

Pedagogía y Saberes

Pedagogía y Saberes

ISSN: 0121-2494

pedagogiaysaberes@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional

Colombia

Marín Díaz, Dora Lilian

¿Patrimonio educativo? Apuntes para pensar las prácticas de memorización

Pedagogía y Saberes, núm. 31, julio-diciembre, 2009, pp. 6-13

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064889009>

-
- Cómo citar el artículo
 - Número completo
 - Más información del artículo
 - Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

¿Patrimonio educativo? Apuntes para pensar las prácticas de memorización**

Resumen

En este artículo se analizan algunos elementos que acompañaron la constitución del “Archivo pedagógico colombiano” con el fin de reconocer los desplazamientos que se operan en la definición del “patrimonio y la memoria educativa”, cuando la selección, la organización, el uso y la divulgación de los acervos que constituyen dicho patrimonio se vinculan con proyectos de investigación del campo pedagógico.

Palabras clave: Archivo pedagógico colombiano, patrimonio educativo, saber pedagógico, prácticas de memorización, memoria activa.

Dora Lilian Marín Díaz*

* Doctoranda del Programa de Post-graduación de la Universidad Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre Brasil.
Correo electrónico: dora.marin@ufrgs.br

Fecha de recepción: 16 de abril de 2009

Fecha de aprobación: 26 de junio de 2009

Educative Patrimony?

Some notes to think about memorization practices

Abstract

In this article some elements, that came with constitution of “Colombian Pedagogic File”, are analyzed, in order to recognize the displacements that are made in the definition of “Educative Patrimony and Memory”, when selection, organization, use and spreading of heritages that make such patrimony, are linked into research projects of the pedagogic field.

Key words: Colombian pedagogic file, educative patrimony, pedagogic knowledge, memorization practices, active memory.

Patrimônio educacional?

Notas para pensar as práticas de memorização

Resumo

Neste artigo discute alguns elementos presentes na criação do Arquivo Pedagógico Colombiano para reconhecer que mudanças ocorrem na definição de “patrimônio e memória educacional”, quando a seleção, a organização, o uso e a divulgação dos acervos que constituem este patrimônio estão ligados a projetos de pesquisa na área pedagógica.

Palavras chave: Arquivo pedagógico colombiano, patrimônio educacional, conhecimento pedagógico, práticas de memorização, memória ativa.

‘Renuncia a una temporalidad lineal’ además de múltiples tiempos vividos, ‘a aquellos niveles a los cuales lo individual se arraiga en lo social y en lo colectivo (lingüística, demografía, economía, biología, cultura)’. Historias que se harían partiendo del estudio de los ‘lugares’ de la memoria colectiva: ‘lugares topográficos como los archivos, las bibliotecas y los museos; lugares monumentales, como los cementerios y las arquitecturas; lugares simbólicos, como las conmemoraciones, los peregrinajes, los aniversarios o los emblemas; lugares funcionales, como los manuales, las autobiografías o las asociaciones: estos monumentos tienen su historia.

(Le Goff, 1991)

** Parte de este artículo fue presentado como comunicación oral en el I Encontro de Museos Pedagógicos e Museólogos da Educação, celebrado en Santiago de Compostela, entre el 20 y el 22 de febrero de 2008.

Existe hoy una gran preocupación por la memoria. Asistimos a un boom, sin precedentes, de los estudios acerca de las tradiciones, el patrimonio y la recuperación y de la producción de espacios colectivos para la memoria: topográficos, monumentales, simbólicos y funcionales que se constituyen en los monumentos de esa otra historia. Los Estados y los organismos de cooperación internacional –pero también los movimientos sociales y políticos, las comunidades académicas, con sus diversas disciplinas y especialistas– se lanzan a recuperar, reorganizar y construir archivos, museos, centros de memoria, de documentación en general: escenarios y mecanismos de recordación –y por tanto, de olvido– relacionados con diferentes temáticas y problemáticas. El renovado interés por la memoria nos confronta con un campo de disputa en el cual la definición de olvidos y recuerdos, en especial de los capítulos más trágicos y dolorosos de la historia reciente, se constituye en asunto clave para reivindicar posicionamientos y participaciones políticas y económicas de pequeños grupos en los distintos Estados y sociedades.¹

En el campo de la educación, la situación no ha sido diferente. De acuerdo con los hallazgos de una investigación adelantada en el 2004,² existen no menos de 200 experiencias en Latinoamérica de instituciones, organizaciones y proyectos destinados al acopio, la organización, la preservación y la divulgación de documentos relacionados con educación y pedagogía. Al respecto, y para pensar los desafíos que nos propone ese interés actual en la memoria educativa y pedagógica, se pueden formular dos señalamientos acerca de su funcionamiento y producción. En primer lugar, se hace evidente la vinculación administrativa de estos proyectos y organizaciones a entidades encargadas de procesos de investigación y formación de profesores: facultades de educación, bibliotecas universitarias, centros de formación docente y ministerios de educación o trabajo. Dicha relación, en especial gracias a la figura de proyectos, recibe financiación tanto de las instituciones que los albergan como de distintos organismos internacionales.³

1 Entre otros, los trabajos de Brodsky (2003), Repetto (2006), Almario (2002) pueden ser un ejemplo de estudios en esta perspectiva.

2 Investigación financiada por el Instituto para Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–. Allí se procuraba reconocer diversas experiencias en organización y recuperación de la memoria educativa y pedagógica que sirvieran para establecer la necesidad y el impacto de organizar, desde el Instituto, el proyecto de Centro de Memoria en Educación y Pedagogía.

3 Entre otros, la Asociación Panamericana de Instituciones de Crédito Educativo, el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, el Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación, el Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional, el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, el Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina, el Convenio Andrés Bello, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe/ UNESCO, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), el Parlamento Latinoamericano, y la Unión de Universidades de América Latina.

“Existen no menos de 200 experiencias en Latinoamérica de instituciones, organizaciones y proyectos destinados al acopio, la organización, la preservación y la divulgación de documentos relacionados con educación y pedagogía”

En segundo lugar, existe una variedad de formas de nominación para las áreas, las instituciones o los proyectos destinados a la organización de los documentos que se consideran fuentes y soportes de esa memoria: bibliotecas, centros de documentación e información, centros de investigación, centros de recursos documentales e informáticos, departamentos de documentación, direcciones de bibliotecas, hemerotecas, servicios de información y documentación y, en un porcentaje menor archivos, museos o centros de memoria. Los nombres asignados responden normalmente al tipo de documento que hace parte de sus colecciones o fondos, al soporte material de los mismos y a las formas de organización, catalogación, cuidado, restauración y divulgación utilizados. En particular, las bibliotecas y los centros de documentación que tienen áreas de archivo operan siguiendo las orientaciones y reglamentaciones de los sistemas de Archivos Nacionales que, a su vez, atienden acuerdos internacionales relacionados con el manejo de documentación e información.⁴ Por su parte,

4 Un ejemplo es el documento de la UNESCO (1970) que, para el caso de las bibliotecas, señala: “es muy conveniente que las autoridades nacionales encargadas de recoger y comunicar datos estadísticos relativos a las bibliotecas se guíen por

las experiencias de “archivo” y “museo” que hacen parte o son resultado de proyectos académicos o propuestas de investigación no se sujetan, en sentido estricto, a las definiciones técnicas que la archivología y la museología establecen. Finalmente, en el caso de los “centros de memoria” pueden reconocerse que son resultado de experiencias, institucionales o de grupos de investigación que han optado por este nombre como una figura alternativa que les permite articular distintas formas y unidades de información: bibliotecas, archivos, centros de documentación, etc., y/o aceptar otros tipos de documentación, al vincular de diferentes formas a las personas y las comunidades educativas en la producción y en el uso de sus acervos.

De modo general, se puede decir que en estas últimas experiencias, en tales espacios de la memoria –archivos, museos y centros de memoria, surgidos como proyectos o productos de procesos de investigación– comienzan a aparecer otros tipos de documentación, otras formas de participación de los profesores y de las comunidades académicas y educativas en la organización y en la definición de sus memorias: selección de los documentos, narración de la historia de las prácticas pedagógicas y relación con las fuentes documentales más tradicionales. Como parte de ese movimiento surgen preguntas acerca de la forma como se producen o se definen esos lugares de invención de nuestra memoria educativa: ¿qué, quién y cómo se define el “patrimonio educativo”?

En la perspectiva de mostrar algunos desplazamientos que se producen en la definición del “patrimonio educativo”, cuando la pregunta que orienta la selección, la organización, el uso y la divulgación de los acervos, ocurre en el marco de propuestas de investigación y

determinadas normas en materia de definiciones, clasificaciones y presentación, a fin de mejorar la comparabilidad internacional de dichos datos”. A pie seguido, el documento reseña una serie de definiciones y clasificaciones para las bibliotecas.

dentro de un campo de saber, se analizarán algunos eventos que acompañaron la constitución particular del “Archivo pedagógico colombiano”. Esta experiencia permite observar elementos claves en la constitución de ese patrimonio que desafían las funciones tradicionales asignadas a los archivos, a los museos y, en general, a los lugares de la memoria educativa. Así, cuando los criterios de organización y funcionamiento de esos espacios productores y reproductores de la memoria surgen dentro del campo de saber que les es propio, y no sólo a partir de las normas técnicas generales para el manejo de la documentación y la información, parece posible una lectura diferente de ese pasado y se diseñan nuevos retos para leer y pensar nuestro presente educativo.

En este sentido, se hace importante señalar que no se trata de desconocer el valor de los criterios de la archivología, la bibliotecología y la museología en la conservación de los documentos y la organización y divulgación de los mismos. Por el contrario, se propone repensar, ajustar y redefinir esos criterios para responder a las condiciones de producción y transformación de saber y conocimiento propios de un campo de saber, en este caso, del saber pedagógico⁵. Estos criterios diferentes se producen con el reconocimiento de la “memorización” como una práctica que ocurre en el mismo saber, y es en ese saber donde las instituciones y los proyectos que se proponen como “prácticas de memorización” producen y son producidos como formas de esa memoria. Para comprender mejor esta discusión veamos el caso de la constitución del “Archivo pedagógico”.

El Archivo Pedagógico

El “archivo pedagógico” fue resultado del proyecto interuniversitario “Hacia una historia de la práctica pedagógica en Colombia” que constaba de cuatro subproyectos: “Los jesuitas como maestros”, “La práctica pedagógica durante la Colonia”, “La práctica pedagógica del siglo XIX” y “La práctica pedagógica del siglo XX que se desarrollara en Colombia en durante la década de los ochenta”. De estos proyectos se produjeron los únicos fondos especializados en documentación histórica relacionados con la pedagogía en el país y se elaboraron bases de datos en donde se indicaron los archivos de procedencia de los registros recuperados

5 “El saber pedagógico incluye los procesos donde se producen los intercambios y tensiones entre objetos de saber y discursos. Los objetos materiales y los símbolos, se convierten en objetos de saber si se aprehende el discurso que los rodea y los sustenta. Así llegan a ser memoria escrita, además de su significación y pertinencia a la memoria material. Las relaciones del saber pedagógico con los saberes, las disciplinas y las culturas en sus múltiples producciones y manifestaciones, se tornan autónomas a través de una herramienta metodológica y epistemológica: la reconceptualización. En este contexto el saber Pedagógico (Zuluaga, 2001, pp. 82-83) es un concepto metodológico. No es el nombre de alguna teoría que pretenda reemplazar los cuerpos teóricos conocidos bajo los nombres de pedagogía, educación, currículo, ciencias de la educación o didáctica. El perfil del saber pedagógico está delimitado por sus funciones en el análisis, su materialidad discursiva (formas de expresión: metodologías, prácticas, experiencias). Por lo anterior, tiene usos en la práctica pedagógica donde permite ligar conceptos, tradiciones, percepciones, normas, opiniones a propósito de la escuela, del maestro, de la enseñanza, de la instrucción y de la formación del hombre” (Marín y Zuluaga, 2006).

como parte del trabajo histórico. De los cuatro fondos documentales iniciales, sólo dos se encuentran disponibles al público: El Archivo pedagógico del siglo XIX en el Centro de Documentación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y el "Archivo pedagógico del siglo XX" en el Museo Pedagógico Colombiano de la Universidad Pedagógica Nacional. Como producto de los distintos subproyectos se han publicado varios libros y artículos.⁶

Vista con lentes técnicas, y de acuerdo con las acepciones aceptadas para el término archivo, la propuesta desarrollada en este proyecto de investigación histórica resulta poco ortodoxa y hasta inapropiada: no se refiere al conjunto de documentos que una cultura decidió guardar como registros o testimonios de su pasado y tampoco a una forma institucional para la custodia y la conservación de documentos educativos de valor histórico. Entonces, ¿de qué "archivo" habla esta propuesta?

Se trata de un Archivo conformado por los diferentes discursos acerca de la enseñanza, tanto en el orden de lo conceptual como en el orden de lo práctico, en el cual se reúnen temas referentes a categorías como educación, instrucción, pedagogía, enseñanza, maestro, profesor, niño, Estado, etc. En otras palabras, se constituye en el conjunto de registros en los cuales toma cuerpo la práctica discursiva que ha regido el saber pedagógico y los procesos de institucionalización a los cuales dicho saber se ha sometido en Colombia. Estos registros son agrupables y se organizan al rastrear el conjunto de relaciones que involucran la producción, la apropiación y el ejercicio del saber pedagógico. Es importante señalar que, en esta concepción de archivo, los documentos no son los soportes materiales en los cuales se encuentran inscritos los discursos sino el conjunto de registros que permiten reconocer las unidades, las series y las relaciones de los enunciados que conforman el saber pedagógico.

Esta forma de pensar el Archivo se sustenta en la categoría de "archivo del saber pedagógico" propuesta por Zuluaga (1999) y, como se puede percibir, no se produjo desde los criterios de constitución de acervos, conservación de documentos, comunicación y divulgación establecidos para el manejo de documentación e información. Este Archivo es, de manera fundamental, el objeto de saber y el resultado de una investigación específica, dentro un campo de saber también específico. Se trata del objeto de estudio organizado por un grupo de especialistas que procuraba describir algunas de las formas que los discursos pedagógicos tuvieron en diferentes periodos históricos.

Podemos entender, entonces, que esta figura del "Archivo pedagógico" no se refiere ni al conjunto de documentos que se guardaría como memoria o para la memoria y el testimonio del pasado educativo ni a la institución que se encargaría de conservarlos. Este archivo se entiende y organiza en el horizonte metodológico de la investigación que lo produjo y lo nombró como tal, y por eso se entiende como la materialidad, la superficie de emergencia de esa ley de lo que puede ser dicho en un momento histórico determinado, como el sistema que rige la aparición de enunciados en una época y una cultura (Foucault, 1970). En otras palabras, se trataría del sistema de las condiciones de posibilidad históricas de unos enunciados, como el conjunto de discursos efectivamente pronunciados y que continúa operando y transformándose con posibilidad de aparecer en discursos distintos y en

momentos diferentes, articulados a prácticas de saber/poder.

Esta definición significa también que los enunciados no se acumulan como una multitud amorfa o se inscriben simplemente en una linealidad sin ruptura. Las reglas que rigen el archivo⁷ definen los límites y las formas de "lo decible" —de qué es posible hablar, qué ha sido constituido como dominio discursivo, qué tipo de discursividad posee este dominio discursivo—; los límites y las formas de *conservación* —qué enunciados están destinados a ingresar en la memoria de los hombre por la recitación, la enseñanza, qué enunciados pueden ser reutilizados—; los límites y las formas de la memoria tal como aparecen en cada formación discursiva —qué enunciados reconoce como válidos, discutibles o inválidos; qué enunciados reconoce como propios y cuáles como extraños—; los límites y las formas de la *reactivación*

7 Se entienden por reglas del archivo ese conjunto de condiciones históricas de posibilidad de los enunciados, la regularidad que les es propia y que rige su formación y sus transformaciones (Foucault, 1970).

"Se trata de un Archivo conformado por los diferentes discursos acerca de la enseñanza, tanto en el orden de lo conceptual como en el orden de lo práctico, en el cual se reúnen temas referentes a categorías como educación, instrucción, pedagogía, enseñanza, maestro, profesor, niño, Estado, etc."

6 Entre otros, Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997), Zuluaga (1999), Echeverri (1984), Martínez (1986) Martínez, Castro y Noguera (1999).

—qué enunciados anteriores o de otra cultura retiene, valoriza o reconstituye; a qué transformaciones, comentarios, exégesis o análisis los somete—; los límites y las formas de la *apropiación* —cómo define la relación del discurso con su autor, qué individuos o grupos tienen derecho a determinada clase de enunciados, cómo la lucha por hacerse cargo de los enunciados se desarrolla entre las clases, las naciones o las colectividades— (Zuluaga, 2000).

En general, tres son los desplazamientos que esa noción de archivo pedagógico nos propone y a partir de los cuales podemos pensar las discusiones actuales en relación con la memoria y el patrimonio educativo. El primer desplazamiento consiste en un desplazamiento en términos de los criterios usados para la elección, la organización y la definición de los documentos que constituyen los fondos de estos lugares de la memoria. Los criterios no serían definidos previamente; por el contrario, serían producidos desde el uso de los materiales como fuentes documentales de las investigaciones y dentro del campo del saber de pedagógico. Además, se dispondrían de acuerdo con los criterios de organización de la investigación que los produjo: criterios de periodización histórica y de aparición y uso de los conceptos en los discursos pedagógicos.

Un segundo desplazamiento ocurre en relación con la investigación. No sería esa función adicional para “mantener la coherencia entre la conformación de las colecciones y el desarrollo de la tipología museológica o archivística, que garantice la calidad y autenticidad de cada objeto o documento que haga parte de los fondos o colecciones”⁸; sería la

8 Tal como señala la UNESCO (1970), cuando afirma que el museo además de coleccionar (adquirir), conservar, comunicar y exhibir, tiene la tarea de investigar, esto es de “mantener la coherencia entre la conformación de las colecciones y el desarrollo de la tipología museológica asegurando la calidad y autenticidad de cada objeto que se adquiera y de las colecciones en su conjunto y, por consiguiente, de elevar el prestigio científico de esta área”.

actividad fundamental a partir de la cual se constituirían y ampliarían los mismos acervos y las colecciones. Ella, en sus fuentes documentales y con sus resultados, expondría los lugares teóricos y los horizontes metodológicos que sirvieron para la construcción de los acervos.

El último desplazamiento corresponde a la condición de “práctica de memorización” que tienen las bibliotecas, museos, archivos y, en general, los lugares de la memoria. Lo cual significa que, más allá de su dimensión administrativa, se reconocen como lugar de reproducción y producción del saber pedagógico, como prácticas productoras de esa “memoria activa del saber pedagógico”; forma de memoria entendida como “el lugar donde podemos encontrar cuáles han sido las formulaciones, las búsquedas, los fracasos, los obstáculos, las continuidades y los avances acerca de la enseñanza” (Zuluaga, 2000 p. 8), así como las discontinuidades, los discursos, las normas, los reglamentos, los manuales de enseñanza, los textos escolares, las disposiciones del cuerpo y los *materiales* de memoria: objetos, emblemas, entre otros, que permiten reconstruir la historia de nuestras prácticas pedagógicas (Cfr. Marín y Zuluaga, 2006). Se trata, entonces, de las prácticas de memorización que replantean el uso y el sentido de ellas mismas como lugares de la memoria y su relación con las prácticas pedagógicas: ¿cómo pueden ser usados y producidos estos lugares para pensar la vigencia de conceptualizaciones y de problemas pedagógicos en la actualidad?, ¿cómo pueden servirnos para pensar, producir y usar otros conceptos?, ¿cuáles serían sus condiciones de posibilidad?⁹.

La cuestión se traza de doble vía: reconocer el distanciamiento de las condiciones que posibilitaron la emergencia de unos conceptos y unas categorías nos obliga a reconocer la discontinuidad ante las transformaciones históricas, al tiempo nos permite cuestionar, descubrir y evidenciar la pertinencia de problematizaciones y conceptos en la actualidad de ese saber pedagógico. Así las cosas, será en ese dominio de la memoria, en ese campo de los enunciados respecto del cual, y en concordancia con los conceptos de Foucault, podemos pensar que se establecen las relaciones de filiación, de génesis, de transformación, de continuidad y de discontinuidad histórica que se pueden reconocer y analizar en su particularidad las prácticas pedagógicas. Y es en ese dominio donde los lugares de la memoria, como prácticas de saber/poder, dan estatuto y elaboración a un conjunto de documentos, al transformarlos en “monumentos”¹⁰.

9 Por condición de posibilidad se entiende el conjunto de relaciones y de acontecimientos discursivos y prácticos que hacen posible el surgimiento de un concepto, de un problema, de una institución, de objetos y sujetos de saber al interior de una práctica discursiva específica; en este caso particular, se encuentra referida a las prácticas pedagógicas.

10 Esta noción de “transformar documentos en monumentos” es usada por Foucault (1970) y señala la transformación teórica que el análisis arqueológico propone al campo histórico en relación con el uso del documento. Si el documento era usado como aquella materia inerte a partir de la cual la historia trataba de reconstruir lo dicho y hecho por los humanos en otro tiempo, en la perspectiva arqueológica el documento deja de ser el “signo” de alguna cosa para ser descrito en sus relaciones intrínsecas, eso es, como parte de un tejido documental posible de ser definido en unidades, series, conjuntos y relaciones discursivas.

“Reconocer el distanciamiento de las condiciones que posibilitaron la emergencia de unos conceptos y unas categorías nos obliga a reconocer la discontinuidad ante las transformaciones históricas, al tiempo nos permite cuestionar, descubrir y evidenciar la pertinencia de problematizaciones y conceptos en la actualidad de ese saber pedagógico”

Como se ha tratado de mostrar hasta ahora, gracias a ese horizonte metodológico de la propuesta de investigación, a su interés en reconocer las condiciones de emergencia de algunos conceptos del saber pedagógico para pensar las conceptualizaciones y los problemas educativos actuales, se produce esa forma particular de trabajo con los documentos y esa noción también particular del “archivo pedagógico”. En este sentido, se considera importante destacar que, para la organización del archivo, fue necesario producir un “vocabulario controlado”¹¹ que permitiera la identificación de los enunciados presentes en los discursos de acuerdo con los cortes históricos señalados en la investigación. La elaboración del vocabulario implicó la constitución de un equipo interdisciplinario: docentes de facultades de educación, ingenieros de sistemas y bibliotecólogos del Centro de Documentación de la Universidad de Antioquia, encargado de la selección y la elaboración de descripciones mucho más precisas para la documentación. Así las cosas, las normas y los criterios bibliotecológicos se pusieron al servicio de la descripción detallada de las particularidades de la documentación histórica recuperada.

Dos observaciones finales. La primera, acerca del lenguaje de recuperación de información utilizado se hace pertinente señalar que, a pesar de la existencia de un amplio número de Tesoros en el campo

de la educación¹², no pudieron ser usados para la organización del “archivo pedagógico” ni en el desarrollo de la investigación porque la organización y la identificación de las palabras claves o descriptores¹³ y la indización¹⁴ de documentos implicaba que se tuviese en cuenta las condiciones históricas de emergencia de los conceptos y las categorías; esto significaba reconocer

12 Entre los más usados y referenciados se encuentran el Tesoro del ERIC (Educational Resources Information Center) y el Tesoro de la Educación de la UNESCO: OEI en sus diferentes ediciones. El Tesoro de la UNESCO es una lista controlada y estructurada de términos para el análisis temático y la búsqueda de documentos y publicaciones en diferentes campos. Además de que su terminología es continuamente ampliada y actualizada, es el más referenciado en las diferentes bibliotecas, centros de documentación y archivos, y se encuentra organizado en siete temas: educación, ciencia, cultura, ciencias sociales y humanas, información y comunicación, política, derecho y economía y países y agrupaciones de países. Para cada uno de los temas se han organizado un grupo de micro-tesoros, para el tema de educación se encuentran organizados once: Ciencias de la educación y ambiente educacional, Política educacional, Planificación de la educación, Administración de la educación, Gestión de la educación, Sistemas y niveles de enseñanza, Establecimientos de enseñanza, Planes de estudio, Materias de enseñanza básica y general, Materias de enseñanza técnica y profesional, Profesionales de la educación, Enseñanza y formación, Evaluación de la educación, Instalaciones y recursos educativos.

13 Las palabras clave es un conjunto de términos que representan los conceptos más significativos de la unidad de contenido; resumen su contenido mediante los conceptos más relevantes tratados.

14 Indizar comprende la tarea de catalogar o describir los documentos a través de palabras clave que forman parte de un índice terminológico o vocabulario controlado.

11 Los vocabularios controlados –tesoros, listas de encabezamientos de materia y clasificaciones– son herramientas bibliotecológicas fundamentales en el manejo y en la organización de la documentación. Un vocabulario controlado consta de tres funciones fundamentales que tienden a reducir las ambigüedades semánticas, a mejorar la consistencia en la representación de la materia y a facilitar la realización de búsquedas amplias. La primera función se consigue al diferenciar los distintos significados de los homógrafos; la segunda, mediante el control de los sinónimos y casi sinónimos; y la tercera, al establecer una estructura que una los términos relacionados semánticamente. Un vocabulario controlado es una lista o índice de términos que establece relaciones unívocas y precisas entre ellos, así como con los conceptos representados. De acuerdo con el número y el tipo de relaciones definidas entre los términos se suele hablar de *anillos de sinónimos* o *listas de autoridades* como ejemplos de vocabularios controlados simples, o de *tesoros* como un tipo de vocabulario controlado más complejo. Mientras que en los primeros las relaciones entre términos son únicamente de sinonimia y de preferencia, en los tesoros el número de relaciones entre términos es mayor (Cfr. Hassan y Núñez, 2005).

qué conceptos, cuáles categorías surgieron en unos momentos determinados y cuál fue su discontinuidad ante las transformaciones históricas, especialmente, en los recortes propuestos para el trabajo de investigación. Entre tanto, los tesauros ya existentes presentan un vocabulario previamente elaborado que no parte de consideraciones históricas de la aparición de los conceptos y admite un limitado número de modificaciones en el momento de su utilización.

En estos tesauros el establecimiento de los descriptores significa la eliminación de lo que se denomina, en términos bibliotecológicos, "ambigüedad propia del lenguaje natural": *polisemia y sinonimia*¹⁵. Lo anterior se traduce en la organización de conjuntos de descriptores donde se elige uno de los términos como descriptor y los otros son marcados dentro del mismo grupo como (UP) "utilizados por" o como (TE) "términos específicos" pero no tienen la característica de descriptor, con esto se marca la sinonimia referida normalmente al uso indistinto de los términos. Así, la indización de los documentos se consigue en función de los descriptores o de las palabras clave asignadas y se garantiza que cada concepto tenga una correspondencia unívoca con un término y, viceversa, se elimina, en parte, ese problema de ambigüedad del lenguaje. La recuperación o la búsqueda de los descriptores por parte de un usuario mediante los sistemas de búsqueda y navegación garantiza el reconocimiento del conjunto de términos usados en lo que se supone refiere un mismo concepto o descriptor. Sin embargo, elimina esa diferencia fundamental para historiar las prácticas pedagógicas: el reconocimiento de la emergencia y transformación de los conceptos en condiciones espacio temporales, políticas y culturales diferentes.

Un ejemplo interesante en este sentido, se puede señalar al hacer uso del

15 Esto significa que como en un término se puede representar más de un concepto diferente, un mismo concepto podría ser representado por varios términos diferentes.

tesauro de la UNESCO para encontrar los conceptos de *maestro, profesora y docente*; por cualquiera de las tres palabras el buscador remite al microtesauro (MT) "Profesionales de la educación". Los términos maestro y profesor son marcados como (UP) lo cual significa que son términos utilizados pero que son "no descriptores" y, por tanto, son sinónimos o términos muy cercanos al descriptor "docente". En ese mismo grupo, y organizados jerárquicamente en forma descendente, aparecen palabras designadas como términos específicos (TE): "docente de escuela primaria", "educador", "formador de docentes", "instructor", etc., que se consideran términos más restringidos en su uso pero que también pueden ser o aparecer como sinónimos de "docente".

Por su parte, y de acuerdo con el vocabulario controlado para el "Archivo pedagógico", se hace necesario efectuar, por lo menos, dos distinciones: la primera entre lo que el archivo denomina "sujetos de la enseñanza" y los que el tesauro agrupa como "profesionales de la educación" y, la segunda, entre los términos *maestro, docente y profesor*, distinciones que sólo son posibles con una mirada histórica y desde el saber pedagógico. En este sentido, y como resultado del "Archivo pedagógico", Olga Zuluaga (1999) nos señala que el término "maestro" remite al sujeto de la enseñanza que se relaciona con las disciplinas y los saberes a partir de un método; así, el ejercicio de su saber está marcado por una comprensión "instrumental del método de enseñanza" y su estatuto de maestro lo recibe por esa relación específica con el método; en *stricto sensu* él no ha sido considerado en la historia de la educación como un profesional de la educación. Por otra parte, el docente, también como sujeto de la enseñanza, alcanza su estatuto, no a partir del método sino por el saber que transmite; es decir, él es el "profesor de una disciplina". En el caso del profesor de matemáticas, del profesor de física, de filosofía, la disciplina que enseña le da su condición de docente. Así las cosas, en el vocabulario controlado del "Archivo pedagógico" maestro y docente corresponden a descriptores diferentes; son conceptos distintos y guardan relaciones también diferentes con los saberes y en el saber pedagógico (Zuluaga, (1999). Esto, en otros términos, señala la importante relación entre el archivo físico como superficie de emergencia de enunciados propios de una época, la visibilización de las reglas de una práctica discursiva que el Archivo pedagógico posibilita y la necesaria perspectiva histórica que acompañó su organización.

Segunda, y observación final: la complejidad de relaciones que se producen en términos de la constitución de esos lugares de la memoria. Éstos no se pueden producir por fuera del saber que les es propio ni con criterios generales para el manejo de la documentación y la información, pero tampoco sin los conocimientos ni las herramientas técnicas ofrecidos desde especialidades como la bibliotecología, la archivología y la museología. Se hace evidente que más allá de elevar edificios, acumular documentos, organizar archivos y colecciones, exhibir y promover visitas y trabajos de consulta, estamos frente a un desafío mayor y con amplias repercusiones en el campo del saber pedagógico y, por esta vía, también en los ámbitos sociales y culturales. Eso, sí reconocemos que leer y analizar la pertinencia de las problemáticas actuales de los maestros, de las instituciones educativas, la educación pública, entre otros, implica reconocer el conjunto de relaciones de génesis, filiación, transformación, continuidad y discontinuidad histórica que acompañan los conceptos y las categorías propios del campo pedagógico, la forma

como ellos emergieron en el entretejido de prácticas de saber/poder y a partir de las cuales se puede cuestionar, descubrir y evidenciar su pertinencia y actualidad en las prácticas educativas.

Finalmente, pensar que la definición de un patrimonio educativo nos lleva a preguntas relevantes relacionadas con la organización y la conservación de esos lugares de la memoria, pero también con el reconocimiento de las implicaciones políticas y sociales de esa práctica

de memorización que, parece, estamos compelidos mas también interesados en adelantar. Así, salvar, resguardar, proteger, garantizar se convierte, a su vez, en producir, inventar, definir, imponer esa memoria activa que llamamos "patrimonio educativo".

Bibliografía

- ALMARIO, O. (2002). *Territorio, identidad, memoria colectiva y movimiento étnico de los grupos negros del Pacífico sur colombiano: micro historia y etnografía sobre el río Tapaje*, [en línea], disponible en: <http://www.anthrosources.net/doi/pdf/10.1525/jlat.2002.7.2.198>, recuperado el 10 de agosto de 2007.
- BRODSKY, P. (2003). *La Shoá como memoria colectiva: representación, banalización y memoria. Estudios sobre autoritarismo y sociedad de masas: genocidio, responsabilidad colectiva y memoria*, en *Nuestra Memoria*, 20, [en línea], disponible en <http://www.fmh.org.ar/revista/21/lashco.htm>, recuperado el 06 de agosto de 2007.
- EACHEVERRY, J. A. (1984). *Proceso de constitución de la instrucción pública, 1819-1835*. Medellín: Universidad de Antioquia, Copiypes.
- FOUCAULT, M. (1970). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- HASSAN, Y. & A. NÚÑEZ (2005). *Diseño de arquitecturas de información: descripción y clasificación*. No Solo Usabilidad, 4, [en línea], disponible en: http://www.nosolousabilidad.com/articulos/descripcion_y_clasificacion.htm, recuperado el 10 de septiembre de 2007.
- Le GOFF, J. (1991). *El orden de la memoria*. Madrid: Paidós.
- MARIN, D. (2004). *Proyecto Centro de Memoria en Educación y pedagogía del IDEP*. Antecedentes (construcción teórica, contextual), Primera parte, segundo Informe, [documento].
- MARIN, D. y ZULUAGA O. (2006). *Memoria activa y saber pedagógico*. Educación y Ciudad, 10, 63-86.
- MARTÍNEZ, A. (1986). *Escuela, maestro y métodos en la sociedad colonial*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, CISP.
- MARTÍNEZ, A., CASTRO O. y NOGUERA C. (1999). *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial*. Bogotá: Socolpe.
- REPETO, L. (2006). «*Memoria y patrimonio: algunos alcances, en Pensar Iberoamérica*» en *Revista cultural, OEI*, 8, [en línea], disponible en: <http://www.campus-oei.org/pensariberoamerica/ric08a06.htm>, recuperado el 3 de Julio de 2007.
- SÁENZ, J., SÁLDARRIAGA O. y OSPINA A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946*. Medellín: Colciencias, Universidad de Antioquia-Universidad de los Andes-Foro Nacional por Colombia.
- UNESCO, (1970). *Recomendación sobre la normalización internacional de las estadísticas relativas a las bibliotecas*, [en línea], disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114046s.pdf#page=144>, recuperado el 3 de julio de 2007.
- ZULUAGA, O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía: la enseñanza, un objeto de saber*. Medellín: Universidad de Antioquia, Bogotá: Siglo del Hombre editores, Barcelona: Anthropos.
- ZULUAGA, O. (2000). *La memoria activa del saber pedagógico en la contemporaneidad*. Proyecto de investigación financiado por Colciencias, Universidad de Antioquia (Codi) y Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana, [documento], Medellín.