fotografías y murales se puede apreciar el rechazo a la violencia y la capacidad de afecto de la comunidad. Esto constituye la base de un espectador, hacedor y crítico de discursos dónde la violencia no se normalice. En este sentido el apoyo a las manifestaciones infantiles sobre la violencia genera una capacidad de recordar sin guardar rencores que puedan reproducir agresividad.

3.1.1.3. La entrevista estructurada de preguntas abiertas

Recoger las opiniones de la comunidad académica es percibir algo que las cifras no demuestran de una realidad social. En este caso en el cuerpo de trabajo aparecen testimonios de diversos integrantes de la comunidad académica en torno a la memoria dentro del proceso académico.

Gracias a este recurso la maestra Cantor puede recoger percepciones a lo largo de los dos años de observación.

Igualmente, recoge conceptos de padres de familia sobre el proceso formativo de los estudiantes y la historia del barrio. Esto posibilita analizar unas narrativas que aparecen y permiten caracterizar la concepción de sujeto y horizontes del mismo. En este caso determinan un factor de construcción de Investigación Acción, a partir de categorías de análisis previas y emergentes.

3.1.1.4. Talleres

Es importante generar relatos de la violencia para que el recuerdo sea traído al presente a través de un recuerdo que reemplaza el hecho. En este caso los estudiantes han estado expuestos a situaciones de desplazamiento, atracos y fallecimiento de seres queridos. Por ende, son capaces de generar relatos y dibujos donde expresan lo que sienten a la vez que se reconcilian con un pasado traumático.

Ahora bien, las artes escénicas son un campo de construcción que permite la reflexión y el análisis de problemáticas sociales. Arcila (2013) dice que el teatro es “una práctica de memoria histórica; transmite representaciones de importantes eventos individuales y colectivos de generación a generación, reforzando interpretaciones particulares del pasado” (p 31). Por ende, el ver o realizar actividades teatrales fomentara una nueva percepción de lo trágico que supone la superación de un trauma y la formación de valores.

Por otra parte, se genera reflexión ante productos artísticos, para que los estudiantes puedan apreciar y comparar fenómenos de violencia sociopolítica en el arte como en la realidad. Las películas, por ejemplo, muestran una problemática y luego una solución donde el estudiante puede identificarse con el héroe. De este modo es fácil identificar los valores que hacen que una problemática sea resuelta al interior de una comunidad.

Para el caso de comunidades excluidas de beneficios sociales y económicos que no cuentan con una influencia en las políticas distritales y nacionales como lo es la comunidad del Barrio Potosí se debe identificar un valor que promueva la resolución de una problemática. La maestra Cantor (2016) hace un taller a partir de la película *Bichos*, dirigida por Andrew Stanton y John Lasseter,

para identificar las características de un líder y del trabajo por la comunidad. Esto otorga al estudiante una reflexión sobre su papel en los inconvenientes relacionados con el abuso y el matoneo en la comunidad.

3.1.1.5. Gobierno escolar

El título V “De los educandos” de la ley 115, ley general de educación, expedida por el congreso de la república en el artículo 93 y 94 define el papel del representante y personero de los estudiantes. Según el congreso de la república (1994) el representante de ser de los últimos tres grados y será elegido por los estudiantes, en cuanto al personero será elegido por los estudiantes y pertenecerá al último grado ofrecido por la institución. El representante y personero recogerán las sugerencias del grueso de estudiantes y las planteará ante el consejo académico siempre y cuando estas garanticen el desarrollo de los deberes y derechos del estudiante.

Es importante que los estudiantes conozcan la visión y misión de su colegio para poder actuar en concordancia con los valores que promueve el mismo. Ahora bien, el gobierno escolar por decreto del congreso, ley 115, artículo 142 (1994) estará integrado por el rector, el consejo directivo y el consejo académico, este mismo artículo apoyado en el artículo 68 de la constitución política plantea el manejo democrático de la institución donde toda la comunidad educativa tendrá representación y podrá manifestar su visión sobre el deber ser de la misma. Ejercer acciones sobre este organismo constitutivo como lo hace la maestra Cantor (2016) implica una responsabilidad ante la realidad sociopolítica de la comunidad.

Los aspectos históricos, sociales y culturales de la comunidad deben ser conocidos y trabajados por todas las áreas de formación. En este sentido la educación artística debe promover los valores culturales de la comunidad y atender a problemáticas definidas por el gobierno escolar. Así el maestro debe ajustarse a la autonomía institucional elaborada por la comunidad a través del tiempo, y al mismo tiempo contribuir a la superación de posibles falencias detectadas.

El gobierno escolar podrá entonces encausar o generar conmemoraciones, desarrollo de contenidos pedagógicos y demás recursos para el desarrollo de valores requeridos por la comunidad. Se definirán actividades y contenidos que pueden mitigar el desconocimiento de la memoria y la

indiferencia ante casos violentos. En este tipo de organización la investigación acción y los enfoques cualitativos serán de gran utilidad para la escucha de necesidades de la comunidad y ajuste de las practicas pedagógicas.

3.1.2. Pautas de enseñanza aprendizaje de la memoria en el proceso “El uso de la pedagogía de la memoria en la construcción de subjetividades desde la perspectiva ético-política, un caso en la educación de las elites”

3.1.2.1. Referentes

Para iniciar con el análisis de pautas para la enseñanza aprendizaje se debe tener en cuenta que Javier Flórez (2016) hace parte de “el grupo de educación y cultura política de la Universidad Pedagógica Nacional”. De allí se toma el concepto de pedagogía de la memoria, pues dicho grupo de investigación viene respaldando “La pedagogía de la memoria” como un campo emergente en la educación. Ya hemos definido la pedagogía de la memoria así que me centrare en los referentes del autor con el fin de generar un proceso que indague la tendencia de autores citados para definir el concepto de memoria.

Toma como referente siete tesis, la mayoría del grupo de investigación en educación y cultura política de la Universidad Pedagógica Nacional, por ejemplo: “memoria de escuela: entre la narración el proyecto de aula y la tecnología” tesis de pregrado escrita por Agudelo L (2013). La tesis de maestría “Aportes de la memoria histórica a la formación ético-política de jóvenes familiares de la unión patriótica” escrita por Castro C (2012). “Desaparecieron y asesinaron a nuestros muchachos: el caso de Soacha, fronteras del sufrimiento, deber de reparación” tesis de maestría, Wilson Herney Mellizo (2012) La Salle. A excepción de la última tesis mencionada todas provienen del grupo de investigación mencionado al iniciar este párrafo, el cual se convierte en marco de referencia eficiente para el investigador de la enseñanza aprendizaje de la memoria.

Otra fuente importante son los libros, en el trabajo de Javier Flórez (2016) se toman nueve libros en referencia a la memoria. Los autores más nombrados son: Berro, A; Juanico, G; Puente, C. (2010), Traverso (2007), Kaufman (2006), Ricoeur (2004), Jelin (2002), Melich (2001), (2003),

(2004), Lévinas (2000), (1987) y Porro B (1991). Aunque hay más autores citados solo mencionan los relacionados con la memoria.

Las revistas mencionadas son Educar N°31 con un artículo de Melich (2003), Pedagogía y saberes N°31, Ortega, P (2009), Revista colombiana de educación N°62 Ortega, P; Herrera, M (2012). Rollos nacionales Vol 3, N°28 Ortega, P y Castro, C (2010), Revista sobre cultura, democracia y derechos humanos N° 10 Todorov, T (2013). Es importante, como se nota, la participación del maestro Ortega, P en diversas revistas que circulan en la Universidad Pedagógica Nacional a propósito de la memoria.

Por último, los textos institucionales referenciados son “Área de memoria histórica” (2009) Fotoletras S.A. Convielx (2012) Educación emocional, cuaderno de trabajo. Fundación nuevo Marymount de Bogotá (2014) Manual de convivencia. Oficina internacional de los derechos humanos-acción Colombia ODHACO (2010) Ministerio de educación nacional (2013) decreto 1965 de 2013. Sector educativo del Mercosur (2009) “Memorias y derechos humanos en el Mercosur”.

3.1.2.2. Memoria en el colegio Marymount

Javier Ulises, el autor de esta tesis perteneció a la maestría en Educación artística de la Universidad Pedagógica Nacional, hizo parte del grupo de, el cual plantea la pedagogía de la memoria como base de su hacer pedagógico para la formación de subjetividades ético-políticas. Este campo conocimiento emerge de las pedagogías críticas, como se cita en Ortega y Peñuela (2007) Flórez (2016) afirma al respecto que “es un campo de resignificación en torno a los modos de constitución de sujetos y al desarrollo de procesos de formación desde una perspectiva política ética y cultural (p 97). La memoria es vista como una pauta de transformación de sensibilidad y apreciación ante fenómenos históricos relacionados con la violencia.

Como explica Flórez (2016) las estudiantes del colegio Marymount están educadas para vivir fuera del país en un mundo de élite. Esto quiere decir que tienen un poder político, económico y cultural heredado de sus familias que las aparta del flagelo que viven las clases populares del país. Dicho

flagelo consiste en el abuso de poder, la desaparición forzada, la indiferencia y falta de igualdad de las clases sociales.

La memoria es tomada como una afrenta ante el olvido y la indiferencia. Al respecto Flórez (2016) como se citó en Melich (2004) señala que “es importante tener presente la memoria, pero ella, como propuesta reflexiva que trascienda hacía acciones transformadoras, reconociendo a los sujetos como históricos y temporales, encontrados en procesos de transformación, tomando el pasado afectado por el olvido, el presente de una manera crítica y el futuro deseoso de la esperanza y la utopía. (p 26). La memoria es vista como una pauta para transformar la percepción de la realidad y ser sensible ante otros seres humanos que viven en otras condiciones.

3.1.2.3. La alteridad

En esta propuesta una de las pautas para la transformación de la sensibilidad de las estudiantes es pensarse en referencia al otro, siendo consciente de su situación y de la reacción con el otro. A esto le llamamos alteridad que no es otra cosa que asumir compasión por el otro hasta el punto de denunciar todo acto denigrante en su contra si es necesario. Alteridad es sinónimo de corresponsabilidad, es darle voz aquellos que no la tienen, es ser responsable del otro.

La observación del otro de una manera sistemática detallada y con propósito nos transforma en la medida que asumimos un imaginario que antes no concebíamos. En el conflicto colombiano se han aumentado las diferencias pues la violencia trae consigo la concepción de que el otro es un enemigo malo y hay que humillarlo para luego acabar con él. Al pasar el tiempo no se reconoce el mal causado, ni la posibilidad de negociar o reconciliar las diferencias, lo cual aumenta la discriminación y el rechazo.

Colombia como un país pluriétnico y multicultural debe reconocer a través de sus cátedras la deuda histórica con las negritudes, los indígenas y demás grupos desplazados o agredidos por las políticas públicas o realidades históricas. Como se citó en Ortega y Herrera (2012) Flórez (2016) valora la realización de “el análisis crítico de la propia realidad, desde parámetros de justicia y equidad, y de asumir al educando en toda su realidad. Y responder y responsabilizarse con el otro, abriéndose como disposición radical” (p 41). Debe desnaturalizarse el olvido y la violencia a través de

narrativas que visibilicen el asesinato de líderes, la desaparición y la corrupción que actualmente son difundidas por minorías como la O.I.A. (Organización indígena de Antioquia) o ACIN (Asociación de cabildos indígenas del Norte del Cauca, Cxhab wala kiwe)

En el contexto del colegio Marymount se busca que sus estudiantes al tener una realidad social privilegiada visibilicen de manera significativa dicha realidad como una responsabilidad social ante el desarrollo del país. En palabras de Flórez (2016)

el hecho de tener ciertas condiciones motiva por momentos hacer una lectura sesgada de las realidades del mundo y del país, que no invitan a un compromiso transformador y de apropiación con el otro diferente, por ello se hace necesario fortalecer desde una visión crítica, que la condición social que se tiene implica no solo un lujo si no una responsabilidad social con el otro. (p 42)

Como pauta para la memoria desde una perspectiva crítica tenemos la noción de igualdad pensada desde la alteridad en la educación de las clases altas.

3.1.2.4 Talleres

La alteridad es la noción del otro, ahora bien, para acercarse al otro Flórez (2016) recurre a la memoria de hechos a nivel mundial, para luego abordar el caso nacional. La secuencia didáctica conduce en principio la imaginación de las estudiantes hacia la alteridad, construyendo un caso imaginario, gradualmente introduce el testimonio de una judía sobreviviente y culmina con la memoria de la violencia de estado en Colombia. En cada etapa se diseñan talleres que, a través de lo lúdico, la manipulación de materiales y la apreciación de audiovisuales ponen en evidencia el dolor de otro y reivindica su memoria.

El taller y especialmente la manipulación de materiales, el uso de audiovisuales, el juego de rol y su posterior reflexión, hace que se involucren los sentidos de los participantes. Esta experiencia facilita la comprensión a partir de los sentidos, en comparación con otras posibilidades didácticas como las conferencias o clases magistrales. En dichas modalidades prima la razón, más cuando hay juego y se alcanza el ambiente de libertad el estudiante captura la realidad con todos sus sentidos.

Para abordar la alteridad Flórez (2016) recurre a la manipulación de una muñeca que en primer lugar está bien vestida y a la cual se le realiza una biografía exitosa. Luego se da la indicación de cortar el cabello, destrozarle la ropa y escribirle una biografía desastrosa. Finalmente se realiza una encuesta sobre la sensación de cambiar de condición a otro y del sentimiento del otro al saberse en la miseria.

Luego se apoya en el video “Por siempre Israel” recuperado de “you tube” dónde se muestra el testimonio de una judía que sobrevivió a “la catástrofe” producida por los Nazis. Se pide entonces que valoren a la muñeca como una sobreviviente de la barbarie y den su opinión sobre las víctimas de la violencia en los campos de concentración. Las estudiantes tienen la oportunidad de interpretar el rol de la víctima y del victimario, sintiendo compasión por las víctimas de un conflicto de magnitud internacional.

En un tercer momento pide plasmar el dolor de la víctima con un vestuario nuevo, las estudiantes expresan su dolor y solidaridad con las víctimas y rechazan el acto de causar daño a un tercero. En un segundo taller el autor las acerca a la realidad nacional indagando en primer lugar que piensan ellas del gobierno y luego de la violencia de estado poniendo ejemplos. Las estudiantes reflexionan sobre el papel de la educación en la regulación de la violencia vivida en el país, es evidente como se produce crítica en vez de memorización y repetición de actos emblemáticos.

3.1.3. Pautas de enseñanza aprendizaje de la memoria en el proceso “Construcción de una propuesta didáctica que permita analizar y comprender la evolución territorial de Bogotá a partir de las categorías tiempo y memoria”

3.1.3.1. Referentes

El autor presenta una propuesta que posibilita contextualizar la clase de ciencias sociales con la cotidianidad de los estudiantes. Para ello se basa en Carretero (1993), quien critica la tendencia repetitiva y memorística en el aula. Con base en ello diseña una propuesta atendiendo a las categorías didáctica, territorio, tiempo y memoria. Se resalta la influencia del autor Bernardo Restrepo en cuanto a la noción Investigación Acción Educativa, pensada por el autor para desarrollar conocimiento en el aula.

Nos centraremos en los referentes sobre memoria y didáctica. Este caso no plantea referentes monográficos. En cuanto a los referentes extraídos de libros tenemos Amparo Alcaraz (2004), Ezequiel Ander-Egg (S.F.), Diego Arias (2005), Jorge Blanco (S.F.), Mario Carretero (1993), Jelin Elizabeth (2002), Liliana Rodríguez y Griselda Pérez (2000). Se destaca la presencia de Mario Carretero en cuanto reflexiona sobre el constructivismo y la dinámica de memorización en el aula y Elizabeth Jelin con su aporte sobre la memoria desde el punto de vista de la sociología en Argentina.

Los autores de revistas mencionados son: Mario Carretero y Marcelo Borrelli en *Área de innovación educativa* (2004), Sandra Gutiérrez y Milton Trujillo en *pedagogía y saberes* (2008), Ricardo Lucio (1989) en *Revista de la universidad de La Salle*. Johan Méndez (2008) en *Revista Ágora N° 22*, Griselda Pérez y Liliana Rodríguez en *Geoenseñanza N°2* (2006) universidad de los Andes. De nuevo en la lista de autores se destaca la obra del maestro Mario Carretero quien define la relación entre la memoria y el aprendizaje.

Finalmente, el único texto institucional tenido en cuenta es del Ministerio de educación Nacional (MEN) con *Los Lineamientos en Ciencias Sociales*. Se debe aclarar que otras categorías independientes a la memoria como territorio, tiempo y didáctica están relacionadas en los referentes mencionados. Es clara la influencia del maestro Jorge Blanco (S.F) en cuanto al análisis de la transformación del territorio y dinámicas bipolares de las grandes ciudades, haciendo que exista inclusión y exclusión al mismo tiempo generando comunidades específicas que se concentran en lugares determinados.

La referencia a Amparo Alcaraz (2004) es fundamental para definir el tiempo histórico como un campo de conocimiento que se proyecta a futuro y permite planear el desarrollo de la sociedad. En cuanto a didáctica Clara Castaño y Guillermo Fonseca (S.F) se centran en la importancia de generar nuevo conocimiento a partir del estudio del contexto universal consignado en fuentes de referencia y la vivencia focalizada de los estudiantes. Se dará énfasis a continuación a las categorías que a partir de la memoria puede llegar a reconfigurar la experiencia estética.

3.1.3.2. La memoria en la monografía de Castillo (2014)

La idea fundamental en esta propuesta es ampliar la noción de sujeto productor-gestor de su propia historia. Historia que se forja a partir del reconocimiento de tiempo y la transformación del territorio. Lo cual construye una transformación de la visión generalizada de desempleo, falta de oportunidades y apatía a la escuela.

Gracias a la memoria reforzamos nuestro nivel de conocimiento y autopercepción. En palabras de Castillo (2014) “a través de esta se recuperan imágenes y escenarios del pasado se conservan experiencias y vivencias que en últimas se convierten en la materia prima de nuestra identidad” (p 25). Por ende, la memoria propia y ajena nos ayuda a descubrir espacios y experiencias que marcan nuestro presente y resignifican la vida pasada.

Se convierte en materia prima de recreación de eventos que no vivimos por la distancia geográfica o temporal. Por lo cual, se puede lograr una resignificación o recreación de la memoria mediante entrevistas y salidas de campo sistematizadas (Castillo 2014). Esto implica la elaboración de talleres que recogen conceptos y nociones de personas claves, en diarios de campo, elaborados para construir diversas manifestaciones (ensayos, textos, bailes).

Es en estos productos dónde podemos medir los logros de saber, hacer y de ser; también que tanto varia o se compromete la sensibilidad de los estudiantes en torno a la memoria en el territorio. Alternamente, los estudiantes construyen un panorama del objeto observado y transforman su apreciación. Al finalizar el proceso el estudiante debe analizar su postura ante el fenómeno observado y su experiencia en el manejo de herramientas investigativas para consolidar su saber, su hacer y su propio ser.

3.1.3.3. Investigación Acción Educativa

El autor al querer describir la evolución de Bogotá a partir de las categorías tiempo y memoria acude a la tradición oral. Con ello se percibe como afirma Castillo (2014) la expresión viva de los rasgos históricos que son comunes a los habitantes de la comunidad. Esto supone la entrevista a tres personas de diferentes edades y con ello un saber pedagógico cercano a la vivencia de la comunidad educativa.

Los estudiantes al realizar la investigación deben escoger tres momentos de la historia y preguntar a los entrevistados ¿qué estaban haciendo cuándo esto sucedía? Ello suministra diversas categorías y cierto grado de sensibilidad a los hechos narrados. De llevarse a cabo se podrá medir si hay un hecho reiterativo y dictaminar que es lo que más genera recuerdo entre la comunidad que habita el estudiante.

Con esta exploración en torno a la memoria se obtiene una gama de personajes, situaciones y acciones que definen el imaginario personal y colectivo. Al mismo tiempo el docente se percató de contenidos para aplicar la teoría pedagógica y el saber hacer pedagógico (Restrepo, 2004). Con este saber contextualizado el docente sabrá cómo aplicar la teoría pedagógica a nivel formal, distinguiendo la teoría oficial de los componentes de su propia práctica.

3.1.3.4. La salida de campo

Es importante el reconocimiento y la contextualización de la realidad a partir de criterios previamente definidos en el aula. Para esta actividad Castillo (2014) define tres pautas

1. En la primera etapa se especifican los intereses y los objetivos que se tienen con la salida de campo. Se hacen las delimitaciones temáticas y conceptualizaciones que se requieran para hacer el trabajo de campo.
2. En la segunda etapa se pone en marcha la salida de campo donde los procesos de conceptualización y delimitación temática se ponen en escena y se confrontan. Es en conocimiento del mundo exterior a las aulas de clase. En este sentido, es importante llevar el registro de lo que se haga en la salida de campo.
3. Por último, se desarrolla una socialización de las actividades que se desarrollaron en la salida de campo y se socializa (p 53).

La sensibilidad del estudiante y su apreciación ante la realidad se transforma de acuerdo a los criterios de observación previamente elegidos a la salida de campo y los análisis consignados en la bitácora posteriormente socializados.

Con la salida de campo el estudiante sistematiza su punto de vista en cuanto a espacios, personas y situaciones que permiten su propio desarrollo sensible y estético. Comprenderá que el conocimiento solo es posible cuando se interactúa con el conocimiento y la experiencia de los

demás. Y es en la socialización dónde puede definirse un punto de vista con respecto a un objeto de estudio.

3.1.3.5 Talleres

Después de la tradición oral y la salida de campo el taller es la tercera estrategia que utiliza Castillo (2014) para desarrollar su propuesta. Basado en Ezequiel Ander-Egg Castillo (2014) busca definir el aprender haciendo como una herramienta para el saber del estudiante. Por ende, la transformación de su sensibilidad y experiencia estética se logra al poner en contexto categorías de saberes para resolver problemas.

En este caso se busca caracterizar el recorrido del troncal norte sur de Transmilenio y la caracterización de la localidad donde vive el alumno. El estudiante debe percibir las diferencias entre los diversos lugares recorridos y entender aspectos que llevaron a la localización y dinámicas en la localidad dónde viven. La salida de campo y la tradición oral son la fuente del análisis en esta propuesta.

Si bien la caracterización y el recorrido se pueden analizar desde diversas reseñas elaboradas por otros autores, el investigar por si mismos genera responsabilidad y mayor aprecio del territorio y su organización. Pues el participante al tener una inquietud personal descubre desde su forma de hacer cosas que otro investigador no podría. Así pues, la experiencia, aunque esté siendo orientada apelara a la percepción y los impulsos del estudiante.

3.1.4. Pautas de enseñanza aprendizaje de la memoria en el proceso “¿y cómo vamos a recordar?: exploración de los debates en procesos de construcción y transmisión de la memoria histórica del pasado reciente desde la pedagogía en Iberoamérica”

3.1.4.1. Referentes

Analizare los referentes de la enseñanza aprendizaje y conceptualización de la memoria en la tesis de Nicolás Zorro (2014). Para iniciar enunciare los autores de monografías, libros, luego revistas y por último textos institucionales. Esto con el fin de determinar los autores más referenciados en esta investigación.

Las citas de autores de monografías en esta investigación son a Blanco Botero, C. & Castro Molina, K. (2011). Es el único trabajo monográfico que se encuentra dentro de los referentes. En el siguiente acápite nos referiremos a los autores de libros referenciados por el autor.

Bordeau (1997), Carretero, M; Rosa, A & Gonzales, M.F. (2006) son las fuentes en modalidad de libros tomadas por este autor quien añade una bibliografía mucho más extensa que no tomaremos en cuenta ya que daremos a todos los textos el mismo tratamiento. Mario Carretero en este caso es el autor más importante su aporte lo encontramos en “Enseñanza de la historia y la memoria colectiva” (2016), publicado por Paidós en la ciudad de Buenos Aires, Argentina.

Los referentes bajo la modalidad de revistas son Caldentey, A (2010) en *Lectura y Vida* 31 (3) p 90-95. Carretero, M. & Borelli, M (2008) En *Cultura y educación* 20 (02) 201-215. Se destaca nuevamente dentro del mismo trabajo a Mario Carretero. Finalmente, como referente no aparece ningún trabajo institucional.

3.1.4.2. La memoria en la tesis de Nicolás Zorro (2014)

Esté trabajo parte de la problemática de hacer registro de los actos violentos en Colombia un país donde se silencia a las víctimas. Zorro (2014) destaca “la ley 975 del 2005 y la ley 1448 del 2015 donde se busca construir mecanismos para realizar una recolección y difusión de experiencias y narrativas de las víctimas del conflicto armado” (p 10). La violencia histórica, y su consecuente duelo en la esfera de lo público, son abordados desde la teoría de Juan García arboleda (2013)

Adquiere fundamental importancia las preguntas por los desaparecidos en diferentes regiones del mundo, ya que estos constituían un peligro para el poder capitalista en diferentes naciones. Países como España, Argentina o Colombia vivieron el exterminio y la desaparición de partidos políticos y sindicatos a raíz de la disputa entre comunismo y capitalismo. Disputa que hoy día tiene rezagos que se evidencian en el asesinato de líderes que defienden el medio ambiente de las prácticas mineras y extractivas.

Se detecta la importancia de transmitir estas memorias desde un propósito ético acercando el tema de la memoria a lo pedagógico. Pues siguiendo a Zorro (2014) la memoria se forma, y el aula se

convierte en un taller de memoria si el maestro se lo propone. En el aula debe aflorar la memoria contenida en objetos que son producto de un hacer que permite olvidar lo necesario.

La memoria individual y en algunos casos colectiva, afecta no solo la psiquis de la persona sino sus diversas posibilidades de razonar, sus creencias logrando que el recuerdo tenga más poder que el presente. Zorro (2014) como se citó en Das (2008) afirma que la memoria “es un elemento que pervive en la experiencia de las personas con lo que no es una cuestión meramente racional, sino que interpela al sujeto en todas sus dimensiones” (p 22). La pedagogía puede en este caso lograr que el sujeto recobre el poder de sí mismo dominando el recuerdo.

3.1.4.3. La didáctica

La didáctica en la tesis de Nicolás Zorro es un objeto de análisis fundamental ya que el maestro a partir del trabajo con la memoria transforma el individuo y el colectivo en torno a un fenómeno de violencia determinado. El estudiante es no solo receptor sino agente transformador de la realidad que promueve un nuevo discurso a partir de las críticas elaboradas en el aula. Para ello el maestro debe conocer la disposición del currículo escolar y tejer un puente entre las acciones políticas del estado, los actores sociales (victimas e investigadores) y la escuela.

Hay dos tendencias la primera adaptar la práctica al proceso de transformación de una persona afectada por un recuerdo traumático, y la segunda más común no por ello fácil de abordar es el trabajo sobre un evento olvidado. Tanto el trauma como el olvido son fenómenos recurrentes en la memoria. Así los fines terapéuticos de la memoria deberán ser puestos en escena a través de nuevas narrativas que ayuden a olvidar mientras el rescate de la memoria se ocupará de reconstruir un evento pasado de manera crítica.

Estamos más cercanos al segundo caso es decir la transformación de un estudiante ante la indiferencia y el olvido. Sin embargo, Zorro (2014) como se citó en Zambrano (2005) afirma “No se debe tener miedo de promocionar en los sujetos nuevos caminos, pues en ella reside la clave de una formación que parte de los aprendizajes como experiencia y de los artificios como sistemas de liberación y creatividad” (p 26). Desde la creación el estudiante puede crear encuentros con valores que en su anterior contexto no conocía.

Este tipo de diseños son posibles en clase de religión, humanidades, arte o ciencias sociales en tanto la memoria conmemora hechos que pueden plasmarse para que otros o sus creadores se transformen. Dicha transformación surge de la apropiación de conceptos y nociones de las problemáticas abordadas como de técnicas para plasmar problemáticas focalizadas y una posible solución. Así el camino de la didáctica es amplio y debe estar atado a los valores que promueve el país a partir de sus leyes, el colegio a partir de su gobierno escolar y el maestro en su diseño pedagógico.

3.1.4.4. Lo político en la memoria

Los discursos de reivindicación ante los desaparecidos en exterminios y a favor de los derechos humanos constituyen una conciencia histórica y consolidan la memoria. También son una reacción ante los procesos de violencia política heredados de la pugna entre capitalismo y comunismo que se caracterizó por el autoritarismo de algunas dictaduras que quisieron aliviar el virus del comunismo. Estos sucesos generaron una dialéctica de víctimas y victimarios, al respecto Zorro (2014) afirma “la memoria en este caso se plantea no como una forma de denuncia sino como un registro, una garantía de no repetición de estos hechos violentos” (p 34). El tema de la memoria hoy día tiene el papel de formar análisis crítico para el avance de los derechos humanos y la convivencia en paz.

En la actualidad se debe generar una cercanía entre la memoria y la educación respaldada por políticas de estado que promuevan la construcción de nuevas subjetividades (Zorro 2014). El autor resalta la obra de Mario Carretero & Marcelo Borelli (2008), Elizabeth Jelin y Federico Lorenz (2004) Así como la creación en Colombia del Centro de Memoria Histórica. Los esfuerzos de la pedagogía están emergiendo en una realidad que se forja desde la demanda de sectores participantes del conflicto armado sin que estos tengan un referente explícito desde la pedagogía.

Es pertinente para la memoria en el aula referenciarse en la experiencia Iberoamericana, pues en el caso colombiano aún es prematuro dicho tema. Muestra de ello es que en el acuerdo de la Habana se registra un apartado sobre educación en el punto 1.3.2. Desarrollo social, salud. Educación:

vivienda, erradicación de la pobreza. 1.3.2.2. Educación rural (p 26-27) pero no se menciona una postura pedagógica o didáctica referente a la memoria para ser implementada por decreto.

En el apartado 3.2.2.7. del Acuerdo final denominado “Garantías para una reincorporación económica y social sostenible (p 27) hay un punto sobre pedagogía para la paz al cual se le dedica un párrafo y no hace alusión a la memoria. Zorro (2014) menciona la ley 1448 del 2011 “ley de víctimas y restitución de tierras” y la ley 975 de “Justicia y paz” mencionado como los resultados no está debidamente registrados. Por ende, el aula se convierte en un escenario para dar a conocer el papel de estas normas y la transformar la sensibilidad de los estudiantes.

3.1.4.5. Talleres: la memoria en la escuela

El autor plantea rehacer el concepto de memoria en el aula haciendo que estudiantes y maestros pasen de ser receptores a ser críticos de la memoria histórica. Al respecto y como se citó en Amézola 1999 y Jelin 2004) Zorro (2014) afirma

En experiencias desarrolladas tanto en Argentina como en Perú con pequeñas comunidades se ha encontrado que una de las necesidades básicas es que exista una transición de unos saberes producidos desde las ciencias sociales y otras disciplinas hacia un saber didáctico, en este proceso deben participar tanto educadores como investigadores y de igual manera las instituciones abriendo espacios para el dialogo y el intercambio, y de tal manera que estos conocimientos cognitivamente y pragmáticamente puedan ser apropiados para cada uno de los espacios en que se desarrollan (p 49).

Esto es centrarse en un proceso orientado hacia competencias de tipo procedimental y axiológico donde prima el entendimiento sensible que el investigador desarrolla en diversos encuentros.

Una segunda pauta para el trabajo de la memoria es centrarse en la ausencia de aquellos desaparecidos y víctimas del conflicto para que el presente se llene de reflexiones estudiantiles que no permiten el olvido. Esto implica una dinámica activa de la comunidad académica que asume espacios para recrear la memoria, en este caso proponemos talleres, salidas de campo y sistematización de la información. A su vez implica disposición de la junta directiva y padres de

familia y fundaciones, para otorgar permisos necesarios, viáticos suficientes y espacios para investigar.

La memoria constituye un estilo de vida en tanto atañe a aspectos que pueden transformar la subjetividad como son la otredad, la ética y el sentir político. Zorro (2014) como se citó en Rubio (2007) Toma como ejemplo el caso argentino, al respecto dice que la memoria es parte de la construcción de sujetos, para ello el maestro debe constituir con pares sus estrategias, metodologías, y saberes al respecto de la formación escolar a partir de la memoria. En tanto la memoria necesita para su desarrollo un ámbito promovido más allá de la escuela a partir de los maestros investigadores en tanto es un campo emergente dentro de la cultura iberoamericana.

3.2. Elementos que generan una experiencia estética

En este apartado se tomarán elementos recurrentes en las monografías y se profundizará en ellos. Daré inicio analizando los autores referentes, luego los conceptos de memoria abordados por los investigadores, seguido de temas emergentes y por último las pautas para realizar talleres en el aula. Con ello se dará respuesta a la segunda pregunta específica: ¿Qué elementos generan una experiencia estética a partir de la memoria?

En cuanto a los autores más recurrentes en las cuatro monografías de consulta se ha destacado la obra de Clara Castro (2012), Ortega (2009), Mario Carretero (2008), Melich (2003), Jelin (2002), Jauss (1972), A continuación, veremos cuáles son sus principales temas en torno a las monografías citadas. Dichos temas se definirán como pautas para generar una experiencia estética en el aula, ya que son temas que los autores de las cuatro monografías tuvieron en cuenta para el diseño de sus prácticas y la redacción de sus informes.

3.2.1. Formación ético-política

En el mundo actual se pueden indagar diversos casos de exterminio por ejemplo el de Los nazis ante el pueblo judío, la desaparición de estudiantes en “la noche de los lápices” y el exterminio de la Unión Patriótica en Colombia. Al respecto Clara Castro (2012) realiza un análisis testimonial con familiares de las víctimas del exterminio de la Unión Patriótica. Esto implica el no perder la

memoria de aquellos militantes políticos y desarrollar un proceso pedagógico adecuado para reforzar la subjetividad, en este caso de jóvenes familiares de dichos militantes.

Los talleres que imparte la autora tienen el sentido de recoger sus narraciones con respecto a los militantes de la U.P y su papel como individuos. Para ello Castro (2012) planea la siguiente ruta:

4 talleres que contaron con la participación de 3 niños y 14 jóvenes (9 hombres y 7 mujeres). Estos talleres se centraron en las siguientes temáticas: 1) espacio de generación de confianza y reflexiones sobre su identidad. 2) la Memoria, homenaje y reivindicación de sus familiares militantes y 3) sujetos ético-políticos 4) validación de los hallazgos de la investigación (p 7).

Se aprecia como los jóvenes encuentran en sus pares espacios para construir su propia historia al interior de una comunidad de memoria.

3.2.2. La gestión de la memoria.

Este apartado está dedicado a la búsqueda del maestro Mario Carretero por enseñar la historia reciente con unos valores claros en cuanto a la construcción de igualdad y fraternidad se refiere. Carretero & Borelli (2008) resaltan como la historia de Japón y otras naciones nacionalistas cuentan la historia inadecuadamente en cuanto a sus antiguas dominaciones se refiere. Por en el presente trabajo se asume que el tema de la historia reciente gracias a la gestión de la memoria no debe afectar a un grupo social determinado.

Así pues, los valores nacionalistas no deben exaltar la humillación de otra nación vencida en el pasado pues transmiten el odio a las nuevas generaciones y perpetúan el conflicto. Carretero & Borelli (2008) resaltan la cercanía entre historia reciente y memoria y como su práctica se debe ajustar a la comunidad, el presente y la experiencia debido a sus diversas acepciones. La memoria parece ser subjetiva, mientras que la historia se basa en técnicas que reconstruye el hecho pasado en tanto es una ciencia social.

La escuela debe estar abierta a toda interpretación del pasado y poder trabajar con ella desde el análisis crítico sin querer llegar a la última palabra. Al respecto Carretero y Borelli (2008) como

se citaron en Lorenz (2006 p 282) afirman “en la escuela la existencia de visiones dispares sobre el pasado es una realidad con la que debe trabajarse y no una precaución metodológica que deba tenerse en cuenta”. De igual manera debe mediar conflictos que en su interior surjan a respecto de susceptibilidades por raza, religión, estrato social u otra característica puesta en cuestión.

3.2.3. Ética y educación, “La sabiduría de lo incierto”

La realidad social y su interpretación dependen del punto de vista y las variables con que se observen sus cualidades. A esto Melich (2003) lo llama “el punto de vista literario” dejando claro que la ciencia y la tecnología no tienen la verdad absoluta ni la solución concreta a problemas humanos trascendentales. En este sentido, los paradigmas de desarrollo están por reconstruirse y ser analizados.

Así la escuela debe ser cuidadosa al afirmar “la verdad de las cosas” o “transmitir saberes únicos y especializados”. También tener en cuenta el modo de transmisión al respecto Melich (2003) opina “las relaciones educativas decisivas para todo ser humano, las que resultan verdaderamente ineludibles para su formación, son aquellas en las que maestro y alumno se hallan cara a cara” (p 39). Por ende, la didáctica y los contenidos deben promover el conocimiento del entorno y contexto de la comunidad académica reconociéndose a sí mismos como un ser vivo en constante transformación.

Un verdadero aprendizaje es una confrontación con la existencia. Afirma Melich (2003) “los discípulos piden que se les muestre el camino, pero “el” camino no existe, como advierte Nietzsche en el “Zaratustra”. En este sentido no debe legitimarse la dictadura ni los holocaustos en el aula, en cambio, se le debe otorgar una voz al ausente.

3.2.4. Testimonio

Siempre habrá alguien que quiere contar algo que probablemente no quiera ser escuchado, ya sea por la falta de interés o por incompreensión. Jelin (2002) nos habla del testigo presente en el hecho y del testigo que ha vivido el hecho. La escuela debe ser en este caso un testigo de acciones emprendidas desde la visión de sus cátedras y un receptor de testimonios.

Se debe generar la garantía de que los testimonios otorgan una vía al aprendizaje y la no repetición. Se necesita en este caso un oído dispuesto a escuchar, Jelin (2002) afirma que esto no siempre es posible ya que el trauma tiende a revivirse en algunos casos y esto resulta incomprensible para un escucha no especializado. Sin embargo, en casos al alcance de la comunidad educativa el teatro, la danza, el performance, lo audiovisual pueden acercar los receptores a testimonios que contienen enseñanzas y aprendizajes.

El educador puede detectar que clase de testimonios en el aula requieren de tratamiento especializado y evitar un trauma mucho más grande sometido al rechazo y a la revictimización. Según Jelin (2002) el testimonio puede generar conocimiento más allá de la obscenidad. Cuando los estudiantes se preguntan por sus propias tragedias o aquellas problemáticas que se dan en la comunidad, están tratando entonces de sanar la enfermedad presente, el principio del mal

3.3. Reconfiguración de la experiencia estética

Dentro de cada una de las monografías consultadas hallamos un dispositivo que permite alcanzar los objetivos de cada investigador, veremos cómo estos objetivos transforman, la experiencia estética. Para Jauss (1972) La experiencia estética es “el goce de lo bello, sea en temas trágicos o cómicos” (p 5). Por ende, una experiencia estética en torno a la memoria en el aula supone una movilización en términos de entendimiento y afectación ante un objeto de estudio.

Los rasgos de entendimiento y afectación se obtienen mediante las actividades planteadas por los maestros en el aula entorno a obras de arte o acontecimientos históricos. Con ello, siguiendo a Jauss (1972), el estudiante explorará el campo de la poiesis (creación), aisthesis (cambio en la percepción de las costumbres a partir del conocimiento de lo sensible) y catarsis (liberación del plano cotidiano mediante el placer estético y la motivación hacia una acción transformadora). Veamos cómo funciona en nuestro contexto cada uno de estos aspectos.

3.3.1. Poiesis

El aspecto poietico implica una indagación sobre materiales de apoyo a nivel técnico propia del área de conocimiento y en segundo lugar a nivel de contenido. Luisa Cantor (2016) en su monografía muestra algunas imágenes de marchas, murales y jornadas pedagógicas

conmemorando actos violentos. Sin duda el sentimiento trágico a causa de las muertes en la comunidad es material de creación de artificios que hagan memoria.

También, la acción de crear algo nuevo se nutre de las entrevistas estructuradas de preguntas abiertas. Ante este método es posible indagar problemáticas focalizadas en la población objeto de estudio y caracterizar la mirada interna. Dicha actividad sugiere una relación de la investigación Acción y la producción de propuestas pedagógicas.

El escribir relatos o biografías en torno a la memoria despierta el reconocimiento de paisajes, situaciones y personajes. Se realzan aspectos de la historia que pueden olvidarse, en este caso Luisa Cantor (2016) en sus talleres hace que los relatos se acompañen de dibujos. En este caso el ejercicio se hace con la memoria individual, podría traducirse a la memoria colectiva o histórica.

Otro material de poiesis es la observación de testimonios, pues allí podemos ser conscientes de la magnitud de acontecimientos históricos. Javier Flórez (2016) propone a sus estudiantes observar el documental “Por siempre Israel”. Luego en una tela que sirve como lienzo pide que con pinturas reconstruyan el dolor de las víctimas, luego sus estudiantes elaboran un vestido con dicha tela.

Del mismo modo, la salida de campo y el diario pueden ser tan efectivas como el relato o el dibujo pues son un material para caracterizar un objeto de estudio. Castillo (2014) plantea en su diseño curricular caracterizar diferentes lugares y generar un posterior análisis. Con dicha caracterización también podremos componer un objeto artístico que dé cuenta del paso del tiempo y la memoria.

Distinguir didácticas para víctimas y no víctimas es fundamental. Zorro (2014) advierte la necesidad de olvido a través de la creación de nuevos paradigmas. Esto supone la creación de roles positivos en personas con un pasado traumático.

Las didácticas ante la indiferencia y el olvido serán orientadas hacia la noción de alteridad y se aplicarán en estudiantes no víctimas. Con ello se dará a conocer problemáticas desconocidas y se emprenderán acciones conmemorativas desde la creación. Es posible que hallan reconocimiento de la naturalización de diversas problemáticas sociales.

3.3.2. Aisthesis

El conocimiento a partir de lo sensible en la percepción del arte está relacionado con una toma de conciencia que otorga una reinterpretación de una realidad determinada. Clara Cantor (2016) analiza el sentir de los jóvenes del colegio Sierra Morena ante el fenómeno de violencia en el Barrio Potosí. Lo hace a partir de talleres donde la escritura y el dibujo se convierten en un medio para recordar y reconocer la historia personal, familiar y comunitaria.

El estudiante percibe que sus problemas están en una esfera social que antes no concebía, con ello aumenta el entendimiento de sí mismo y de su entorno. Entiende que los actos de violencia deben ser reprochados y tratados sin reproducir acciones que agredan a los demás. En consecuencia, visualizar en la escuela el problema de la migración, la urbanización y la pobreza de sectores como el barrio potosí otorga una toma de conciencia libre del resentimiento que se percibe en la cotidianidad.

Cuando el estudiante ve sus problemáticas expresadas en obras de arte puede distanciarse del fenómeno en sí y recrear su pensamiento, adquiere entonces un conocimiento de sí mismo en relación al contexto. Aparece lo que Lorena Rojas (2015) llama *Homo mensura*, concepto tomado de Protágoras que se refiere a la relación con lo otro. La noción de lo trágico, lo sagrado o la maldad se consolidan, se materializan en reacciones que se pueden percibir en reacciones fisiológicas.

Las personas pueden conocer la vulneración de los derechos humanos a través de documentales sobre las grandes catástrofes. Tal es el caso de Flórez (2016) quien acerca a sus estudiantes a la violación de derechos humanos en el contexto internacional, nacional y distrital. Y a través de acciones artísticas posibilita el entendimiento sensible de las víctimas de catástrofes seleccionadas, formando así el sentido de alteridad y corresponsabilidad.

El conocimiento a partir de lo sensible no solo se adquiere en procesos de recepción artística, en esta propuesta se rescata la sensibilización a partir de las pedagogías críticas. Piedad Ortega (2009) al respecto afirma

La pedagogía crítica comparte con la educación popular una apuesta ética y política. Ética sustentada por fines de reconocimiento, empoderamiento y democracia de sujetos que se reconocen desde sus diferencias y desigualdades en condiciones de género, de clase, de etnia, de sexo y en condiciones de subalternidad. (...) las orientaciones que ofrece la pedagogía crítica permiten promover el desarrollo de la autonomía, la participación, el reconocimiento y el respeto por la alteridad, la generación de espacios para la comprensión y la tramitación de los conflictos y la creación de ambientes sociales y comunitarios para reconocernos en apuestas colectivas (p 27-28).

Esto supone favorecer la sensibilidad en la comunidad educativa y su respuesta ante las dificultades que afronta.

La memoria es un dispositivo que permite analizar el origen de las problemáticas y contribuye a la no repetición a partir de la conciencia. Para ello el reconocimiento de las víctimas y victimarios es fundamental para instaurar la noción de alteridad. De la misma manera la formación de víctimas y victimarios es un compromiso contra la marginación y la violencia a favor de la transformación en ambientes violentos.

3.3.3. Catarsis

Las manifestaciones de la comunidad educativa en torno a la violencia son producto de un análisis concertado que busca el deber ser del desarrollo ciudadano ante la dialéctica del victimario y la víctima. Esto supone movilizar el pensamiento de la comunidad educativa, para Jauss (1972) la catarsis

designa la experiencia estética fundamental, de que el contemplador en la recepción del arte puede ser liberado de la parcialidad de los intereses vitales prácticos mediante la satisfacción estética y ser conducido asimismo hacía una identificación comunicativa u orientadora de la acción (p 5).

Por ende, toda actividad artística en torno a la memoria educa un sujeto para valorar un contexto y mediar su forma de actuar.

Toda elaboración artística a partir de fenómenos de violencia en el pasado posibilita el análisis del presente y de los elementos que constituyen dicho fenómeno. Esto a partir de la construcción de la pedagogía crítica y sus elementos de sentido (Ortega 2009) pues el arte y los medios de comunicación de masas promueven antivalores. Es necesario que desde la educación artística se transmitan valores para apreciar los espectáculos y se agudice su observación a través de la crítica.

Referentes

- Abreu, J.L. (2012). Hipotesis, método & diseño de investigación. *Doena: intenational Journal of Good Councience* 7(2), 187-197
- Acosta, S P.H. (2017) Acerca de los procesos de reparación en obras performativas. (*pensamiento*), (*palabra*)... y *obra*. N°17, 78-93. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/ppo/n17/n17a07.pdf>
- Alvarado, F.J. (2018). *Los cuerpos del dolor, tortura de mis carnes: la dimensión transformadora de las artes*. (Trabajo de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Andreu, J. (S.F.). *Las técnicas actualizadas de contenido: Una revisión actualizada*. Universidad de granada. Recuperado de <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>
- Arcila, J. (2013). *Cómo integrar las artes escénicas y las ciencias sociales en el aula Una experiencia basada en la memoria histórica*. Bogotá, Colombia. Editorial Magisterio
- Bermúdez, M.A. (2014). Nanas y abuelos recreando memoria. (Trabajo de pregrado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.
- Beuchot, M (2007). Hermenéutica análoga y educación. *Acequias* (2255, CP 27010) 7-30. Recuperado de http://sitio.lag.uia.mx/publico/publicaciones/acequias/pays/el_pays_de_la_laguna5.pdf
- Botache, F. D. (2018) *Dramaturgias del conflicto: aportes de las artes escénicas a la pedagogía de la memoria*” analiza la dramaturgia “*Río arriba, río abajo: Antígona en el puente cantando*” (Trabajo de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

- Cantor, P, L.F. (2016) *Formación ético-política infancia y contexto escolar: contexto y aportes desde la pedagogía de la memoria*. (Tesis de maestría) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Capdevila, P. (2005) *Experiencia estética y hermenéutica Un dialogo entre Immanuel Kant y Hans-Robert Jauss* (Tesis Doctoral) Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona España.
- Carretero, M & Borrelli M (2008) Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿Cómo enseñar historia reciente en la escuela? *Cultura y educación*. 20 (2), 201-215. Recuperado de <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/carretero-borrelli.pdf>
- Castillo, R, C.A. (2014) *Construcción de una propuesta didáctica que permita analizar y comprender la evolución territorial de Bogotá a partir de las categorías tiempo y memoria*. (Trabajo de especialización) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Castro, S, C.P. (2012) *Aportes de la memoria histórica a la formación ético-política de jóvenes familiares de militantes de la Unión Patriótica*. (Trabajo de maestría) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Corpo Visionarios (2015, 02 20) Las cartas de Schiller sobre educación estética para tiempos de terror. [Archivo de video] Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=6bQHVUJdCFc>
- Del Valle, N. (11 de febrero de 2014). Comunidades de memoria: el desafío de las políticas de Derechos Humanos. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2014/02/11/comunidades-de-memoria-el-desafio-de-las-politicas-de-derechos-humanos/>
- Eisner, E.W. (1990) *El ojo ilustrado*. Barcelona, Buenos Aires. Paidós.
- El Embudo (2015, 04 22) Educación estética y reconstrucción de la memoria. [Archivo de video] Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=gnt_u9_MiEc&t=4s

- Flórez, J.U. (2015) *El uso de la pedagogía de la memoria en la construcción de subjetividades desde la perspectiva ética-política, un caso en la educación de las élites*. (trabajo de Maestría) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Gadotti, M. (1998) *Historia de las ideas pedagógicas*. Mexico D.F. Buenos Aires, Argentina Madrid España. XXI Siglo Veintiuno.
- Girón, C. (2015) *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Recuperado de <http://editorial.pedagogica.edu.co/docs/files/Pedagogia%20de%20la%20Memoria%20-%20sampler.pdf>
- Halbawch, M. (2005) La memoria individual y la memoria colectiva. *Estudios* N°16. 163-187 Recuperado de <file:///C:/Users/jm/AppData/Local/Temp/13479-35979-1-PB.pdf>
- Infante Castaño, G. (2007). Enseñar y aprender: Un proceso fundamentalmente dialógico de transformación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 3 (2), 29-40. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134112600003.pdf>
- Jauss, H.R. (1972) Sobre la identificación del primer nivel de la identificación estética. Recuperado de <https://textosontologia.files.wordpress.com/2012/09/hans-robert-jauss-sobre-la-delimitac3b3n-del-primer-nivel-de-la-identificac3b3n-estc3a9tica.pdf>
- Jelin, E. (2002) *Los trabajos de la memoria*. Recuperado de <http://www.centroprodh.org.mx/impunidadayerhoy/DiplomadoJT2015/Mod2/Los%20trabajos%20de%20la%20memoria%20Elizabeth%20Jelin.pdf>
- Liscano, A (2007) La pedagogía como ciencia de la educación. Archipiélago Revista cultural de nuestra América. Vol14 N°56, 24-25. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/archipielago/article/view/19931/18922>
- Merchán, C. (2014). Documento de apoyo para las planeaciones y proyectos de aula en la Práctica Pedagógica. Universidad Pedagógica Nacional. Licenciatura en Artes Escénicas

- Melich, J.C. (2003) La sabiduría de lo incierto Sobre ética y educación desde un punto de vista literario. *Educación* N°31, 33-45. Recuperado de <file:///C:/Users/jm/AppData/Local/Temp/20770-20694-1-PB.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2010) *Orientaciones Pedagógicas Para la Educación Básica y Media*. N°16. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-241907_archivo_pdf_orientaciones_artes.pdf
- _____ (1994) *Ley 115, Ley de educación Nacional*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/.../articles-172061_archivo_pdf_decreto1...
- Mora, M. A. (2016) *Cuerpo con memoria: nociones y movilizaciones del cuerpo femenino dentro de la practica escénica en Montes de María*. (Trabajo de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Oficina del alto comisionado para la paz (2016) *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. Recuperado de <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf>
- Ortega, V, P (2009) La pedagogía crítica: reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y saberes* N°31, Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/download/.../651/>
- Ortega, V. Castro, S. Merchán, D y Vélez, V. (2015) *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Recuperado de: <http://editorial.pedagogica.edu.co/docs/files/Pedagogia%20de%20la%20Memoria%20-%20sampler.pdf>
- Ricœur, P. (2000) *La memoria, la historia, el olvido*. Recuperado de <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2015/08/RICOEUR-P.-La-memoria-la-historia-el-olvido-LAV.pdf>

- Ricœur, P (1995) *TEORIA DE LA INTERPRETACIÓN Discurso y excedente de sentido*.
Recuperado de <http://bivir.uacj.mx/Reserva/Documentos/rva2006151.pdf>
- Rivera, J.E. (2010) *Como diseñar planes de estudio*. Bogotá, Colombia. Editorial Magisterio.
- Rojas, L. (2015) Protágoras y el significado de aisthesis. *Revista de filosofía*. Vol71, 127-149.
Recuperado de <https://revistafilosofia.uchile.cl/index.php/RDF/article/view/37941/39604>
- Scheleiermacher, F. (1813) Sobre los diferentes métodos de traducir. Recuperado de
<file:///C:/Users/jm/AppData/Local/Temp/SCHLEIERMACHER%20METODOS.pdf>
- Valdivia, G (2008) *El internista en la práctica interna habitual. Problemas y soluciones*. P.
Universidad Católica de Chile. Recuperado de
<http://www.smschile.cl/documentos/cursos2008/medicinainternaavanzada/>
- Zorro, N. (2014) *¿y cómo vamos a recordar?: exploración de los debates en procesos de construcción y transmisión de la memoria histórica del pasado reciente desde la pedagogía en Iberoamérica?* (Tesis de especialización) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

