

NIDIA CONSTANZA MENDOZA ROMERO\*  
SANDRA PATRICIA RODRÍGUEZ ÁVILA\*\*

## SUBJETIVIDAD, FORMACIÓN POLÍTICA Y CONSTRUCCIÓN DE MEMORIAS

### Resumen

En este artículo presentamos las elaboraciones conceptuales de la línea de proyecto pedagógico: formación política y construcción de la memoria social, que desarrollamos en el ciclo de profundización de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales. En el primer apartado exponemos la perspectiva de formación política que fundamenta nuestra propuesta; en segundo lugar, definimos los ejes articuladores de este tipo de formación: investigación social de segundo orden y memoria social; en tercer lugar, caracterizamos los mecanismos empleados para la constitución reflexiva de la subjetividad profesional: argumentación y narrativa; y finalmente, formulamos algunas reflexiones resultado del desarrollo de esta propuesta, a partir de los proyectos pedagógicos sistematizados entre 2004 y 2007.

**Palabras claves:** *Formación política, formación de docentes, investigación social, memoria social*

### SUBJECTIVITY, POLITICAL FORMATION AND CONSTRUCTION OF MEMORIES

### Abstract

In this article we show the conceptual elaborations of the line of pedagogic project: political formation and construction of the social memory, that we develop in the cycle of deepening of the Licentiate in Basic Education emphatically in Social Sciences. In the first paragraph we expose the perspective of political formation that bases our offer; secondly, we define the topics of this kind of formation: social investigation of the second order and social memory; thirdly, we characterize the mechanisms used for the reflexive constitution of the professional subjectivity: argumentation and narrative; and finally, we formulate some reflections proved from the development of this offer, from the pedagogical projects systematized between 2004 and 2007.

**Keywords:** *Political formation, formation of teacher, social investigation, social memory.*

\* Magíster en Educación Comunitaria. Profesora e investigadora del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. nmendoza@pedagogica.edu.co

\*\* Magíster en Educación con énfasis en Historia de la Educación y la Pedagogía, candidata a Doctora en Historia de la Universidad Nacional de Colombia. Profesora e investigadora del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. srodriguez@pedagogica.edu.co



## INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta las elaboraciones conceptuales de la línea de proyecto pedagógico: formación política y construcción de la memoria social<sup>1</sup>, que coordinamos desde 2004, en el ciclo de profundización de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales (en adelante LEBECS) de la Universidad Pedagógica Nacional, producidas como resultado de la investigación sobre la constitución de saber pedagógico en los programas curriculares de la Universidad Pedagógica Nacional (MORENO *et ál*, 2006) y sobre la didáctica de las ciencias sociales utilizando la memoria, la narrativa y las TIC (RODRÍGUEZ ÁVILA y SÁNCHEZ MONCADA, 2007), así como de nuestra experiencia como docentes de práctica. Estos trabajos nos han mostrado que las dificultades que se presentan en este ciclo de formación se originan por la desarticulación entre los espacios académicos diseñados para conceptualizar la pedagogía, las ciencias sociales y la investigación, y por la producción y desarrollo de propuestas educativas que en pocas ocasiones se interrogan por el sentido político de la profesión docente. Desde nuestra perspectiva, la práctica pedagógica no es un campo de aplicación de la teoría sino un momento de la formación profesional, en el cual las discusiones académicas

sustentan el análisis permanente y sistemático de los supuestos que se ponen en juego en los procesos educativos, y en la configuración del sentido que tiene el ser educador en las condiciones actuales.

Esta preocupación motivó la producción de una propuesta de formación dirigida a los estudiantes que se encuentran en el ciclo de profundización de la LEBECS<sup>2</sup>, a partir de la cual quienes participen de esta experiencia, no sólo formulen y desarrollen un proyecto pedagógico, sino que además resulten implicados y transformados como sujetos, en un proceso de formación política para la reflexión, el análisis y la confrontación de posicionamientos explícitos, frente a las contingencias de los escenarios escolares en los cuales formulamos y desarrollamos proyectos pedagógicos; frente a las potencialidades políticas de los escenarios organizativos donde llevamos a cabo procesos formativos e investigativos; y frente a las condiciones que constituyen la realidad nacional, escenario político en el cual actuamos y proyectamos nuestro trabajo profesional.

De acuerdo con este planteamiento, proponemos dos ejes articuladores de la formación política: la investigación social y la memoria social. La investigación social permite que se visibilicen procesos, transformaciones, contingencias de los sujetos, de los contextos y de los discursos, desde y hacia los cuales se orienta la formación. De forma simultánea, estas transformaciones recomponen la memoria social como dimensión

subjetiva, para construir un lugar de análisis de los contextos escolares, de la propia experiencia y de la definición de un problema social de las ciencias sociales que pueda abordarse en escenarios organizativos e institucionales. En tal sentido, presentamos la perspectiva de formación política que fundamenta nuestra propuesta; los ejes articuladores de este tipo de formación: investigación social de segundo orden y memoria social; los mecanismos empleados para la constitución reflexiva de la subjetividad profesional: argumentación y narrativa; y algunas reflexiones resultado del desarrollo de esta propuesta, a partir de los proyectos pedagógicos sistematizados entre 2004 y 2007.

## FORMACIÓN POLÍTICA

La formación política la concebimos como un conjunto de acciones colectivas de reflexión, análisis y discusión permanente, orientado a la construcción y reelaboración de las posturas que asumen los sujetos frente a las condiciones históricas, en las cuales se produce su experiencia social e individual. Adelantar este proceso implica desarrollar simultáneamente propuestas de investigación social y educativa en las cuales se aborde la memoria de las problemáticas sociales, tanto en sus condiciones históricas (énfasis en la experiencia social), como en los supuestos desde los cuales se construye un cierto tipo de posición subjetiva (énfasis en la experiencia individual). Esta manera de entender la formación política confronta el proyecto social hegemónico e incide en él de manera crítica, por lo menos en tres dimensiones:

1. *Distanciarse del rol y potenciar al sujeto.* Antes que formar docentes para el manejo de metodologías, técnicas y competencias, nos interesa potenciar su constitución como sujetos sociales (ZEMELMAN y VALENCIA, 1990), lo cual supone la confluencia de la memoria, la experiencia, el pensamiento y los saberes naturalizados que producen a los sujetos desde su cultura, en el marco de condiciones estructurales e institucionales específicas que implican "ocuparse de sí

<sup>1</sup> El equipo de trabajo está conformado además por los siguientes profesores: Marlene Sánchez, Wilson Acosta, Frank Molano, Amadeo Clavijo, Antonio Cabrera y Adriana Corredor.

<sup>2</sup> En la LEBECS, el proyecto curricular se compone de dos ciclos: fundamentación (seis primeros semestres) y profundización (cuatro últimos semestres). En el primer ciclo, se abordan los fundamentos para formular, diseñar, ejecutar y sistematizar proyectos de investigación o de intervención en los campos pedagógico y educativo; y en el segundo se llevan a cabo seminarios interdisciplinarios y se desarrolla el espacio académico de proyecto pedagógico que articula la investigación educativa, la pedagogía, la enseñanza de las Ciencias Sociales y la práctica pedagógica.



mismo<sup>3</sup>, para actuar en el contexto social donde se definen y confrontan proyectos de futuro viables.

2. *Desnaturalizar los supuestos sobre la profesión docente.* Esta dimensión busca discutir formulaciones consideradas "obvias", tanto para la institución escolar como para los procesos organizativos<sup>4</sup>. Estos supuestos que han sido constitutivos en nuestra experiencia, se validan como verdaderos e indiscutibles en los programas de formación y en la profesión docente y promueven concep-

los como "bueno", "eficiente", "útil", "eficaz", "apropiado", "productivo", "valioso", "exitoso", "comprometido" entre otros, lo cual genera conclusiones uniformes o predictivas, aunque la finalidad investigativa enfatice en la producción de innovaciones. La desnaturalización de los supuestos sobre la profesión docente, en palabras de Santos (2003) implica que "no debemos contentarnos con pensar meramente sobre alternativas. Lo que se requiere es una forma alternativa de pensar alternativas". Por tanto, más allá de formar políticamente a partir de una propuesta de corte doctrinario, cuyo resultado es la subordinación política, nuestra preocupación intenta evidenciar los distintos niveles de la práctica social, ritmos temporales y escalas espaciales, en los cuales confluyen diversas lógicas, formas de representación y de relación social, como escenarios en los que se produce la subjetividad<sup>5</sup>.

3. *Abordar las acciones colectivas excluidas de la memoria oficial.* Existen saberes que por su naturaleza o por su impacto social y político, son excluidos de las prácticas de enseñanza o son poco reflexionados en los procesos organizativos. En el caso de la institución escolar, se evitan contenidos relacionados con los movimientos sociales, las modalidades de protesta social y las guerras y confrontaciones distintas a las gestas independentistas o decimonónicas<sup>6</sup>.

En el caso de algunas organizaciones se hace poco énfasis en la necesidad de discutir las prácticas de subordinación que se puedan generar al interior de la organización (relaciones patriarcales, automarginación cultural frente a la tecnología) o en la importancia de proyectar socialmente, apuestas culturales o planes económicos alternativos, que pueden incidir en el ámbito nacional<sup>7</sup>. En consecuencia, buscamos abordar estos saberes, como problemas de investigación para integrarlos en las discusiones curriculares y organizativas; para analizar las políticas de la memoria que los excluyeron como saberes legítimos; y para afianzar una práctica política de construcción de memoria social sobre dichos saberes.

## EJES ARTICULADORES PARA LA FORMACIÓN POLÍTICA

### La investigación social de segundo orden

En el marco de esta propuesta, la investigación social es uno de los ejes articuladores de la formación política, y es entendida como una "práctica social que articula un conjunto de reflexiones

en promover una enseñanza desde la cual se logren procesos de integración y una cultura de la paz. Medina, Medófilo (2007). *Historia Común. Memoria fragmentada. La enseñanza de la historia en América Latina. Experiencias y Reflexiones 2003-2005*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

<sup>3</sup> Ocuparse de sí mismo supone evidenciar cuatro procesos de implicación subjetiva: 1. *ocuparse de sí es un ejercicio ligado al poder.* La inquietud de sí, es una tensión entre el privilegio y la acción política, "no se puede gobernar a los otros, no se les puede gobernar bien, no es posible transformar los propios privilegios (...) si uno no se ha preocupado por sí mismo". 2. *El ocuparse de sí es producto de un "déficit pedagógico",* la formación no sólo se orienta a gobernar a los otros sino a ser gobernado. "ocuparse de sí para poder gobernar y ocuparse de sí en la medida en que uno no ha sido gobernado lo suficiente y como es debido". 3. *La ignorancia,* entendida como el desconocimiento de las cosas que se deberían saber, pero también "ignorancia de sí mismo en cuanto uno ni siquiera sabe que ignora esas cosas". 4. *El desconocimiento del objeto de gobierno, supone un despliegue hacia el entendimiento de sí mismo.* El ejercicio político, supone claridad respecto al objeto de dicha acción, por ello, es necesario ocuparse de sí. Estos procesos según el autor llevan al sujeto a conquistarse. Foucault, Michel (2001). *Hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 56-57.

<sup>4</sup> Algunas de estas formulaciones son: la práctica es la aplicación de la teoría; la escuela es el escenario natural de la profesión docente; la vocación es condición suficiente para la enseñanza; lo importante no son los contenidos sino la formación integral; la organización social es el ámbito natural de la reivindicación política; las organizaciones tienen relaciones horizontales y las instituciones tienen relaciones verticales.

<sup>5</sup> De acuerdo con Zemelman y Valencia (1990), la subjetividad es entendida como el plano de la realidad social donde se articulan dimensiones como la memoria, la conciencia, la voluntad y la utopía: la subjetividad es simultáneamente constituyente del proceso social y constituida por él; es producto y a su vez produce y refuerza discursos y acciones, se teje en la historia, dentro del marco de las estructuras, pero es mediante las experiencias y luchas de los grupos donde es vivida.

<sup>6</sup> Un ejemplo de este tipo de contenidos escolares se inscribe en los proyectos adelantados por el Convenio Andrés Bello han sido consistentes desde 1992

<sup>7</sup> Un ejemplo de este fenómeno en las organizaciones se puede encontrar en la Comunidad de Paz de San José de Apartadó, donde se ha ocupado menor tiempo en sistematizar el papel de las mujeres cabeza de familia, en el impacto de la emisora "Voces de Paz" o del impacto que podría tener una propuesta de economía comunitaria como la que se ha logrado con el cultivo de banano primitivo por parte de la comunidad. Comunidad de Paz de San José de Apartadó, 2005. <http://cdpsanjose.org>. Consultado el 3 agosto de 2007.

epistemológicas, metodológicas, ontológicas y de procesos técnicos, logísticos, sociales y culturales, para la construcción y circulación de formas de conocimiento y para validarlas socialmente, a la luz de luchas políticas que se libran entre sectores sociales por constituirse en hegemónicos, en relación con otros proyectos de orden social" (RODRIGUEZ y MENDOZA, 2003). Desde este enfoque, la formación en investigación permite analizar la producción de conocimiento en el ámbito de la enseñanza, problematizar la coexistencia de "otras prácticas intelectuales"<sup>8</sup>, y validar la experiencia de quienes participan en la formación. Para lograr la articulación de estos aspectos, consideramos que la perspectiva de la investigación social de segundo orden, aporta de manera significativa a la consolidación de una propuesta de estas características, pues el saber que se produce, la ruta metodológica que se construye y los procesos subjetivos de quien investiga contribuyen a comprender las condiciones de posibilidad de un cierto evento social.

La investigación de segundo orden está constituida por el acto mismo del conocimiento, por el momento de pensamiento que pone en interrelación al investigador y a los investigados en el proceso que hace posible la cognición. (...) Los investigadores estudian una realidad social conformada por sujetos activos que, a su vez, observan, signan, describen e interpretan, y, en consecuencia, actúan en la realidad. (...) La investigación de segundo orden es epistemológicamente reflexiva, incluye al observador en la observación científica y la conciencia de que lo observado lo construye un observador (MEJÍA NAVARRETE, 2002).

La investigación de segundo orden alterna dos niveles de investigación: el primero consiste en un proceso de "ob-

jetivación" de la producción conceptual y académica de la formación docente, de los eventos educativos en el ámbito de las organizaciones sociales, de la formación escolar y educativa y de las ciencias sociales y la recontextualización curricular; el segundo se produce al reflexionar y "objetivar" la propia experiencia en relación con los distintos planos de la formación y con los problemas de investigación social planteados, en un ejercicio de reflexividad permanente (IBÁÑEZ, 1998). Pensar la investigación en estos dos niveles, permite que el sujeto que investiga se posicione con el discurso que enuncia, frente a otros discursos con los que entra en contradicción o con los que media. En este caso, la posición que se busca construir está en el marco de las discusiones sobre la formación profesional de docentes, a partir de tres ámbitos de formación que varían dependiendo del contexto en el cual desarrollamos la propuesta de formación: instituciones escolares y organizaciones sociales<sup>9</sup>.

#### **Memoria social como escenario de reflexión, intervención y producción para la formación política**

La memoria social es un campo de batalla por el control del pasado, entre quienes se disputan el dominio y orientación de las sociedades, mediante prácticas de rememoración y de olvido. Quienes han abordado la memoria social o colectiva, (Halbwahs, M, 2004; Le Goff, J, 1991; Jelin, E, 2002; Ricoeur, P, 2004; Torres, A, 2003) muestran que su constitución es conflictiva porque los grupos sociales hegemónicos o subalternos pugnan entre ellos por incidir en el tipo de recuerdos sociales que se transmiten

entre las generaciones y que configuran sus escenarios de interacción (familia, escuela, organización social, espacios públicos o colectivos).

Retomando los aportes de Elizabeth Jelin (2002), es posible abordar el análisis sobre la memoria social desde tres elementos mutuamente constituyentes:

1. *Las memorias como procesos subjetivos, anclados en experiencias y en marcas simbólicas y materiales.* Las memorias individuales son posibles por la existencia de referentes sociales, denominados por Halbwahs (1925/2004) marcos sociales de la memoria, los cuales son portadores de la representación general de la sociedad, de sus necesidades y valores. "Sólo podemos recordar cuando es posible recuperar la posición de los acontecimientos pasados en los marcos de la memoria colectiva (...) el olvido se explica por la desaparición de estos marcos o de parte de ellos".

2. *Las memorias como objetos de disputas, conflictos y luchas.* Las disputas por la memoria se generan por los proyectos de sociedad diferenciales que movilizan los grupos sociales en distintos momentos históricos. Estas disputas implican la selección excluyente de posiciones antagónicas; la readecuación de los contenidos de la memoria, de acuerdo con los presupuestos hegemónicos; y los mecanismos de olvido y silencio. La primera modalidad de disputa implica la supervivencia de distintas versiones del pasado que reflejan a su vez proyectos contrapuestos de futuro (por ejemplo la división de la sociedad chilena frente a los acontecimientos del 11 de septiembre de 1973)<sup>10</sup>; la

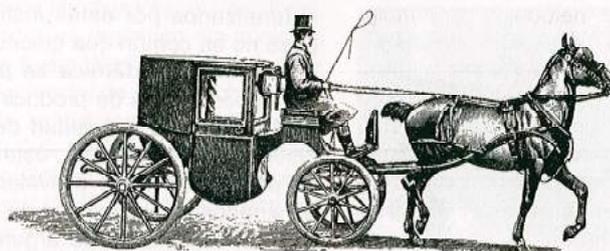
<sup>8</sup> La expresión es retomada de Daniel Matto para referirnos a otras formas de producción de conocimiento generadas, desde las organizaciones y movimientos sociales. MATTO, Daniel (coord.) (2002). *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Caracas: CLACSO, FLACSO.

<sup>9</sup> En el caso de las instituciones proponemos tres ámbitos de formación: El acontecimiento educativo escolar, la práctica como experiencia pedagógica y las ciencias sociales escolares. En el caso de las organizaciones los ámbitos son: organizaciones sociales, la práctica como experiencia pedagógica y Ciencias Sociales, procesos educativos y construcción de memoria en las organizaciones sociales.

<sup>10</sup> El 11 de septiembre de 1973, las Fuerzas Armadas y de Orden chilenas se levantaron contra el gobierno socialista de Salvador Allende de la Unión Popular, elegido en 1971. El mismo día del golpe la junta militar se dirigió al país para anunciar el final de lo que denominó "la amenaza marxista" y se inició la dictadura militar de 17 años. Desde aquel



segunda modalidad implica la imposición de una sola visión sobre el pasado, readequando las memorias sociales de acuerdo con el proyecto de sociedad hegemónico (por ejemplo la peronización y posterior desperonización de los símbolos de identidad de la sociedad argentina en el ámbito de la educación, el trabajo y la religión)<sup>11</sup>; la tercera modalidad implica el silenciamiento de las memorias subalternas, mediante la eliminación física de sus actores y la distorsión de su proyecto político



(por ejemplo el exterminio de los miembros de la Unión Patriótica en Colombia y su posterior eliminación simbólica del escenario político<sup>12</sup>).

3. *Las memorias en el devenir histórico y los distintos sentidos del pasado.* Este tercer elemento planteado por Jelin se refiere a las transformaciones históricas de distintas expresiones de la memoria: marcas territoriales (monumentos, mausoleos, edificaciones conmemorativas); mecanismos de transmisión (prácticas educativas, pautas de crianza, escenarios de socialización); conmemoraciones, tradiciones y costumbres, que son consideradas legítimas e indiscutibles en el presente (fiestas patrias, fiestas religiosas, fiestas regionales, eventos cívicos). Las transformaciones históricas de la memoria permiten analizar los usos sociales de la historia en distintos momentos y los proyectos sociales que dichos discursos históricos respaldaron.

En el marco de la presente línea de trabajo pedagógico nos interesa problematizar esta construcción conflictiva y cambiante de la memoria social, en tanto se constituye en escenario de intervención, en lugar de reflexión y en posibilidad de producción, para la formación política. Proponemos entonces "trabajar la memoria"<sup>13</sup> para reconocer sus posibilidades formativas, como un desafío para superar la idea de que "lo único que los miembros de un grupo o de una sociedad comparten realmente es lo que olvidaron de su pasado en común" (CANDAUI, 1996).

### CONSTITUCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD PARA LA FORMACIÓN POLÍTICA

En el contexto de la presente propuesta, la articulación de la argumentación y la narrativa, posibilitan la constitución reflexiva de la subjetividad profesional, en tanto son mecanismos desde los cuales se fundamentan los planteamientos empleados para sustentar una posición política y para relatar el proceso mediante el cual se transforma la experiencia subjetiva.

momento, el 11 de septiembre se convirtió en una fecha de disputa política y social que mantiene la sociedad chilena dividida, tal como lo revela la encuesta realizada en épocas recientes por el diario *La Tercera*: 24,2% piensa que es una fecha de celebración y liberación del yugo marxista, 19,5% piensa que es una fecha de indignación y luto y 56,6% piensa que es una fecha que desune a los chilenos. Colomer, Azún Candina (2002). *El día interminable. Memoria e instalación del 11 de septiembre de 1973 en Chile. (1974-1999)*. En: Jelin, Elizabeth (Comp.), *Las conmemoraciones: las disputas en las fechas "in-felices"*. Madrid: Siglo XXI Editores.

<sup>11</sup> Entre 1946 y 1962 la sociedad argentina vivió un proceso de peronización (1946-1955) y desperonización (1955-1962) del sistema educativo, de la radio, de la propaganda política y de los símbolos nacionales, de acuerdo con los proyectos de sociedad que cada régimen buscó imponer, al reelaborar la memoria del opositor mediante libros de texto, prácticas de enseñanza, celebraciones públicas y medios de comunicación (Rein, 1998). Para generar la ficción de unidad, Perón excluyó a la oposición —control de los medios de difusión y represión abierta— y creó un sistema de mitos y símbolos que conformaron el imaginario político peronista, que cohesionaría al pueblo mediante una maquinaria de adoctrinamiento y organización de las masas, mediante la creación de la imagen de Perón como líder carismático. Luego durante el nuevo régimen llamado "la revolución de liberación", los militares buscaron extirpar la memoria del peronismo y su partido fue disuelto y proscrito. (Plotkin, M., 1993)

<sup>12</sup> La Unión Patriótica surgió a partir del proceso de paz adelantado entre las FARC y el gobierno de Belisario Betancur. Debido a sus conquistas electorales en la zona de Urabá, se acentuó la violencia contra sus militantes a finales de los ochenta y comienzos de los noventa, (Romero, M. 2003) en cabeza de narcotraficantes como Gonzalo Rodríguez Gacha, de los grupos paramilitares y de miembros de las fuerzas de seguridad estatales en alianza con grupos reinseridos. Además de este exterminio físico, su proyecto político ha sido desacreditado por los vínculos que inicialmente tuvo con las FARC, por efecto del proceso de negociación; de esta forma se eliminó simbólicamente y legalmente su presencia política de la memoria social. (Matta, L., 2002).

<sup>13</sup> De acuerdo con los aportes de Elizabeth Jelin, hablar sobre los "trabajos de la memoria", supone reconocer que "el trabajo como rasgo distinguible de la condición humana pone a la persona y a la sociedad en un lugar activo y productivo. Uno es agente de transformación, y en el proceso se transforma a sí mismo y al mundo. La actividad agrega valor. Referirse entonces a que la memoria implica 'trabajo' es incorporarla al quehacer que genera y transforma el mundo social". JELIN, Elizabeth. *Op cit.* p. 14.



### La argumentación<sup>14</sup>

En el ámbito académico hemos privilegiado un procedimiento discursivo textual y oral definido con arreglo a los principios argumentativos de las disciplinas y de los saberes que ha legitimado el campo intelectual. La exigencia de este tipo de discurso argumentativo, en los ámbitos académicos de formación (universidades, escuelas, centros de capacitación entre otros), busca que los estudiantes realicen ejercicios escritos y orales en los cuales deben demostrar su manejo de un tema o su experticia en la construcción de textos (reseñas, ensayos y resúmenes son los más habituales), cuyo propósito en la mayoría de los casos es convertirse en un dispositivo de evaluación que le permita al maestro identificar el nivel de aproximación a un saber o al manejo de una técnica. Estos procedimientos discursivos han sido

<sup>14</sup> Este apartado fue realizado con el apoyo del profesor Omar Garzón, Licenciado en Lingüística y Literatura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Magíster en Lingüística. Profesor del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional.

naturalizados por estas instituciones, pues no es común que quienes dirigen la actividad académica se pregunten por la pertinencia de producir este tipo de textos, ni la necesidad de su evaluación. A nuestro juicio, esta situación se presenta porque prevalece en los escenarios institucionales de la academia una modalidad de argumentación caracterizada por un "ideal racional", en el cual lo que se valida es la lógica, la retórica y la dialéctica:

La tradición del estudio de la argumentación tiene una larga historia que puede rastrearse hasta los antiguos escritos griegos sobre lógica (prueba), retórica (persuasión) y dialéctica (interrogación), especialmente los escritos de Aristóteles. Como la función de la argumentación es convencer a otros acerca de la veracidad o aceptabilidad de lo que uno dice, las preguntas duraderas que la teoría de la argumentación estudia se relacionan con cuestiones de evaluación: qué es necesario para que una conclusión esté bien sustentada, qué criterios deberían regir la aceptación de un punto de vista, etc. Históricamente, el estudio de la argumentación estuvo motivado por un interés en el mejoramiento del discurso o en la modificación de los efectos de ese discurso sobre la sociedad (VAN ESMEREN *et ál*, 2003).

Los textos producidos se validan en función de un criterio de verdad otorgado por los campos de saber universal (disciplinas) o por las posiciones de poder (jerarquías académicas), pero con poca frecuencia se encuentra el punto de vista de quien escribe, su experiencia reflexionada y los cuestionamientos que puede producir al campo discursivo que encarna la verdad o a la jerarquía dada por la administración institucional.

Ante esta particularidad del campo académico, proponemos abordar dimensiones más amplias de la argumentación que consideren, las interacciones que son excluidas en el modelo argumentativo anteriormente expuesto. Dichas interacciones se caracterizan por incluir los distintos puntos de vista que se conocen en la formulación de un problema y por procurar la toma de posición del sujeto

que produce discursivamente<sup>15</sup>. La argumentación entonces se convierte en un dispositivo que interpela permanente al sujeto en relación con su acumulado académico y con los nuevos enunciados con los cuales se familiariza, en el marco de la formación que se busca producir en esta línea de trabajo pedagógico. En este sentido, las prácticas argumentativas que producimos en la propuesta de formación son consideradas "tanto un fenómeno que debe ser explicado como oportunidades para la intervención, es decir oportunidades para producir un cambio social" (*Ibid.* p. 328). Dichas prácticas argumentativas configuran la posición del sujeto en relación con la investigación social y la memoria social, en tanto la elección de una propuesta analítica, un enfoque, una teoría o un determinado concepto, son tanto opciones académicas para construir un problema, como opciones políticas desde donde se actúa socialmente.

### La narrativa

Para la articulación de los niveles en los cuales se propone sistematizar la formación, hemos optado por el desarrollo de procesos narrativos, que por sus características como género discursivo y como mecanismo de comprensión de sí mismo y de los otros, permiten por un lado, la centralidad del sujeto en el relato, subordinando los sucesos que conforman la trama de la narración a su acción y a su experiencia (CONTURSI y FERRO, 2004), y por otro lado, evidenciar la articulación de la autoconciencia y la identidad con las prácticas educativas que históricamente han definido un cierto tipo de sujeto (LARROSA, 2003). En tal sentido, una y otra perspectiva nos permitirá construir condiciones de

<sup>15</sup> Esta posición se aproxima a la pragmática dialéctica, (van Esmeren, Frans H; *et ál*, 2003) que sostiene que en el proceso argumentativo, las interacciones ocurren por unos mecanismos de regulación de la conversación, pero no explicitan que dicha regulación puede interpelar la posición del sujeto y su producción discursiva.



posibilidad para la transformación de los estudiantes en el terreno reflexivo y en el ámbito de su responsabilidad social y política (GREENE, 1995). En el análisis de la narrativa como forma textual, se encuentran los aportes de la gramática textual (oración como unidad de análisis), la lingüística del texto (texto como unidad de análisis) y el análisis de discurso (relación entre instancia de enunciación y enunciado y características formales del discurso). Más recientemente han aparecido tendencias en las cuales el texto es un evento comunicativo (hace visibles las relaciones sociales de una comunidad lingüística porque se produce en la relación del uso de la lengua escrita con una situación comunicativa) o un objeto de análisis múltiple, sobre el cual se pueden apreciar ciertos rasgos característicos que no permiten tipologías textuales basados en criterios de clasificación universales (CONTURSI y FERRO, *op cit*, pp. 21-24).

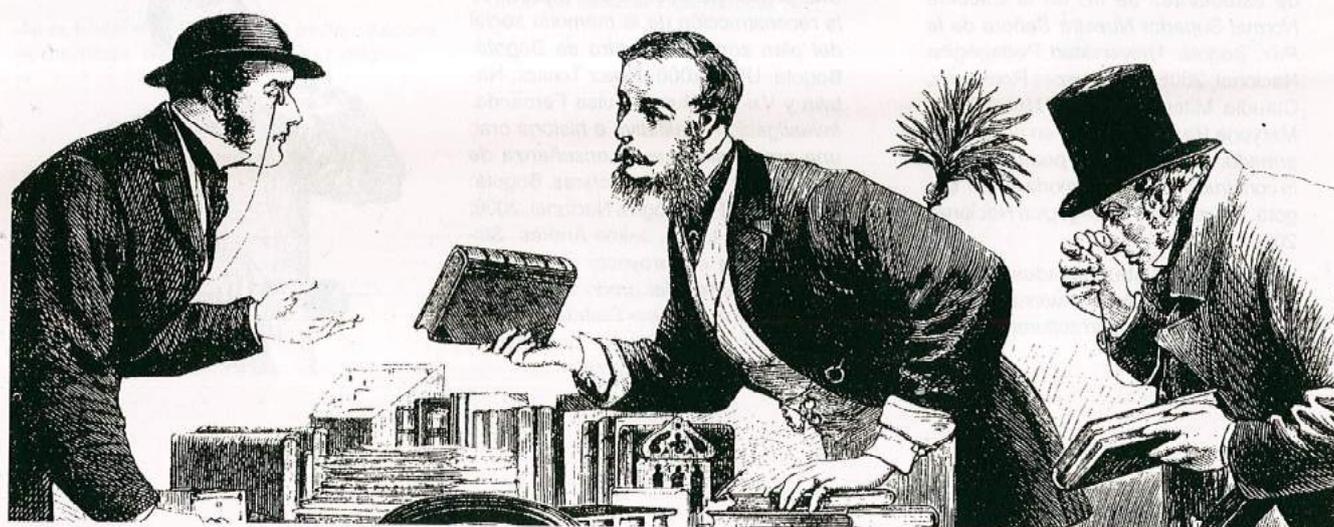
En la producción de tipologías textuales, también se encuentran los aportes de los estudios literarios, en los cuales el trabajo de Mijail Bajtin (1978) define "el concepto de géneros discursivos como los [tipos relativamente estables de enunciados] que [cada esfera del uso de la lengua elabora] y cuya [riqueza y diversidad] se corresponde con las múltiples posibilidades de la praxis humana" (*Ibid*, p. 23). De estas teorías textuales se derivaron diferentes enfoques para

el estudio de las estructuras narrativas, de los cuales se destacan: "la tipología textual de Egon Werlich (1975), la propuesta secuencial de Jean-Michel Adam (1992), la teoría superestructural de Teun Van Dijk (1978) y la clasificación textual de Robert Longacre y Stephen Levinsohn (1978)". Estas estructuras narrativas no son suficientes para el caso que nos ocupa, debido a que los procedimientos textuales no toman en consideración la relación entre la narración y el contexto de su producción. En este sentido, estamos trabajando las perspectivas de análisis de discurso de la narración a partir de los aportes de Umberto Eco (1996), Tzvetan Todorov (1966), Gerard Genette (1972), de los estudios sobre el lugar del autor como narrador y del lector como narratario a partir de Mieke Bal (1998) y del mismo Eco (1996).

En el análisis del discurso narrativo y sus distintos enfoques encontramos una coincidencia con nuestra propuesta, en tanto el sujeto que relata, al tiempo que construye una trama, una historia, presenta su experiencia sin hacer referencia a categorías universales, de tal forma que producir y leer relatos en este proceso de formación "significa hacer un juego a partir del cual se aprende a dar sentido al mundo y a explicar nuestra posición en él" (*Ibid*, p. 39). Como mecanismo de comprensión, la narrativa ha posibilitado en distintas investigaciones

educativas, el análisis de la experiencia pedagógica de maestros profesionales a partir de procesos en los cuales los participantes reflexionan su práctica y reelaboran su subjetividad. En esta misma línea se encuentran los trabajos de Jorge Larrosa (1995), quien analiza la manera como los mecanismos disciplinares de la escuela han construido dispositivos narrativos de producción de la experiencia de sí. Este mismo autor viene analizando el papel de la narrativa en la manera como se produce la autoconciencia y la identidad, a partir de las prácticas educativas que históricamente han definido un cierto tipo de sujeto:

El sentido de quien somos, depende de las historias que contamos y que nos contamos y, en particular, de aquellas construcciones narrativas en las que cada uno de nosotros es, a la vez, el autor, el narrador y el carácter principal, es decir, de las autonarraciones o historias personales. Por otra parte, esas historias están construidas en relación a las historias que escuchamos y que leemos y que, de alguna manera, nos conciernen. Por último, esas historias personales que nos constituyen están producidas y mediadas por determinadas prácticas sociales más o menos institucionalizadas: un confesionario, un tribunal, una escuela, un grupo de terapia, una relación amorosa, una reunión familiar, etc...



Estos dos ámbitos de la narrativa ocurren de manera simultánea y a su vez van reflejando en cada caso un momento de la formación. De tal forma que al tiempo que se vive un cierto tipo de experiencia, "una misma persona está ocupada, al mismo tiempo, en vivir, en explicar, en re-explicar y en re-vivir historias" (*Ibid.*, p. 22) en un diálogo permanente.

## CONCLUSIONES

Lo que nos ha potenciado el desarrollo conjunto de estos trabajos es analizar desde las dimensiones de la formación política: 1) Problemáticas del orden regional y nacional relacionadas con el conflicto armado colombiano<sup>16</sup>, movimientos sociales latinoamericanos<sup>17</sup>,

políticas de seguridad hemisférica<sup>18</sup>, y memorias institucionales y barriales<sup>19</sup>; 2) Aspectos de las instituciones escolares que no son habitualmente cuestionados, como las intencionalidades formativas, la relación de la escuela con el sector

productivo a partir de las competencias laborales y el tipo de capital simbólico elaborado y transmitido; 3) 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; 4) Criterios para la producción de materiales educativos y audiovisuales como cartillas interactivas, videos y sonovisos, que se constituyen en uno de los resultados de las propuestas pedagógicas y en sí mismos, en fuentes de la memoria social.

El despliegue de esta propuesta ha tenido diversas implicaciones: en nuestra experiencia que se destituye de manera permanente, a partir del diálogo que establecemos con los distintos actores involucrados; en la formación de los estudiantes en práctica, quienes reconocen las diversas transformaciones que les ocurren, al distanciarse del rol, al problematizar sus supuestos y al trabajar las acciones colectivas excluidas de la memoria oficial; y en los distintos espacios institucionales y organizacionales, en tanto la pregunta permanente por los supuestos desde los cuales actuamos da lugar a escenarios de "creación de pensamiento" (GARAVITO, 1999), desde la re-narración de la memoria social para la consolidación de un proyecto de sociedad distinto.

<sup>16</sup> Los trabajos sistematizados en este campo temático son: MANRIQUE CAMACHO, Andrea Jazmín; ROJAS SILVA, César Augusto; y SÁNCHEZ PARRA, Jenny Cristina. *Conflicto armado, narrativas y memoria social. una propuesta para generar procesos de pensamiento crítico en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2005; CONTRERAS MARTÍNEZ, Carol Paola; DÍAZ PARRA, Miller Alfonso; y PEÑA RAMÍREZ, Luis Ernesto. *Reconstrucción histórica del conflicto armado en las regiones del Sumapaz, Magdalena Medio y Atrato medio en la última década: Relatos de estudiantes de 9B de la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2005; y HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Claudia Milena y GARCÍA UMBÁ, Dolly Maryorie *Resistencia civil en el conflicto armado: una posibilidad pedagógica en la construcción de la memoria social*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2006.

<sup>17</sup> Los trabajos sistematizados en este campo temático son: BERMÚDEZ SÁNCHEZ, Carlos Darío. *Identidad cultural y recons-*

*trucción de la memoria social en América Latina: Una propuesta para desarrollar procesos de formación histórico-política desde la enseñanza de las Ciencias Sociales escolares*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007; y PACHÓN BAUTISTA, Diana Marcela y PALACIOS TÉLLEZ, Julieth Alexandra. *Memoria social de América Latina y movimientos indígenas: Una propuesta para la formación política y la producción de pensamiento crítico en el aula*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

<sup>18</sup> El trabajo sistematizado en este campo temático es: CELIS HERNÁNDEZ, Sandra Milena y SALAZAR RAMOS, Yamid Elinthon. *Políticas de seguridad hemisférica en la memoria social de América Latina, una experiencia formativa*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

<sup>19</sup> Los trabajos sistematizados en este campo temático son: BERNAL CUÉLLAR, Diana Zuley y DÍAZ PIRACÚN, Jhon Alexander. *La experiencia formativa en investigación, potenciadora de construcción de sentidos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2006; GUTIÉRREZ MÉNDEZ, Ángela Yurani y RODRÍGUEZ AMAYA Catalina. *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*. Bogotá: UPN, 2006; PÉREZ TORRES, Natalia y VARGAS MUÑOZ, Luisa Fernanda. *Investigación cualitativa e historia oral: una propuesta para la enseñanza de las ciencias sociales escolares*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2006; y CASTAÑEDA LÓPEZ, Jaime Andrés. *Sistematización del proyecto pedagógico con estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Distrital Manuel Elkin Patarroyo*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.





## REFERENCIAS

- CANAU, Jool. (1996). *Antropología de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- COLOMER, Azún Candina. (2002). El día interminable. Memoria e instalación del 11 de septiembre de 1973 en Chile. (1974-1999). En Elizabeth Jelin (comp.). *Las conmemoraciones: las disputas en las fechas "in-felices"*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- CONTURSI, María Eugenia y Ferro, Fabiola. (2004). *La narración. Usos y teorías*. Serie Enciclopedia Latinoamericana de Sociología y educación. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Comunidad de Paz de San José de Apartadó, 2005*, <http://cdpsanjose.org>. Consultado el 3 de agosto de 2007.
- FOUCAULT, Michel. (2001). *Hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GREENE, Maxine. (1995). El profesor como extranjero. En *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- HALBWACHS, Maurice. (2004). *Los marcos sociales de la memoria* (1.ª edición, 1925, 3ª reimpresión). Barcelona: Anthropos.
- IBÁÑEZ, Jesús. (1998). *Nuevos avances en la investigación social: la investigación social de segundo orden*. I. Madrid: Proyecto A ediciones.
- JELIN, Elizabeth. (2002). *Los trabajos sobre la memoria*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- LARROSA, Jorge. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Serie Espacios para la lectura. México: Fondo de Cultura Económica.
- LE GOFF, Jacques. (1991). *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario* (1ª edición 1977, 6ª reimpresión). Barcelona: Paidós.
- MATTA ALDANA, Luis Alberto. (2002). *Poder capitalista y violencia política en Colombia: terrorismo de Estado y genocidio contra la Unión Patriótica*. Bogotá: Ideas y Soluciones Gráficas.
- MATTO, Daniel. (coord.) (2002). *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Caracas: CLACSO, FLACSO.
- MORENO, Nohora Patricia; RODRÍGUEZ DE MORENO, Amanda; TORRES, Juan Carlos; MENDOZA R., Nydia Constanza y VÉLEZ, Libia. (2006). *Tras las huellas del saber pedagógico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- PLOTKIN, Mariano. (1993). *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955)*. Buenos Aires: Ariel.
- REIN, Mónica Esti. (1998). *Politics and Education in Argentina, 1946-1962*. Armonk: Sharpe.
- RICOEUR, Paul. (2004). *La memoria, la historia, el olvido* (3ª. reimpresión). México: Fondo de Cultura Económica.
- RODRÍGUEZ ÁVILA, Sandra Patricia y SÁNCHEZ MONCADA, Olga Marlene. (2007). *Software Memoria, Conflicto y Relato*. Bogotá: Corporación Sociedad Colombiana de Pedagogía, SOCOLPE – Colciencias.
- RODRÍGUEZ, Víctor Manuel y MENDOZA, Nydia Constanza. (2003). *Estado del arte sobre arte y patrimonio en Bogotá*. Bogotá: Instituto Distrital de Cultura y Turismo.
- ROMERO, Mauricio. (2003). *Paramilitares y autodefensas 1982-2003*. Bogotá: IEPRI-Planeta.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. (2003). *La caída del Angelus Novus: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-ILSA.
- TORRES, Alfonso. (2003). Pasados hegemónicos, memorias colectivas e historias subalternas. En: *Estudios culturales latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina*. (Catherine Walsh, ed.) Universidad Andina Simón Bolívar. Ediciones Abya-Yala.
- VAN ESMEREN, Frans H; GROOTENDORST, Rob; JACKSON, Sally y JACOBS, Scott. Argumentación. En: Teun A. van Dijk (comp.) *El discurso como estructura y proceso*. España: Gedisa.
- ZEMELMAN, Hugo y VALENCIA, Guadalupe. (1990). Los sujetos sociales, una propuesta de análisis. *Revista Acta Sociológica*, III, 2.