

# Apuestas polifónicas desde la formación política y la memoria social: debates, aportes y rutas para pensar la enseñanza del pasado reciente en tiempos de posacuerdo

*Jorge Enrique Aponte Otálvaro\** / *Byron Giovanni Ospina Florido\*\** /  
*Wilson Armando Acosta Jiménez\*\*\**

## Resumen

---

Este capítulo presenta las rutas pedagógicas que han propuesto los estudiantes inscritos en la línea de proyecto pedagógico Formación Política y Memoria Social (FPMS) de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional para el desarrollo de sus proyectos en el aula. El capítulo da continuidad al análisis iniciado en el año 2012, en el marco de la sistematización de los trabajos de grado de los estudiantes de la licenciatura inscritos en esta línea. Para este estudio se retoman aquellos trabajos cuya práctica se realizó en el aula –instituciones educativas de Bogotá y otras regiones– entre los años 2004 y 2018, y se identifican posicionamientos ético-políticos frente a la escuela, la cultura institucional, la enseñanza y las ciencias sociales. Así mismo, comprende las polifonías y alternativas en la articulación de la formación política y la memoria social como factores transformadores de realidades, así como la potencialidad de estas prácticas en la construcción de otros escenarios educativos en el actual contexto social.

**Palabras clave:** ciencias sociales escolares, formación política, memoria social e historia reciente, prácticas pedagógicas

---

\* Licenciado en educación básica con énfasis en ciencias sociales y magíster en Estudios Sociales. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional. Contacto: japonte@pedagogica.edu.co

\*\* Licenciado en educación básica con énfasis en ciencias sociales y magíster en Ciencias Sociales. Doctorando en Antropología Social. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional. Contacto: bgospinaf@pedagogica.edu.co.

\*\*\* Licenciado en Ciencias Sociales y magíster en Sociología de la Educación. Doctor en Educación. Profesor asociado de la Universidad Pedagógica Nacional. Contacto: wacosta@pedagogica.edu.co

## Introducción

Durante las últimas dos décadas, los trabajos acerca de la memoria social han tomado fuerza en los ámbitos investigativos del país. Un *deber de memoria* se ha instalado en el *ethos* académico y organizativo de las entidades educativas; en otras palabras, diríase, una suerte de imperativo a no olvidar y a hacer uso de la memoria social como herramienta para superar el conflicto. Este conocido proceso ha dado a comprender los esfuerzos investigativos y las iniciativas de memoria como salidas a la violencia política que ha golpeado al país en los últimos años. Entre las iniciativas que trabajan la memoria social, ubicamos la labor adelantada en la línea de proyecto pedagógico Formación Política y Memoria Social (FPMS), de la Licenciatura en Ciencias Sociales (LCS) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Esta línea se constituyó en el año 2004 como parte de una estrategia de formación de docentes al interior de la licenciatura y, desde entonces, ha definido como propósito aportar en la educación de docentes de ciencias sociales a partir de la memoria social y la formación política. Durante estos 16 años, se han logrado orientar 194 trabajos de grado que han concentrado su interés en las relaciones entre memoria y conflicto, análisis de movimientos sociales, actores y organizaciones, procesos conmemorativos y debates con la historia, procesos de identidad y subjetividad política, entre otros. Todo ello, adelantado en escenarios de práctica escolar (colegios oficiales y privados, distritales y nacionales) y en organizaciones sociales (comunitarias, distritales y nacionales).

Uno de los aspectos centrales, abordado en la formulación y posterior implementación de las propuestas pedagógicas de los estudiantes de esta línea, tiene que ver con la articulación entre la investigación disciplinar y las prácticas pedagógicas. De allí, que podemos dar cuenta de cómo este criterio formativo y pedagógico se ha ido desarrollando en los procesos de práctica que han sistematizado los estudiantes de la LCS. De esta manera, en análisis previos, fue posible realizar una indagación acerca de los trabajos de grado que fijaron su desarrollo en los ejes temáticos memoria y conflicto (Rodríguez, 2012) y organizaciones, movimientos sociales y acciones colectivas (Aponte, Mendoza y Rodríguez, 2014). En este capítulo, presentamos un análisis de los trabajos de grado que se concentra en los desarrollos pedagógicos de los estudiantes que han adelantado prácticas pedagógicas en escenarios escolares. Interesa observar en estos trabajos los siguientes elementos: los problemas sociales,

las metodologías y los propósitos formativos que contribuyeron a fundamentar experiencias en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales escolares.

## Problemas sociales para repensar las ciencias sociales escolares

Uno de los principales desafíos que enfrentan los estudiantes a la hora de iniciar su práctica es formular una propuesta pedagógica y didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales que problematice la realidad social desde en diferentes escalas, a la vez que problematiza, y toma posición, frente a las relaciones entre el saber especializado y el saber escolar, las condiciones sociales y políticas que hacen posible la conformación de un cierto *código disciplinar* de las disciplinas escolares, los procesos de selección de los saberes que son enseñados y la relación de dichos saberes con la didáctica específica de las ciencias sociales (Rodríguez, 2012)

Desde el horizonte formativo de la línea FPMS, estas propuestas buscan que se den “planteamientos de la enseñanza de las ciencias sociales a partir de la producción de saber pedagógico, mediante la construcción de propuestas que vinculan la memoria con la narrativa y que alimentan la didáctica de las ciencias sociales” (Mendoza y Rodríguez, 2007, p. 84).

Con estas consideraciones en mente, en este apartado presentamos la ruta que siguieron los estudiantes en su proceso de prácticas para construir, amparados en diferentes enfoques y apuestas pedagógicas, sus problemas sociales y, en general, sus propuestas pedagógicas. Nos interesa destacar el relacionamiento con la memoria y sus contribuciones a la enseñanza de las ciencias sociales escolares.

### El recorrido

Los estudiantes formularon sus propuestas pedagógicas siguiendo la estructura de trabajo que línea FPMS diseñó para la formación de profesores en la LCS de la UPN. Su ruta ha pasado por dos momentos: En el primer momento, y a partir de los presupuestos conceptuales elaborados por la línea en torno a la formación política y sus ejes articuladores

(la investigación de segundo orden y la memoria social),<sup>1</sup> los estudiantes realizan sus trabajos de grado a partir de cuatro fases: “caracterización institucional, formulación de una propuesta pedagógica, desarrollo de la propuesta pedagógica y sistematización de la experiencia formativa del estudiante” (Aponte *et al.*, 2014, p. 169). Estas fases son abordadas desde tres ámbitos de formación: el acontecimiento educativo escolar, la práctica como experiencia pedagógica y las ciencias sociales escolares (tabla 1).

**Tabla 1.** Primer momento de la ruta de trabajo en la línea de FPMS (2005-2009)

Fases	Nivel	Descripción
1. Caracterización institucional	Nivel 1. (séptimo semestre)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La caracterización institucional basada en las categorías propuestas por el modelo de escuela de la Sociedad Colombiana de Pedagogía (SOCOLPE) para abordar la complejidad histórica y contextual de la institución escolar</li> </ul>
2. Formulación de una propuesta pedagógica	Nivel 2 y 3. (octavo y noveno semestre)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulación desde los presupuestos de la didáctica y la pedagogía crítica y para abordar temáticas poco trabajadas o excluidas del currículo</li> </ul>
3. Desarrollo de la propuesta pedagógica		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementación de la propuesta</li> </ul>
4. Sistematización de la experiencia formativa del estudiante	Nivel 4. (décimo semestre)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La sistematización a partir del enfoque de la investigación social de segundo orden.</li> </ul>

Acontecimiento educativo escolar    Práctica como experiencia pedagógica    Ciencias sociales escolares

**Fuente:** Elaboración propia, a partir de Aponte *et al.* (2014)

1 “La formación política se concibió como la capacidad para analizar los contextos de acción cotidiana con un sentido crítico, desde el cual fuera posible proyectar acciones de transformación de la realidad social” Por su parte, “la investigación social de segundo orden problematiza la interrelación que se construye entre quien realiza un proceso de investigación y el ‘objeto’ de conocimiento que se analiza” (Aponte, *et al.*, 2014, p. 168). En cuanto a la memoria social, y en consonancia con, entre otros, los aportes de Jelin (2002) y Burke (2000), “se incorporaron los debates contemporáneos acerca de la memoria y sus posibilidades de análisis como procesos subjetivos, como disputas por las interpretaciones del pasado y como historia social del recuerdo” (Aponte, *et al.*, 2014, p. 169).

Los problemas sociales estudiados en las propuestas pedagógicas consignadas en los trabajos que se inscribieron en esta primera fase (2005-2008) se enmarcaban en el ámbito ciencias sociales escolares, que comprende el campo disciplinar de las ciencias sociales, en la conceptualización de la didáctica específica y en el lugar de la narrativa y la memoria en la enseñanza, a la vez que eran resultado simultáneo del proceso de sistematización y de las reflexiones derivadas del trabajo que realizaban los estudiantes en práctica en los ámbitos acontecimiento educativo escolar<sup>2</sup> y la práctica como experiencia pedagógica<sup>3</sup>. Orientados por los principios de la investigación de segundo orden, los propósitos formativos e investigativos de las propuestas eran sintetizados en preguntas de primer y segundo orden. Por ejemplo:

Pregunta formativa de primer orden: ¿cuáles fueron los posicionamientos políticos de los estudiantes de 5.º de la ENSNSP sobre las organizaciones populares en Bogotá?

Pregunta investigativa de primer orden: ¿cómo el estudio sobre las organizaciones populares posibilita que los estudiantes comprendan los problemas sociales?

Pregunta de segundo orden: ¿cómo la formulación e implementación sobre un problema social, las organizaciones populares en América Latina, contribuye a la construcción de la memoria social de los estudiantes de la LEBECS? (Guarín, 2007)

Para los mismos estudiantes en práctica, estas preguntas

pretenden dar cuenta de la manera como el cuerpo teórico y metodológico de la propuesta se hizo evidente en la experiencia de la práctica pedagógica, y al mismo tiempo, de la forma en que el proceso de implementación, con sus giros y reelaboraciones, representó transformaciones en y para nuestro trabajo, y para nosotras en tanto practicantes. (Pérez y Vargas, 2006, p. 148)

- 2 Este ámbito implicaba dos momentos: 1) elaboraciones pedagógicas y educativas que se van acopiando en un proceso de formación profesional de docentes, y 2) abordaje reflexivo de la cotidianidad educativa que ha conformado la experiencia cultural de los estudiantes en práctica (Mendoza y Rodríguez, 2007).
- 3 Este ámbito implica la construcción de un proceso de reflexión sobre la experiencia pedagógica de los estudiantes en práctica.

De acuerdo con este esquema de trabajo, surgieron propuestas pedagógicas centradas en procesos de formación política y de reelaboración de la memoria social en contextos barriales, locales, institucionales, entre otros, en las que se conjugaban técnicas de investigación cualitativa –en particular, historias de vida, historia oral y entrevistas– para investigar sobre los siguientes campos temáticos: memoria y conflicto, organizaciones, movimientos sociales y acciones colectivas, subjetividad y memoria e historia (tabla 2).

**Tabla 2.** Temas y problemas abordados en las propuestas pedagógicas, línea de FPMS 2005-2008

Temática	Problemas sociales	
	Campos problema	Unidades analíticas
Memoria e historia	Pasados traumáticos	• El 9 de abril de 1948
	Historia de América Latina	• Configuración de bloques políticos
Memoria y conflicto	Conflicto armado	• Abordajes regionales • Experiencias de resistencia civil
	Violencia y conflicto en América Latina	• Políticas de seguridad hemisféricas en América Latina
Organizaciones, movimientos sociales y acciones colectivas	Sistematización de experiencias	• Memorias de Instituciones educativas • Procesos de urbanización
	Organizaciones populares y movimientos sociales	• Configuración de sujetos sociales • Configuración de identidades políticas
	Movimiento indígena	

**Fuente:** Elaboración propia, a partir de los trabajos de grado de la línea FPMS

Para el 2009, los ajustes implementados en la ruta de trabajo de la línea FPMS generaron un realineamiento de los ámbitos formativos que llevó a la conceptualización temática y la sistematización de la experiencia a ocupar lugares centrales tanto en la formulación como en el análisis de las prácticas pedagógicas. De esta manera, y a partir del 2010, los problemas sociales pasaron a ordenar y orientar las propuestas pedagógicas de los estudiantes en práctica, y, con ello, a caracterizar el segundo momento en la ruta de trabajo.

Con relación a las fases de este momento, se reemplazó la caracterización del escenario escolar por una problematización de la realidad social que incluía la formulación, documentación y análisis de un problema social; las otras tres fases se mantuvieron, con relación al desarrollo del problema social, bajo premisas pedagógicas y didácticas (tabla 3). La formación política y la memoria social siguieron siendo las categorías centrales a partir de las cuales se problematizaba la realidad; no obstante, emergieron otros referentes teóricos y metodológicos provenientes de diferentes campos de las ciencias sociales, la historia, los estudios culturales, los estudios campesinos, la sociología, etc., hecho que generó aperturas analíticas con relación a las categorías centrales. Se ampliarían, de igual manera, los campos temáticos señalados en el primer momento, acción que conllevó el surgimiento de propuestas formativas como la enseñanza de la historia reciente (tabla 4).

**Tabla 3.** Segundo momento de la ruta de trabajo en la línea de FPMS (2010-2018)

Fases	Nivel	Descripción
1. Problema social	Nivel 1. (séptimo semestre)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formulación, caracterización, documentación y análisis de un problema social</li> </ul>
2. Formulación de una propuesta pedagógica	Nivel 2 y 3. (octavo y noveno semestre)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fundamentación teórica y pedagógica de la propuesta</li> </ul>
3. Desarrollo de la propuesta pedagógica		<p style="text-align: center;">↑ (Dimensión pedagógica del problema social) ↓</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Implementación de la propuesta</li> </ul>
4. Sistematización de la experiencia formativa del estudiante	Nivel 4. (décimo semestre)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sistematización de la práctica pedagógica.</li> </ul> <p>Aportes teóricos y metodológicos a la Línea FPMS y a la enseñanza de las ciencias sociales.</p>

Formación política    Memoria social    Historia reciente    Perspectivas emergentes

**Fuente:** Elaboración propia, a partir de los trabajos de grado de la línea FPMS

**Tabla 4.** Esquema de los campos temáticos y los problemas abordados FPMS 2009-2018

Temática	Problemas sociales	
	Campos problema	Unidades analíticas
Memoria y conflicto armado	Conflicto social, político y armado en Colombia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogos y negociaciones de paz</li> <li>• Actores armados: narcotraficantes, paramilitares, guerrillas y fuerzas armadas</li> <li>• Efectos humanitarios y políticos del conflicto armado: desplazamiento forzado, masacres, genocidio político</li> <li>• Estado, gobiernos, planes de desarrollo, políticas de seguridad</li> <li>• Políticas de memoria y olvido: conmemoraciones, la ley de justicia y paz, la Ley 1448 de 2011</li> <li>• Memorias de los presos políticos y los excombatientes</li> </ul>
	Conflicto social, político y armado en otros países	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogos y negociaciones de paz casos internacionales</li> </ul>
Relaciones entre memoria y olvido de procesos históricos y análisis de prácticas conmemorativas	Conflicto social, político y armado en Colombia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verdad, justicia y reparación</li> <li>• Crímenes de Estado y crímenes de lesa humanidad</li> <li>• Emergencia, desarrollo y consolidación del proyecto paramilitar</li> <li>• Represión contra líderes y partidos de izquierda</li> <li>• Memorias subalternas</li> <li>• Relaboraciones de pasados traumáticos</li> </ul>
	Políticas de memoria	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conmemoraciones del Bicentenario</li> <li>• Configuración de la memoria nacional</li> <li>• Configuración de la memoria de la Independencia</li> <li>• Usos públicos del pasado</li> </ul>

Organizaciones, movimientos sociales y acciones colectivas	Organizaciones populares y movimientos sociales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resistencia e iniciativas de paz desde la sociedad civil</li> <li>• Ciudadanos y ciudadanías</li> </ul>
	Movimiento indígena	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Configuración de identidades políticas</li> </ul>
	Movimiento afrocolombiano	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Configuración de identidades étnicas</li> <li>• Reivindicación de derechos económicos, sociales, culturales y ambientales</li> </ul>
	Movimiento campesino	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acciones colectivas</li> <li>• Hitos fundacionales</li> </ul>
Memoria y subjetividades	Identities, subjetividad y subjetividades emergentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciones entre humano y no humano</li> <li>• Representaciones sociales del otro-otros</li> <li>• Género y sexualidad</li> <li>• Producciones discursivas</li> <li>• Medios y mediaciones comunicativas</li> </ul>
Subjetividad y escuela	Prácticas, actores y subjetividades escolares	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dispositivos y mecanismos de control y normalización</li> <li>• Cotidianidad y vivencias escolares</li> <li>• Subjetividad e identidad docente</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia, a partir de los trabajos de grado de la Línea FPMS

De los anteriores trabajos se identificó que los estudiantes juzgan urgente trabajar la cuestión de la memoria en la escuela. Esto, debido a que los licenciados en formación establecen un lugar de discusión con el ámbito escolar, que es visto como un escenario de reproducción y legitimación cultural en el que se disputan los sentidos del pasado y, por lo tanto, posibilita la formación de sujetos que contradigan o se contrapongan a los discursos establecidos del orden social. Así, los estudiantes consideran que la enseñanza de las ciencias sociales, al integrar la memoria social en su corpus epistémico, obtiene un potencial transformador. Con

esto en mente, instituyen un conjunto de rutas para lograr la articulación entre enseñanza y memoria que se pueden sintetizar en dos sentidos. El primero de ellos: un debate alrededor de los contenidos escolares de la enseñanza de las ciencias sociales a partir del que se generan aperturas curriculares. El segundo: la deconstrucción de los contenidos instituidos para resignificarlos a luz de la memoria y la formación política.

### Criticar lo instituido

En cuanto a los contenidos, los estudiantes en práctica afirman que existen ausencias y vacíos temáticos en los programas y planes oficiales –se refieren, sobre todo, a los programas de las instituciones educativas–. Según ellos, estos programas carecen de discusiones acerca de los movimientos sociales, organizaciones sociales urbanas, movimientos campesinos, indígenas y afrocolombianos, los procesos sindicales, la protesta social y los actores armados y no armados involucrados en el conflicto social y político del país. Dichos vacíos están dados por la inexistencia de reflexiones acerca de los procesos sociales y culturales de la historia reciente del país. Temas como la explotación minera, las agroindustrias, los procesos de paz, la reactivación de grupos armados ilegales, entre otros, son aspectos poco trabajados en los programas escolares de ciencias sociales.

Trabajar sobre este tipo de contenidos es visto como una necesidad para el escenario colombiano, puesto que permiten el desarrollo de argumentos y análisis que superan la visión divulgada por los medios de comunicación o que son hegemónicamente compartidos acerca de los acontecimientos del pasado y su vínculo con los fenómenos del presente. Como ruta, los licenciados en formación proponen anteponer al discurso oficial o hegemónico que circula en las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales las visiones de sectores subalternos en los que se rescatan sus reivindicaciones sociales y demandas políticas. En últimas, se tienen como referentes en la construcción de contenidos los sentidos del pasado que construyen los actores sociales excluidos y que han soportado la inequidad y desigualdad del país (víctimas, mujeres, afros, indígenas, obreros, campesinos, comunidades de base, movimientos sociales, partidos políticos de izquierda).

En este sentido, abordar las memorias sociales ha permitido a los estudiantes en práctica problematizar esas ausencias en un ejercicio reflexivo que orienta la construcción de contenidos curriculares:

La memoria se “enmarca desde lo social” [...], ya que esta se encuentra en una continua confrontación con los discursos oficiales de la historia que pretenden legitimar algunos supuestos dentro de la sociedad, en el relato histórico “oficial” no hay espacio para el pobre, para el negro, para el indígena, para la mujer; simplemente se cuenta desde los grandes héroes, desde los personajes que construyeron nuestra historia. Por ello la posibilidad de pensar desde el aula en aquellos que fueron desterrados del escenario de los grandes relatos, a los que se les negó un lugar en la historia, aquellos que podemos resultar ser nosotros mismos. Así, en la elaboración de los relatos de la otra versión de los hechos, nos encontramos como sujetos que somos potenciadores de la misma historia, que somos producto y productores del devenir histórico, el pasado en el presente no es más que la posibilidad de construir un futuro, desde lo que somos. (Pachón y Palacios, 2007, p. 163)

Acá destacamos la relación que establecen los estudiantes en práctica entre la construcción de contenidos y los principios ético-políticos que guían la formación de sus estudiantes escolares. De tal manera, hay una apuesta por construir colectivamente contenidos, ya que se parte por reconocer las amplias visiones y experiencias vitales de los estudiantes que confluyen en los escenarios escolares. Esto último es valioso, pues implica el reconocimiento de la experiencia subjetiva, los recorridos, afectos y sentires de quienes pueden aportar en la comprensión de los fenómenos sociales y, en definitiva, en hacer de los contenidos escolares una conjugación de varios contextos próximos a la vida y a las realidades escolares (Espitia y Plazas, 2013). Existe, entonces, una premisa pedagógica por reconocer a los otros y sus realidades sociales, y por recuperar al sujeto en la edificación de los contenidos curriculares:

Bajo estos propósitos se desarrolló la práctica docente en la escuela rural de la Venta, [...] no solo para constatar estas particularidades, sino para reivindicar el lugar que se le da a la enseñanza de las Ciencias Sociales, con el fin de promover en los estudiantes un pensamiento crítico y reflexivo sobre la realidad social en la cual están inmersos, por lo tanto se plantea una propuesta pedagógica que tiene como objetivo específico: evidenciar cómo a través de la [problematización] de [la] memoria y [el] territorio se puede fortalecer la identidad campesina, el arraigo, así como la pertenencia con el territorio. (Sierra, 2017, p. 86)

Al respecto, y de acuerdo a Zemelman (1995), se considera que “la recuperación del sujeto [...] significa recuperar el sentido de que la historia continúa siendo el grande e inevitable designio del hombre, el que le confiere su identidad como actor concreto, porque constituye el contenido de su propia vida” (p. 12). En este sentido, también afirma este autor que “la importancia del tema de los sujetos consiste en que constituyen un esfuerzo significativo para alcanzar una mejor captación de la realidad histórica, en cuanto moldea un horizonte que articula diferentes planos de lo social” (1996, p. 97). Se comprende así que los licenciados en formación reconocen que los saberes y conocimientos escolares deben estar articulados con el mundo que circunda a los estudiantes, sus experiencias y los objetivos que se proponen los maestros en formación para sus prácticas de aula.

### Resignificar lo instituido

Así es como se toma distancia frente a los temas y ejes curriculares que circulan con mayor fuerza en los currículos y programas oficiales. Esto con el propósito de proponer nuevos temas. Al respecto, los estudiantes en práctica también retoman temáticas que están estipuladas en los programas oficiales, pero proponiendo un ejercicio de reflexión entre el presente y el pasado. En este punto, la ruta nuevamente parte de una crítica de los contenidos instituidos al destacar que en estos se abordan de forma sintética, irreflexiva y desconectada los problemas sociales del presente con los fenómenos sociales del pasado. Tampoco se amplían las problematizaciones de los hechos y se tiende a la configuración de un pensamiento único en cuyo seno la opción por reflexiones profundas no alcanza a desarrollarse.

Se propone entonces que, desde el abordaje de problemáticas recurrentes, se logren desnaturalizar los hechos sociales (la violencia política, la desigualdad, la pobreza, la economía, la protesta social) para comprender los procesos actuales. Estos ejercicios aportan no a la introducción de nuevos temas, sino al tratamiento de estos acontecimientos en clave de memoria:

En las instituciones educativas este hecho histórico (el Bogotazo) es mostrado a los estudiantes como un tema relevante en la conformación política de Colombia, pero, en ocasiones, quedan por fuera innumerables hechos que no son tenidos en cuenta como importantes, por esto es pertinente

ahora un estudio sobre sus consecuencias en un ámbito escolar luego de cincuenta y siete años, particularmente en un colegio situado en pleno centro de la capital como lo es el Manuel Elkin Patarroyo, en un barrio que tuvo gran resonancia, luego de este hecho, como lo fue y lo es la perseverancia. (Castañeda, 2006, p. 111)

De otro lado, atención especial merecen los trabajos que retoman algunos acontecimientos de la historia reciente que, tras ser silenciados en las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales, les permiten de igual manera referenciar los nexos existentes entre el pasado y el presente. Estos hechos generalmente están vinculados con fenómenos sociales traumáticos de la historia reciente –el surgimiento de los grupos insurgentes, toma y retoma del Palacio de Justicia, los estados de excepción, violencia paramilitar, crímenes de estado–, pero que son retomados, ampliados y trabajados desde la memoria social, acción que posiciona en el escenario escolar otros discursos, otras narrativas testimoniales, otras versiones del pasado que siempre buscan ligarse con fenómenos actuales:

En el campo práctico, la memoria debe ser el puente que nos permita articular lo particular con lo plural, para que los relatos individuales y colectivos puedan incidir recíprocamente en el sentir de la construcción preformativa de los recuerdos y las representaciones de los sujetos que están inmersos en la colectividad; lo anterior permite ver cómo la memoria está configurada de diversas maneras y que con ayuda de la historia pueden participar en la construcción, deconstrucción o corrección de datos del pasado para intentar desde este lugar, posicionar a la memoria como opositora de las “memorias oficiales. Ejemplo de ello es el holocausto del Palacio de Justicia, suceso que se configura como una herramienta de la memoria oficial que se encarga de desacreditar el proceso de paz llevado a cabo por el M-19 y el Estado colombiano [...]. (Morales y Cabezas, 2010, p. 111)

Estas comparaciones no se consideran anacrónicas, sino, antes bien, como referentes explicativos de los contextos actuales de los estudiantes escolares. Se retoman, entre otras, para analizar los proyectos políticos truncados, las reiteraciones y rupturas en las causas de los fenómenos del ayer y el hoy, y, sobre todo, para dar cuenta de márgenes más amplios que expliquen el mundo social. Se entiende, pues, que, en las prácticas pedagógicas realizadas por los estudiantes de la línea FPMS, los contenidos son producto de importantes e ingentes esfuerzos académicos por parte de los licenciados en formación, quienes adelantan el análisis de problemas sociales a partir de amplias revisiones bibliográficas y documentales. No solo se subraya aquí el tipo de contenidos construidos en

las propuestas pedagógicas, sino la reflexión acerca de los procesos de enseñanza que derivan de los análisis que realizan los estudiantes.

## Metodologías en las prácticas de enseñanza

Los docentes en formación fundamentan, elaboran y sistematizan las metodologías que desarrollan en sus prácticas de enseñanza de las ciencias sociales. Este ejercicio implica un proceso en el que se han desnaturalizado las maneras cómo se ha instituido la enseñanza de estas disciplinas escolares. De allí que la tarea de los docentes en formación sea la de posicionar, en el ámbito escolar, metodologías que posibiliten la ruptura con las tensiones que históricamente han constituido a las ciencias sociales escolares, como, por ejemplo: el distanciamiento entre las disciplinas sociales y las escolares, las metodologías de investigación de la academia y la que acontece en las aulas escolares, los asuntos que preocupan de la vida cotidiana con los de las ciencias sociales escolares y, en últimas, cómo lo que se hace en el aula le dice algo a los estudiantes escolares. Estas metodologías tienen en cuenta las fuentes a las cuales se recurre para el abordaje de las problemáticas sociales, ya que se acude a testimonios, prensa escrita, documentales, audiovisuales, entre otros, que permiten precisamente posicionar la voz de los sectores subalternos, caracterizar los conflictos sociales y, a su vez, facilitar el diálogo polifónico de las experiencias vitales de los estudiantes y docentes en formación en el aula de clase.

En este sentido, se retoman las metodologías en las prácticas de enseñanza como rutas pedagógicas en las que se identifican elaboraciones conceptuales y metodológicas con las cuales los docentes en formación de la línea FPMS contribuyen a comprender el campo de estudios de la memoria social como un referente para pensar, diseñar y llevar a cabo las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales. Estos son precisamente los soportes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues abordar la historia reciente y, con ella, las interpretaciones del pasado cercano, permite tener como punto de partida la experiencia subjetiva, hecho que acerca el conocimiento histórico y los fenómenos sociales con procesos del pasado. Para dar cuenta de este proceso y de la caracterización de estas metodologías, se ha dividido este apartado en tres acápite: 1) criterios metodológicos, 2) fases o momentos de las rutas pedagógicas, y 3) reflexiones sobre las prácticas de enseñanza y los dispositivos didácticos.

## **Criterios metodológicos**

En estos 15 años de la línea FPMS, los docentes en formación, de acuerdo con sus expectativas y las directrices que orienta el equipo de trabajo de docentes, construyen unos criterios metodológicos que dan cuenta del sentido de las prácticas de enseñanza. Estos criterios responden a los objetivos de la propuesta, a las elaboraciones teóricas de las didácticas de las ciencias sociales y a los fundamentos pedagógicos y disciplinares. En estos criterios se expresan las opciones que se toman a la hora de proponer y desarrollar las rutas y actividades de las propuestas pedagógicas.

### ***Problematización de las fuentes***

Un asunto recurrente como criterio para la formulación y desarrollo de una propuesta pedagógica es el que se relaciona con la posibilidad de trabajar fuentes que son objeto de cuestionamiento y extrañamiento analítico. Es decir, que

los testimonios, los registros de objetos del pasado, las entrevistas o charlas intergeneracionales ofrecen una riqueza invaluable que permite [...] retornar a un pasado que parecía lejano a los mundos vitales de los estudiantes pero que sin embargo fue posible hacer aproximaciones que dieron lugar a escenarios sincronizados que pudieron ser interpretados por los estudiantes. (Rojas, 2013, p. 77)

En las propuestas pedagógicas se busca que tanto los docentes en formación como los estudiantes escolares asuman las fuentes como constructos que es necesario abordar desde las disciplinas sociales y desde el ámbito cultural. El estudio de las fuentes primarias y secundarias se desarrolla a partir de ejes analíticos –grupos armados, narcotráfico, relaciones internacionales, derechos humanos y DIH, procesos de paz, procesos políticos regionales, entre otros– que logran vincular los problemas sociales que se abordarán de manera compleja y sistemática en las dinámicas de reconfiguración de las memorias sociales y los posicionamientos políticos.

### ***Cuestionar los rasgos y valores instituidos de las ciencias sociales escolares***

Este criterio se asumió como una posibilidad de comprender las complejidades del aparato escolar y de los análisis que implican las

configuraciones de las disciplinas escolares. En la línea de FPMS se tienen tres momentos que contribuyen a la elaboración de este criterio. Durante el primero, se analiza la escuela desde la rejilla de análisis que propone SOCOLPE, en donde se complejizan las relaciones y fuerzas que constituyen al aparato escolar en una perspectiva histórica y sociológica.<sup>4</sup> El segundo, se relaciona con la posibilidad de incentivar indagaciones que den cuenta de problemáticas sociales con organizaciones sociales, lo que nos permite plantear la importancia de estas problemáticas y confrontarlas con lo que acontece en la escuela (Ávila, 2013; Cárdenas, Ospina, y Sastoque, 2009; Castillo y Silva, 2009; Parra, 2010; Pedraza, 2011; Rodríguez, 2013).

El tercer momento se relaciona con el análisis de las ciencias sociales escolares y las propuestas pedagógicas. Aunque este momento apenas se está constituyendo, es importante tener en cuenta que la investigación en didáctica de la historia y las ciencias sociales nos aportan referentes para profundizar y cuestionar las características de las ciencias sociales escolares:

Teniendo en cuenta lo planteado en el capítulo anterior y acercándonos un poco a nuestro escenario de intervención, nos han surgido una serie de preguntas frente a cómo se entiende y se estudia la naturaleza en la escuela. Para aclarar un poco estas dudas analizaremos los lineamientos curriculares publicados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de dos áreas que en nuestra experiencia acogen y definen la naturaleza en el currículo escolar, el área de ciencias naturales y el área de las ciencias sociales, que además están articuladas por el MEN a través de la noción de pensamiento científico. (Duran y Sainea, 2017, p. 47)

Así mismo, los licenciados en formación dan un alto valor al trabajo del tema de la memoria en la escuela, pues permite superar el tedio que suele acompañar los procesos de aprendizaje de la historia escolar y de las ciencias sociales al retomar, sobre todo, los intereses de los estudiantes. Así las cosas, trabajar la memoria permite transitar escenarios que trascienden las fronteras del aula escolar. Los licenciados en formación destacan una de las actividades adelantadas en su propuesta pedagógica, a

4 La propuesta que aquí presentamos no muestra a la escuela como una burbuja puesta en lo social; por el contrario, intenta dar elementos para describir la manera como ella está atravesada por otros factores, mucho más allá de los que señala la política educativa (y que se pregunta en los instrumentos de factores asociados) y, en consecuencia, de los insumos que allí se colocan (Sociedad Colombiana de Pedagogía, 2003, p. 1).

saber, una salida de campo a una cantera cercana a la institución educativa en la que desarrollaron su práctica (Melo y Valderrama, 2013).

### *Diálogo de saberes*

Este es un criterio transversal a los procesos de formación que se desarrollan al interior de la línea FPMS. Se trata de un asunto que implica el ejercicio de las elaboraciones de las propuestas pedagógicas, así como el ejercicio de las prácticas de enseñanza por parte de los docentes en formación. También, es un criterio que se asume en cuanto nos da la posibilidad de proponer actividades que potencien la comunicación entre los actores del proceso pedagógico:

Dicho trabajo de reconstrucción con los estudiantes escolares permitió crear espacios de comunicación entre la escuela y la comunidad que la rodea. Tanto los niños y niñas como los habitantes de La Perseverancia y San Martín estuvieron implicados en esta propuesta generándose de esta manera un diálogo de saberes acompañado por el acto de hablar y escuchar [...]. Esta visión sobre la memoria social reivindica un lugar en el “sentido” del pasado, no obstante, la pregunta en este caso no responde a un pasado lejano, sino a la constitución de un pasado reciente en función de una problemática barrial. (Gutiérrez y Rodríguez, 2006, p. 86)

Se comprende, entonces, que la elaboración de trabajos de memoria en el escenario escolar permite romper con las fronteras establecidas entre la escuela y las comunidades que la circundan, en la medida en que las prácticas que orientan los trabajos de memoria se alimentan de las experiencias de los pobladores, de las historias del barrio, de los lugares de memoria, con los que los estudiantes pueden articular los pasados a unos referentes que cotidianamente transitaban, pero que eran ajenos a sus procesos de aprendizaje.

### *Afectar al sujeto a partir de las narrativas*

Este criterio se relaciona con la manera como contamos lo que somos. Se trata de la preocupación por entender que, en la medida en que se afecten estos relatos posicionados en los estudiantes escolares y los docentes en formación, se llevan a cabo procesos en los que estos relatos afectan los supuestos y las explicaciones que se tienen de las problemáticas sociales:

Las pedagogías narrativas nos permitieron analizar los supuestos, argumentos, interpretaciones y transformaciones de los estudiantes alejándonos de los paradigmas psicológicos y de las lecturas estandarizadas de la infancia. Así pues, consideramos que una de las mejores maneras de mostrar dichas transformaciones a nivel investigativo y formativo consiste en exponer el proceso de reconstrucción de la memoria social con los estudiantes de quinto C. (Gutiérrez y Rodríguez, 2006, p. 88)

En la línea FPMS, desde su marco de fundamentación, se asumió que las narrativas se constituyen en un asunto central para la formulación de las propuestas y su articulación con asuntos de la argumentación.

### *Pensar y cuestionar el presente*

Este criterio se ha configurado como una preocupación para pensar la enseñanza de las ciencias sociales, por supuesto, tras concebirlas como una manera particular de cuestionar y comprender las problemáticas sociales que nos afectan a diario. Esto implica que, como ejercicio de pensamiento y de cuestionamiento, se establecen asuntos que, desde la teoría crítica, permiten posicionar propuestas en el campo de la enseñanza que confrontan los supuestos y valores instituidos sobre la realidad social.

El proceso formativo se enfoca al desarrollo de habilidades y conocimientos para la crítica, que bajo el término de lo que aquí se ha planteado estaría referido al problema de los medios de comunicación, y, por otro lado, el cuestionamiento y duda de supuestos que estructuran formas de comprender el mundo, lo cual se vincularía con la puesta en discusión de las representaciones de los actores que a la vez generan formas de entender el conflicto y el proceso de paz. (Gambasica, 2017, p. 101)

Además, se evidencia como un ejercicio de formación en el que este criterio se apropia en clave de la construcción de significados:

Los lectores (maestro y estudiante) se conciben como productores de significado, ya que se entiende que, si bien los medios de comunicación producen representaciones, estas no son simplemente aprehendidas por los sujetos de forma pasiva y unidireccional, sino que existe un proceso de mediación en el que los sujetos ponen en relación lo que presentan los medios con otros elementos provenientes de los diferentes escenarios en los que se desenvuelven día a día. (Gambasica, 2017, p. 103)

De allí, la importancia de asumir, desde los planteamientos de la pedagogía crítica, referentes que contribuyan a fundamentar estos criterios que orientan los procesos y metodologías en las experiencias de enseñanza de las ciencias sociales.

## Momentos y espacios de las rutas pedagógicas

En el proceso de formación de maestros es importante definir fases, pues estas se traducen en momentos y espacios formativos en los que los estudiantes en práctica proponen las actividades a desarrollar y los resultados que se esperan. En lo que tiene que ver con el desarrollo de las prácticas pedagógicas, estas fases dan lugar a elaboraciones y propuestas que invitan a relacionar asuntos de la fundamentación y el estudio del problema disciplinar con acciones que se posicionan como alternativas a las prácticas instituidas en el aparato escolar. Identificamos cuatro fases que predominan en el desarrollo de las rutas pedagógicas que se pueden dar de manera secuencial o que pueden depender de las condiciones institucionales en las que se realicen. En los ejercicios de sistematización de estas propuestas, se evidencia que las fases son ejercicios en los que se van configurando las relaciones entre los docentes en formación, los estudiantes escolares, las dinámicas institucionales y el acompañamiento de los docentes de la UPN.

Estos momentos y espacios hacen parte de una estrategia formativa que implica la oportunidad de afectar los cronoespacios de las ciencias sociales escolares. En esta medida, en cada una de las fases se ha pretendido romper con la rigidez de los tiempos y espacios en los que habitualmente se han establecido los procesos de enseñanza y aprendizaje, y los conocimientos escolares.

### *Primera fase: sensibilización*

La primera fase de las rutas pedagógicas consiste en un ejercicio que se ha caracterizado por generar las condiciones para que los docentes en formación se acerquen con una mirada y lectura crítica al aparato escolar, y, a la vez, se posibilite en los estudiantes escolares un acercamiento a la problemática social. De una parte, en este momento se busca rescatar uno de los principios fundamentales de los estudios de la memoria, a saber, la afectividad, el sentir, el comprender los fenómenos sociales en

calidad de salvaguardas de los vínculos significativos con la experiencia vital propia. Esto se ha logrado gracias a la sinergia entre las actividades propuestas y los temas abordados. Cada una de las estrategias pedagógicas pensadas en los escenarios escolares ha buscado enlazar las distancias entre el mundo social y los entornos cercanos de los estudiantes escolares. Dispuesto así, sensibilizar se asume como una tarea que implica al otro en las tareas formativas y en las asociadas a la comprensión de una problemática social:

Nuestro objetivo con esto es que sean los estudiantes quienes se vayan acercando a las temáticas y quienes propongan las preguntas investigativas, así como también puedan recolectar y procesar la información que les permita construir su propio punto de vista sobre la problemática, acción que consideramos el punto de partida para llevar a cabo el proceso de formación política del que se habló anteriormente. (Duran y Sainea, 2017, p. 79)

Como se podrá intuir, se trata de un ejercicio de provocación de los sujetos que intervienen y desarrollan la práctica pedagógica. Se asume que no es solamente una cuestión de incentivar el deseo por conocer la problemática en los estudiantes escolares, sino que va más allá, es decir, hacia la búsqueda de comprender relaciones, de afectar los supuestos sociales, las tradiciones instituidas y los valores culturales que predominan. En este punto vale la pena destacar un aspecto: la comprensión por parte de los practicantes de que solamente se aprende aquello que se ve como una necesidad, aquello que resuelve una inquietud o que alimenta las demandas personales. De este modo, la formación política es posible, ya que posibilita que los estudiantes en las escuelas encuentren que sus vidas cotidianas tienen relación con un pasado que parecía ajeno, pero que, a medida que avanzan las clases, logra tejer relaciones íntimas entre sus experiencias personales y los marcos sociales del pasado y el presente.

### *Segunda fase: fundamentación*

En este cronoespacio los docentes en formación apuestan porque los estudiantes escolares se apropien de las elaboraciones disciplinares y se complejice la comprensión de las problemáticas sociales.

La propuesta de intervención se estructura en 9 sesiones, de las cuales las primeras dos se plantean, desde la estructura del ABP, para el proceso inicial de lluvia de ideas que permite identificar lo que se conoce y lo que falta investigar para la construcción del problema; las sesiones 3, 4, 5, 6 y 7 se

destinarán a la elaboración del mapa del problema, en el cual se trata de precisar temáticas que permiten la construcción y análisis del problema y finalmente, las sesiones 8 y 9, en las que se realizará tanto la recopilación como el balance final de las temáticas trabajadas a lo largo del curso, se conciben en el marco de lo que, desde el ABP se entiende como “Explicación del Problema”. (Gambasica, 2017, p. 113)

En el mismo sentido, la formación política es posible en la medida en que los estudiantes escolares logran nutrir sus posiciones acerca de los fenómenos sociales; asumen una posición con criterio acerca de los hechos que son objeto de trabajo en la clase. Ejemplo de ello son las críticas que hacen acerca de los medios de comunicación. Al respecto, uno de los trabajos de grado de la línea, que versa sobre el asalto armado y retoma del Palacio de Justicia y el papel de los medios de comunicación en ese hecho, incluye el siguiente fragmento de un trabajo de las estudiantes del colegio:

Nosotros sabemos que los noticieros de los canales como lo es RCN o Caracol manejan la información como ellos lo creen conveniente [sic], además porque los dueños de esta clase de noticieros no son nada más y nada menos que familias prestantes de la sociedad colombiana, de allí su relación con los altos funcionarios de las ramas políticas y su propaganda al gobierno de turno como al expresidente Álvaro Uribe Vélez o a Juan Manuel Santos, nuestro actual presidente de la República. (González, 2012, p. 140)

### ***Tercera fase: indagación***

La sensibilización y reflexión sobre el conflicto armado y la violación de derechos humanos se hizo explícita en casos donde los estudiantes trajeron a colación relatos de la memoria de sus familiares, quienes habían sido víctimas del conflicto, al igual que la presentación de casos concretos donde, por el hecho de expresar la libre opinión y denunciar ante el Gobierno irregularidades, fueron objeto de represión y muerte. Como ejemplo de lo anterior, encontramos trabajos de grado que causaron una particular impresión, dada la forma en que fueron expuestos y el espacio de reflexión que suscitó en el grupo. Particularmente, uno de ellos presentó registros fotográficos, dibujos y testimonios de la historia de la que fue víctima su familia, e hizo énfasis en el dolor que representó dejar una vida por satisfacer los intereses de unos violentos que, sin derecho alguno, decidieron sobre sus vidas (Ferro y Martínez, 2012, p. 96).

### ***Cuarta fase: elaboración y divulgación***

Dicho lo anterior, puede afirmarse que el imbricado tejido entre memoria social y formación política que logran los estudiantes de la línea, les permite desnaturalizar supuestos acerca de la vida cotidiana y el mundo social que los atraviesa, generar rupturas entre la espectacularización y las coyunturas mediáticas de los fenómenos sociales y hacer lecturas más complejas del pasado reciente que trabajan en sus clases. La experiencia pedagógica en la línea permite avizorar que es posible edificar nuevas apuestas para la enseñanza de las ciencias sociales, unas que permitan formar sujetos políticos, conscientes de su momento histórico y, sobre todo, con el deseo de actuar sobre él.

### **Reflexiones sobre las prácticas de enseñanza y los dispositivos didácticos**

El trabajo en la escuela suele estar fundamentado en las perspectivas trazadas por las pedagogías críticas, la enseñanza para la comprensión, las pedagogías libertarias, la enseñanza problémica, la educación popular y la enseñanza de la historia reciente. Estos fundamentos permiten a los estudiantes pensar el lugar de la enseñanza de las ciencias sociales a partir de varios elementos importantes. El primero, como se ha venido indicando líneas atrás, es la necesaria relación entre los contextos cercanos y los contenidos que se trabajan en la escuela. El segundo, la exigencia de que el conocimiento escolar sea significativo y responda a las necesidades de los estudiantes escolares, y, tercero, que los medios, contenidos y propósitos de las prácticas de enseñanza trasciendan el mundo escolar.

Lo anterior ha permitido que los estudiantes logren involucrar al escenario de práctica diversas modalidades de trabajo y dispositivos didácticos que permiten que los jóvenes dinamicen, actualicen y revivan la enseñanza de las ciencias sociales. Entre las actividades que se adelantan en las prácticas, se encuentran: diálogos intergeneracionales, lecturas del entorno inmediato –en las cuales se indaga por el nivel de conocimiento del contexto–, trabajo con fotografías –que incluye montajes–, lecturas biográficas de líderes campesinos –en particular, por medio del contraste de fuentes oficiales y no oficiales sobre la vida de los líderes campesinos–, cartografías sociales, elaboración de cartillas, recurso a técnicas de creación en artes plásticas –*decoupage*, *happening* y estencil–, visitas a

museos, proyección de videos y documentales, talleres literarios que incluyan fragmentos de ellas, realización de *collages* y murales, *performances* corporales, obras de teatro, elaboración de álbum diario o bitácoras de clase, invitación de actores sociales del barrio que tienen cercanía con movimientos y acciones colectivas –partidos políticos, movimientos sociales, organizaciones comunitarias–, dramatización, juegos de rol, cátedras transversales, salidas de campo, realización de cuentos, creación de árboles genealógicos que permitan el reconocimiento de las similitudes y diferencias en los procesos migratorios, creación de blogs que marquen el desarrollo de la clase –el cuales alimentado por los estudiantes del curso–, software y entrevistas o encuestas en las comunidades. Al interior de estos abordajes se puede identificar un eje discursivo que ata el desarrollo reflexivo de lo político y lo formativo en estos trabajos, a saber: la transformación social y la acción política por parte de estudiantes escolares y maestros en formación.

Bajo este horizonte, la formación política ha sido entendida como un proceso a través del que se va adquiriendo una “capacidad reflexiva que permite decidir entre opciones” (Mendoza y Rodríguez, 2007); en este sentido, la apuesta formativa se basa en que los estudiantes reflexionen sobre las acciones cotidianas y las prácticas sociales (Guarín, 2007). En últimas, se busca que desde el trabajo en aula se revise la realidad social y el contexto inmediato que circunscribe tanto a la institución escolar como a sus principales problemas (Manrique, Rojas, y Sánchez, 2005). Bajo este presupuesto, los barrios y sus historias, las historias de vida de sus pobladores, los movimientos sociales, las identidades juveniles, la explotación de recursos naturales o los hechos traumáticos generados por la violencia sociopolítica, entre otros, se convierten en las mediaciones que acercan a los estudiantes escolares al análisis de su propia experiencia, y, junto con ello, a la toma de posición y de acción. Así, los escenarios de formación política en la escuela buscan que los estudiantes construyan y asuman posicionamientos propios como parte de una “búsqueda de horizontes de porvenir y futuros deseables, los cuales no pueden realizarse sino en luchas y alianzas sociales (Bedoya Osorio, Betancourt Bernal, y Ñungo Hernández, 2007; Cogollo y Morales, 2007).

Acá, entender la historia –tal como se presenta en algunos trabajos de grado– no pasa solamente por dar cuenta de un hecho acaecido en el pasado, sino por la actividad de establecer relaciones entre ese pasado y la explicación del presente –contexto histórico de los sujetos–. Por tanto,

el posicionamiento, la acción y la transformación social –condiciones *sine que non* para la constitución de la formación política– transitan por la comprensión del lugar de los sujetos y sus comunidades en la historia (Agudelo y Caicedo, 2014). Este proceso necesariamente pasa por el reconocimiento de la tradición, asumida como la experiencia acumulada del pasado. Así, la experiencia instaaura una relación entre lo vivido y lo transmitido a través del relato, la narración y el aprendizaje del pasado:

La experiencia de sí está constituida, en gran parte, a partir de las narraciones. Lo que somos o, mejor aún, el sentido de quien somos depende de las historias que contamos y que nos contamos. [...] Esas historias están construidas en relación con las historias que escuchamos, que leemos y que, de alguna manera, nos conciernen en tanto que estamos compelidos a producir nuestra historia en relación a ellas. (Bermúdez, 2007, p. 185)

Bajo esta premisa, rescatar la experiencia instaaura la necesidad de trabajar la memoria. Así lo han entendido los estudiantes de la línea, quienes han elaborado diferentes acercamientos desde los estudios de la memoria para construir sus propuestas educativas. Para los maestros en formación, la memoria ha sido entendida como “un campo de batalla, donde se disputa el control de lo que somos, debido a la relación de esta con la identidad y la cultura” (Pachón y Palacios, 2007, p. 167), concepción que, a su vez, sugiere que la memoria lleva implícita una serie de intencionalidades ideológicas, sociales, políticas y culturales que condicionan las representaciones que nos hacemos del pasado. Con el fin de trabajar la memoria con los estudiantes escolares, los maestros en formación han diseñado una serie de rutas de trabajo que les han permitido construir posibles escenarios para la intervención en el aula. La memoria ha sido abordada de los siguientes modos en las prácticas pedagógicas:

- a) “Como procesos subjetivos anclados en experiencias y en marcas simbólicas” en donde los estudiantes escolares producen relatos articulados a procesos sociales (Pachón y Palacios, 2007, p. 63).
- b) A partir del reconocimiento de las “memorias como objeto de disputas, conflictos y luchas, lo cual apunta a prestar atención al rol activo y productor de sentido de los participantes en esas luchas, enmarcados en relaciones de poder” que instituyen políticas de la memoria y de olvido (Pachón y Palacios, 2007).

- c) Como parte de ejercicios donde se historizan las memorias por medio del reconocimiento de

que existen cambios históricos en el sentido del pasado, así como en el lugar asignado a las memorias en diferentes sociedades, climas culturales, espacios de luchas políticas e ideológicas; esto a través de la confrontación con el tiempo, es decir, con la manera como ha sido narrado el tiempo desde la historia oficial, se trata entonces de darle un espacio y un tiempo dentro de una sociedad a la memoria que poseemos. (Ferro y Martínez, 2012; Prado, Gómez, y Pachón, 2013)

Transversalmente, la memoria –en el ámbito escolar– ha sido asumida en las prácticas de la línea desde tres dimensiones de trabajo:

- 1) Dimensión formativa. Contiene los factores que articulan y le dan sentido a la intervención escolar, en clave del pasado reciente y la enseñanza de las ciencias sociales.
- 2) Dimensión reflexiva. Lugar de reflexión para la interpretación del pasado que considera la experiencia individual y colectiva, las subjetividades y las intenciones de los actores que intervienen en el proceso de memoria.
- 3) Dimensión productiva. Re-elaboración (puede ser simbólica o material) de los sentidos del pasado, a partir de la toma de posicionamiento crítico entorno al marco hegemónico de la historia oficial.

En este sentido, la memoria ha sido una parte constitutiva de los sujetos sociales que ha sido elaborada en el marco de la experiencia histórica compartida y ha sido mediada por las estrategias de olvido y silencio que deforman las nociones acerca del pasado de las sociedades. De esta manera, la memoria y las elaboraciones alrededor de ella instituyen el proceso formativo escolar, sin el cual, la constitución del proyecto político carecería de posicionamiento en la definición de horizonte común y en la concreción de la formación histórico-política (Bermúdez, 2007).

### **Los horizontes de sentido: formación política en la escuela**

En los últimos cuatro años, la línea FPMS ha venido aportando a la construcción y el debate académico en torno al enfoque de la enseñanza de la historia reciente. Este enfoque, que surgió en América Latina, ha partido

del debate acerca de cómo enseñar o incluir en los escenarios educativos los pasados recientes que aún tienen incidencia en el presente, que generan trauma o que son objeto de discusión en el marco de transiciones políticas. En la línea se ha precisado que:

En Colombia, situaciones como la avasalladora presencia de la guerra en el devenir nacional, los procesos políticos y jurídicos que no resuelven el conflicto armado (Ley 975 de 2005 de justicia y paz y ley de víctimas y restitución de tierras del 2011) sino que ahondan la confrontación, y los intereses educativos sujetos a las demandas del contexto educativo global, hacen del enfoque de la enseñanza de la historia reciente, más que una opción pedagógica y didáctica, una necesidad. (Rodríguez, 2012, p. 178)

Hoy, el país aún transita por la manifestación de la guerra y, a su vez, recorre dificultades en la implementación del acuerdo político firmado entre la insurgencia y el Estado colombiano. En este nuevo escenario, se abren otras preguntas y, sobre todo, se alimenta la exigencia de involucrar en los escenarios educativos los debates acerca de los derechos humanos, la memoria y la paz. Es decir, reiteramos como un imperativo trabajar el enfoque de la enseñanza de la historia reciente en las escuelas. Con esto en mente, partimos por considerar que el pacto logrado, si bien es necesario, no es la solución de los múltiples conflictos sociales que generan inequidad, desigualdad y violencias en Colombia.

Por ello, se toma distancia del término posconflicto y se asume mejor la idea de un momento de posacuerdo. Este último representa un escenario histórico en el que la tramitación de los conflictos sociales asociados a la falta del goce efectivo de los derechos fundamentales requerirá de agentes sociales más estructurados, de organizaciones sociales fuertes y más amplias, y de sujetos políticos que se interesen, quieran y puedan actuar en la exigibilidad de sus derechos. No es una tarea menor, por lo que será importante abrir el debate acerca de los propósitos de la educación, en general, y de la educación en ciencias sociales, en específico.

En lo que concierne a las propuestas de educación para la paz del Gobierno nacional (Ley 1732 de 2015 y el Decreto 1038 de 2015, por los cuales se reglamenta la cátedra de la paz), es de precisar que se trata de formulaciones planas y simplistas, pues parten de una visión negativa del conflicto que desconoce su relación estructural —el conflicto no solo es armado, pues también es social, cultural, político y económico— e intrínseca a la actividad humana. De este modo, aparte de sumar una

cátedra más a los escenarios escolares, se desconoce el potencial con el que cuentan áreas escolares como la de ciencias sociales, capaces de despolitizar el proceso formativo y, en sí mismo, las prácticas educativas. Se corre el riesgo de convertir la formación política de sujetos escolares, que piensen, sientan y actúen para una sociedad más equitativa, en una competencia más.

Las propuestas pedagógicas de los estudiantes exponen apuestas formativas y políticas coherentes con la propuesta de formación de la línea FPMS. Estas propuestas educativas, como se ha señalado, parten de elaboraciones acerca de los contenidos, las estrategias y los enfoques pedagógicos para la enseñanza de las ciencias sociales. Pero, sobre todo, parten de la lectura urgente del contexto social en el que se realizan las prácticas. Sumado a ello, los estudiantes parten por definir apuestas formativas en sus propuestas que se sintetizan en dos horizontes: de expectativa y de acción ético-política. El primero de ellos, se vincula a los propósitos de formación de los estudiantes de los escenarios educativos en los que adelantan su práctica. El segundo horizonte se vincula con su propio proceso de formación, que también es entendido como un proceso político en el que se asumen cuestionamientos, distanciamientos y lugares de decisión acerca del hecho de ser maestro de ciencias sociales en Colombia.

Con relación al primer grupo de horizontes formativos, los estudiantes han manifestado que sus propuestas pedagógicas han tenido por propósito la ampliación de los marcos de interpretación de las realidades sociales en las que están implicados los estudiantes. Esta iniciativa se sustenta en la comprensión de la realidad social y se orienta hacia la construcción de propuestas de alternativas de cambio en sus comunidades a partir de la reflexión acerca de sus mundos circundantes y el fortalecimiento del dialogo con las comunidades que les rodean.

El propósito formativo se enfoca a la problematización de dichas representaciones en el escenario escolar con el fin de llevar a cabo procesos donde estas se pongan en discusión y se reelaboren a partir de la ampliación de los marcos de interpretación de los estudiantes. Es necesario mencionar que el propósito formativo tiene como trasfondo la identificación de la necesidad de replanteamiento de las representaciones (en especial de las FARC), como parte de la reconciliación y construcción de la paz. (Gambasica, 2017, p. 99)

[...]

Se planteó en este trabajo la necesidad de reivindicar las ciencias sociales al interior de la escuela rural, en los grados de primaria, ya que son las encargadas de fomentar en los estudiantes campesinos la capacidad de analizar y comprender la realidad social y de esta manera puedan proponer posibles alternativas, a su situación. (Sierra, 2017, p. 6)

De igual modo, sus propuestas pedagógicas han estado dirigidas al fortalecimiento de la identidad y el arraigo territorial, a sensibilizar a los estudiantes escolares sobre los otros que han sufrido la guerra o las injusticias producidas por el establecimiento y a cuestionar el orden social capitalista. Lo anterior, a partir de la inclusión en la escuela de los testimonios de las víctimas del conflicto armado, las experiencias organizativas y acciones colectivas en defensa de los derechos humanos, así como la presencia activa e interlocución con los actores vivos de la movilización política:

Por lo tanto se plantea una propuesta pedagógica que tiene como objetivo específico: evidenciar como a través de la enseñanza del concepto de memoria y territorio se puede fortalecer la identidad campesina, el arraigo, así como la pertenencia con el territorio. (Sierra, 2017, p. 86)

[...]

En definitiva, la pedagogía de la memoria permitió tanto a los estudiantes como a mí una formación política que es sensible al otro, a través de una de las herramientas que para mí es de las más productivas a la hora de evocar el pasado, esta es la lectura de narrativas testimoniales. En ese sentido, mi propósito no era convencerlos de lo que había sucedido, sino sensibilizarlos, y creo que los estudiantes tuvieron gran interés en tomar la voz de los que han callado, para hacerla hablar. En efecto, se cumplieron dos objetivos de aprendizaje supremamente enriquecedores: por un lado, tensionar los principios epistémicos de verdad, de modo que intentamos aproximarnos a otra(s) historia(s); y, por el otro, rescatamos microhistorias a través de recuerdos y experiencias vividas por una persona. (Amórtegui, 2018, p. 128)

Los estudiantes, en su proceso de formación como maestros, han realizado lecturas comprensivas del nivel de alcance y cumplimiento de los propósitos formativos que han definido en sus propuestas. Lo anterior ha sido posible, sobre todo, mediante la lectura y el seguimiento de las narrativas de los estudiantes, y al evaluar la toma de posicionamiento por parte de ellos frente a los procesos sociales que están trabajando. Estos

posicionamientos se asocian con la manifestación de sentimientos de solidaridad y reconocimiento mutuo con los actores sociales subalternizados, la indignación ante injusticias sociales o políticas o el cuestionamiento de los procesos sociales que denotan barbarie y violencia. Este posicionamiento es involucrado en las propuestas de enseñanza, hecho que potencializa el que es considerado un aspecto innovador en el proceso de enseñanza y aprendizaje: el constante dialogo entre lo que los estudiantes van asumiendo y el lugar histórico y político que en él involucran los contenidos escolares que trabajan en sus clases. Todo lo anterior permite afirmar que, en el desarrollo de las prácticas de enseñanza, nuestros estudiantes asumen una comprensión del estudiante escolar, sin infantilizarlo, que les permite concebirlo como un sujeto social con su propia historicidad y con capacidad de agencia.

Durante el trabajo realizado en torno a huerta escolar, fue evidente también cómo los estudiantes poco a poco transformaban sus formas de definir los problemas ambientales, pues, si bien, al iniciar la experiencia se referían a estos únicamente como un tema de basuras que hace ver feo el espacio de la ciudad y que no parecía tener solución, ahora conciben que dichos problemas también afectan a las zonas rurales y que, si bien, el tema de las basuras es muy importante, existen otras acciones como las de quienes se encargan de la explotación minera y la construcción de viviendas, que terminan causando dificultad al bienestar humano, no solo en la ciudad sino también en el campo. (Duran y Sainea, 2017, p. 103)

Estas reflexiones sobre el proceso formativo e investigativo de los estudiantes evidencian la manera en que se van integrando al conocimiento escolar sus posturas sobre las posibles causas de los problemas que ellos observaron en su contexto y en las organizaciones populares, los cuales se derivan de la situación de pobreza en la cual vive la mayoría de la población en la sociedad:

Frente a esta situación, se comienza a perfilar un distanciamiento respecto a la diferencia de clases, de la indiferencia social respecto a la pobreza. De esta manera, en el conocimiento escolar se comienza[n] a articular sus puntos de vista sobre la sociedad, que yo lo llamaría “una mirada hacia fuera”, puesto que en las ciencias sociales escolares se tiende a privilegiar un conocimiento objetivo que se encierra en la historia oficial, sobre el estudio de los acontecimientos históricos, pero no se tiende a cuestionar la realidad social; entonces, al desarrollar un problema social con los estudiantes, se pretende involucrar los posicionamientos de los estudiantes sobre esa realidad en la cual ellos también se encuentran involucrados, dentro del sistema

capitalista, del orden social; así se incorpora también su mirada desde el cual se ve reflejada en su experiencia, que permite potenciar al estudiante como sujeto. (Guarín, 2007, p. 99)

[...]

Dentro de los escenarios educativos y la enseñanza de las ciencias sociales, la cotidianidad, la experiencia y los relatos de nosotros y los otros se constituyen en nuevas posibilidades de comprender y actuar sobre la realidad, es decir, la reflexión sobre nuestra propia experiencia en escenarios educativos la configuración y disputa de determinadas formas de asumir la realidad. (Triviño, Feo y Castiblanco, 2007, p. 176)

Un segundo orden de sentido de las propuestas pedagógicas de los estudiantes de la línea FPMS está caracterizado por sus apuestas ético-políticas como maestros. Estas se ven reflejadas en los propósitos formativos antes señalados y se traducen en la definición de los objetivos de su accionar como maestros de ciencias sociales. Ante ello, y como se señaló líneas atrás, los docentes en formación parten por cuestionar los papeles prestablecidos acerca de la profesión docente, por debatir los alcances de la labor de enseñanza que se ha asignado a la profesión y por tomar posición frente a lo que pretenden con su ejercicio profesional. Por una parte, asumen la necesidad de que los maestros definan una posición política, hecho que incluye asumir un compromiso que supera la realización de labores de enseñanza de contenidos escolares. De igual modo, su labor tiene como horizonte la comprensión de los mundos vitales de los estudiantes, no solo porque se requieren para ser articulados con los contenidos de enseñanza, sino, además, porque permiten que el docente pueda establecer un dialogo adecuado con los propósitos de sus clases.

Por tal motivo, luego de realizar esta reflexión, como docente en formación es mucho más que llegar a un salón y desarrollar un tema dispuesto para unos estudiantes de un colegio, dar la clase e irse sin antes asumir un compromiso con los estudiantes, y no es pretexto que el estudiante sea de un curso menor, la formación política que como docentes debemos brindar, debe llegar a todos los estudiantes y qué mejor que desde el comienzo en que su mente empieza a explorar las posibilidades que le brinda la vida, es tener en cuenta la historicidad de los sujetos implicados maestros y estudiantes, directivas y agentes externos a la institución. (Castañeda, 2006, p. 25)

De igual modo, las puestas éticas y políticas de los estudiantes de la línea FPMS involucran la comprensión de los maestros como *agentes de*

*cambio* que tienen un papel muy importante, debido a que consideran que su labor está también en cerrar las brechas entre el estado de opinión y brindar elementos de juicio acerca de las realidades sociales que viven sus estudiantes. Esto conlleva considerar la labor docente como una práctica propicia para orientar reconsideraciones acerca de la política, la participación y la democracia colombiana.

Esto significa tocar temas poco tratados en la escuela, como el conflicto armado, debido a su controversia, complejidad y los obstáculos que encierran. [...] El desarrollo de estos procesos de enseñanza cumple con el propósito de dotar a los estudiantes de herramientas que les permita[n] comprender su presente y el contexto en el cual se desenvuelven. A su vez, el poder comprender y analizar nuestro pasado reciente y su relación con el presente, atiende a una cuestión fundamental en el campo educativo y es la formación de ciudadanos éticos y democráticos. (Melo y Valderrama, 2013, p. 87)

Reflexiones como las anteriores demuestran cómo la formación política es asumida por los maestros en formación de la línea FPMS como un componente de alto valor y necesario para su ejercicio docente. De allí que consideremos que, en el proceso de formación de maestros, la formulación de horizontes de sentido es un aspecto ineludible. La reflexión acerca de su propia práctica, así como sobre los objetivos que se plantean en sus apuestas pedagógicas, debe ser constante (Sierra, 2017).

## Conclusiones

Como se ha mostrado, la formación política es un componente fundamental para la construcción de propuestas pedagógicas. Si se consideran los debates recientes, que se retoman en diferentes coyunturas acerca de la politización o no de la educación, la propuesta desarrollada por la línea FPMS brinda elementos de juicio para abordar este debate. De una parte, se considera que tratar temáticas que estén relacionadas con la historia reciente o con procesos sociales abiertos —que han generado traumas políticos y que mantienen su presencia e impacto— es una manifestación de la ideologización de los estudiantes escolares o de la politización de escenarios educativos. Sin duda, la línea FPMS ha tomado distancia respecto de estas consideraciones planas acerca de la relación entre política y educación, y, por el contrario, ha logrado, como se ha mostrado hasta ahora, que el ejercicio docente y, en particular, la enseñanza de las

ciencias sociales requiere de lecturas políticas de los objetivos de la enseñanza. Para nosotros, esto ha significado potenciar los sujetos y actores sociales, tomar distancia de las funciones asignadas hegemónicamente a la educación y sus actores, y potenciar la acción sobre la transformación de las realidades sociales de los estudiantes escolares del país.

El análisis presentado en este documento da cuenta de una importante experiencia en la formación de licenciados de ciencias sociales que, contrario a lo propuesto por el Gobierno nacional, no simplifica las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales a los indicadores de calidad y a las evaluaciones masivas por competencias. Aún más, en la perspectiva de las próximas reformas a los programas de licenciatura, la experiencia del Departamento de Ciencias Sociales y puntualmente de la línea de proyecto pedagógico FPMS permite afirmar que la educación en ciencias sociales es mucho más compleja que el conocimiento de una o dos disciplinas que podrían convertirse en los énfasis de la formación de licenciados. Lo visto en este documento y en la experiencia de la línea ha permitido observar que trabajar la memoria, el pasado reciente, los derechos humanos y pensar la paz en un momento de posacuerdo no se puede reducir al conocimiento histórico, pues esto exige ineludiblemente un tratamiento interdisciplinar, porque la vida cotidiana de los estudiantes escolares no se fracciona en disciplinas y aún menos sus experiencias subjetivas.

## Referencias

- Agudelo, L. y Caicedo, A. (2014). *Historia del territorio de Usme: propuesta pedagógica para la reflexión y la constitución del sujeto histórico* [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Amórtegui, C. (2018). La memoria histórica en la enseñanza de la historia del tiempo presente: una experiencia de aula en el IED Leonardo Posada Pedraza [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Aponte, J., Mendoza, C. y Rodríguez, S. (2014). Movimientos, organizaciones sociales y acciones colectivas en la formación de profesores. *Revista Nómadas*, 41, 167-183.

- Ávila, G. (2013). Sujeta política y autonomía en la Casa de la Mujer. Una experiencia reflexiva [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Bedoya, J., Betancourt, J. y Ñungo, C. (2007). Formación política a través de la movilización de referentes sobre la cultura popular con relación a las dinámicas latinoamericanas en la IED. “Los Tejares” sistematización de experiencias [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Bermúdez, C. (2007). Identidad cultura y construcción de la memoria social en América Latina: una propuesta para desarrollar procesos de formación histórico-política desde la enseñanza de las ciencias sociales escolares [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Burke, P. (2000). *Formas de historia cultural*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cárdenas, F., Ospina, B. y Sastoque, V. (2009). Una experiencia con fuertes raíces en la tierra. Construyendo una memoria histórica del terrorismo de Estado desde las comunidades de Sumapaz y Tequendama. Grupo Sumapaz [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Castañeda, J. (2006). El nueve de abril de 1948: un hecho histórico para pensar el pasado y entender el presente [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Castillo, C. y Silva, C. (2009). Reparación integral a mujeres víctimas de crímenes de estado. (Movice, capítulo Bogotá) [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Cogollo, F. y Morales, C. (2007). Reconstrucción de la memoria social de los procesos de urbanización de ciudad Bolívar: una propuesta para la enseñanza de las ciencias sociales escolares [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Congreso de la República de Colombia. (1 de septiembre de 2014). Ley 1732 de 2014: Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. *DO*: 49261.
- Duran, L. y Sainea, M. (2017). El enfoque ambiental en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela: una experiencia educativa y de

- formación política con jóvenes de la IED Eduardo Umaña Mendoza [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Espitia, J. y Plazas, L. (2013). Propuesta de formación histórico-política: conflicto colombiano desde el Catatumbo una experiencia para la formación política desde la educación problematizadora con estudiantes del 901 de la IED Gerardo Molina [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Ferro, J. y Martínez, V. (2012). Las disputas por la memoria y la lucha contra el olvido. Propuesta pedagógica en el IED Gimnasio Sabio Caldas desde las memorias del genocidio político contra la Unión Patriótica [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Gambasica, C. (2017). Representaciones de los Actores del Conflicto Armado en los noticieros de los canales RCN y Caracol en el marco del Proceso de Paz con las FARC-EP: del análisis de medios a la problematización en el escenario escolar [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- González, D. (2012). Políticas de la memoria, conmemoraciones y medios de comunicación en el asalto y acción armada del Estado colombiano en el Palacio de Justicia [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Guarín, J. (2007). Sistematización de la práctica pedagógica en la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz. Posicionamientos políticos de los estudiantes de quinto grado de primaria sobre las organizaciones populares [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Gutiérrez, Á. y Rodríguez, C. (2006). Sistematización de experiencias en la IED Manuel Elkin Patarroyo. Una propuesta pedagógica a partir de la reconstrucción de la memoria social del plan zonal del centro de Bogotá [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- Manrique, A., Rojas, C. y Sánchez, J. (2005). Conflicto armado, narrativas y memoria social. Una propuesta para generar procesos de pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

- Melo, W. y Valderrama, A. (2013). Territorio y memoria, proyecto Comunidad de Paz y resistencia civil campesina: propuesta para la enseñanza desde la historia reciente [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Mendoza, C. y Rodríguez, S. (2007). Subjetividad, formación política y construcción de memorias. *Pedagogía y Saberes*, 27, 77-85. Recuperado de <https://bit.ly/2KTopXX>
- Morales, M. y Cabezas, F. (2010). Proceso de paz entre el m-19, los sectores sociales y el Gobierno nacional durante 1980 y 1990 [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Pachón, D. y Palacios, J. (2007). Memoria social de América Latina y Movimientos Indígenas. Una propuesta para la formación política y la producción de pensamiento crítico en el aula [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Parra, C. (2010). Masacre en el suroriente de Bogotá, un crimen de estado. Documentación de caso [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Pedraza, C. (2011). Proyecto investigativo-pedagógico reconstrucción de la memoria de los crímenes de Lesa Humanidad contra el Movimiento Político ¡A luchar! Por una unidad revolucionaria. Una historia para aprender... una memoria para hacer [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Pérez, N. y Vargas, L. (2006). Reconstruyendo la historia de la IED Manuel Elkin Patarroyo: una experiencia pedagógica. [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Prado, E., Gómez, A. y Pachón, D. (2013). Campesinado y protesta social en Colombia 1980-2010: Una experiencia de formación política desde la pedagogía crítica en los estudiantes del 903 del IED Gerardo Molina [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Presidencia de la República de Colombia. (25 de mayo de 2014). Decreto 1038 de 2015: Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. DO: 49522.

- Rodríguez, S. (2012). Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 287-314. Recuperado de <https://bit.ly/2XMBKaz>
- Rodríguez, E. (2013). El movimiento feminista de la segunda ola en Colombia y la reivindicación de derechos para las mujeres [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Rojas, I. (2013). Reggae y Reggaetón: Expresiones musicales que posibilitan la enseñanza de la historia del tiempo presente [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Sierra, Y. (2017). La Venta: un lugar de praxis y reflexión sobre la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela rural [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Sociedad Colombiana de Pedagogía. (2003). *Hacia una concepción de escuela*. Recuperado de [www.socolpe.org](http://www.socolpe.org)
- Triviño, K., Feo, A. y Castiblanco, J. (2007). La práctica pedagógica como práctica política: un aporte a la construcción de sujetos críticos y configuración de memoria social en escenarios escolares de Ciudad Bolívar [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Zemelman, H. (Ed.). (1995). *Determinismos y alternativas en las ciencias sociales de América Latina*. Caracas: Universidad Nacional Autónoma de México, Nueva Sociedad.
- Zemelman, H. (1996). *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. México: El Colegio de México.
- Zemelman, H. (2001). *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*. México: Siglo XXI.