

FORMACIÓN POLÍTICA EN EL TIEMPO PRESENTE: ECOLOGÍAS VIOLENTAS Y PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA*

*FORMAÇÃO POLÍTICA NO TEMPO PRESENTE:
ECOLOGIAS VIOLENTAS E PEDAGOGIA DA MEMÓRIA*

*CONTEMPORARY POLITIC FORMATION:
VIOLENT ECOLOGIES AND MEMORY PEDAGOGY*

Gerardo Vélez Villafañe** y Martha Cecilia Herrera***

Desde la perspectiva de la historia del tiempo presente, el artículo indaga sobre la fundamentación historiográfica, las orientaciones éticas del uso público de la historia y su valor formativo en relación con el lugar, el objeto y el quehacer de la enseñanza de la historia reciente y sus relaciones con la pedagogía de la memoria. Lo anterior se presenta como una apuesta de formación ético-política orientada a interrumpir la permanencia de las ecologías violentas que han caracterizado el devenir político latinoamericano en los dos últimos siglos.

Palabras clave: violencia política, cultura política, formación política, pedagogía de la memoria, historia del tiempo presente.

Desde a perspectiva da história do tempo presente, o artigo indaga sobre a fundamentação historiográfica, as orientações éticas do uso público da história e seu valor formativo em relação com o lugar, o objeto e a missão do ensino da história recente e suas relações com a pedagogia da memória. O anterior é apresentado como uma aposta de formação ético-política orientada a interromper a permanência das ecologias violentas que têm caracterizado o devir político latino-americano nos dois últimos séculos.

Palavras-chave: violência política, cultura política, formação política, pedagogia da memória, história do tempo presente.

From the perspective of the history of the present, the article examines the historiographical background, the ethical guidelines for the public use of history, and its formative value related to the place, object and practice of modern history teaching, as well as its relationship with the pedagogy of memory. This is presented as a form of ethical-political education aimed to break the persistency of violent ecologies that have characterized the political becoming of Latin America during the last two centuries.

Key words: politic violence, politic culture, political education, memory pedagogy, history of the present.

* Este artículo surge de la investigación “Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente de la violencia política colombiana”, realizada entre febrero del 2012 y noviembre del 2013 en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

** Trabajador Social y Magíster en Educación. Profesor del Departamento de Posgrado de la UPN (Bogotá, Colombia), e integrante del grupo de investigación Educación y Cultura Política, en la misma institución. E-mail: gerardovelezv@gmail.com

*** Socióloga, Magíster en Historia y Doctora en Filosofía e Historia de la Educación. Profesora titular de la UPN (Bogotá, Colombia) y directora del grupo de investigación Educación y Cultura Política, en la misma institución. E-mail: malaquita10@gmail.com

De acuerdo con Isabelino Siede “educar la subjetividad política es una tarea de cada uno y desafío colectivo, es demanda de las circunstancias y arbitrio de quienes quieren transformarse en actores sociales para intervenir en las pujas culturales y sociales ejerciendo su propio poder” (2012: 17). Esta tarea convoca el concurso ciudadano activo y comprometido, así como el de las ciencias sociales en general, especialmente de las ciencias de la educación, máxime ante el reconocimiento de las características del actual contexto histórico.

El presente artículo procura aportar a la construcción de apuestas educativas que permitan afrontar dicha tarea, con base en los resultados de la investigación “Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente de la violencia política colombiana”, cuyo objetivo era identificar aportes de experiencias pedagógicas nacionales e internacionales en torno a la enseñanza de la historia reciente, así como los principales retos en el plano teórico, con el propósito de trazar propuestas pedagógicas en torno a esta problemática.

Lo anterior en reconocimiento de que a lo largo del siglo XX y comienzos del XXI, el devenir histórico latinoamericano y sus intrincadas relaciones político-económicas, sociales y culturales, han hecho emerger problemáticas que interrogan la actual configuración y el quehacer de las ciencias sociales, incluidas las ciencias de la educación. Una de estas problemáticas se refiere a la historia política latinoamericana y a los fenómenos de violencia asociados con ésta, en cuyos contextos se han gestado expresiones de cultura política que marcan las dinámicas de las instituciones y cuestionan las certezas del proyecto ilustrado respecto a los sistemas políticos y sus compromisos con los ideales democráticos y la formación de sujetos políticos en consonancia con éstos.

La presencia de diversos registros de violencia política en la historia reciente latinoamericana, tensiona-desestabiliza las finalidades, contenidos y prácticas del quehacer educativo tradicional de la escuela en relación con el abordaje pedagógico del pasado y su papel como parte sustantiva (y no exclusiva) en los procesos de formación política y de configuración de modos específicos de cultura política.

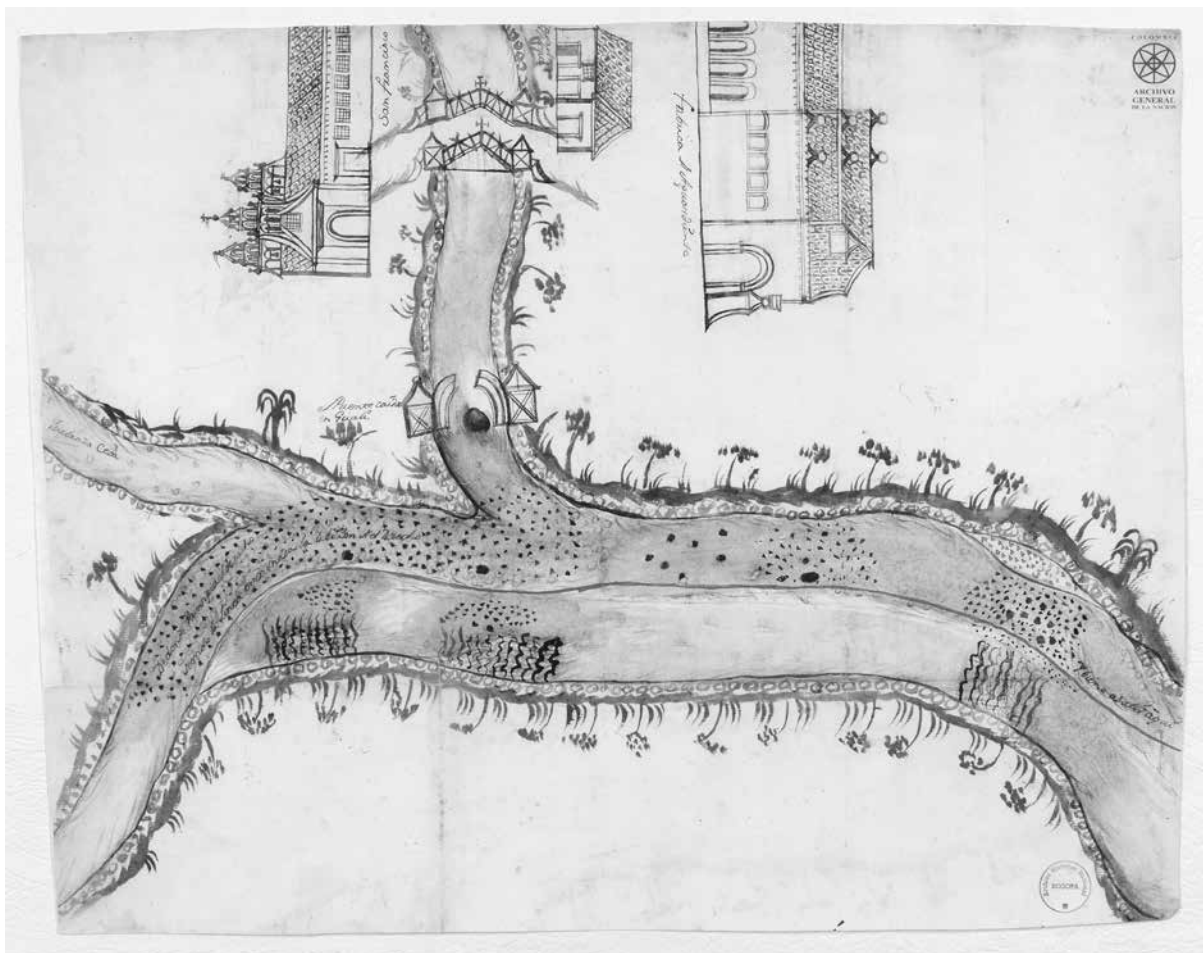
En este marco, a la luz de la pregunta acerca de cuál pasado enseñar hoy, y bajo cuáles perspectivas pedagógicas hacerlo, se interroga acerca de la fundamentación pedagógica e historiográfica y las orientaciones éticas del uso público de la historia y su valor formativo. Desde este horizonte, el artículo indaga a partir de la perspectiva de la historia del tiempo presente sobre el lugar, el objeto y el quehacer de la enseñanza de la historia reciente y sus relaciones con la pedagogía de la memoria como apuesta de formación ético-política orientada a interrumpir la permanencia de las ecologías violentas que han caracterizado buena parte del devenir político latinoamericano en los dos últimos siglos.

El artículo consta de tres partes. En la primera, se hacen algunas aproximaciones cartográficas a las coordenadas de la formación política en las tramas del tiempo presente. En la segunda, nos detenemos brevemente en el abordaje pedagógico del pasado. En la tercera parte abordamos algunas especificidades sobre la historia del tiempo presente como fundamentación historiográfica de la pedagogía de la memoria. Por último, planteamos algunas conclusiones en torno a la temática abordada a lo largo del artículo.

COORDENADAS DE LA FORMACIÓN POLÍTICA EN LAS TRAMAS DEL TIEMPO PRESENTE

Los procesos de formación política acontecen cotidianamente en diversas espacialidades en las cuales los sujetos se inscriben y son invitados a asumir posiciones determinadas respecto a asuntos de carácter público que afectan tanto el modo de ordenamiento social que habitan y co-construyen, como sus propios intereses y aspiraciones. En el seno de ámbitos como la familia, el vecindario, la escuela, las relaciones de pares, entre otros, se proyecta la apertura de los sujetos singulares hacia lo colectivo, esto es, hacia una pluralidad articulada sobre la base de un conjunto de interacciones que opera como espacio de reconocimiento común e instancia en la que se construyen y materializan ciertos modos de ordenamiento social que dan forma y regulan la convivencia.

Vistos desde este ángulo, los procesos de formación política se localizan en microespacialidades; sin embargo, están contenidos *en* y atravesados *por* dinámicas

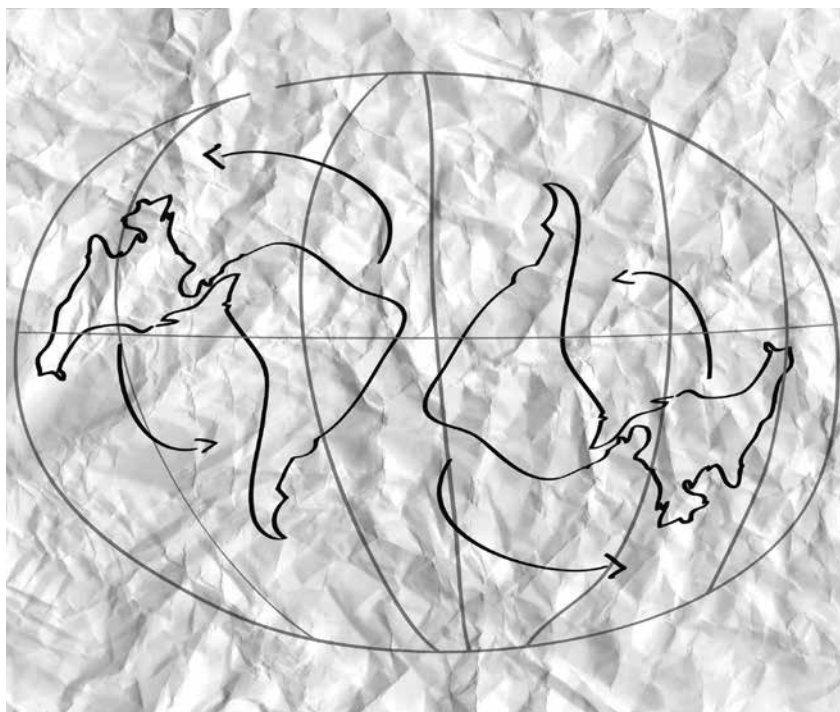


Villa de Honda. Plano de acceso | Sección: Mapas y Planos,
43 x 55 cm | ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN - COLOMBIA

histórico-sociales y culturales más amplias. Diversos autores señalan que las décadas de los años ochenta y noventa del siglo XX fueron el escenario de profundas transformaciones sociales, culturales, económicas e ideológicas asociadas con la reorganización del mapa geopolítico en el mundo occidental: de la bipolaridad entre los modelos societarios y político-económicos capitalista y comunista hacia la afirmación de la hegemonía capitalista tras la caída del socialismo real. Sin un contendor con capacidad de incidencia efectiva, se declaró “el fin de la historia” (Fukuyama, 1992) como escenario poshistórico en el cual el capitalismo se erigió como la única alternativa societaria viable, en virtud de lo cual radicalizó y ejerció sus posibilidades de dictaminar las reglas del juego económico a escala mundial por vía del proceso de globalización neoliberal en el que tienen lugar las reconfiguraciones hegemónicas del poder (Calveiro, 2006).

Gracias a las regulaciones del mercado transnacionalizado —articulación inestable y jerarquizada de las economías— y a la pérdida de la soberanía nacional que ello requiere, mutan drásticamente los modos de integración social y tienen lugar transformaciones sustanciales en las formas de entender lo político y practicar la política: en la actualidad se ha producido un cambio en el perfil de las ideologías políticas y se asiste a la intensificación de la fragmentación social en consonancia con una recomposición espacio-temporal de la modernidad en la cual la política ha perdido su centralidad en la vida cotidiana (Martín-Barbero, 2001).

Más específicamente, la redefinición de la soberanía nacional y la minimalización de los Estados, bajo los imperativos de la globalización neoliberal, impulsó la desestabilización posfordista del mundo del trabajo, la ruptura de las identidades nacionales y de clase



Yo soy del sur, tu eres del norte - rotación | DANIEL FAJARDO B.

y coadyuvó a la crisis de los nacionalismos, con base en lo cual, la política ha adquirido un carácter elusivo en la cotidianidad (Hirsch, 1992; Castel, 1997; Sennett, 2000; Antunes, 2003). Lo anterior confluye con un cambio en el perfil de las ideologías en correspondencia con la erosión e inadecuación de los marcos categoriales que tributaban la dimensión simbólica, definían las instancias y modelaban los repertorios de acción política en la modernidad, lo cual pone en crisis los proyectos colectivos y los modelos de ciudadanía a lo largo del siglo XX (Lechner, 1988).

Por su parte, la fragmentación social se expresa en calidad de multitud (Negri y Hardt, 2000; Lazzarato y Negri, 2001; Virno, 2003) asociada con un proceso de paradójica diferenciación individual y homogenización cultural, atizada a través de los medios masivos por una videopolítica (Sartori, 1989; Landi, 1991) en el cual, en función de las dinámicas del mundo del trabajo y del mercado, a través del consumo y la apropiación de otras referencias simbólicas, se sustituye el sentido (capacidad de interpretar y valorar el mundo sobre la base de un lazo simbólico compartido) por el valor (una racionalidad económica de costo-beneficio), lo que abre paso a una subjetividad

fuertemente privatizada y regida por la racionalidad instrumental (Hinkelammert, 1995) que en su propio malestar se dirime entre el olvido estático (repliegue pasivo conformista), la fusión neotribal con ímpetu agresivo-reaccionario o la ciudadanía de la política fundada en una instrumentalización de la identidad, expresada en términos de pluralidad inconmensurable (políticas de la identidad, nuevos movimientos sociales), que politiza nuevos escenarios y crea nuevos repertorios de acción en relación con nuevas demandas sociales (Martín-Barbero, 2001).

En este marco, el tiempo deviene aceleración permanentemente incrustada en un presente absoluto para la búsqueda de la felicidad (Berardi, 2003) a escala de una individualidad narcisista, apática y nómada (Lipovetsky, 1986; Deleuze y Guattari, 1997; Maffesoli, 2004), para lo cual, el pasado debe ser negado como manifestación de su superación, y el futuro no es más que un campo abierto a la incertidumbre. Al sujeto sólo le queda su individualidad como un devenir en un hoy eternizado del cual aspira a ser protagonista (Bauman, 2008).

Tal protagonismo es la expresión de una radicalización fenomenológica de la subjetividad, operado en el terreno de la filosofía y de las ciencias sociales donde se afirma una crisis de la idea del *sujeto trascendental* (de la moral, de la razón y del lenguaje), que existe empíricamente como devenir desustancializado de una facticidad deseante, modelada a la medida de las circunstancias particulares en las que se emplaza. Se trata de una existencia efímera por su maleabilidad, para la cual lo político se resitúa en la esfera del mercado, donde se banaliza o se subordina a su diferencia inherente. En palabras de Svampa, se trata de “el fin de las identidades ‘fuertes’ y el ingreso a una era en la cual las identidades son más efímeras y parciales, más fragmentarias y menos inclusivas” (2000: 153).

Estas características pueden ser entendidas como las coordenadas culturales de la renovada hegemonía del capitalismo, en función de lo cual, son planteados “nue-

vos imperativos de índole económica, política y cultural. Fenómeno, que obliga a reestructurar la economía y, cómo no, también la educación” (Burbules y Torres, 2001: 13). En efecto, al asumir el desarrollo humano como plataforma para el desarrollo económico mundial (Coraggio, 1994), centrado en la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje (Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, 1990), organismos financieros internacionales como el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2005) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal), y otros como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), plantearon la necesidad de reestructurar el financiamiento y la administración (descentralizada) de los sistemas educativos nacionales para incrementar su efectividad-calidad y eficiencia en cuanto a la formación de los recursos humanos.

Consecutivamente, en los años noventa, las políticas de reforma educativa en América Latina le asignan tecnológicamente a la educación, y por supuesto al maestro, la función de formar para el aprendizaje y ejecución de prácticas altamente coherentes con los principios neoliberales de eficacia, competitividad y adaptación flexible a las demandas del mercado, la sociedad del riesgo, del conocimiento, la comunicación, las redes y la informática (Castells, 1999). Este discurso oficial se soporta en una propuesta pedagógica orientada por estándares de competencias básicas y de procesos de evaluación, en procura de formar ciudadanos demócratas capaces de aportar a la reducción de la pobreza, el crecimiento económico (BID, 2005), el cuidado medioambiental (sin cuestionar el modelo social imperante), la gobernabilidad local, la seguridad y la convivencia ciudadana sustentada en la habilidad individual de tramitar pacíficamente los conflictos.

A renglón seguido, la formación ciudadana ha sido entendida como una corresponsabilidad del quehacer educativo y político-productivo centrado en la construcción de un modelo societario y de sujeto (en sus dimensiones simbólicas y materiales) a partir de las demandas del modelo de desarrollo económico neoliberal, en cuanto a alcanzar una mayor competitividad en el mercado internacional. Ello limita seriamente las posibilidades para la formación ciudadana. En palabras de Ospina Cifuentes:

[...] la encrucijada está en la hegemónica racionalidad ideologizante y economicista que impide que haya un proceso de Formación Ciudadana tendiente a transformar las condiciones actuales, al menos en los órdenes locales, en condiciones de posibilidad para una sociedad más justa, solidaria y democrática, puesto que su fundamentación está situada en una reflexión historicista y mecánica y bajo los mismos esquemas o tropos del proyecto exclusivamente racional de gestión pública a partir de la ciencia (2008: Para 2).

Junto a las características anteriormente presentadas, en América Latina se encuentran otras de especial significación, tales como aquellas que emanan de su historia reciente en lo relativo a la vivencia de conflictos armados, guerras civiles, dictaduras, represión estatal y democracias restringidas, íntimamente relacionadas con las políticas de seguridad de los años sesenta (en un plegamiento de los países del Cono Sur a las directrices del norte en su lucha anticomunista). Estos antecedentes abonan el terreno para la búsqueda de salidas políticas a los conflictos en países como Chile, Argentina, Perú, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, entre otros, en los que se han activado procesos jurídico-políticos de transición hacia regímenes políticos democráticos, en cuyo seno la memoria adquiere el carácter de derecho al esclarecimiento comprensivo de la verdad histórica, cuestión clave para hacer justicia y fundamento para la construcción social de condiciones de paz duradera. Asuntos que, en el actual contexto colombiano, cobran vigencia y actualidad.

Los alcances potenciales de la memoria a este respecto son invaluable, máxime cuando las condiciones socioculturales y político-económicas sobre las cuales se afirma el pasado marcado por dinámicas de violencia política, no cesan de amenazar con repetirse (con modulaciones de diferencia relativa) pseudoinercialmente, por efecto de su objetivación histórica sobrenaturalizada en el campo cultural que condiciona (orienta) la vida cotidiana. En este contexto, las dinámicas de violencia política no son sólo una expresión de la política en el terreno militar, sino también un telón de fondo en el cual acontecen y se manifiestan procesos de formación política (Chaparro, 2005; Castellanos, 2011).

En este orden de ideas, la violencia política deviene como un elemento característico de las ecologías

violentas entendidas como espacialidades de interacción cotidiana modeladas y regidas por la lógica de la eliminación física y simbólica del otro (y su alteridad radical), para la imposición de un modelo de sociedad y de subjetividad fundado en la homogenización por vía de la conjunción del ejercicio de diversos repertorios de violencia y la hegemonización ideológica que entronca con predisposiciones culturales que les son afines.

Por ello, resulta posible comprender las ecologías violentas a modo de una simbiosis de sentidos y prácticas acerca de la política y lo político, instalada sobre la base de marcas culturales en las que se materializan dinámicas de violencia política, configurando una suerte de *animus belli*, donde se ejerce el poder como potencia de eliminación que define y establece un modelo de cultura política al que le son correlativos determinados modos de subjetividad que las ecologías violentas propician. Dicho de otro modo, éstas últimas pueden entenderse como contextos de socialización en los cuales acontecen procesos de formación de subjetividades condicionados significativamente por dinámicas de violencia política (Herrera *et ál.*, 2013).

Desde la especificidad histórica latinoamericana, se apropian y circulan condicionadamente tendencias hegemónicas de orden global, con lo que podría hablarse de un presente histórico tejido por una trama multitemporal y de yuxtaposición de espacialidades relacionales en las cuales la memoria y sus potencias para la formación política se enfrentan a dos potentes adversarios. Por una parte, las versiones oficiales del pasado y sus agentes, que desde lo local pretenden acallar el recuerdo de lo ocurrido y su función práctica de justicia memorial y, por otra, las condiciones históricas globales de un vertiginoso presente absolutizado en el cual el recuerdo y su potencial formativo son considerados innecesarios en virtud del *carpe diem* que opera a modo de imperativo pragmático de la vida cotidiana de vastos sectores poblacionales signados por la pobreza estructural.

Dada la complejidad de este panorama, la formación política en las tramas del tiempo presente se plantea en términos de un cuestionamiento para las ciencias sociales en América Latina, especialmente para las ciencias de la educación¹. Por esto, desde la perspectiva de la pedagogía de la memoria, la formación política no es

una cuestión estrictamente relativa al pasado o caren-te de vigencia actual, sino una preocupación altamente pertinente en el actual presente histórico, donde no sólo se disputa el sentido del pasado, sino también la importancia de recordar deliberadamente bajo una mediación educativa y pedagógica tendiente a la reelaboración de lo vivido, para proyectar la construcción de modalidades de socialidad fundadas en una ética de la alteridad, la hospitalidad, la gratuidad y el acogimiento (Bárcena y Mèlich, 2000).

A PROPÓSITO DEL ABORDAJE PEDAGÓGICO DEL PASADO

El valor formativo de la historia parece ser incuestionable. De hecho, el origen de la historiografía moderna es indisoluble de su uso a través de la educación formal, donde desde comienzos del siglo XIX su enseñanza ha convocado la preocupación de algunos de los más connotados pensadores occidentales que han defendido el ingreso de la historia a la escuela como una área del conocimiento susceptible de ser enseñada en función de la formación de determinados modos de socialidad y de subjetividad, convergentes con formas específicas del orden social, económico, político y cultural en un momento histórico particular.

El pasado se afirma en el presente educativo como historia enseñada, como forma de uso público de la historia, de sus soportes y de sus registros; en la espacio-temporalidad escolar para la incidencia efectiva en la configuración de un modo específico de cultura política. Por ello, desde el vértice de la relación entre educación y cultura política, la enseñanza de la historia se afirma como una posibilidad de retrotraer pedagógicamente determinados registros del pasado al presente y articularlos con apuestas de construcción de futuro por la vía del quehacer educativo en el ámbito escolar (Jelin y Lorenz, 2004; Dussel, 2002); por esta razón, puede sostenerse que el abordaje pedagógico del pasado es, ante todo, una parte sustantiva y no exclusiva de los procesos de formación política en la escuela.

El uso público de la historia refiere a un campo de la investigación y el debate historiográfico en torno a funciones políticas y culturales del pasado en relación con la confi-

guración del espacio público y la formación de la opinión pública. Ello se deriva del reconocimiento de que la ciencia histórica no es aséptica ni neutra. De ahí que el oficio del historiador demande un ejercicio de vigilancia y reflexividad crítica a propósito del significado y alcance ético de su labor; en tanto puede ser un instrumento de justificación o legitimación de hechos del pasado y del presente, o estar al servicio del esclarecimiento o restablecimiento de la verdad histórica, o contribuir a la defensa de determinados argumentos (Marset, 2004). Al decir de Pasamar, el uso público de la historia es un nuevo dominio de la investigación para un problema tradicional

[...] en el que confluyen importantes aspectos de la historia política y la historia cultural. La lista incluye, entre otros, estudios sobre movimientos e identidades culturales; sobre tradiciones políticas; sobre el mundo de las expresiones artísticas e instituciones de la cultura, los medios de comunicación y los fenómenos audiovisuales; la llamada ‘historia del currículum’; la historiografía y las teorías sociales y culturales, y muy especialmente los problemas de la ‘memoria’ (2004: 88).

No obstante, más que un problema académico, el uso de la historia reciente es un asunto ético-político que convoca a la discusión de problemáticas fundamentales cuya responsabilidad no es exclusiva de los historiadores, sino de “toda una sociedad en la comprensión de cómo debe asimilarse [el pasado] por la conciencia pública” (Cal, 2008: 37).

Más aún, los usos educativos del pasado en los procesos de formación política no se agotan en el terreno de la historia como saber escolar que aspira al conocimiento científico del pasado (Carretero, 2007). Antes bien, en contextos sociales marcados por la vivencia traumática de dinámicas de violencia política, donde el Estado ha fallado en el cumplimiento de su responsabilidad como instancia aglutinadora y reguladora de las relaciones sociales bajo la garantía, vigencia y respeto de los derechos humanos, la memoria ha sido activada como ámbito de disputa política en el terreno de la cultura de cara a las espacialidades, modalidades, finalidades y prácticas, entre otros asuntos propios de su transmisión intergeneracional, la formación política y la construcción de identidades colectivas que ésta faculta. Para Graciela Rubio, dada la vivencia del genocidio y del asesinato político en el siglo XX, se hace necesario:

“[...] un análisis crítico que incorpore una revisión de los pensamientos, acciones y valoraciones que refuerzan la temporalidad como referencia de la interpretación y permiten incluir un para qué de la acción” (2007: 4).

El posicionamiento de la memoria como forma polifónica de comprensión narrativa de la temporalidad humana y esfera de acción política (en el ámbito cultural) en disputa por el sentido y usos del pasado (Herrera y Merchán, 2012), invita a que la labor educativa asuma parte del reto de recordar voluntariamente los hechos asociados con la violencia política vivida en la historia reciente en América Latina, en procura de comprender su relación con el presente e interpelar críticamente el silenciamiento y el olvido (en tanto que formas encubiertas de legitimación de la impunidad) en función de allanar caminos éticamente comprometidos con asumir el deber de rememorar, consistente en “hacer justicia, mediante el recuerdo, a otro distinto de sí” (Ricoeur, 2000: 120).

De este modo, más allá de las tres tareas que asume la escuela en lo relativo a “la enseñanza-aprendizaje de conocimientos específicos, la trasmisión de valores y reglas, y la trasmisión del sentimiento de pertenencia nacional” (Jelin y Lorenz, 2004: 2), la educación en la actualidad se debate entre la historia y la memoria: la trasmisión de saberes específicos (contenidos en la historia oficial) y valores al servicio de la configuración de una ciudadanía nacionalista o la trasmisión intergeneracional y la reelaboración de los acontecimientos de violencia política ocurridos en la historia reciente, para responder a un nuevo imperativo ético: ¡basta ya, nunca más!². En consideración de esto, y de la mano del debate acerca del uso de la historia, se hace manifiesta una tensión en torno a cuál pasado enseñar y los propósitos de tal enseñanza. En el trasfondo de esta cuestión, se encuentra la pregunta acerca de los usos del pasado como posibilidad deliberadamente activada en el presente y desde éste, de cara a construir una apuesta de futuro: ¿qué pasado enseñar hoy, y desde cuáles perspectivas historiográficas hacerlo? No se trata de una cuestión menor, puesto que al decir de Levin:

[...] el pasado cercano convoca dificultades propias, específicas, que tienen que ver con la naturaleza de los contenidos a encarar [sic], tanto desde el punto de vista de los conocimientos que convoca, como

desde el punto de vista de las fuertes implicancias éticas, morales y políticas, que su tratamiento conlleva. [...] indudablemente, un pasado problemático, incómodo, que despierta temores y pasiones, y sobre el cual es muy difícil generar un discurso aséptico y monocorde. Este último aspecto explica, seguramente, el hecho de que el ingreso del pasado reciente en la escuela genere incomodidad no sólo entre docentes y directivos sino también en la comunidad de pares e incluso entre los propios alumnos. Por lo tanto, puede ser útil revisar críticamente los conceptos, contenidos y herramientas disciplinares con las cuales contamos para trabajar el pasado cercano en el aula (2007: 158).

HISTORIA DEL TIEMPO PRESENTE COMO FUNDAMENTACIÓN HISTORIOGRÁFICA DE LA PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA

INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA HISTORIA DEL TIEMPO PRESENTE

La pedagogía de la memoria, además de reconocer las condiciones de posibilidad y esclarecer sus principios

ético-políticos, requiere de sólidas fundamentaciones en el nivel epistemológico e historiográfico, con el fin de orientar el quehacer educativo en cuanto a la pregunta acerca de cuál pasado enseñar hoy y cómo hacerlo. Estimamos que, de cara a la formación política por vías de la pedagogía de la memoria, no basta con declarar simple y llanamente que el centro de la cuestión es el pasado reciente y sus múltiples manifestaciones en la narrativa testimonial a propósito de hechos de violencia política, pues ello conduciría a una suerte de perspectivismo fundado en un crisol de anécdotas abstraídas del contexto histórico que las contiene, con lo cual se obstruiría la materialización de las posibilidades de comprensión e interpelación crítica de las huellas del pasado reciente y del presente histórico, así como las capacidades de proyección de horizontes de expectativa ético-políticamente esperanzados y comprometidos con reconocer y asumir el deber de la memoria o, mejor, los trabajos de la memoria.

De acuerdo con sus pretensiones, la pedagogía de la memoria se interesa en comprender y actuar en el tiem-

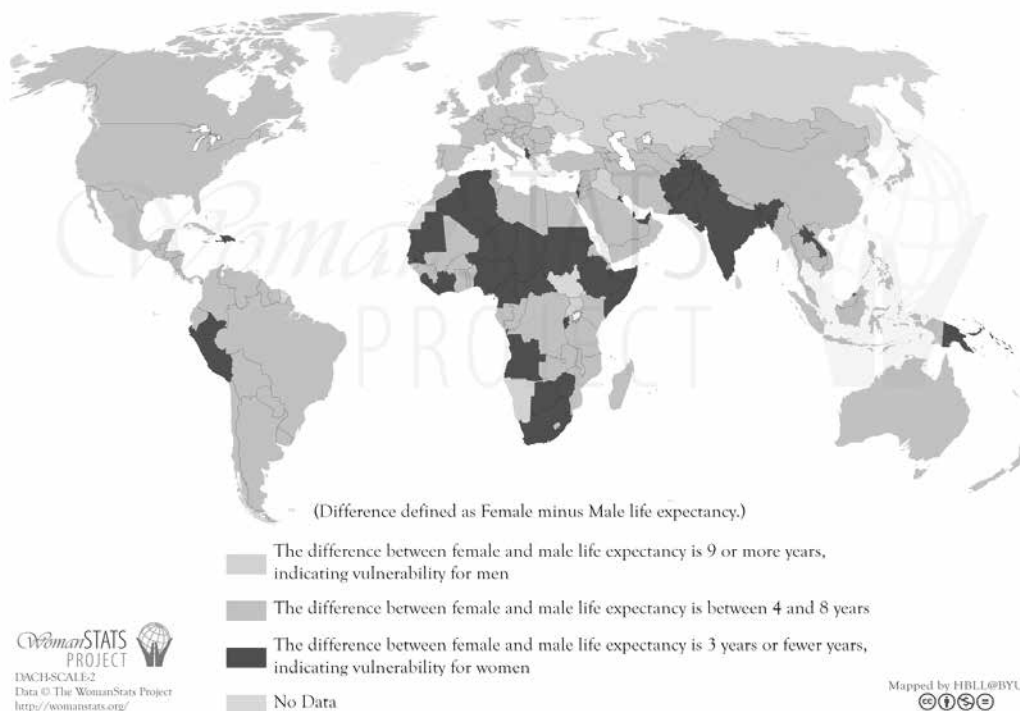


El Costurero de la memoria, exposición de cartografía social de la memoria, Bogotá 2014

CRUZ HELENA ALZATE | CENTRO DE MEMORIA, PAZ Y RECONCILIACIÓN

Difference in Life Expectancy between Women and Men

Scaled 2012



po presente. Este interés no ha estado ausente en las búsquedas de los historiadores desde la época de los griegos y los romanos, en donde era usual que se historiase tanto sobre hechos del pasado, como alrededor de los acontecimientos que tenían lugar en el espacio temporal de quien se refería a éstos. No obstante, en el siglo XIX, como parte del proceso de configuración de los saberes modernos y la constitución de las disciplinas científicas, la historia se vio influenciada por corrientes positivistas que, en aras de garantizar lo que se consideraba la objetividad del oficio del historiador, dispusieron que éste debía tomar distancia temporal de los hechos estudiados, debiendo alejarse prudencialmente por lo menos cincuenta años del momento en que estos habían tenido lugar (Bédarida, 1998; Aróstegui, 2004). Esto dio pie, entre otros fenómenos, a que la sociología, la economía o el periodismo hegemonizaran los análisis de las sociedades actuales.

No obstante, las transformaciones contemporáneas mutaron el estatuto epistemológico de las ciencias sociales y desdibujaron sus fronteras, llevando a que los objetos de estudio que correspondían a cada disciplina, así como los acuerdos existentes al respecto dentro

de la comunidad científica y académica, fuesen disputados por los distintos saberes sociales, replanteándose, al mismo tiempo, el problema de las periodizaciones y las divisiones del trabajo en torno a aquellas ciencias.

En realidad, el eje de la cuestión estriba en cómo alcanzar un mayor grado de inteligibilidad respecto a las diferentes temporalidades que experimentamos los seres humanos en nuestra existencia, las cuales marcan las experiencias y prácticas sociales, así como las representaciones que tenemos en torno a éstas, motivo por el cual, es más apropiado avanzar en formulaciones sobre una historia del tiempo, que únicamente sobre una historia del pasado o del tiempo presente como categorías sin conexión, y señalar, además, sus lazos con el tiempo futuro.

François Bédarida, primer director del Instituto de Historia del Tiempo Presente francés (IHTP), señala, retomando a Marc Bloch, cómo para escribir sobre el presente se requiere ir más allá del sentido común que lo concibe tan sólo como “un espacio de tiempo minúsculo, un simple espacio pasajero y fugitivo”, pues “su característica, en efecto, es la de desaparecer en el momento mismo en que comienza a existir” (1998: 21). Es

claro, entonces, que desde este sentido común, no se podría hacer efectivamente una historia del presente, “porque basta con hablar de ello para que se esté ya en el pasado” (Bédarida, 1998: 4).

Así, para dar solución a esta aporía, Bédarida nos propone trabajar, al igual que lo hace Ricoeur, con la concepción del tiempo propuesta por Agustín, quien formula la idea de diferentes temporalidades en donde pasado, presente y futuro se anudan de manera compleja y en donde la *memoria* se articula como categoría que posibilita la mediación entre estas diferentes modulaciones. Para Agustín, “el presente del pasado es la memoria; el presente del presente es la visión; el presente del futuro es la expectativa” (citado en Bédarida, 1998). En este sentido, no hay para Agustín una idea del futuro y del pasado que no estén articuladas desde el mismo presente (Dosse, 2006), lo cual conduce a pensar el *presente* no como una categoría atemporal, sino en relación dialéctica entre un antes y un después.

Estas ideas han sido reformuladas por Reinhart Koselleck (1993) en su trabajo en torno a la gramática del tiempo histórico, al propender por la plausibilidad de análisis históricos sobre lo social desplegados en sus múltiples temporalidades o, en otras palabras, propender por un análisis del tiempo histórico que recoja la tradición que venía desde Tucídides y Heródoto, y a la cual se le restó legitimidad por parte de las corrientes positivistas del siglo XIX, devolviendo a los historiadores la factibilidad de pronunciarse también en torno al presente.

Es en la primera mitad del siglo XX cuando la escuela francesa de los *Annales* replantea, con intelectuales como Lucien Febvre y Marc Bloch a la cabeza, la necesidad de ampliar los márgenes temporales de los estudios históricos, señalando cómo el objeto de la historia son los seres humanos y su despliegue en el tiempo, lo cual no priva al historiador del análisis del tiempo presente, debiendo articularlo en un mismo tejido de inteligibilidad con el pasado. Según Bloch, es necesario llegar a comprender el presente por el pasado y el pasado por el presente. En su concepto: “[...] no hay más que una ciencia de los hombres en el tiempo, que sin cesar necesita unir el estudio de los muertos con el de los vivos” (2002: 40), y el nombre

de dicha ciencia es la *historia*. En ese sentido, al conceptualizar que el estudio histórico se prolongue hasta el presente, no se pretende “ninguna reivindicación corporativa” (40). En sus palabras:

La vida es demasiado breve y los conocimientos se adquieren muy lentamente como para permitir, incluso al mayor genio, tener una experiencia total de la humanidad. El mundo actual, tanto como la edad de piedra y la egiptología siempre tendrán sus especialistas (Bloch, 2002: 68).

La tendencia historiográfica en torno a objetos de estudio relacionados con el tiempo presente cobra fuerza a partir de las dos guerras mundiales y la percepción de sus contemporáneos de una especie de mutación histórica que condujo, entre otras, a la circulación de categorías como *contemporary history*, *current history*, *zeitgeschichte*, con base en investigaciones sobre expresiones sociales y culturales asociadas con las secuelas de las guerras y la serie de reacomodamientos a los que dieron lugar en el plano internacional. En 1978 se funda en Francia el IHTP, y un poco antes el Institut für Zeigeschichte en Alemania. Según Aróstegui, estos dos países son los únicos

[...] donde hasta el día de hoy, con independencia de otras creaciones nacionales en curso, puede decirse que existen centros de investigación específicos dedicados a la historia del presente como objetivo central y ambos concentran sus trabajos en las temáticas que arrancan de la II Guerra Mundial y se adentran en los tiempos posteriores (1998: 28).

Para la década de los setenta, las nuevas generaciones de los *Annales* amplían el abanico de las fuentes y los objetos de estudio, al tiempo que hacen mayores acercamientos interdisciplinarios al apoyarse en herramientas provenientes de la sociología, la antropología, la psicología, entre otras disciplinas, a la vez que se presta atención al tiempo presente como una esfera de interés de los historiadores profesionales. Así, hacia la década de los ochenta, la historia del tiempo presente goza de legitimidad y se encuentra institucionalizada en varios países. Para 1986, los temas de historia inmediata, tiempo presente y memoria colectiva son incluidos dentro del *Dictionnaire des sciences historiques* (*Diccionario de ciencias históricas* en español), dirigido por André Burguière (1991).

Al mismo tiempo, en el campo de la historia social británica y de la norteamericana, se dieron contribuciones con pensadores como Eduard Thompson, Eric Hobsbawm y Natalie Zemon Davis, quienes desde una tradición marxista, fueron sensibles a los aspectos relacionados con el campo cultural para el análisis de los movimientos sociales o de las ideologías, los imaginarios o las mentalidades de los sectores populares, ligados a la historia de la vida cotidiana. Esta corriente tuvo expresión alrededor de la revista *Past and Present* y sus acercamientos aportaron al campo historiográfico en tres direcciones que van a ser de utilidad para los análisis del tiempo presente, relacionadas con:

- a) Interés más por el cambio que por la estabilidad, por las transformaciones y las crisis sociales que por las estructuras estáticas.
- b) Interés por los conflictos, las revueltas y las revoluciones sociales, particularmente en las sociedades preindustriales.
- c) Atención a la dimensión política de los hechos históricos y al poder, incluso cuando los sujetos no son virtualmente políticos (Barros, 1993: 135).

De este modo, puede decirse que una amplia corriente de pensamiento ha venido elaborando planteamientos sobre la importancia de llevar a cabo estudios de carácter histórico en los cuales se articule lo social y lo cultural, a la vez que se visibilicen las distintas temporalidades que marcan la existencia humana. En esta dirección se pronuncia Thomas Popkewitz, historiador cultural de la educación, y compañía, cuando afirman:

En un cierto sentido importante, una historia cultural no versa sobre “cultura”, sino sobre la disolución de la divisoria existente entre lo “social” y lo “cultural” en las teorías modernas. En este sentido de “cultura”, el estudio del conocimiento no sólo versa sobre el pasado, sino también sobre el presente. Sin caer en la trampa de un presentismo que a menudo contamina el campo de la historia contemporánea [es necesario preguntarse por] los sistemas cambiantes de ideas y principios del razonamiento a través de los cuales hemos llegado a pensar, hablar, “ver” y actuar en el mundo. Este centro de atención, puesto sobre las normas y estándares del razonamiento, proporciona una forma de comprender el presente, es decir, de cómo la actual política social y las políticas educativas se hallan relacionadas con pasadas configuraciones o son discontinuas con respecto a ellas (Popkewitz *et ál.*, 2003: 10).

Como puede desprenderse de los aspectos planteados, la delimitación cronológica de la historia del tiempo presente ha dado pie a variadas interpretaciones pues, por un lado, si una de sus condiciones es la de ser un tiempo que coincide con la temporalidad vivida por el historiador, ésta puede ser llevada a cabo en cualquier período histórico, considerándosele más una categoría que un periodo. Sin embargo, del otro lado, su afinación como categoría de análisis fue acuñada en el tiempo reciente cuando se trató de encontrar categorías alternativas a la de *historia contemporánea*, en procura de analizar fenómenos actuales que señalaban rupturas con los recortes temporales introducidos por la historia tradicional.

Si nos concentramos en las periodizaciones acuñadas por los historiadores del siglo XX en relación con la historia del tiempo presente, habría que insistir en dos cortes históricos que marcaron las reflexiones sobre la importancia de tomar distancia de la periodización acotada por la historia contemporánea, en el sentido de que se percibió, se tuvo la certeza, de que se iniciaban otras lógicas de organización del orden social y cultural diferentes a las que caracterizaron lo que se había llamado la *edad contemporánea*. Estos dos cortes son, en primer término, el marcado por las dos guerras mundiales y el periodo que le sucedió conocido como la *guerra fría*. Y, el segundo, relativo a la caída del Muro de Berlín, el desmoronamiento de la Unión Soviética, así como los reacomodamientos en el plano económico, científico y tecnológico a nivel mundial, que señalan los años 1989 y 1991 como emblemáticos. Estos dos fenómenos han movido a algunas corrientes de historiadores a situar la historia del presente, considerando estos cortes históricos, como matrices de análisis que marcan la historia actual (Hobsbawm, 1997). No obstante, si pensamos en los acontecimientos que estos pensadores no alcanzaron a vivir en el momento en que señalaban estos cortes, tendríamos que agregar, sin duda, para nuestro tiempo presente, las implicaciones del 11 de septiembre del 2001 y el atentado a las Torres Gemelas en Nueva York.

LÍMITES Y POSIBILIDADES DE UNA HISTORIA DEL PRESENTE

Los límites y las posibilidades de una historia del presente se derivan en buena parte de los retos que debe enfrentar todo investigador social y, en este sentido,

el historiador no es una excepción, cualquiera sea el periodo sometido a estudio, cuando debe enfrentar problemas referentes tanto a la elección de la temática y su pertinencia, a las fuentes y su grado de representatividad y legitimidad, a sus formas de tratamiento, así como al mayor o menor grado de compromiso ético y político que posea sobre lo que investiga y, en este sentido, a los condicionantes que tiene como sujeto inscrito en un momento histórico y social determinado. Los aspectos anteriormente delimitados hacen parte de los elementos por considerar en la continua vigilancia epistemológica que debe ejercer el investigador en el proceso mismo de investigación.

Como se mencionó anteriormente, al existir una mirada tradicional, un sentido común en torno al quehacer historiográfico que le relaciona tan sólo con el trabajo con documentos escritos y con hechos pertenecientes a un pasado distante, algunos han cuestionado la posibilidad de hacer una historia del presente debido a la proximidad temporal del investigador respecto a los acontecimientos estudiados, recordemos la ironía de Bloch en relación con aquellos que “quieren evitar que la casa de Clío tenga contactos demasiado ardientes” (2002: 60), pues se pondría en riesgo la objetividad para su tratamiento. A lo anterior se le suman problemas referentes a la selección del corpus documental, ya sea por falta de materiales, al tratarse de hechos recientes que no han sido procesados socialmente a través de fuentes específicas, o, ya sea, paradójicamente, por su mismo exceso, puesto que en las actuales sociedades del conocimiento existe una sobreabundancia de información que no permite dilucidar qué es lo relevante.

Así mismo hay que mencionar que por disposiciones jurídicas motivadas por intereses políticos y económicos, muchos archivos públicos sólo pueden ser consultados treinta años después de ocurridos los hechos sobre los cuales se conserva documentación. No obstante, este tipo de disposiciones tiende a quedar en desuso, debido a una serie de normas internacionales en torno a la justicia y la defensa de los derechos humanos en el plano supranacional que han conducido a la presión por parte de la opinión pública para tener acceso a esta información.

Igualmente, al historiador del tiempo presente se le reprocha la imposibilidad de conocer el desarrollo, el destino temporal de los hechos estudiados, obligándolo

a trabajar con una distancia temporal corta que le resta perspectiva analítica. Sin embargo, estas dificultades pueden ser vistas, al mismo tiempo, como potencialidades, y obtener de su interior ventajas para el trabajo historiográfico. Así, para François Dosse, siguiendo a Robert Frank, el sucesor de François Bédarida en la dirección del IHTP, “el trabajo de investigación sobre lo inacabado contribuye a desfatalizar la historia, a relativizar las cadenas causales que constituyen las rejillas de lectura del historiador” (2006: 31). Para Dosse, “esta historia del tiempo presente contribuye a revertir la relación historia-memoria” (31). Según él, las dos nociones que están próximas en la parte de las fuentes orales dentro de la escritura del tiempo presente, toman posible una historia de la memoria: “...este reversamiento tiene un valor heurístico, porque permite comprender mejor el carácter indeterminado de las posibles aperturas hechas por los actores de un pasado que fue su presente” (Dosse, 2006: 31). Para Ricoeur:

La construcción de esta hermenéutica del tiempo histórico ofrece un horizonte marcado no sólo por la finalidad científica, sino que tiende hacia el quehacer humano, al establecimiento de un diálogo entre las generaciones y al actuar sobre el presente (1994: 390).

Así mismo, es preciso enfatizar cómo los lazos generacionales y las múltiples experiencias están anudados complejamente en un hilo de temporalidad en el que coexisten memorias individuales y colectivas y memoria histórica (Mateos, 1998), aspecto que muestra que, además de la categoría de *experiencia vivida*, las de *memoria colectiva* y *memoria histórica* son conceptos clave para pensar una historia del tiempo presente y sus conexiones con el pasado y el futuro.

Por su parte, Popkewitz *et ál.* (2003) resaltan cómo su quehacer y el de los historiadores culturales de la educación que adscriben a esta perspectiva, trabajan con la idea de que los enfoques epistemológicos y metodológicos de la historia cultural

[...] aspiran a disolver las fronteras entre lo que previamente se ha visto como singular (discurso y realidad, el texto y el mundo), divisiones que no son sino residuos de la modernidad. Así, aunque utilizamos el término *historia cultural*, centramos nuestro interés en una historia del presente que disuelva las distinciones textuales, reales y cultural/sociales (2003: 16).



Salina de Chita, 1806 | Sección: Mapas y Planos,
30 x 41 cm | ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN - COLOMBIA

Finalmente, podemos cerrar afirmando con Abdón Mateos, que

[...] por Historia del presente, del tiempo presente, coetánea, reciente, próxima o actual, conceptos todos ellos válidos, entendemos la posibilidad de análisis históricos de la realidad social vigente, que comporta una relación de coetaneidad entre la historia vivida y la escritura de esa misma historia, entre los actores y testigos de la historia y los propios historiadores. El presente es el eje central de su análisis, al que no retiene aislado de la sucesión temporal o del espesor de los tiempos (Mateos, citado en Soto, 2004: 106).

REFLEXIONES FINALES

La formación política en las tramas del tiempo presente acontece en múltiples temporalidades adscritas a un contexto dinámico y complejo de profundas mutaciones en la espacio-temporalidad, los modelos de cultura política y de sujeto de la modernidad. En este escenario se interpela la dimensión ético-política de las ciencias sociales acerca de sus funciones en relación con el espacio público, lo que permite interrogar particularmente el

uso público de la historia y sus relaciones con la memoria desde el campo de la educación, por cuanto, como lo plantea De Amézola,

[...] la enseñanza de la historia reciente tiene un papel estratégico en la formación de la conciencia histórica, porque toda interpretación sobre los acontecimientos actuales depende de alguna representación de lo que ocurrió en el pasado, que es —en definitiva— lo que da sentido al presente (2004: 110).

Para ello, la pedagogía de la memoria bien puede asumir la historia del tiempo presente como fundamentación historiográfica que brinda un marco de inteligibilidad con aperturas a la comprensión crítica y la construcción de sentidos (urdidos a partir de un diálogo intergeneracional con recurso a tareas propias del oficio del historiador) acerca de los acontecimientos relativos a diferentes modalidades de violencia política en el tiempo reciente.

En general, podría decirse que grandes intelectuales contemporáneos que se han movido en el campo de lo social y que en ocasiones han sido apellidados como

historiadores, sociólogos, filósofos o lingüistas, han llevado a cabo profundas reflexiones de carácter histórico en torno a la historia del presente. Señalamos de nuevo que más que la inscripción restringida a un campo disciplinar, denominado *historia del presente*, lo que hay por resaltar es el aporte que dicha reflexión hace al campo de las ciencias sociales y humanas, incluyendo la educación, al mostrar la pertinencia del análisis histórico para la comprensión de los fenómenos sociales y de los seres humanos, contemplando las diferentes temporalidades articuladas en las experiencias y prácticas sociales.

En las elaboraciones en torno a la historia del tiempo presente es importante hacer uso de las categorías de *experiencia vivida* y de *memoria* como claves para pensar en las mediaciones entre pasado, presente y futuro, así como para articular los lazos individuales y sociales; en otras palabras, para entender los nexos entre historia, memoria y experiencia. En este sentido, para la comprensión de la historia reciente, revisten particular importancia las categorías históricas de *espacio de experiencia* y *horizonte de expectativa* que Koselleck (1993) acuñó para articular el presente con el pasado, referidas a lo que se ha experimentado y a lo que se espera, respectivamente, en las que pasado, presente y futuro se conectan en un hilo de temporalidad no necesariamente evolutivo o historicista.

Respecto a las dificultades derivadas de hacer una historia del presente, podemos retomar a Jacques Le Goff, para quien es preciso

[...] leer el presente, el hecho, con profundidad histórica suficiente y pertinente a fin de poder integrarlo en la larga duración; guardar un afinado espíritu crítico con relación a las fuentes [sic]; esforzarse por explicar, y no contentarse con describir o contar y, por último, jerarquizar los acontecimientos, es decir, distinguir la peripecia del hecho significativo e importante (Le Goff, citado en Sauvage, 1998: 166).

Al amparo de la historia del presente se incorporan, en el terreno educativo, una diversidad de perspectivas teóricas y metodológicas que confieren la posibilidad de un abordaje interdisciplinario en el que se amplían los escenarios y las fuentes de investigación y de tratamiento pedagógico, las cuales son útiles para configurar prácticas pedagógicas que avoquen a la presencia activa de los su-

jetos, tanto del estudiante y el maestro como de otros tan importantes como ellos, en tanto que son coartífices de la realidad social y portadores de memorias. Por esta vía, se abre paso al ingreso de las víctimas, sus voces, testimonios y miradas como posibilidades de interpelación ética al relato histórico oficial, al modelo de ordenamiento social, a los modelos de subjetividad que comporta y a los procesos históricos en los que se enmarcan las condiciones de posibilidad que atentaron contra su dignidad e infringieron un daño irreparable en nuestra humanidad.

Desde este vértice se privilegia una escala de análisis micro en la cual lo local y sus actores son claves para la narración de un relato histórico fundado en el análisis de relaciones objetivadas y transformadas en el tiempo, las prácticas sociales y sus relaciones con la dimensión simbólica en tanto que lugar para visibilizar y problematizar las producciones y mutaciones de sentido que orientan las interacciones cotidianas donde acaecen los procesos de formación de subjetividades y sus dimensiones ético-políticas.

Parece entonces acertado indicar que es necesario profundizar la articulación del saber historiográfico con el saber escolar en torno a la configuración de la pedagogía de la memoria como un campo del saber pedagógico interesado en la formación de sujetos capaces de asumir el pasado en términos de objeto de investigación, posibilidad abierta a la puesta en tensión, la deconstrucción y la reinterpretación para pensar históricamente —reconocer la gramática propia del pensar histórico— en lo local y desde este ámbito, como contexto sociohistórico y cultural particular, con lo cual la pedagogía de la memoria se afirma como una modalidad de educación política.

Sobre esta base, el abordaje pedagógico del pasado se direcciona a la animación de procesos educativos interesados en formar políticamente en relación con la construcción de una cultura política crítica, equitativa-democrática, la pluralización de las ciudadanías memoriales, de las solidaridades y su ejercicio activo en la politización de diferentes ámbitos relacionales de la vida cotidiana en torno a la vivencia de lo público, a contrapelo de los imperativos de la cultura política dominante y sus lógicas de opresión, exclusión, discriminación (social, económica y cultural) consustanciales y funcionales a los procesos de acumulación y explotación capitalista.

Continuar avanzando en esta dirección implica afrontar decididamente una lucha en el terreno académico y de la política educativa para posicionar la pedagogía de la memoria en el sistema educativo y su consecuente curricularización como enseñanza de la historia reciente, para lo cual es pertinente afrontar crítico-reflexivamente algunos interrogantes: ¿para qué enseñar historia reciente?, ¿qué se debe enseñar a propósito de la historia reciente?, ¿cómo y a quiénes enseñar historia reciente?

La primera de estas preguntas pone el acento en la dimensión teleológica de la enseñanza de la historia reciente en relación con la violencia política, lo que sugiere una lectura crítica del contexto y de la pertinencia y relevancia del quehacer educativo a este respecto; ¿acaso se trata de educar de manera moralizante para la *reconciliación* entendida como precondition o característica de un contexto social pacificado?, ¿cuál es la concepción de paz que subyace en este discurso y qué funciones atribuye a la educación?, ¿qué se espera que el estudiante aprenda en relación con la historia reciente: actitudes cívicas, políticas, capacidades analíticas para aproximarse al pasado —pensar históricamente—, memorización de contenidos, desarrollo de una actitud moral o ética?, de fondo, ¿qué tipo de ciudadanía y de sociedad se aspira a constituir?

La pregunta sobre el qué de la enseñanza de la historia reciente se preocupa por los contenidos curriculares específicos, esto es: las formas de abordaje, las fuentes, registros y soportes narrativos del pasado (archivos) que se privilegiarán. En este punto, se hace manifiesta la tensión en cuanto a las comprensiones del pasado, su valor de verdad y su potencial comprensivo, en relación con sus múltiples registros y configuraciones narrativas. Cabe entonces preguntar, ¿cuáles narraciones se privilegiarán:

narrativa testimonial, documentos oficiales, documentos académicos, relatos de habitantes del entorno local, relatos de portadores o emprendedores de memoria, documentos de museos o iniciativas de memoria, programas de televisión sobre el tema, diarios, fotografías, cartillas-libros de texto escolar?, ¿cómo son concebidas estas fuentes y cuál valor les es atribuido?, ¿de qué modo se correlacionarán las múltiples narraciones del pasado?, ¿a cuáles soportes se recurrirá?, ¿cuál es el lugar de las nuevas tecnologías?, ¿de qué manera se realizará la aproximación a estas fuentes o vehículos de la memoria?, ¿de qué manera se interpretan los horizontes éticos inherentes a cada narración?

El interrogante sobre el cómo alude a la dimensión operacional a propósito de los principios y estrategias de enseñanza, el estilo de enseñanza y las relaciones maestro-estudiante, entre otros aspectos que se vinculan estrechamente con la formación del maestro para asumir las responsabilidades conexas a esta cuestión, las particularidades de los sujetos del aprendizaje en tanto que niños/as que han vivido en un contexto signado por las dinámicas del conflicto interno armado, así como las contribuciones de la investigación historiográfica y de otros campos disciplinares a este respecto.

Como puede observarse, no se trata de asumir acrítica e irreflexivamente el papel de la educación como instancia de negociación cultural volcada a la efectucción de agendas de recuperación socioeconómica prodesarrollistas en contextos de posconflicto, sino de encarar este reto bajo la comprensión de que se requiere del concurso activo y deliberado del quehacer educativo en la construcción de condiciones sociales y culturales para la paz, donde el abordaje pedagógico del pasado reciente es un aspecto clave.



NOTAS

¹ En el contexto de la historia reciente de América Latina se ha asumido este reto en el terreno académico y político con el propósito de posicionar la memoria como un objeto de estudio y un ámbito cultural de disputa por la activación y la comprensión narrativa del pasado en proyección a una determinada forma de futuro que se anuda en el presente histórico. Este posicionamiento tensiona las versiones hegemónicas de pro-

ducción, significación y uso del pasado —desde su pretendido cierre (el fin de la historia), hasta aquellas que pretenden negarlo: políticas del olvido—, así como los modelos educativos presentes, sobre la base de una preocupación ética relativa a la formación política. En esta línea se encuentran diversas experiencias y planteamientos de autores como Elizabeth Jelin, Florencia Levi, Ines Dussel, Gonzalo de Amezola, Graciela

Rubio, Pilar Calveiro, Federico Lorenz, Miriam Kriger, Abraham Magendzo, Olga Marlene Sánchez, Sandra Patricia Rodríguez, Jeritza Merchán, Piedad Ortega, Clara Castro, José Gabriel Cristancho, Martha Cecilia Herrera, Claudia Girón, entre otros. De otro lado, también se encuentra que por medio de políticas públicas se ha articulado educación y memoria mediante la incorporación (en la enseñanza) de aspectos relativos a lo acontecido en la historia reciente, específicamente se encuentran experiencias de este tipo en Argentina —Programa de Educación y Memoria, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires—, Chile —a través de la iniciati-

va de reforma educativa de innovación curricular de 1997), Guatemala (tras la firma de los acuerdos de paz en 1996— y Uruguay —mediante la Resolución del 26 de octubre del 2005 emitida por el Comité Directivo Central (Codicen) de la Administración Nacional de Educación—.

2 Estos imperativos se afirman inherentemente en la constitución narrativa de la memoria, donde con ésta y mediante su participación se hacen presentes y se transmiten horizontes éticos que la soportan, puesto que, como lo señala Ricoeur, “no hay relato éticamente neutro” (1996: 109).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ANTUNES, Ricardo, 2003, *¿Adiós al trabajo? Ensayo sobre las metamorfosis y el rol central del mundo del trabajo*, Buenos Aires, Herramienta.
2. ARÓSTEGUI, Julio, 1998, “Historia y tiempo presente. Un nuevo horizonte de la historiografía contemporánea”, en: *Cuadernos de Historia Contemporánea*, No. 20, pp. 15-18.
3. _____, 2004, *La historia vivida. Sobre la historia del presente*, Madrid, Alianza.
4. BANCO Interamericano de Desarrollo (BID), 2005, *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas: una agenda para la acción*, Trinidad y Tobago, BID, disponible en: <<http://www.educadem.oas.org/documentos/getdocument.pdf>>.
5. BÁRCENA, Fernando y Joan-Carles Mèlich, 2000, *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*, Barcelona, Paidós.
6. BARROS, Carlos, 1993, “Historia de las mentalidades, historia social”, en: *Historia Contemporánea*, No. 9, Bilbao, septiembre, pp. 111-139.
7. BAUMAN, Zygmunt, 2008, *Tiempos líquidos*, México, Tusquets.
8. BÉDARIDA, Francois, 1998, “Definición, método y práctica de la historia del tiempo presente”, en: *Cuadernos de Historia Contemporánea*, No. 20, Universidad Complutense de Madrid, pp. 19-27.
9. BERARDI, Franco, 2003, *La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento global*, Madrid, Traficantes de Sueños.
10. BLOCH, Marc, 2002, *Apología para la historia o el oficio del historiador*, México, Fondo de Cultura Económica.
11. BURBULES, Nicholas y Carlos Torres (eds.), 2001, “Globalización y educación”, en: *Revista de Educación*, No. Extraordinario, pp. 13-29.
12. BURGUIÉRE, André, (dir.), 1991, *Diccionario de ciencias históricas*, Madrid, Akal.
13. CAL, José, 2008, “La historia y su uso público: reflexiones desde Guatemala”, en: *Revista de la Universidad de San Carlos de Guatemala*, No. 9, julio-septiembre, pp. 35-44.
14. CALVEIRO, Pilar, 2006, “Los usos políticos de la memoria”, en: Gerardo Caetano, (comp.), *Sujetos sociales y nuevas formas de protesta en la historia reciente de América Latina*, Buenos Aires, Clacso, pp. 359-382.
15. CARRETERO, Mario, 2007, *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Buenos Aires, Paidós.
16. CASTEL, Robert, 1997, *La metamorfosis de la cuestión social*, Buenos Aires, Paidós.
17. CASTELLANOS, Juan, 2011, “Las disposiciones agonísticas en la formación de la subjetividad guerrera”, ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Sociología, Universidad ICESI, Cali, Colombia.
18. CASTELLS, Manuel, 1999, *La era de la información: economía, sociedad y cultura: la sociedad red*, México, Siglo XXI.
19. CHAPARRO, Alfonso, 2005, “Procesos de subjetivación, conflicto armado y construcción del Estado-nación en Colombia”, en: *Revista Socio-Jurídicos*, Vol. 7, No. Especial, Universidad del Rosario, Bogotá.
20. CONFERENCIA Mundial sobre Educación para Todos, 1990, “Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje”, Jomtien, Tailandia.
21. CORAGGIO, José, 1994, “Educación y modelo de desarrollo”, ponencia presentada en el Seminario Internacional sobre Políticas Educativas en América Latina, Santiago de Chile, Chile.
22. DE AMÉZOLA, Gonzalo, 2004, “Una segunda fase para la reforma: problemas de la enseñanza de la historia contemporánea en la educación polimodal”, en: *Serie Pedagógica*, Nos. 4-5, p. 81-112.
23. DELEUZE, Gilles y Felix Guattari, 1997, *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, Valencia, Pre-Textos.

24. DOSSE, François, 2006, *Paul Ricoeur et Michel de Certeau. L'histoire entre le dire et le faire*, París, Édition de L'Herne.
25. DUSSEL, Inés, 2002, "Educación y la memoria. Notas sobre la política de la transmisión", en: *Anclajes*, Vol. 6, No. 6, pp. 267-293.
26. FUKUYAMA, Francis, 1992, *El fin de la historia y el último hombre*, Buenos Aires, Planeta.
27. HERRERA, Martha, José Cristancho, Piedad Ortega y Vladimir Olaya, 2013, *Memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
28. HERRERA, Martha y Jeritza Merchán, 2012, "Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente", en: Absalón Jiménez (et ál.), 2012, *Las víctimas: entre la memoria y el olvido*, Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
29. HINKELAMMERT, Franz, 1995, *Cultura de la esperanza y sociedad sin exclusión*, San José, Costa Rica, DEI.
30. HIRSCH, Joachim, 1992, "Fordismo y posfordismo. La crisis social actual y sus consecuencias", en: Joachim Hirsch, *Los estudios del Estado y la reestructuración capitalista*, Buenos Aires, Cuadernos del Sur.
31. HOBBSAWM, Eric, 1997, *Historia del siglo XX. 1914-1991*, Barcelona Grijalbo.
32. JELIN, Elizabeth y Federico Lorenz, 2004, *Educación y memoria, la escuela elabora el pasado*, Madrid, Siglo XXI.
33. KOSELLECK, Reinhart, 1993, *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos*, Barcelona, Paidós.
34. LANDI, Oscar, 1991, "Videopolítica y cultura", en: *Diálogos de la comunicación*, No. 29, pp. 24-35.
35. LAZZARATO, Maurizio y Antonio Negri, 2001, *Trabajo inmaterial. Formas de vida y producción de subjetividad*, Río de Janeiro, DP&A.
36. LECHNER, Norbert, 1988, *Los patios interiores de la democracia*, Santiago de Chile, Flacso.
37. LEVIN, Florencia, 2007, "El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria", en: Gustavo Schujman e Isabelino Siede (coords.), *Ciudadanía para armar. Apuntes para la formación ética y política*, Buenos Aires, Aique, pp. 157-178.
38. LIPOVETSKY, Gilles, 1986, *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, Barcelona, Anagrama.
39. MAFFESOLI, Michel, 2004, *El nomadismo. Vagabundos iniciáticos*, México, Fondo de Cultura Económica.
40. MARSET, Pedro, 2004, "Usos públicos de la historia", en: Miguel Rodríguez, Encarna Nicolás, y José Gómez (coords.), *Miradas a la historia reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, Murcia, Universidad de Murcia.
41. MARTÍN-BARBERO, Jesús, 2001, "Transformaciones culturales de la política", en: Martha Herrera y Carlos Díaz (comps.), *Educación y cultura política: Una mirada multidisciplinaria*, Bogotá, Plaza y Janés.
42. MATEOS, Abdón, 1998, "Historia, memoria, tiempo presente", en: *Hispania Nova*, No. 1, disponible en: <<http://hispanianova.rediris.es/general/articulo/004/art004.htm>>.
43. NEGRI, Antonio y Michael Hardt, 2000, *Imperio*, Buenos Aires, Paidós.
44. OSPINA, Gonzalo, 2008, "La formación ciudadana en búsqueda de la política", en: *Revista Uni-Pluri-Versidad, Suplemento Educación, Ciudadanía y Democracia*, Vol. 8, No. 3, Medellín, Universidad de Antioquia-Facultad de Educación, disponible en: <<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/issue/view/206>>.
45. PASAMAR, Gonzalo, 2004, "Los historiadores y el 'uso público de la historia': problema y desafío reciente", en: Boris Berenzon, *Historiografía crítica del siglo XX*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 87-112.
46. POPKEWITZ, Thomas, Barry Franklin y Miguel Pereya, 2003, *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona, Pomares.
47. RICOEUR, Paul, 1994, *Temps et récit*, París, Le Seuil.
48. _____, 2000, *La memoria, la historia el olvido*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
49. RUBIO, Graciela, 2007, "Educación y memoria. Desafíos y tensiones de una propuesta", en: *Nómadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, No. 15, s/p.
50. SARTORI, Giovanni, 1989, "Videopolítica", en: *Rivista Italiana di Scienza Politica*, Anno XIX, No. 2, pp. 185-197.
51. SAUVAGE, Pierre, 1998, "Una historia del tiempo presente", en: *Historia Crítica*, No. 17, Universidad de los Andes, pp. 35-47.
52. SENNETT, Richard, 2000, *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama.
53. SIEDE, Isabelino, 2012, "Prólogo", en: Alexander Ruiz y Manuel Prada (comps.), *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*, Buenos Aires, Paidós.
54. SOTO, Ángel, 2004, "Historia del presente. Estado de la cuestión y conceptualización", en: *Historia Actual Online*, No. 3, disponible en: <<http://www.historia-actual.com/ha0/Volumes/Volume1/Issue3/eng/v1i3c11.pdf>>, pp. 101-116.
55. SVAMPA, Maristella, 2000, *Desde abajo. Las transformaciones de las identidades sociales*, Buenos Aires, Biblos.
56. VIRNO, Paolo, 2003, *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*, Buenos Aires, Colihue.