

Trabajar desde las memorias sociales: una caja de herramientas para la enseñanza del tiempo presente en la escuela.

Autor:

Henry Sebastián Hernández Cardozo.

Tutor:

Douglas Giovany Rodríguez Heredia.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.

FACULTAD DE HUMANIDADES.

LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES.

BOGOTÁ D.C.

2020.

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS Y DEDICATORIA	5
INTRODUCCIÓN.....	6
CAPITULO UNO: LA IRRUPCIÓN DE LA EXPERIENCIA EN LOS ESTUDIOS SOCIALES.....	9
1.1. EL CAMPO DE LA HISTORIA DEL TIEMPO PRESENTE.....	10
1.1.1. La pregunta por el presente	12
1.1.2. Orígenes del campo de la historia del tiempo presente: De la segunda guerra mundial a la historia de la experiencia.....	15
1.1.3 Corrientes que tienen como objeto el estudio del “presente”.....	17
Historia inmediata	18
Historia reciente.....	18
Historia del presente	19
1.1.4 Principales Críticas a la historia del tiempo presente	20
1.2 RECODAR Y OLVIDAR: MEMORIA	23
1.2.1 La Memoria y/o las memorias:.....	24
Memorias con voz más fuerte que otras:	26
Memorias maleables y archivo:.....	28
La memoria como imperativo ético.....	30
1.3 HISTORIA Y MEMORIA: UN DIÁLOGO NECESARIO.....	32
1.3.1 Puntos de encuentro y distanciamiento	32
1.3.2 La escuela como escenario del dialogo entre memoria e historia.....	35
CAPITULO DOS: EL TIEMPO PRESENTE Y LOS PASADOS RECIENTES EN LA ESCUELA.....	39
2.1 La enseñanza de pasados recientes en la escuela: Aspectos generales.....	40

2.1.1 Dificultades y controversias en la inserción del pasado reciente en la escuela....	41
2.1.2 Móviles de la enseñanza de los pasados recientes en la escuela.	44
Formación política, agenciamiento político y subjetividades políticas: una aproximación.	47
Sobre el profesor: Del maestro <Superman> al maestro <genio de la botella>.....	48
2.1.3. Algunos ejemplos en Latinoamérica: Uruguay, Chile, Perú y Argentina.	50
Uruguay	50
Chile	51
Perú.....	52
Argentina.	53
2.2 Los pasados recientes en la escuela colombiana: el conflicto armado como contenido.	55
2.2.1 El conflicto armado en los textos escolares.	57
2.2.2 Algunas propuestas y aportes pedagógicos.....	63
Elementos para cuestionar las memorias.....	63
La imaginación narrativa como recurso pedagógico.....	66
Estrategias para trabajar con herramientas audiovisuales	68
2.3 Límites y posibilidades de la enseñanza del tiempo presente en la escuela: consideraciones finales.	69
Tiempo, salario y libros de texto	70
Formación de los profesores.....	71
El carácter polémico, controversial y delicado del tiempo presente.	71
La expresión artística como otra forma de la mirada.	72
Otras voces.	73
CAPITULO TRES: CAJA DE HERRAMIENTAS.....	74

3.1. Incorporación de Archivos de Derechos Humanos y Memoria Histórica en la enseñanza de la historia del tiempo presente.	75
3.1.1 Desde qué lugar leer los archivos.....	78
El poder integrador de lo simbólico.	79
3.2. Estructuras pedagógicas.....	82
3.2 Fuentes: elementos para trabajar desde la experiencia de las víctimas.	83
CONCLUSIONES	88
Referencias	90

AGRADECIMIENTOS Y DEDICATORIA

*“Un beso a mi madre, a mi abuela, a mi abuelo,
 a ti viejo que estás en el cielo
 y yo con recelo guardo tu sonrisa en mi mente de hielo donde veo la verdad.
 Ahora quiero más la vida porque tal vez vi a la muerte,(...)
 Yo no subestimo mentes porque yo hago RAP.
 Veo la vida diferente:
 respeto y aprecio al que siente la presencia de la inmensidad;
 veo la gente como amigos,
 como aliados en la guerra eterna de la humanidad;
 al mismo tiempo como sombras que se mueven en la oscuridad.
 Amo la vida aunque no sepa la verdad
 de quiénes somos
 pequeños gigantes nomos con poder de cuestionar, de imaginar, soñar...
 No me llames de este sueño que no quiero despertar”
 (Samurai, 2009)*

Debo agradecer a muchas personas que han hecho parte de este trabajo de grado de diferentes formas: desde conversaciones que ayudaron a estructurarlo, hasta el tedioso trabajo de buscar las páginas de las citas textuales. Como son tantos y tantas y para no dejar a nadie por fuera creo que es mejor agradecer a mis amigos y amigas, en general. O mejor, a mis ratas y ratones que no toleran la lactosa. Y en particular, a los tutores que me guiaron en el proceso (los profesores Jonathan y Douglas); y a Aleja, Mariana y Jenny por tanto apoyo - gracias por tanto-.

En fin: muchas gracias, sin ustedes este trabajo de grado no sería posible.

INTRODUCCIÓN

A mitad del siglo XX los estudios sociales enfrentarían un nuevo desafío al intentar explicar lo que había sucedido durante la segunda guerra mundial. Las preguntas eran varias, por ejemplo, qué hacer con tantos testimonios de personas que vivieron en carne propia todo lo que allí aconteció; a quién le correspondía trabajar con los recuerdos que se estaban poniendo sobre la mesa. En ese escenario nació el Instituto de Historia del tiempo presente en Francia con el fin de estudiar el pasado más próximo teniendo como fuente a los testigos principales de tales acontecimientos.

Los recuerdos de los testigos de acontecimientos traumáticos en la historia de las colectividades luego se hicieron importantes en América Latina, pues con el fin de las dictaduras del cono sur y de algunos conflictos armados internos los protagonistas, y sobre todo los perjudicados de tales acontecimientos, fueron parte fundamental para explicarlos y narrarlos. Así, las memorias sociales tomaron gran relevancia para los estudios sociales y para las reivindicaciones de finales de los noventa que pedían justicia y reparación. Convirtiéndose, entonces, la experiencia de las personas en la fuente principal que caracteriza nuestro tiempo.

Ahora, en el presente inmediato, además de los noticieros las redes sociales muestran diariamente hechos e información sobre un país y un tiempo que solamente conocemos por esos medios. La información nos desborda haciéndose cada vez más irrelevante e indiscriminada. En ese sentido cabe preguntarse por cómo estamos informándonos sobre los problemas que nos presenta el presente como sociedad.

Para el caso colombiano el pasado reciente ha estado marcado por un conflicto armado que se niega a desaparecer: la guerra vuelve a tener protagonismo en el accionar del gobierno de turno, y vuelven -aunque nunca se fueron del todo- los bombardeos, masacres y desplazamientos en diferentes partes del país.

En los medios de comunicación -noticieros, redes sociales- se muestra esta situación con cierto sensacionalismo, dinámica que cumple su cometido pues atrae nuestra atención y la capta hasta la llegada de una nueva noticia. Los hechos, entonces, pasan a ser información coyuntural que sirven para sostener la agenda de la indignación diaria presentándose inconexos: anécdotas de la violencia constitutiva del país en donde los que la sufren son revictimizados.

En ese sentido, este trabajo de investigación se pregunta por cómo hacer frente a tal fusilamiento de noticias y sobreinformación que caracteriza nuestra época; y además cómo trabajarla, analizarla para reflexionar sobre nuestro tiempo presente en el aula. Por ello, se inscribe en el objetivo por el cual se firmó el acuerdo de paz entre las FARC EP y el Estado colombiano: construir una sociedad diferente a la que hizo posible tanta violencia; y ello solo es posible escuchando principalmente a quienes la sufrieron -las víctimas-, y por extensión, a quienes hicieron parte de ella -los actores-.

El aula nos brinda una posibilidad para este fin: puede ser un auditorio para que tales voces sean escuchadas, pero su función no debe quedarse allí sino que debe dirigirse a que con ese acto de escuchar se establezca un dialogo en donde habrá cuestionamientos, convergencias, y sobre todo, conflictos. En otras palabras: un aula que abre sus puertas para escuchar las voces de quienes han sufrido el conflicto y han hecho parte de él debe estar

preparada para tramitar lo que tal conversación pueda generar. Debe ser honesta y estar a la altura de las historias de vida que se exponen allí¹.

En esa vía, este trabajo tiene como objetivo crear una caja de herramientas que parta de las memorias sociales para darle una explicación histórica a nuestro tiempo presente y para tal fin sigue el siguiente itinerario: En el primer capítulo se pregunta sobre la memoria, por un lado; y la historia del tiempo presente, por el otro; e intenta hacer algunas relaciones entre estas en tanto campos que se disputan los sentidos del pasado a partir de la experiencia de las personas.

En el segundo capítulo se concentra en cómo las memorias sociales han entrado a la escuela como institución, y cómo esta ha enfrentado tal “intromisión”. Y en el tercero, se presentan unas herramientas para que el profesor construya -de acuerdo al contexto en el que trabaja- una unidad pedagógica que tenga como contenidos nuestro pasado reciente o la historia del tiempo presente del país.

¹ Preguntarse por las historias de vida de quienes asisten al aula es una de las condiciones necesarias para una enseñanza que tenga como contenido nuestros pasados recientes. Pregunta, que a su vez, hace que nos preguntemos sobre la propia. En ese sentido, acá comparto un poco de la mía: Mi papá, Henry Hernández, quien pertenecía al ejército, murió el día 5 de Octubre de 1996 a causa de una acción militar de parte de las FARC EP. A partir de ese hecho tengo mis primeros recuerdos: el cumpleaños número 31 de mi padre, festejado 35 días antes; mi cumpleaños número 4, celebrado 13 días antes; su velorio y entierro, ocurrido días después. Después de este hecho su memoria -la memoria que he construido de él- ha mutado: el héroe, el villano, el ser humano.

CAPITULO UNO: LA IRRUPCIÓN DE LA EXPERIENCIA EN LOS ESTUDIOS SOCIALES.

*“Hay lenguajes que se escapan a la comprensión
si por comprensión se acepta solo la razón.
Hay estrellas, mares, aves, hay un sol;
pero no hay ciencia que nos diga cuán bellos son.”
(Fly so high, 2009)*

Como dice el fraseo de la canción con la que empezamos este capítulo: “hay lenguajes que se escapan a la comprensión”; aunque, cabe anotar, ha habido campos que se han interesado por su búsqueda. Así, durante la segunda mitad del siglo pasado mucho investigadores e investigadoras voltearon su mirada al individuo y convirtieron su experiencia en objeto de análisis.

En este capítulo profundizamos sobre dicha situación en dos campos específicos: la Historiografía y la Memoria. Particularizando en dos ámbitos: la historia del tiempo presente y las memorias sociales.

Tal discusión la haremos por medio de una revisión bibliográfica de autores que, por un lado, vienen de la tradición de la escuela francesa de estudios sobre el tiempo presente: Allier Montaño (2016), (2018), (2008), (2020); Arotegui (2001); Bédarida (1998); Fazio Vengoa (1998), (2010); Gorton Ash (1999); Ruiz Rios (2020). Y por otro lado, de autores que han tenido como centro de interés las memorias sociales: Jelin (2002); Kingman (2012), Kuri Pineda (2017); Vilanova (1998); Tello (2015); González y Pagés (2014); Cyberia (2009) y Murguía (2011).

De los cuales se puede concluir que entre estos dos campos hay relaciones conflictivas y armónicas en tanto buscan en los recuerdos de las personas herramientas para construir sentidos del pasado. Por ejemplo, relaciones conflictivas en tanto las memorias riñen con la metodología de la historiografía; y armónicas cuando la historiografía entiende que en la experiencia del ser humano y sus recuerdos hay una fuente poderosísima para su que hacer.

Para explicar mejor tal conclusión seguiremos el siguiente camino. Primero, caracterizaremos el campo de la historia del tiempo presente. Segundo, explicaremos la memoria como categoría social; y tercero, las pondremos a dialogar para explicar los conflictos, contradicciones y complementariedades que hay entre estas dos.

1.1. EL CAMPO DE LA HISTORIA DEL TIEMPO PRESENTE

El presente como campo de investigación de la disciplina histórica ha suscitado diferentes opiniones de todos los aspectos: desde críticos acérrimos hasta investigadores convencidos por su causa. Lo cierto es que día a día se ha consolidado más y cada vez son más los que quieren darle una explicación al presente en clave historiográfica. De principio parece una contradicción en los términos, un oxímoron. Pero tal conclusión puede ser el resultado de la siguiente afirmación: la historia se encarga del pasado y el pasado está lejos. Cabe preguntarse si los seres humanos siempre hemos tenido la misma concepción del tiempo, o como se lo pregunta Allier (2016), si los seres humanos hemos vivido la temporalidad de la misma manera en diferentes momentos de nuestra historia.

Esta historiadora -respondiendo su pregunta- nos dice que la vivencia de nuestra temporalidad cambia según las características y dinámicas de la sociedad y según ellas se prioriza una u otra forma de entender el tiempo histórico (Allier, 2018).

Por ejemplo: en un primer momento las sociedades tradicionales y rurales priorizaban el pasado pues era necesario conocer los ciclos de la agricultura: siempre se volvía al pasado y en él estaba el futuro. Luego, con la llegada de la modernidad y la industrialización la humanidad puso su mirada en el futuro; estaba volcada y trabajaba para él: la idea del progreso y/o de las utopías socialistas. Por último, con la caída del muro de Berlín y el fracaso de las utopías socialistas la humanidad pondría su mirada en el presente y quedaría como máxima la premisa de las reivindicaciones estudiantiles del 68: “lo queremos todo y lo queremos ya” (Allier, 2018, p. 101).

Esta irrupción del presente se dio por varios motivos. Por un lado, el desarrollo tecnológico y la sociedad de la comunicación de masas hicieron que viviéramos con una abundancia de información efímera. Por otro lado, al no haber un pasado en común ni un proyecto de futuro claro el presente se volvió continuo y eterno. En palabras de Arostegui (2001):

[...] no entenderemos el sentido nuevo que tiene el presente histórico si no lo situamos en las mismas coordenadas en que se entiende cuánto han cambiado, paulatinamente pero sin pausa, estas sociedades que han llegado al comienzo de un nuevo milenio, con elementos nuevos en lo tecnológico, lo social, lo cultural, así como en los grandes desequilibrios entre los que todas esas dimensiones se desenvuelven. (p. 19)

Tenemos, entonces, un contexto en el cual la sociedad cambió y con ella las formas para acercarse al estudio de su temporalidad. En este tipo de sociedad y para este tipo de sociedad surgió la pregunta por el presente.

Para desarrollar esta pregunta, primero, haremos un esbozo de algunas disertaciones que se han hecho sobre el presente como tiempo histórico. Segundo, expondremos los orígenes de este campo de investigación. Tercero, describiremos los campos que han surgido teniendo al presente como objeto de estudio. Y cuarto, resumiremos las principales críticas que se le han hecho a dicho campo.

1.1.1. La pregunta por el presente

Para Allier (2018) el presente abarca los hechos coetáneos con el historiador los cuales son aquellos que tienen alguna relación con las generaciones que comparten su momento histórico. Me explico: existen tres generaciones en una experiencia histórica, a saber: una generación en formación que es la que tiene de 0 a 30 años; una generación hegemónica, que es la que tiene entre 30 y 60 años y que detenta los medios de producción, poder político, administrativo y social; y una generación trasmisora que tiene 60 o más años. Esta generación no detenta lo que detenta la anterior, pero tiene el poder a su alcance y transmite los conocimientos sobre el mismo.

Cada generación en toda su vida tiene contacto con 4 generaciones más -dos hacia atrás, y dos hacia adelante-. Mientras exista este contacto generacional se hace una historia de la coetaneidad. El tiempo presente, entonces, tiene márgenes movibles que están subordinados a la experiencia y a las personas vivas que experimentaron un acontecimiento histórico. (Allier, 2016)

Por su parte Fazio (1998) en el ensayo titulado *La historia del tiempo presente: Una historia en construcción* relaciona el tiempo presente con las temporalidades analizadas por Braudel² concluyendo que el tiempo presente parte del acontecimiento, pero no es el acontecimiento en sí, sino la explicación del acontecimiento en su duración. En palabras del autor:

La historia del tiempo presente es una historia que se interpreta y escribe en modo inverso a la cronología. Se inicia en la inmediatez; esta inmediatez se inscribe en una determinada coyuntura (periodo de tiempo, cuyas fronteras cronológicas varían) y está a su vez dentro de una larga duración, es decir, un proceso. Sólo así se entiende la importancia del cambio histórico, se comprende la significación del acontecimiento y se restablece el vínculo entre pasado y presente. (p. 55)

Podemos ver en lo anterior un énfasis en el acontecimiento; Arostegui (2001) también lo aborda y le da gran importancia dado que “el acontecimiento -producto de la agencia humana- es el cotidiano constructor de estructuras” (p.19). Para este historiador, entender el acontecimiento situándolo en la duración es por lo tanto una lucha “contra lo fugaz, lo inestable, lo efímero, donde muchas novedades resultan casi inaprensibles pero que forman la textura de una realidad social cada vez más acelerada en su cambio.” (p.19). Fazio (2010) ahonda un poco más sobre el presente como tiempo histórico y basado en el historiador Stephen Kern, nos dice que las personas que han reflexionado sobre el presente se pueden dividir en tres grupos: 1) Los que han asumido el presente en un doble sentido: Por un lado, “como una sucesión de eventos locales singulares”, y por otro lado, como una simultaneidad

² Larga, mediana y corta duración. Cada temporalidad responde a tipos de análisis diferenciados. La primera corresponde a procesos y estructuras; la segunda a coyunturas; y la tercera a los acontecimientos.

de múltiples acontecimientos cercanos y lejanos”.³; 2) los que toman el presente como una “porción del tiempo entre el pasado y el futuro”⁴; y 3) aquellos que lo interpretan como duración, una temporalidad que supera a la instantaneidad.⁵

El autor en mención tomará algo de cada uno para dar su propia definición del presente. De los primeros apunta que le parece muy sugestiva la idea de que el presente incluya concordancia, coetaneidad y simultaneidad de acontecimientos, otorgándole al presente, además de su condición temporal, una extensión espacial. En palabras del autor:

no refleja con suficiente claridad o fuerza el drama de las pérdidas, el desarraigo y los traumas irreparables, ni los retos y el coraje de los que logran reiniciar una vida o retornar... Otra particularidad que se desprende de esta condición espacial del presente contemporáneo consiste en que invita a pensar la sincronía como una categoría histórica de primer orden. Este asunto también reviste una gran importancia porque ha sido habitual entre los historiadores privilegiar el enfoque diacrónico por sobre la sincronía exige propender por un ensanchamiento de la mirada histórica y prestar la debida atención a otro tipo de regularidades posibles, a las conexiones (Fazio, 2010, p. 65).

Con el segundo y el tercer grupo está de acuerdo en la tesis del presente abierto por dos lados y así explicarlo en su duración, en su sentido más intrínseco. Es decir: “el presente como centro de gravedad del tiempo histórico” (Lepetit, 1999, citado en Fazio, 2010, p.68).

³ En este grupo podemos encontrar a Timothy Garton Ash para quien el presente es tanto una “fina línea, de apenas un milisegundo de longitud entre el pasado y el futuro”. (Fazio, 2010)

⁴ Para estos autores, entre los que podemos encontrar a Reinhart Koselleck, “la particularidad del presente consiste en ser un espacio de tiempo abierto en sus extremos a elementos del pasado (el espacio de experiencia) y elementos del futuro (horizonte de expectativas)” (Fazio 2010)

⁵ Entre estos autores podemos encontrar a Hector Abad Faciolince con su libro “traiciones de la memoria”, o a Fernán Braudel con su análisis sobre las duraciones y tiempos de la historia que ya hemos tocado en este escrito. (Fazio, 2010)

En resumen, para el autor el presente es un régimen de tiempo dilatado en donde se relacionan diferentes estratos del tiempo y diferentes experiencias.

1.1.2. Orígenes del campo de la historia del tiempo presente: De la segunda guerra mundial a la historia de la experiencia.

Según Allier (2018) el surgimiento de este campo de estudio se dio por tres causas: 1) por los “diversos procesos sociales, como las demandas de grupos minoritarios o subalternos, el peso de pasados- presentes violentos y dolorosos como el Holocausto”; 2) por “la crisis de las ciencias sociales, y de la ciencia en particular”; y 3) por “el surgimiento de otras historias paralelas”. (p. 101)

Por un lado, la raíces políticas y sociales se hallan en la década de 1960 del siglo XX, a saber, “se conocieron nuevos movimientos sociales como la descolonización en África, los sindicales y obreros, los regionalistas (...), las minorías activadas (...) que exigieron historias alternativas al no considerarse incluidos en la narrativa hegemónica nacional transmitida por los historiadores y las escuelas.” (Allier, 2018, p. 101)

La década del sesenta, entonces, fue definitiva teniendo como hito el mayo del 68. Por otro lado, la historiografía también sufría algunos embates y la escuela de los annales - que había surgido como respuesta a la Historia del siglo XIX- no suplía el análisis desde la mirada que la sociedad exigía –una mirada menos totalizante, una mirada al sujeto-. Al respecto Allier (2018) nos dice: “Los annales surgieron en contra del positivismo científico del siglo XIX, y para oponerse a él, rechazaron lo político y el acontecimiento, centrándose en un análisis estructural” (p. 102).

Como la escuela de los annales no era la respuesta, surgieron algunos intentos en la disciplina histórica que tendieron puentes con otras disciplinas del saber (la sociología, la psicología social y la ciencia política) y que pusieron en el centro al sujeto y con él al acontecimiento político (por ejemplo: la microhistoria italiana y la historia social inglesa). Es allí donde surgen algunas denominaciones para la historia que se interesaba en el presente: la historia de la memoria, la historia cultural, la historia de la vida cotidiana, la historia de las mujeres, la historia desde abajo, la historia política, la historia oral y la historia del tiempo presente.

Esta última nació como un campo de estudio en Francia a partir de la creación del Instituto de historia del tiempo reciente en 1978. Con la creación de este instituto, como cuenta su primer presidente (Bédarida, 1998):

...se trataba, a la vez, de incitar a la investigación histórica francesa a enfrentarse a lo muy contemporáneo y de afirmar la legitimidad científica de este fragmento o rama del pasado, demostrando a ciertos miembros de la profesión, más o menos escépticos, que el reto era realmente hacer historia y no periodismo. (p. 20)

Se puede inferir una necesidad implícita en lo que dice el autor en mención: que la historiografía tome como objeto de estudio el presente. Cabe aclarar que esta pretensión no fue nueva, sino que fue retomada; debido a que el presente ya había sido causa de interés para los historiadores en diferentes momentos de la historia. Al respecto Fazio (2010) nos cuenta:

Si simplemente nos detenemos a observar la experiencia histórica europea, podemos constatar que ya en los lejanos tiempos de la antigua Grecia y del imperio romano, la historia era entendida

como un saber destinado a comprender fenómenos en el respectivo presente. Heródoto escribió su importante obra para que ciertos hechos por él aprendidos no cayeran en el olvido; Polibio destacaba la importancia de los testimonios orales; Tito Livio recordaba que los lectores preferían los temas más recientes, y Cicerón evocaba que los acontecimientos más importantes eran los que se relacionaban con los de su propia generación. (p. 129)

Paralelo al Instituto de Historia reciente que se creó en Francia, en Alemania también hubo un instituto para este campo llamado el Instituto de la historia del tiempo. Los dos empezaron buscando la respuesta a lo que había ocurrido durante la segunda guerra mundial, hecho que llevó a crear confusiones y a relacionar a la historia del tiempo presente con un periodo: el periodo de lo muy contemporáneo (Allier, 2016). Esta confusión se solucionó tiempo después ya que se empezaron a estudiar otros acontecimientos que tuvieron lugar luego de la segunda guerra mundial, y si se estudiaba la segunda guerra mundial, se estudiaba a la luz del presente. Es decir, no se buscaba un acercamiento objetivo a la segunda guerra mundial, sino que se analizaban las representaciones y la memoria de la misma.

Así, un nuevo tipo de historiografía delimitó su objeto, que como ya dijimos, no es un periodo sino a una forma de entender y acercarse al presente. Este acercamiento se ha intentado hacer de diferentes maneras y cada una con un nombre distinto. De este modo tenemos nombres como Historia reciente, Historia presente, Historia vivida, Historia inmediata e Historia del tiempo presente.

1.1.3 Corrientes que tienen como objeto el estudio del “presente”.

El tiempo presente lo podemos entender a la luz de algunas corrientes que han intentado definirlo. En ellas se encuentra en común un interés por investigar desde la

experiencia de las personas, aunque al delimitar su objeto –el presente- las definiciones son vagas dejando difusas sus características.

Historia inmediata

Una de estas corrientes es la Historia inmediata, corriente que surgió a partir de una colección de libros que inauguró Jean Lacouture en una importante casa editorial de Francia con dicho nombre. En esta colección resaltan trabajos como el de André Fontaine sobre la guerra fría y el de Francois Fjcto sobre las democracias populares en la Europa Centro Oriental. Luego se creó un centro de Estudios de Historia Inmediata en la Universidad de Toulouse-Le Mirail, grupo que se encargaba de una revista y varios textos. (Fazio, 2010)

El mismo autor da cuenta de una de las características de esta historia y su relación con el periodismo investigativo, puesto que se ocupa de estudiar los eventos y situaciones en completa sincronía con el observador, pero precisa de profundidad temporal pues “tiende a disociar la actualidad más inmediata de la cadencia temporal de los fenómenos bajo observación”. Al respecto Fazio (2010) añade:

Al igual que el periodismo investigativo, a la historia inmediata se le asignaba como función el desarrollo de grandes destrezas y habilidades en la reconstrucción del entramado de aquellos grandes acontecimientos que se sucedían en presencia directa o inmediata del observador. (p. 38)

Historia reciente

Esta historia se preocupa por el pasado cercano, pero no inmediato. Los investigadores que hacen este tipo de historia dejan una brecha de 40 años como mínimo con respecto a su problema a estudiar.

...la reciente se preocupa por fenómenos concluidos hace poco y deja en suspenso a la actualidad más inmediata; tampoco proporciona detalles sobre las particularidades de su propuesta; descuida una reflexión fundamental como es la delimitación de la frontera que distingue lo reciente de lo inmediato y el presente del pasado, incluido el reciente; por último, no presupone ninguna indicación sobre el significado temporal de los fenómenos estudiados. (Fazio, 2010, p.39)

Para Allier (2016), por otra parte, no dice mucho que el parámetro para definir el objeto de estudio sea el tiempo cronológico, es decir, que se llame historia reciente a la frontera de 40 años con respecto al investigador, pues es una medida que por arbitraria no toma en cuenta otros aspectos importantes y más rigurosos.

Historia del presente

La historia del presente según Fazio (2010) es un mote más para designar la historia de la contemporaneidad. Un antecedente que se puede hallar de ella es el libro que publicó Timothy Garton Ash con el mismo nombre.

De acuerdo con su parecer, la historia del presente es una práctica donde convergen el periodismo, la historia y la literatura y es una historia que se define por la subjetividad del historiador y por su implicación directa en los eventos contemporáneos. (Fazio, 2010, pág. 41)

Gorton Ash (1999), por su parte, dice que este tipo de historia, aunque padece de algunas limitaciones de perspectiva, brinda posibilidades de acercamiento, y con ello de hechos, miradas y experiencias a reproducir que de otra forma quedarían enterradas. El autor resume su trabajo con la siguiente frase: “no hay nada comparable a estar allí” (p. 16).

Otro autor que ha reflexionado sobre la historia del presente es Julio Arostegui quien la define como la historia experimentada, y la contrapone a la historia heredada. Al respecto el autor dice:

(...) los límites temporales de la historia del presente son el resultado de una decisión social, materializada por un proyecto intelectual concreto, ligada al fenómeno generacional y a la delimitación de la coetaneidad y, en su aspecto más técnico, a la posibilidad de captar un tiempo histórico homogéneo a partir de un cambio significativo. (Arostegui, 2004, citado en Fazio 2010, p.42)

Arostegui hace énfasis en la experiencia, en la historia vivida para comprender la contemporaneidad y así cambia la noción de tiempo, invitándonos a pensar el presente como un movimiento simétrico, coetáneo y sincrónico en la vida de las personas y las sociedades.

1.1.4 Principales Críticas a la historia del tiempo presente

Dentro del campo de la historia “tradicional” se tiene como objeto de estudio el pasado dando posibilidad a los historiadores de tener una postura mucho más equilibrada en la escritura de hechos verídicos sustentados con documentos oficiales. Como mencionamos anteriormente, la historia del tiempo presente logra marcar unas rupturas frente a las posturas y metodologías que la historiografía hasta entonces había consolidado. No obstante, la historia del tiempo presente, aunque logra encontrar nuevos caminos y formas de hacer historia, ha llegado a ser foco de críticas por parte de los historiadores que reclaman una historia “sin compromisos, y sin debates teóricos que contaminen las fuentes primarias” (Allier, 2020, p. 65)

De tal modo, existen tres grandes críticas a la Historia del tiempo presente, la primera de ellas es la **subjetividad** pues “durante mucho tiempo el principal cuestionamiento de la historia del tiempo presente fue la imposibilidad de alcanzar la objetividad por falta de distancia temporal” (Allier, 2020, pp. 64-65). Una distancia que para ciertos historiadores permite narrar los hechos ocurridos en el pasado sin que estos sean permeados por alguna postura, y así escribir la historia “como realmente fue” -en palabras de Leopold von Ranke citado por (Allier, 2020 p. 65)-

Algunos campos de las ciencias humanas se han encargado de ampliar el debate entre historia y verdad, siendo este último el principal problema al hablar de la subjetividad existente en la historia del tiempo presente, pues se cree que no existe completa rigurosidad en la interpretación de los hechos y/o acontecimientos a narrar, dado las cargas emocionales que se tienen cuando existe un vínculo cercano con el tema de estudio.

Sin embargo, Allier como historiadora del tiempo presente afirma que “si bien el historiador debe tener una distancia crítica frente al objeto de estudio, jamás será neutro” (Allier, 2020, p. 65) es decir que por más brechas temporales que exista entre el objeto de estudio y el investigador, siempre existirá un interés particular, pero no debe ser excusa para realizar interpretaciones dominadas por el rencor o seducidas por un silencio cómplice. Es decir, debe ser una “*subjetividad buena*”

La segunda gran crítica que se le hace a la historia del tiempo presente es la **perspectiva temporal**, debido a la importancia que hay en esperar a que las situaciones puedan avanzar y tener un cierre, y con eso el análisis que se hace sea más riguroso y

completo, fortaleciendo la metodología investigativa que consolida a la historia como una ciencia humana.

No obstante, la perspectiva temporal más que una dificultad se convierte en un reto para la historia del tiempo presente, debido a los múltiples cuestionamientos y la complejidad de los objetos de estudio de los historiadores.

Así la respuesta a la falta de perspectiva temporal viene desde dos lugares. Primero, aduciendo que si bien la distancia facilita algunas interpretaciones también limita el entendimiento de las sociedades. Segundo, desde el hecho de que los avances en la historia permitieron insistir en que la distancia del historiador frente a su objeto de estudio. (García, 2003, en Allier, 2020, p. 67)

La tercera y última crítica a la historia del tiempo presente que reconoce Allier(2020) se trata de las **fuentes utilizadas** para hacer historia, pues aquella idea de usar fuentes oficiales para narrar la verdad afirmando que “no existen fuentes documentales suficientes para hacer la historia del presente” (p.70) logra entrar en controversia al momento de encontrar una cantidad superior de documentos que hablan de hechos que ocurrieron recientemente y la cantidad de información a la cual se puede acceder con gran facilidad.

A ello, decimos con la autora en mención que puede que la falta de fuentes no sea un problema para la historia del tiempo presente sino un gran reto, pues el hecho de analizar, interpretar, estudiar e investigar sobre el tiempo presente, acarrea responder y trabajar que nuestra temporalidad ha volteado a mirar -como la información tecnológica, el cine, el arte, las memorias, las fuentes vivas, etc.-. Por ende, el llamado a “desarrollar e implementar nuevas metodologías que nos permitan cuestionar y utilizarlas” (Allier, 2020, p. 72).

En últimas, la historia del tiempo presente, en palabras de esta investigadora, “no estudia un periodo; es una forma de hacer historia que tiene como objetivo analizar el presente” (p.72), dando la posibilidad de crear nuevos caminos de investigación sobre las problemáticas existentes en nuestra temporalidad. Aunque existan críticas a esta forma de hacer historia, la manera en que se comprende la realidad está ligada al análisis de la complejidad en la que se encuentran las interacciones sociales, del mismo modo en que existe la necesidad de contar lo que sucede, en muchos casos para evitar la repetición y el olvido de hechos que marcan el destino de las sociedades.

1.2 RECODAR Y OLVIDAR: MEMORIA

La historia de la que venimos hablando surge en un contexto en el que se puso en cuestión a los grandes relatos y a los relatos totalizantes. Con este cuestionamiento se dio un giro hacia el pasado y con él cambiaron las formas de leer y analizar el mundo. González y Pagés (2014) explican este giro en tres principales, a saber: un giro hacia el pasado, un giro lingüístico y un giro subjetivo. A partir de allí la experiencia de las personas empezó a ser tomada en cuenta para los nuevos historiadores y se amplió el panorama de fuentes y narraciones. (p.276)

Este giro causó diferencias con la historia “científica” y/o tradicional pues con él se vería amenazada la veracidad y objetividad de las que presume. Vilanova (1998) al respecto nos dice que tal discusión debe ser superada pues “ya empieza aceptarse que la objetividad arranca de una subjetividad explicitada exhaustivamente en cualquier tipo de fuente producida” (p.63). Y añade, explicando la pertinencia de trabajar con las fuentes orales que

(...) la historia trata de diseñar o narrar las peripecias más significativas de la humanidad (...)
Mientras las fuentes orales pueden aportar la exploración de los silencios mayoritarios, que no tienen cabida en los textos, y pueden dar razón del porqué eso ocurre (Vilanova, 1998: p. 65)

En resumen y concordando con la autora en mención decimos que uno de los principales objetivos de las fuentes orales es desmitificar las interpretaciones historiográficas, ponerlas a contrapelo y devolvernos al sentido común.

Ahora bien, con este nuevo campo de investigación que se abrió gracias a las fuentes orales surgió la memoria como campo disciplinar y como categoría social. Desde allí se intenta responder a la pregunta del qué, quién, cómo y cuándo se recuerda y olvida. Si este falso antagonismo entre objetividad y subjetividad quedó superado -como lo explica Vilanova-, sigue habiendo algunas tensiones que es importante explicar: las diferentes memorias, sus mutaciones y sus constantes disputas.

1.2.1 La Memoria y/o las memorias:

La memoria como la capacidad que tiene el ser humano para recordar ha sido objeto de estudio de diferentes disciplinas. Por un lado, está la psicología y la psiquiatría quienes se preguntan sobre los procesos mentales y los procesos químicos del cerebro para recordar. Por otro lado, está el psicoanálisis que se pregunta sobre la influencia del inconsciente en el momento de olvidar o recordar algo. La sociología, por su parte, se pregunta sobre la influencia de lo social en el recuerdo de los individuos dado que “quienes tienen memoria y recuerdos son seres humanos, individuos, siempre ubicados en contextos grupales y sociales

específicos” (Jelin, 2002, p.19). Este último tópico es el que nos interesa abordar en este apartado: la memoria en su dimensión social.

La memoria en su dimensión social es, siguiendo los argumentos de la socióloga, preguntarse sobre los marcos sociales en los que se producen los recuerdos de los individuos. Complementando lo anterior, los argumentos de González y Pagés (2014) afirman que la memoria en esta dimensión es, por un lado, aquella que tiene como objetivo recordar y conservar, por otro lado, el proceso de recuperación o reconstrucción simbólica del pasado.

A estas definiciones podemos sumar, por una parte, la de Kuri Pineda (2017) para quien la memoria es “un campo de confrontación sociopolítica en donde se disputa la legitimidad y la hegemonía y existe una clara connotación axiológica vinculada con la verdad, la dignidad y la justicia” (p.9) y por otra parte la definición de Yerushalmi, quien dice que la memoria es “aquello que permanece esencialmente ininterrumpido” (González & Pagés, 2014, p.283)

Los marcos sociales, remitiéndonos a la definición de Jelin (2002), son los “portadores de la representación general de la sociedad, de sus necesidades y valores.” (p.22) Cabe anotar que estos no anulan al individuo pero si lo desbordan en cuanto a intereses de sentido que están o estarán en conflicto con otros dependiendo de la jerarquía interna de las colectividades y/o grupos sociales.

lo colectivo de las memorias es el entretendido de tradiciones y memorias individuales, en diálogo con otros, en estado de flujo constante, con alguna organización social —algunas voces son más potentes que otras porque cuentan con mayor acceso a recursos y escenarios— y con alguna estructura, dada por códigos culturales compartidos. (Jelin, 2002, p. 22).

González y Pagés (2014) nos muestran una pugna, -en lo que a intereses se refiere- en su doble definición de memoria social, pues una se interesa por las representaciones y narrativas, y otra se interesa por el imperativo ético que ve en ella.

De lo anterior nos gustaría profundizar en tres cosas: 1) sobre las pugnas existentes entre los marcos sociales <<las voces más potentes que otras>> o, como las define Traverso, las memorias débiles y las memorias fuertes; 2) sobre la influencia de esta relación en el tratamiento de los archivos; y 3) sobre la obligación de recordar o el imperativo ético de la memoria.

Memorias con voz más fuerte que otras:

Ricoeur afirma que en la sociedad nunca habrá una interpretación del pasado que esté compartida por todos sus miembros (Ricoeur, 1991, citado en González y Pagés, 2014) pues siempre habrá algunas memorias en el subsuelo que buscan salir a flote de cualquier modo para disputar los sentidos sobre el pasado.

Por ello, la condición de las memorias cambia y muta según cambian las circunstancias políticas y sociales de una colectividad: las memorias que hoy son fuertes mañana pueden ser débiles y viceversa. Así, los marcos sociales de referencia como la familia, la clase social, la religión, o el estado nación son instituciones que crean y legitiman narraciones que se convierten en memoria oficial con el objetivo de establecer un relato que preserve sus intereses.

Lo anterior se manifiesta en la creación de los estados – nación y sus mitos fundacionales. En este proceso la memoria juega un doble papel: uno como herramienta que crea sentido y vínculos de pertenencia con el proyecto de estado nación, y otro como herramienta de resistencia de las clases que no se han visto beneficiadas de tal proyecto. Jelin (2002) lo explica de la siguiente manera:

[...] en los procesos de formación del Estado –en América Latina a lo largo del siglo XIX, por ejemplo– una de las operaciones simbólicas centrales fue la elaboración del gran relato de la nación. Una versión de la historia que, junto con los símbolos patrios, monumentos y panteones de héroes nacionales, pudiera servir como nodo central de identificación y de anclaje de la identidad nacional (Jelin, citada en Cyberia, 2009, p. 206).

Traverso añade y pone énfasis en las instituciones fuertes que hacen que una memoria oficial lo sea, al respecto nos cuenta: “hay memorias oficiales alimentadas por instituciones, incluso Estados, y memorias subterráneas, escondidas o prohibidas. La visibilidad y el reconocimiento de una memoria dependen también, de la fuerza de quienes la portan.” (Cyberia, 2009, p.206)

En lo que se refiere a las memorias que se disputan los sentidos del pasado con la memoria oficial -las memorias divergentes-, Cyberia (2009) expone que estas emergen como resultado de las heridas de los pueblos o colectivos humanos vencidos o en resistencia. Aunque advierte que tal disputa no siempre tiene como resultado que unas memorias borren o callen a otras, sino que el resultado puede ser la distorsión que hace una (la hegemónica) sobre la otra (la disidente o débil). En palabras de Gnecco y Hernandez: “La historia impuesta por los colonizadores no borra, simplemente, la historia de los colonizados. Lo que la historia

colonial hace es mucho más perverso (y efectivo): distorsiona, confunde, agrupa.” (Gnecco y Hernández, 2007, citados en Cyberia, 2009, p.210)

Creemos que para superar lo que nos advierten estos autores es necesario poner siempre una mirada crítica sobre las memorias, en especial sobre la memoria hegemónica y oficial pues “no hay que confundir la memoria patrimonializada (...) con la memoria crítica, esto es la memoria puesta en habla, colocada en vilo entre pasado, el presente y el futuro.” (Kingman, 2012, p. 129).

Labor que se materializa en aquellas perspectivas que buscan ampliar el horizonte de los relatos del pasado sin unificarlos, y que además toman distancia crítica de la historia y la relación y uso que ésta hace de la memoria. Creemos, junto a Cyberia (2009), que el reto debe estar enfocado en “abrir la memoria como un campo fecundo, en permanente reelaboración, que responda a las inquietudes que surgen en cada presente.” (p.209)

Memorias maleables y archivo:

Algunas instituciones por parte del Estado encargadas de recuperar, organizar y almacenar el archivo se convierten en guardianes de aquellos documentos que sirven como pruebas para la escritura de la historia legítima, dejando a la memoria en un lugar vulnerable en el que recordar y olvidar dependen de la finalidad que tenga el uso de los recursos visuales, orales, escritos -entre otros- en la escritura de la historia.

Entonces, el archivo institucionalizado se convierte en un arma de doble filo para la memoria debido a las apropiaciones simbólicas que surgen de él con el fin de construir identidades por el recuerdo o el olvido.

La memoria es maleable en tanto las representaciones del pasado determinan esa memoria colectiva y hegemónica que se visibiliza y legitima como “un marco común material y significativo para vivir a través de los órdenes sociales caracterizados por la dominación, hablar de ellos y actuar sobre ellos.” (William Rosevery, 2002 citado en Kuri Pineda, 2017, p.16).

A partir de esas acciones de poder que imparten muchos de los “almacenes” del archivo -sobre todo quienes avalan la producción de conocimiento histórico- se manifiestan otras formas de acercar a las comunidades con archivos cargados de símbolos y lugares que posibiliten la construcción de identidad en miras a fortalecer la memoria colectiva. Por lo tanto, el archivo deja de ser aquel documento hegemónico, resguardado y usado únicamente por la esfera académica cuando los pueblos se unen con el objetivo de manifestarse en una multiplicidad de materiales intersubjetivos para no olvidar.

Murguía (2011) nos dice que “el archivo en sí mismo es siempre una trayectoria, una acción, una producción de sentidos y de respuestas, lo que no excluye el hecho de que posteriormente se vuelva institucionalizado, manipulable lugar de la memoria” (p.33). En otras palabras, que el archivo es una representación del pasado que permite entender el tiempo y el espacio: sus transformaciones, continuidades y cargas emocionales que pueden llegar a responder a las clases hegemónicas.

Existe un predominio del archivo en ser fuente escrita, pero en esa lucha contra hegemónica las manifestaciones archivísticas toman nuevas formas artísticas con el objetivo de registrar y producir el acontecimiento al mismo tiempo (Tello, 2015). Creemos que este tipo de archivos fortalecen un nuevo formato que debe ser considerado en las interpretaciones que se dan desde la historia, y, sobre todo, como una disposición social de estos recursos.

La memoria como imperativo ético

La memoria como imperativo ético o como obligación nos lleva a preguntarnos si existe un exceso de pasado o de rememoración del pasado en nuestra sociedad. En este dilema hay dos posturas que siempre están en conflicto permanente: el temor al olvido y la permanente presencia del pasado en el presente (Jelin, 2002).

Esta misma autora afirma que la manera de abordar este dilema es preguntarse por “quién recuerda” y “para qué lo hace”. Por ejemplo, respondiendo la primera pregunta vemos que, por un lado, para algunas colectividades y/o grupos sociales -en especial aquellos que han sido oprimidos, silenciados y discriminados- es obligación ética recordar pues “la referencia a un pasado común permite construir sentimientos de autovaloración y mayor confianza en sí mismos y en el grupo” (p.10)

Por otro lado, vemos que para algunas instituciones -como el estado nación- también es necesario la construcción de memoria para “definir y reforzar sentimientos de pertenencia, que apuntan a mantener la cohesión social y a defender fronteras simbólicas”. (Jelin, 2002, p. 53)

La primera pregunta, entonces, nos resuelve la segunda: “el para qué”. Llevando esta pregunta al contexto latinoamericano, quienes han tomado la memoria como imperativo ético lo han hecho luego de vivir hechos traumáticos que representan catástrofes sociales como las dictaduras del cono-sur o los conflictos armados que tuvieron lugar en el continente americano⁶. En palabras de Jelin (2002):

...Los debates acerca de la memoria de períodos represivos y de violencia política son planteados con frecuencia en relación con la necesidad de construir órdenes democráticos en los que los derechos humanos estén garantizados para toda la población, independientemente de su clase, «raza», género, orientación ideológica, religión o etnicidad. Los actores partícipes de estos debates vinculan sus proyectos democratizadores y sus orientaciones hacia el futuro con la memoria de ese pasado. (p.11).

Por ende, la pregunta por el imperativo ético de la memoria nos cuestiona de manera política también. Nos plantea tomar posición en este campo de batalla de las memorias y a estar siempre alertas para no caer en sus trampas.

Por un lado, compartimos junto a Jelin (2002) la “creencia en que la convivencia humana —aun entre grupos diversos y en conflicto— es posible y deseable, aunque sin duda difícil” (p. 2) y que para tal fin la reflexión sobre las memorias es importante. Por otro lado, creemos que para no caer en sus trampas “es necesario escuchar los testimonios, pero evitando la repetición ritualizada, tomando distancia, abriendo el debate y promoviendo el

⁶ Dictadura Argentina 1976-1983, Dictadura Chilena 1973 - 1990, Dictadura Brasileña 1964 - 1985, Dictadura Uruguay 1973 - 1985, Guerra civil Guatemalteca 1960 - 1996; Conflicto armado interno Colombiano 1960 - actualidad; Guerra civil del salvador 1979 - 1992; Conflicto armado en Perú 1980 - 2000.

análisis y la reflexión activa sobre el pasado” (p. 289). Es decir: escuchar los discursos de la memoria, pero no limitarnos a ellos” (González & Pagés, p. 289).

1.3 HISTORIA Y MEMORIA: UN DIÁLOGO NECESARIO.

Como hemos visto, la historia ya no es la única interesada en el pasado. La memoria disputa un monopolio sobre él -y se está llevando la delantera- en lo que podríamos llamar un “presentismo social y culturalmente latente” (Ruiz, 2020, p. 109). Pero la cuestión no es dilucidar cuál campo es mejor o peor que el otro para interpretar el pasado, sino presentar las relaciones y tensiones que hay entre estas dos formas de remitirse a él. Tal propósito es el que nos interesa tratar en este apartado, primero de manera disciplinar y luego situándolo en la escuela.

1.3.1 Puntos de encuentro y distanciamiento

Sigue habiendo la percepción de que el historiador o historiadora son personas que están abocados al estudio de documentos empolvados y que de allí construyen sus análisis y escriben la historia. Por ello la afirmación o la regla moral -como la llama Ruiz (2020)- de que sin estornudos no hay historia. Como respuesta y parafraseando a Capra, Ruiz afirma que “la comprensión histórica implica investigación de archivo, pero no se restringe a ella” (p. 97)

Siguiendo con el argumento del autor y como lo hemos venido explicando durante el capítulo, la historia que toma como objeto el presente escapa a estas percepciones porque trabaja -también- con la experiencia, el testimonio y demás; y desde allí hace sus análisis.

Ruiz plantea la discusión entre memoria e historia en el campo de la historia del tiempo presente de la siguiente manera: sitúa, por un lado, a quienes quieren comprender el tiempo presente utilizando como insumo testimonios, fuentes orales y demás; y por otro lado a quienes -ya sea por moda o por pereza metodológica- se abocan a ser plataforma de las diferentes memorias. Para el autor en mención el objetivo de la historiografía no es convertirse en plataforma de las memorias, sino historiar sus metamorfosis. (Ruiz, 2020).

Por su parte, Norá plantea que el historiador debe posicionarse entre ambas para servirse de ellas. Planteamiento del que se distancian Hartog y Traverso. El primero aduciendo que la memoria desplaza a la historia “generando una arrogancia en la generación actual que se manifiesta en la necesidad de conservar y patrimonializar legados en el nombre de las generaciones futuras.” (p.111) Y el segundo argumentando que en ese posicionamiento se presenta una “reificación del pasado que hace de la memoria un objeto de consumo, estetizado, neutralizado y rentable” (p. 112)

Hobsbawn explica el distanciamiento que hay entre historia y memoria desde la conveniencia: a la memoria no le sirve la versión del pasado que construye la historia pues no le conviene. El autor argumenta que con el propósito de acentuar y promover diferentes identidades cada grupo social necesita una historia, pero rara vez esa historia que necesitan coincide con la que se hace desde la historiografía. En palabras del autor: “Todos los seres humanos, todas las colectividades y todas las instituciones necesitan un pasado, pero sólo de vez en cuando este pasado es el que la investigación histórica deja al descubierto.” (Hobsbawn, 2002, citado en Ruiz, 2020, p. 112). Y por tanto la obligación de la historia en esta relación es deconstruir los “mitos políticos o sociales disfrazados de historia” (p. 112).

De lo anterior pareciese que la única relación que pueden tener estos dos campos es de desconfianza. Desconfianza de la historia hacia la memoria por politizada, y desconfianza de la memoria hacia la historia por inconveniente. Y ni lo uno, ni lo otro: la memoria y la historia son igual de politizadas y convenientes y lo que se presenta es un solapamiento de ambas. Al respecto Cyberia (2009) menciona un punto muy importante: la relación privilegiada que hay entre memorias fuertes y escritura de la historia. Así la explica:

[...] como Memoria e Historia no están separadas por barreras insalvables, sino que interaccionan permanentemente (...) cuanto más fuerte es la memoria –en términos de reconocimiento público e institucional-, más el pasado de la que es vector deviene susceptible de ser explorado y elaborado como Historia. (p.208)

Ahora bien, también hay autores que plantean la relación entre estos dos campos en términos de dialogo. A veces conflictivo, a veces complementario. Por ejemplo, Jelin (2002) nos dice que “la memoria funciona como estímulo en la elaboración de la agenda histórica” y “la historia permite cuestionar y probar críticamente los contenidos de las memorias, y esto ayuda en la tarea de narrar y transmitir memorias críticamente establecidas y probadas” (p.88)

Ricoeur, por su parte, expone esta relación como un “vínculo dialéctico de interpretación e influencia,” (González & Pagés, 2014) en donde la historia enmarca a la memoria en un contexto más amplio y la memoria singulariza las explicaciones contextuales que pretende la historia pues “allí donde el historiador ve una etapa de un proceso, un testimonio muestra un acontecimiento singular, incomparable y superlativo” (p. 281).

Kingman (2012), profundizando en la desconfianza que hay de la historia hacia la memoria brinda un elemento para superarla. Explica que “no hay que confundir la memoria patrimonializada o la memoria archivada, en el sentido de Ricoeur -desconectada de cualquier relación social-, con la memoria crítica, esto es la memoria puesta en habla, colocada en vilo entre pasado, el presente y el futuro.” (p.129).

Para llevar esto a cabo se necesitan -historia y memoria- mutuamente. La primera necesita de la segunda para desarrollarse, y la segunda necesita de la primera para dar a conocer sus sentidos más profundos. (Kingman, 2012)

En resumen, nos posicionamos entre los que creen que historia y memoria -en tanto campos que trabajan con el pasado- se complementan, y, por tanto, las necesitamos en el mismo ring “ya que no podemos existir en la sociedad de lo meramente escrito, frente al silencio de las imágenes que no articulan palabra, ni tampoco podemos perdernos en un mundo de voces no fijadas.” (Vilanova, 1998, p. 66). Ahora cabe contextualizar el panorama poniendo como ring de encuentro entre historia y memoria a la escuela.

1.3.2 La escuela como escenario del dialogo entre memoria e historia.

La escuela no escapa -por más que lo quiera- a estas tensiones de las que venimos hablando: no es un campo de distensión. Inclusive, podemos decir que en ella se acentúan; por lo tanto, se convierte en el escenario esencial para problematizarlas.

Así, historia y memoria siempre han estado presentes en la escuela. La historia en forma de enseñanza, y las memorias como aquellos sentidos sobre el pasado que se

transmiten para formar identidades y ciudadanías. Primero con el fin de modelar al ciudadano-sujeto, luego al ciudadano participante. (González & Pagés, 2014)

El primer objetivo se realizó

[...] por medio de un relato fundado en el mito de los orígenes y la glorificación de las gestas y los héroes de la nación y la patria (...) estos relatos nacionales en tanto 'memorias oficiales' apuntaron a reforzar sentimientos de pertenencia, a mantener la cohesión social y a defender fronteras simbólicas constituyendo un eje identitario fundamental. (González & Pagés, 2014, p.296)

El segundo objetivo se trazó luego de la segunda guerra mundial. En ese contexto se buscaba formar al ciudadano para que participara activamente de la democracia occidental y con esto las memorias tuvieron otros sentidos más allá de el de exaltar el pasado de gloria de las gestas nacionalistas. Por una parte tomó forma de exaltación al proyecto democrático y a sus promesas de bienestar y de paz, y luego, con los testimonios y conmemoraciones del holocausto Nazi, aparecieron en forma de convencimiento del fracaso ilustrado. (González y Pagés 2014)

A partir de esto último y del surgimiento de la historia oral, se abrieron paso en la escuela las historias mínimas, cotidianas y anónimas “tanto para dar cuenta de aquellas memorias traumáticas como para dar la voz a los protagonistas desconocidos de las transformaciones políticas, culturales, económicas y sociales del siglo XX.” (González y Pagés 2014, p. 297) Con ello,

la escuela y la enseñanza de la historia en muchos países albergaron con entusiasmo la historia oral como forma de renovación temática y metodológica proponiendo nuevos nexos entre la historia local

y la general, entre los diversos estratos del tiempo histórico, entre los jóvenes y sus experiencias, entre los estudiantes y la historia como reconstrucción del pasado. (pp. 297-298).

Tenemos, entonces, varias acepciones de la memoria que se entrecruzan en la escuela:

1) la memoria como conciencia colectiva e identitaria nacional, 2) las rememoraciones de los pasados traumáticos y 3) las reconstrucciones realizadas por medio de los testimonios y la historia oral. Y añadido a esto, una pugna en la enseñanza de la historia entre una tradicional y nacionalista, y otra crítica y reflexiva. En palabras de los autores en mención:

[...] hace tiempo se viene pensando cómo liberarse de esa historia plagada de figuras heroicas a la vez que despolitizada por falta de conflictos y entramado social. Así, se busca una narrativa que sea simultáneamente aglutinadora y plural, que permita unir sin homogeneizar ni borrar diferencias, que pueda dar cabida a la diversidad étnica, social y cultural que caracterizan a nuestras sociedades en la actualidad. (González y Pagés 2014: p.298)

De esta pugna aparecen nuevas memorias en la escuela que no se remiten a los héroes sino a las víctimas y con ellas nuevos desafíos morales y políticos que plantean nuevas preguntas. Por ejemplo: ¿Cómo explicar que la memoria no garantiza no repetición? ¿Cómo evitar la sacralización de estas memorias en la escuela? ¿Cómo poner en cuestión a las memorias que son llevadas a la escuela?

Vale decir que estas cuestiones son inevitables si se quiere trabajar con la historia del tiempo presente, son retos de los cuales nosotros como profesores de historia no podemos escapar. Por ende, trabajar con las memorias es un deber fundamental para la escuela; y, en ese sentido, creemos que es necesario poner en constante conversación a la historia con las memorias: unas veces dándole prioridad a una, otras veces dándole prioridad a la otras.

Creemos -junto a González y Pagés (2014)- que el objetivo de este campo en la escuela debe ser la búsqueda de “los mejores recursos para multiplicar las preguntas, plantear problemas y continuar debatiendo imaginarios socialmente sedimentados y anquilosados”. (p.300). Sobre estos últimos tópicos, preguntas, apuestas y desafíos ahondaremos en el siguiente capítulo.

CAPITULO DOS: EL TIEMPO PRESENTE Y LOS PASADOS RECIENTES EN LA ESCUELA.

*“Puertas de reyes, puertas de reyes,
a patadas las abrimos
no fue cuestión de la suerte...”
(Samurai, 2005).*

Como lo anota Arias (2018) “en ciertos países latinoamericanos, especialmente en aquellos que padecieron la experiencia de las dictaduras, se generaron espacios impulsados por varios agentes para la circulación de los significados de hechos del pasado en la escuela.” (p.35).

En ese sentido, podemos decir que la escuela no ha sido ajena a la emergencia de los pasados recientes como tema de discusión pues a ella han entrado de diferentes maneras -ya sea como efemérides y conmemoraciones, o como contenidos curriculares-. Cuestión que implica traer a colación el escenario que esbozamos en el capítulo anterior: la escuela como escenario en donde se relacionan conflictiva, dialógica y análogamente la memoria y la historia.

En este capítulo lo haremos a la luz de aquellos que han tenido como tema de reflexión la enseñanza de pasados recientes en la escuela: Franco & Levín (2007), Arias Gómez (2018), Levin (2007), Saab (2013), Gutiérrez Álvarez (2005), Carnovale & Larramendy (2010), González M. (2012), Padilla & Bremúdez (2016), Torres Gamez (2016), Rodríguez Avila & Sánchez Moncada(2009), Arias Gómez (2016 A), Arias Gómez (2016 B), Egea, Massip, Flores, & Barbeito (2014), Siede (2007) y Rodriguez (2012).

A groso modo, podemos inferir, por un lado, el carácter polémico y controversial de los pasados recientes, y, por otro lado, el deber de su tratamiento en la escuela dada la

emergencia de memorias, interpretaciones y sentidos sobre el pasado que han irrumpido en ella.

Conclusiones que, además de plantearnos la pregunta por cómo se han abordado los pasados recientes en el aula, nos lleva a preguntarnos por los límites y posibilidades de la enseñanza de la historia del tiempo presente en las instituciones educativas.

Para desarrollar tales preguntas seguiremos el siguiente itinerario: partiremos haciendo un panorama de lo que implica la enseñanza de pasados recientes en el aula escolar; posteriormente, situaremos esta discusión en la escuela colombiana; y finalmente, plantaremos un escenario en lo que a posibilidades y límites de la enseñanza de la historia del tiempo presente se refiere.

2.1 La enseñanza de pasados recientes en la escuela: Aspectos generales.

Según Levin (2007) los pasados recientes han empezado a ingresar a la escuela sin darnos el suficiente tiempo para la reflexión. Lo anterior debido, por un lado, a que el afán de la inclusión de estos contenidos en el currículo responde al “cumplimiento de los preceptos conmemorativos exigidos” (p.157). Y, por otro lado, a las particularidades y dificultades del campo y su enseñanza. En palabras de la autora: “La historia reciente (...) tiene dificultades particulares, tanto para su investigación como para su enseñanza. Su carácter tan polémico y político hace que su ingreso a la escuela implique problemas delicados, pero justamente por el tipo de valores que involucra su enseñanza es urgente e imprescindible”. (Franco & Levín, 2007, s.p)

Dejando de lado lo primero -los preceptos conmemorativos exigidos-, expondremos, primero, las dificultades que hacen que su inclusión en la escuela sea polemizada y debatida;

segundo, los objetivos y móviles que hay implícitos y/o explícitos en dicha inclusión; y, tercero, algunos ejemplos en el contexto latinoamericano.

2.1.1 Dificultades y controversias en la inserción del pasado reciente en la escuela.

Para Arias (2018) llevar el pasado reciente a la escuela nos enfrenta a, por lo menos, tres controversias que debemos sortear como profesores: 1) Llevar al aula temas comprometedores para el presente; 2) el lento ritmo de la escuela y sus cambios gracias a nuevos intereses y mutaciones en el contexto; y 3) el hecho de que los maestros impongamos nuestros “imaginarios y experiencias biográficas respecto a los acontecimientos del pasado cercano.” (p. 43)

La primera dificultad aduce a las fuertes implicaciones éticas y políticas que traen consigo los pasados recientes como tema curricular; pues estos pasados, por ejemplo, en Latinoamérica, tienen que ver con experiencias social e individualmente traumáticas (las dictaduras y conflictos armados que tuvieron lugar en nuestro continente durante la segunda mitad del siglo XX). Tratar estos temas en el aula es tratar sus horrores y analizar sus causas y consecuencias, -con responsabilidades y culpables a bordo-.

La segunda dificultad expresa el carácter cambiante de la escuela y los contextos políticos que la definen. En palabras del autor: “la escuela recibe el impacto de coyunturas políticas cambiantes que vuelven aceptables ciertos discursos sobre el rechazo a la violencia y solidaridad con sus víctimas, pero son modificados gracias a nuevos intereses y contextos que hacen posible nuevas lecturas y otros protagonistas”. (Arias, 2018, p. 42)

Y la tercera tiene que ver con la falsa oposición entre ser docente y sujeto político. A esta dificultad vale recordar que los principios de lo uno no van en detrimento de lo otro, cuestión que abordaremos mejor en el siguiente apartado.

En el mismo sentido, Saab (1997) añade otra dificultad más: el hecho de que los estudiantes -la audiencia, en sus términos- estén involucrados de diferentes maneras con los temas que se tratan. Sin embargo, integra otra dificultad a su planteamiento: la indiferencia de los estudiantes hacia el pasado, hecho que acarrea una pérdida de sentido temporal propio de la existencia humana.

A esto también se le puede sumar el problema que tiene la escuela como institución homogeneizadora que está en detrimento de una audiencia -en el caso latinoamericano, entre otros- múltiple y diversa, y por ende con múltiples y diversas memorias. El autor argentino lo explica de la siguiente manera:

Para ciertos grupos indígenas, su historia comenzó en 1492; para miles de trabajadores el principio de su historia se produjo cuando el estado capitalista se auto liberó de la pesada carga de poner frenos a la lógica del mercado; para los excluidos estructurales, el presente histórico de límites imprecisos, es esta negación de su derecho a la vida (Saab, 1997, p. 311)

Levin (2007) y Saab (1997) direccionan nuevamente la discusión hacia los profesores, en específico hacia su formación y el material didáctico con el que cuentan. Sobre lo primero Saab, citando a Gimeno Sacristán, manifiesta la preocupación de que los contenidos del pasado reciente que se construyan para trabajar en la escuela sean producidos por expertos ilustrados y no como resultado de un debate social -que necesita a los expertos ilustrados, claramente, pero no solo a ellos-.

Sobre lo segundo, Levin (2007) y Arias (2018) exponen que hay una escasez de material didáctico debido a la falta de fuentes pertinentes de ser utilizadas, y/o, a la falta de textos hechos al respecto para la escuela fuera del ámbito y la terminología académica.

Tal preocupación también la aborda Gutiérrez (2005) quien nos dice que más allá de que haya o no material didáctico sobre los pasados recientes, hay que posar la mirada en la

formación del profesor pues es él quien debe estar capacitado para, en primer lugar, elegir su propia visión del conocimiento histórico; en segundo lugar, crear las herramientas necesarias para interrogar a las diferentes memorias sin que esto conlleve un juzgamiento facilista de las mismas.

Esta autora también pone en evidencia una dificultad más para enfrentar: la cantidad de información sobre el tiempo presente que llega en manera de noticias a la escuela. Saab (1997) quien también considera este punto, dice que esta información llega a la escuela como imágenes, como no-acontecimientos, como pseudo- información; por ello el deber de la enseñanza del tiempo presente es “desentrañar los procesos reales que aparecen ocultos tras la marea incesante de imágenes indiferenciadas”. (Saab, 1997, p. 304)

En resumen, son muchas las dificultades y controversias que supone el tiempo presente y los pasados recientes como tema de enseñanza. En primer lugar, porque es un campo en el que es imposible llegar a consensos ya que tiene como objeto una temporalidad abierta hacia el presente, lo que supone que “no hay ni puede haber un programa común sobre la historia presente” pues “los profesores se apropian del curriculum y construyen su propia pedagogía de la historia en la medida en que esta como todo conocimiento es campo de lucha hegemónica” (Saab, 1997, p. 297)

En segundo lugar, porque la escuela es un escenario del que no pueden huir las experiencias y emociones de estudiantes y profesores, por el contrario, es allí donde salen a relucir muchas de ellas para ser escuchadas, confirmadas, vitoreadas, negadas etc.

Con todo esto, igualmente hay profesores abocados en resaltar la importancia de trabajar con pasados recientes, hecho que nos lleva a preguntarnos sobre los objetivos y fines

que los movilizan; y a retomar la pregunta que bosqueja Saab (1997) ¿qué tipo de profesores para qué tipo de enseñanza?

2.1.2 Móviles de la enseñanza de los pasados recientes en la escuela.

Como dijimos párrafos atrás, los pasados recientes irrumpieron en la escuela. No se les invitó ni se les abrió la puerta como quien espera una visita planeada. Irrumpieron, así sin más, de la mano de las luchas sociales que se estaban dando en la época⁷; entre ellas, las luchas por la memoria y los sentidos del pasado.

La historia escolar no fue ajena a esta irrupción que interpeló “la lógica de los tradicionales currículos escolares centrados en el abordaje de lo histórico y lo social” (Arias, 2018, p. 37) e incorporó temas y contenidos que abordaran los pasados recientes en su quehacer pues “el lugar de la historia en el currículo se justifica desde una exigencia de inteligibilidad del mundo en que vivimos” (Saab, 1997, p. 298).

Además de este primer móvil -el de responder a dicha exigencia-, Arias (2010) describe algunos fines inmersos en esta incorporación -especialmente en Latinoamérica- que podemos resumir en los siguientes: 1) debatir verdades y hacer visibles otros actores; 2) dar lecturas alternativas con respecto a lo acontecido; 3) incentivar en los escolares una toma de posición política y ética con respecto al mundo en el que viven; y por último, 4) aprovechar estos contenidos como herramienta de la formación política escolar.

⁷ Últimas décadas del siglo XX. Época de la transición de dictaduras a democracias y del fin de algunos conflictos armados en el continente, además del surgimiento de varios colectivos de derechos humanos que exigían verdad, justicia y reparación.

En la misma vía, Levin (2007) aduce que el objetivo -y desafío- de la enseñanza de los pasados recientes en la escuela es:

[...] acompañar a los estudiantes en la construcción de una perspectiva crítica que les permita responder por qué pasó lo que pasó, comprender qué rasgos, qué características (...) posibilitaron que ocurriera lo que ocurrió y comprender, asimismo, por qué ese pasado ha sido recordado de los modos en que ha sido recordado. (p.p. 13 - 14)

Entendiendo la perspectiva crítica como la posibilidad y capacidad de “desnaturalizar lo que parece obvio y poner en perspectiva todo proceso, todo fenómeno, todo acontecimiento” (Saab. p. 13). Por ello la importancia de trabajar estos pasados a la luz de la disciplina histórica dado la naturaleza compleja de su conocimiento desde el cual se “busca integrar múltiples dimensiones de la realidad social y de comprender las diversas razones que nos ayudan a comprender los fenómenos históricos y sus causas en sus peculiares contextos.” (Levin, 2007, p. 13)

Por su parte y haciendo énfasis en el tipo de ciudadano que busca formar este tipo de enseñanza, Carnovale y Larramendy (2010) nos dicen que el principal objetivo es formar una ciudadanía crítica y reflexiva con capacidad de transmitir los valores democráticos y respetar los derechos humanos; objetivo que puede realizarse, según las autoras, respondiendo al cuestionamiento de cómo fue posible el horror; que a su vez podemos solucionar poniendo en dialogo otras dos preguntas: ¿qué pasó? y ¿cómo fue relatado por los diferentes actores involucrados aquello que pasó?

Estas preguntas requieren para su respuesta un abordaje que beba de diferentes fuentes que nos permitan observar tanto al árbol como al bosque, que nos ofrezcan “un cuadro

habitado por un amplio conjunto de imágenes que van desde la complicidad abierta hasta las formas de resistencia más heroicas” (Carnovale y Larramendy, 2010, p. 247). Es decir: podemos priorizar el acontecimiento, el hecho y/o el testimonio, partir de ellos, pero no quedarnos allí.

En palabras de las autoras:

[...] en una enseñanza que se propone abordar los procesos históricos en sus complejidades y conflictos, y que facilita en sus alumnos un acercamiento reflexivo a ese pasado, los testimonios constituyen un recurso potente -en el sentido antes señalado- cuando se presentan articulados tanto con testimonios de personas, con experiencias diversas como con fuentes de época de diversa naturaleza y, también, con fuentes secundarias. Es decir, con abordajes, interpretaciones y reconstrucciones que, provenientes del campo disciplinar, aporten conocimiento respecto de los contextos en que los testimonios se inscriben. (p. 248)

La enseñanza de los pasados recientes, entonces, no busca posar de neutral ni ufanarse de ello. De principio pone sus principios -si nos permiten la redundancia-, que se pueden resumir en lo siguiente: no ser indiferente a las luchas sociales que empujaron su entrada en la escuela; y por ende, tomar posición con respecto a ellas y sus actores.

Empresa que por honesta no deja de ser problemática pensándolo en una enseñanza que tiene como uno de sus fines la formación de pensamiento crítico y no la creación de propaganda política, ya que entre estas dos puede haber una línea muy delgada que, de no trazarse con cuidado, podemos pasar sin apenas darnos cuenta.

Arias (2018) y Saab (1997) nos brindan algunas luces para salirnos de este embrollo. Por un lado, el primero explica que los objetivos de este tipo de enseñanza se pueden entender

desde el concepto de formación política y agenciamiento político; y por otro lado, Saab (1997) lo resuelve haciendo algunas precisiones sobre el ser maestro. Nos gustaría detenernos en lo anterior para abordarlo de mejor manera.

Formación política, agenciamiento político y subjetividades políticas: una aproximación.

Con respecto a este tópico, Egea, Massip, Flores, y Barbeito (2014) nos brindan algunos elementos a considerar. De principio nos dicen que la formación de las personas como sujetos políticos tiene los siguientes fines: capacidad de análisis, autonomía, criterio propio, solidaridad y compromiso. Y para corresponder a tales fines debemos tener en cuenta las siguientes ideas -no como un itinerario o listado de pasos a seguir sino como elementos de un corpus que se complementan entre si-.

Primero, “entender la formación política como un proceso educativo que supera la educación basada en la memorización de conocimientos”. Segundo, “entender la formación política desde una perspectiva compleja, holística, metadisciplinaria e integradora de los saberes”. Tercero, “utilizar múltiples estrategias y didácticas”. Cuarto, recordar que “el aprendizaje en el proceso de formación política implica el mayor grado posible de contextualización en el entorno, vinculación a la realidad y adecuación al nivel de maduración de los estudiantes”. Quinto, establecer alianzas entre los diferentes agentes educativos y de socialización para generar un escenario propicio para la formación política del alumnado. Y sexto, “entender que la educación es un posicionamiento ético político y que involucra valores o cargas ideológicas que legitiman, cuestionan o trasforman las relaciones de poder.” (Egea, Massip, Flores, & Barbeito, 2014)

En esa vía, Rodríguez (2012) definen la formación política como el proceso en el cual los sujetos son conscientes de la historicidad que los constituye, y con este entendimiento -o con base en él- actúan. En sus palabras: la formación política es el “conjunto de acciones colectivas de reflexión, análisis y discusión permanente, orientado a la construcción y reelaboración de las posturas que asumen los sujetos frente a las condiciones históricas entre las cuales se produce su acción social e individual” (p. 168)

Arias (2018) por su parte, presta atención al maestro como agente político al igual que los estudiantes. Sostiene que en este proceso participan los dos, y juntos ponen sobre la mesa su subjetividad política que confluye en el interés por lo público, por lo que constituye la vida en común. Así, podemos definir cinco caras de la subjetividad política que se ponen a disposición en dicha formación, a saber: “los afectos, la reflexividad, los procesos agenciantes, las propuestas organizativas de acción social y la socialización política”. (p. 58)

Entonces, siguiendo este camino, creemos que como maestros podemos trazar esta línea de la que hablábamos anteriormente de acuerdo con las búsquedas planteadas por la formación política. Para terminar, cabe mencionar algunas particularidades que tenemos los profesores en el aula al poner nuestra subjetividad política en el escenario, y que, viéndolas con detenimiento, se pueden convertir en vicios o cualidades en nuestro quehacer.

Sobre el profesor: Del maestro <Superman> al maestro <genio de la botella>.

Isabelino Siede (2007) en sus ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela nombra y caracteriza algunos profesores que nos podemos encontrar -o que corremos el riesgo de ser, o que hemos sido por momentos- en la escuela. Hacemos la salvedad de aclarar que son

caracterizaciones genéricas que pueden rayar con la caricaturización, pero que igual nos sirven para advertir ciertos comportamientos que podemos tener como docentes que tienen entre sus objetivos la formación política, o que trabajan desde campos que están transversalizados por ella.

Así, podemos encontrar al maestro Superman, quien se plantea salvar al estudiante y preservar el orden sin cuestionarlo; el maestro Peter Pan, quien quiere ser un niño permanente y ve al estudiante de igual a igual -desde la óptica de un niño, ignorando que este algún día crecerá y se enfrentará con otras preocupaciones-; el maestro Sundokán, quien ve la realidad en blanco y negro, como una eterna disputa entre dos bandos. Y por último, el maestro genio de la botella quien:

ha renunciado a cambiar nada, cree que el futuro será irremediamente igual o peor que el presente y encarna sin rechistar una pedagogía de la reproducción. Generalmente se trata de alguien cuyas ilusiones alimentaron la ilusión de la carrera docente, que abrigó esperanzas durante años y bregó por ellas con expectativas quizá desmesuradas, pero sintió luego las injusticias del sistema, sus dolorosos sinsentidos, sus olvidos desgarradores. Y la misma ilusión devino espanto, desazón y desconsuelo. Quizá diga, con reminiscencias cartesianas, <<Yo no pude, luego nadie puede>>. La resistencia a toda propuesta innovadora es el modo que elige para justificar su propio fracaso>> (Siede, 2007, p.241).

Como ya lo dijimos, pero vale la pena repetir, estas caracterizaciones no son de manera literal ni atienden a personalizaciones en específico. Las esbozamos acá para describir actitudes en las que podemos incurrir como profesores; yendo y viniendo entre la motivación esperanzadora y la <desazón suprema>.

Saab (1997) por su parte, considera al profesor como intelectual y militante que enfrenta una doble lucha en la escuela. La primera “contra el estado para que este asuma los costos de la educación pública” (p. 302), y la segunda contra “la cultura mediática que hace del presente una categoría despojada de su temporalidad.” (p. 302).

En conclusión, creemos que como profesores interesados en la enseñanza del tiempo presente vale la pena tomar las banderas de dichas luchas y alejarnos de lo que bosqueja Siede (1997). Aunque, recordando la realidad y diario vivir de nuestro quehacer, que en el contexto colombiano, por ejemplo, representa grandes motivaciones como desencantos.

2.1.3. Algunos ejemplos en Latinoamérica: Uruguay, Chile, Perú y Argentina.

Esta inserción en la escuela, como venimos exponiendo, se dio en paralelo con tensiones que iban suscitando las diferentes memorias y sentidos del pasado que estaban en conflicto. Ahora describiremos algunas particularidades de esta inserción en algunos países de nuestro continente teniendo como referencia principal el apartado de Arias (2014) titulado *La enseñanza de la historia reciente en América Latina*. Nos detendremos un poco en Argentina ya que es el caso -además del colombiano- del que más información tenemos.

Uruguay

Según Arias (2018), el caso uruguayo ha tenido tres momentos. Uno donde las luchas por la memoria estaban en boga; otro en el que se impulsaron políticas de olvido; y otro, nuevamente, en donde la emergencia de las memorias irrumpió gracias a políticas que consideraban necesario tocar estos temas en el currículo.

De esta manera, el primer momento hace alusión a la década del 1980 y 1990 en donde estaban enfrentados dos sentidos del pasado: quienes denunciaban las violaciones de derechos humanos durante la dictadura, por un lado; y quienes veían en la dictadura una respuesta legítima y necesaria para combatir la subversión, por el otro.

El segundo momento hace referencia de las ocasiones en los que estos pasados se intentaron vincular en las reformas educativas de 1988 y 2003, pero fueron criticadas por politizadas y parcializadas imponiéndose en los primeros años del siglo XXI el discurso de la reconciliación que buscaba “contribuir a desarrollar una memoria de consenso entre los sectores políticos que aseguraría cerrar las heridas del pasado” (Marchesi y Winn 2015, citado en Arias 2018, p. 42).

El tercer momento, para finalizar, apunta al protagonismo que tuvo la pedagogía de la memoria en la década del 2010 ya que se incorporaron decididamente algunos tópicos de la dictadura en el currículo oficial “con el deliberado interés de aportar a que los jóvenes adquirieran un compromiso con la democracia y los derechos humanos de su país, aunque las tensiones entre los políticos y los historiadores aún no se resuelven.” (Arias, 2018, p. 42)

Chile

En este país, que vivió también una dictadura, el pasado reciente se abordó gracias a los impulsos legales a la pedagogía de la memoria empujadas por “importantes iniciativas de organizaciones de derechos humanos y por el activismo en el campo de la cultura” (Ster y Win, 2014, en Arias 2018, p. 41). Era la época del gobierno de la concertación que decidió mantener el modelo económico de la dictadura, pero que propuso estas políticas como

herramientas para la gobernabilidad y para repeler la apatía de las nuevas generaciones frente a la crudeza del régimen sufrido.

Así, el pasado reciente fue incluido “desde un marco explicativo que dejara paso a la construcción del consenso con los jóvenes, pero que recogiera las prescripciones éticas y políticas establecidas por el gobierno de la concertación” (p. 41).

Ahora bien, esta inclusión no ha estado exenta de polémicas y debates que son resultado de la pugna entre los sentidos del pasado que se mueve “entre el juzgamiento y el perdón, entre la verdad y el olvido, entre la participación y la resignación.” (Arias, 2018, p. 42). Como ejemplo de ello tenemos la propuesta del ministro de educación para cambiar en los libros de texto escolares el término <dictadura> por el de <régimen militar> -que es, supuestamente, más neutro-.

Perú

El caso peruano se acerca un poco al colombiano, pues no estamos hablando de un periodo de dictadura, sino de un conflicto armado entre el estado y grupos insurgentes. Arias (2018) asevera que mientras estuvo Alberto Fujimori en el cargo de presidente tal contenido fue prescrito de la escuela; y hasta el año 2003, a sugerencia de la comisión de la verdad y reconciliación para el esclarecimiento de los atropellos de la época de terror, se vincularon los pasados recientes a la escuela.

Esta articulación trajo consigo las dificultades de las que hemos hablado anteriormente, en este caso por el papel de los profesores en el conflicto armado -ya sea como víctimas de los actores armados, “como objeto de políticas de persecución estatal, o incluso

como militantes guerrilleros” (Trinidad 2004, citado en Arias 2018, p.39). Luego, en 2013, por motivo del desconocimiento que presentaban los jóvenes del pasado nacional, el Ministerio de educación “exigió que los libros de texto incluyeran los hechos de violencia de los ochenta y noventa, y que se organizaran cursos de actualización para maestros de todo el país.” (Valle y Escobar 2014, citado en Arias 2018, p.39)

Cabe, en este panorama, mencionar que recurrir a los pasados recientes no garantiza nada per se. Aunque el afán prioritario de los gobiernos sea rebatir el desconocimiento de los jóvenes sobre dicho pasado si nosotros como profesores no asumimos un papel activo en dicha enseñanza, esta puede quedar en la reminiscencia por la reminiscencia.

Argentina.

En este país se vivió una dictadura desde el año 1973 hasta el año 1986. Luego de ello, a partir de la década del 90 confluyeron diferentes memorias que han estado en una pugna constante. Por ejemplo, las memorias militantes quienes reivindican la militancia de las víctimas y pone en discusión la noción de las víctimas inocentes; la idea de la reconciliación nacional que busca como resultado el perdón y el olvido en detrimento de la justicia, en otras palabras: un borrón y cuenta nueva que iguala el terrorismo de estado con la violencia subversiva “de un modo más potente que la teoría de los dos demonios.” (González 2012, p. 5); y la idea de memoria completa, “llevada adelante por familiares de miembros de las fuerzas armadas” (p. 6), quienes reclaman “el reconocimiento de culpas por parte de los <otros>, es decir, de la <guerrilla>, entendiendo que sus crímenes deben ser juzgados y condenados” (p. 6)

La autora en mención resume dichas pugnas de la siguiente manera: en los años noventa del siglo pasado la puja era entre la visión que le apostaba a la reconciliación nacional, y las “memorias militantes”. Luego, durante la primera década de este milenio la oposición era entre las memorias militantes y la visión de una memoria completa.

En la escuela, por su parte, se empezó a legislar para llevar estos pasados al currículo desde 1993, año en el que se proclamaría una ley para formar ciudadanos comprometidos con la democracia. Los contenidos llegaron como hechos importantes del siglo XX en argentina y sin tener un hilo conductor más allá de ser sucesivos cronológicamente. Estos contenidos fueron: “inestabilidad política, golpes militares. La violencia política y los gobiernos autoritarios. El endeudamiento externo. La guerra de las Malvinas y la crisis del autoritarismo” (MCyF 1995, citado en González, 2012, p.9)

Finalmente, luego de algunos cambios que situaron la enseñanza de la historia reciente en el grado noveno, en 2006 los pasados recientes adquirieron relevancia y una centralidad especial; con ello se cambiaron los objetivos de la efemérides y conmemoraciones, pasando de estar ligadas a la identidad y memoria patriótica; a ser herramientas para la formación de una memoria e identidad democrática. Hecho que puso a la escuela como principal escenario de posibilidad para dotar de historicidad a las memorias y evitar el riesgo de una memoria literal. (González 2012)

Ahora bien, como mencionamos, el caso colombiano tiene una particularidad, pues si bien se dio un paso muy importante con el acuerdo de paz firmado en el año 2016 entre el Estado colombiano y Las FARC EP, todavía hay actores armados activos y con ello horrores

de la guerra. Es decir, nuestro presente y/o pasado reciente trata sobre una guerra en tiempos de paz. Entonces ¿cómo explicar nuestro tiempo presente?

2.2 Los pasados recientes en la escuela colombiana: el conflicto armado como contenido.

Nuestro país presenta una particularidad frente a los países del cono sur que vivieron dictaduras: siempre ha vivido en democracia -nominal- y siempre ha vivido en guerra. La historia colombiana ha sido un sinfín de conflictos armados que han cesado por momentos en pactos materializados en constituciones o acuerdos; acuerdos que a su vez han devenido en nuevos conflictos. El último -o el último momento de esta guerra interna y eterna- es entre las guerrillas de mitad del siglo XX y el Estado. Conflicto que empieza a ver su fin gracias a acuerdo de paz firmado en el año 2016 entre las FARC- EP y el Estado colombiano. Sin embargo, aún con esta firma, quedan grupos armados activos -algunos insurgentes, otros paramilitares, otros narcotraficantes- y las lógicas del conflicto siguen permeando a la sociedad eligiendo -dos años después de la firma del acuerdo- a un gobierno que no apoya el acuerdo firmado y que le sigue apostando a la guerra. La guerra, entonces, ha mutado pero no ha terminado.

Aun así, Colombia no fue la excepción con respecto a la emergencia de las memorias sustentada en las luchas sociales de los colectivos de víctimas y derechos humanos⁸. En ese contexto es pertinente traer las preguntas que se hacen Rodríguez Avila y Sánchez Moncada

⁸ Entre los que Podemos encontrar a MAFAPO; MOVICE; el proyecto Nunca Más; y el movimiento Hijos e hijas por la memoria y contra la impunidad, entre otros.

(2009): ¿cómo enseñar nuestro pasado reciente en un país en guerra? ¿cómo ha estado vinculado dicho pasado con la enseñanza de las ciencias sociales en nuestro país?

Las autoras parten dando una respuesta: tal vinculación ha sido insuficiente -por lo menos hasta la primera década de este siglo- gracias a que los contenidos relacionados con nuestro pasado reciente han estado subordinados a “desarrollar las competencias que se requieren para el éxito evaluativo, más que para comprender la realidad social y actuar en ella.” (Rodríguez Avila & Sánchez Moncada, 2009)

De ello, Cyberia (2009) añade que los pasados recientes -en este caso el periodo conocido como la violencia- han estado en la escuela pero de forma reducida o unidireccional, cuestión por la que en las visiones escolares al respecto:

[...] se han visto reforzadas las vías de rememoración, activando los ritos del duelo y del recuerdo de hechos trágicos, erigiendo así personajes o caudillos y falsas representaciones simbólicas que desde la historia oficial se han plasmado en la cultura en el lenguaje de las sociedades (Cyberia, 2009, citado en Arias 2018, p.45).

Hecho que, según Arias (2018), pone en evidencia la omisión de otras voces sobre este tópico en la escuela, dificultando así “la construcción de una memoria colectiva que contemple los aportes de amplios sectores de la población históricamente excluidos.” (p.45)

Además, este autor nos muestra un panorama de la investigación que se ha hecho al respecto. De ello nos dice que este campo “bordea la década de trabajo” (p.44) y que su centro han sido las universidades públicas del país -en especial la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Distrital-. Estas investigaciones han estado atravesadas por la presencia de la voz de las víctimas, en donde “su protagonismo y centralidad se ven como

refuerzos argumentales para darle identidad a la enseñanza del pasado reciente en el país o como recurso didáctico para activar la toma de posición frente a las disputas por la memoria” (p.55)

Tenemos, así, dos escenarios disimiles. Uno es el de la escuela que responde a los lineamientos curriculares; y otro el campo de la investigación en donde sale a relucir el carácter político de la formación que tiene como contenido nuestro pasado reciente. Nos gustaría detenernos en ellos: el primero lo abordaremos, principalmente, por medio del análisis de los libros de texto que han hecho Padilla y Bermúdez (2016). Y el segundo por medio de las propuestas hechas por Rodríguez y Sánchez (2009), Arias (2016 A) y Arias (2016 B).

2.2.1 El conflicto armado en los textos escolares.

Una de las aristas desde las cuales nos podemos hacer una idea sobre la forma en la que se trata el conflicto armado colombiano en el aula son los libros de texto utilizados en la escuela, pues son la principal herramienta brindada por los colegios para que profesores y profesoras preparemos nuestras clases. Por ende, para este apartado nos sustentaremos en análisis de libros de textos escolares de Ciencias Sociales.

Las autoras que han abordado este camino de indagación (Padilla y Bermúdez, 2016; González, 2015) concuerdan en que en los textos escolares el pasado reciente se trata de una manera univoca y unidireccional; y además saturada en temas de contenido.

Arias (2018) a propósito de la investigación de González (2015), advierte que es muy disiente la forma en que “las distintas cohortes de textos ignoran a las víctimas de la violencia, excepto en los libros más recientes, aunque sin rostro, sin identidad (...)” (Arias, 2018, p.

45); y a esto suma otra preocupación por el carácter moralizante de algunas cartillas hechas para el abordaje del conflicto centradas -únicamente- en el conocimiento de la constitución y lo que ella estipula sobre derechos humanos.

Preocupación en la que nos sumamos, dado que sí se vacían los temas del conflicto armado al no darle una dimensión histórica, se obstaculiza una comprensión desde diferentes ángulos, más allá de aquel que se basa en una dicotomía entre malos y buenos hombres; o malos y buenos ciudadanos. Con lo anterior no estamos diciendo que la vulneración y promoción de los derechos humanos no sirven como eje para tratar el conflicto armado en las aulas. Al contrario, alertamos que si no se sitúa dicho eje en un marco histórico, no se entenderán los conflictos de los que tal vulneración es resultado.

Por ello nos parece importante exponer la investigación realizada por Padilla y Bermúdez (2016) titulada: *Normalizar el conflicto y desnormalizar la violencia: retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano*; en donde se busca determinar la medida en que los textos contribuyen a fomentar una comprensión crítica de la violencia política en Colombia por medio de un análisis a tres libros de texto escolares: Norma (2011), SM (2012) y Santillana (2013), y a otro que maneja un relato alternativo sobre el conflicto: *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad* (CMH, 2013). Por requerimientos del apartado priorizaremos lo que se concluyó del análisis de los tres primeros y nos remitiremos tangencialmente a la comparación que se hace entre estos y los resultados del análisis al segundo texto en mención.

Cuantitativamente de los tres textos escolares se observa, primero, que lo concerniente al pasado más reciente – mediados del siglo XX hasta la actualidad- tiene un espacio de 25 páginas aproximadamente, de las que el conflicto armado protagoniza una cuarta parte; y segundo que “según arroja una búsqueda en NVivo⁹, las cinco palabras más frecuentes en los textos escolares son, en su orden: Gobierno, nacional, Colombia, política, y país.” (Padilla y Bermúdez, 2016, p. 230); mientras que en el ¡Basta ya! estas palabras son: Violencia, Guerra, nacional, justicia y víctimas.

Cualitativamente, las conclusiones se dan en dos sentidos: la estructura narrativa y la representación que hay de las víctimas en los mismos. Sobre el primer tópico las autoras apuntan que la estructura de los libros escolares tiene las siguientes características: 1) Hablan sobre políticas y acciones de cada gobierno, y 2) El conflicto se aborda desde el accionar de los diferentes grupos armados al margen de la ley y las acciones de los diferentes gobiernos para rebatirlos. En palabras de las autoras:

la narrativa no se estructura desde una problematización del conflicto armado y el uso de la violencia, pues el objetivo fundamental de los textos no es generar reflexión explícita sobre estas cuestiones, sino ofrecer un recuento de hechos de la historia nacional reciente (...) los textos plantean pocas preguntas y explicaciones sobre las causas y transformaciones, las perspectivas de los diferentes actores, las consecuencias, los costos y daños causados, o las distintas interpretaciones posibles. De manera notoria, conflicto y violencia se tratan como un mismo fenómeno, sin explicar de manera

⁹ NVivo es un software para la organización de datos. Para el caso en cuestión se usó para saber cuáles palabras aparecían y con qué frecuencia se utilizaban en los libros de texto estudiados.

diferenciada a qué se debe y cómo se transforma el conflicto, y por qué se desarrolla de manera violenta (Padilla y Bermúdez, 2016, p. 232).

Para entender mejor estos postulados traemos la tabla que se elaboró en la citada investigación sobre los hechos históricos que privilegian los libros de texto, y la organización cronológica que hacen de los mismos a partir de los gobiernos de turno.

Periodo presidencial	Hechos históricos del conflicto armado comunes a tres textos
A. Lleras Camargo (1958-1962)	Repartición del poder entre liberales y conservadores (Frente Nacional) que se traduce en exclusión política.
G. León Valencia (1962-1966)	Conformación de distintas fuerzas de oposición, tanto políticas como armadas.
C. Lleras Restrepo (1966-1970)	Surgimiento de grupos armados al margen de la ley (FARC, ELN, EPL, MAQL, M19) en el contexto internacional de la Guerra Fría y las nuevas ideologías de izquierda.
M. Pastrana Borrero (1970-1974)	

A. López Michelsen (1974-1978)	Puesta en marcha de un plan de desarrollo para reducir desigualdades entre ricos y pobres. Implementación de políticas sociales y económicas neoliberales y reforma laboral para implantar salario integral. Enfrentamiento y control (con apoyo de las Fuerzas Armadas) de las protestas del Paro Cívico Nacional generado por el crecimiento del costo de la vida.
J. C. Turbay Ayala (1978-1982)	Descentralización económica y mejoramiento de las condiciones sociales de la población. Establecimiento del Estatuto de Seguridad Nacional con estrictas medidas ante la violencia proveniente de las guerrillas y el crimen organizado.
B. Betancur Cuartas (1982-1986)	Establecimiento de diálogos de paz con grupos armados al margen de la ley con reconocimiento del carácter político de las organizaciones guerrilleras y amnistía a los combatientes. Fracaso del proceso por falta de respaldo de la clase política, los gremios económicos, las Fuerzas Armadas y la falta de voluntad política de los grupos guerrilleros. Tras ruptura de la tregua por parte del ejército, el M19 respondió con enfrentamientos armados y la toma del Palacio de Justicia.
V. Barco (1986-1990)	Implementación del Plan Nacional de Lucha contra la Pobreza y el Plan Nacional de Rehabilitación para las zonas más afectadas por la violencia. Implementación de una política de confrontación al narcotráfico con aliados internacionales. Enfrentamiento a la violencia de narcotraficantes, paramilitares y a guerrillas en zonas de explotación petrolera. Acercamiento con organizaciones guerrilleras (Coordinadora Guerrillera Simón Bolívar) y acogida del M19, el Movimiento Armado Quintín Lame (MAQL) y una parte del EPL a las políticas pacifistas del Gobierno. Conformación del partido político Unión Patriótica y posterior exterminio a mano de narcotraficantes y paramilitares. Fortalecimiento de grupos paramilitares con apoyo institucional o de sectores políticos.

C. Gaviria Trujillo (1990-1994)	Proclamación de la Constitución de 1991 a partir de la propuesta del movimiento estudiantil Séptima Papeleta, con el objetivo de poner fin a la violación de derechos humanos y la pluralización del escenario político en el país. Intentos de desmantelar carteles del narcotráfico por vía de la negociación y ante el fracaso, posterior organización de un Bloque de Búsqueda que logró la muerte de Pablo Escobar.
E. Samper Pizano (1994-1998)	Creación de un plan de desarrollo destinado a combatir los altos índices de pobreza. Aplicación de los protocolos de la Convención de Ginebra para la defensa del OAK. Enfrentamiento al narcotráfico y desmantelamiento del Cartel de Cali. Logros opacados por escándalos de corrupción y recrudescimiento de la violencia al final del mandato por parte de grupos paramilitares (AUC), guerrillas y delincuencia común.

A. Pastrana (1998-2002)	Implementación de una estrategia contra las drogas en colaboración con Estados Unidos mediante financiación de las Fuerzas Armadas y desarrollo de proyectos sociales. Intentos de terminar la violencia en Colombia mediante acercamientos con los grupos guerrilleros FARC y ELN. Aceptación de las condiciones de las FARC de despejar un área denominada Zona de Distensión y posterior cancelación de los diálogos de paz por falta de voluntad política de las guerrillas.
Á. Uribe Vélez (2002-2010)	Puesta en marcha de la Política de Seguridad Democrática para el enfrentamiento armado de organizaciones al margen de la ley. Deslegitimación del carácter político de los grupos guerrilleros y alianza con los Estados Unidos en su lucha contra el terrorismo. Colaboración conjunta entre la sociedad civil y el ejército para el fortalecimiento de la seguridad. Incremento de la lucha contra el narcotráfico, desmovilización de las AUC en el marco de la Ley de Justicia y Paz (795 de 2005), reducción de los secuestros y restablecimiento de la seguridad mediante presencia militar en la mayor parte del territorio nacional.
J. Manuel Santos (2010-actualidad)	Continuidad y transformación de la Política de Seguridad Democrática a Prosperidad Democrática. Dada de baja de uno de los principales dirigentes de las FARC. Promulgación de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (1448 de 2011) para el restablecimiento de los derechos morales y patrimoniales a las víctimas del conflicto armado. Elaboración del Marco Legal de la Paz para la obtención de un acuerdo con los actores armados para darle fin al conflicto.

* *Tabla de hechos que conforman la narrativa en los textos escolares (Padilla y Bermúdez, 2016)*

Sobre la representación de las víctimas en los libros de textos escolares, las autoras señalan que su presencia es esporádica y/o casi nula, ya que cuando aparecen, lo hacen por

medio de una descripción tímida de la violencia y de la magnitud del daño causado por los diferentes actores. Banalizando, de este modo, las consecuencias del daño y minimizando los actos de resistencia y de resiliencia que han tenido las víctimas a partir de ello.

Por ejemplo; desde una perspectiva que parta desde el respeto y entendimiento de las víctimas para abordar el conflicto, no se puede narrar el desalojo, el despojo de tierras y el desplazamiento desde la noción de <<empiezan una nueva vida>>, pues ella “no refleja con suficiente claridad o fuerza el drama de las pérdidas, el desarraigo y los traumas irreparables, ni los retos y el coraje de los que logran reiniciar una vida o retornar:” (Padilla y Bermúdez, 2016, p. 242). Cabe mencionar que es imprescindible narrar a las víctimas intentando percibir su complejidad y su multiplicidad, pues al “no diferenciar la experiencia de distintos grupos poblacionales, se pierden los matices y diversidad de formas en que la violencia contra la población civil se constituye en un arma de guerra” (p. 242) y en que diferentes prácticas se constituyen como un arma de vida y fortaleza.

Al respecto nos queda una pregunta ¿las víctimas solo pueden ser contadas priorizando los hechos de dolor y horror? Si no es así, entonces ¿cómo pueden ser contadas de otra manera sin obviar estos hechos o minimizarlos? Nos rehusamos a pensar que así sea, aunque duele -porque tiene mucho de cierta- la sentencia de Salcedo Ramos (2020) en la crónica que hizo sobre el Salado:

¿cuántos bogotanos o pastusos sabrían siquiera que en el departamento de Bolívar, en la Costa Caribe de Colombia, hay un pueblo llamado El Salado? Los habitantes de estos sitios pobres y apartados solo son visibles cuando padecen una tragedia. Mueren, luego existen. (s.p)

Como gran conclusión las autoras afirman que los textos escolares presentan serias deficiencias como soporte para abordar el conflicto armado en el aula con miras en un proceso de enseñanza aprendizaje que le apueste a la paz sin dejar a un lado el análisis y comprensión de los conflictos implícitos en nuestra sociedad. Conclusión a la que añadimos que los textos escolares pueden servir en tanto se complementen con más herramientas, y se confronten con metodologías que los interpelen. Es decir, sirven si no se siguen sus indicaciones pedagógicas y metodológicas al pie de la letra.

2.2.2 Algunas propuestas y aportes pedagógicos.

Desde el campo investigativo se han hecho algunas propuestas y aportes para la enseñanza del pasado reciente colombiano en el aula. Nos gustaría detenernos en tres: por un lado en la propuesta de Sánchez y Rodríguez (2009) pues nos brinda una metodología clara para tratar este tópico en el aula. Por otro lado en la de Arias (2016 b) pues nos brinda aportes muy importantes para trabajar la imaginación narrativa desde la escuela; y por último, en la de Arias (2016 a) ya que involucra una herramienta didáctica muy importante como lo son las estrategias audiovisuales.

Elementos para cuestionar las memorias.

En el texto titulado *Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: trabajar con la memoria en un país en guerra*, Sánchez y Rodríguez (2009) presentan su propuesta pedagógica que consiste en un software como herramienta para la enseñanza del conflicto armado colombiano. En este software se encuentra información de los diferentes actores del conflicto desde diferentes fuentes (canciones, videos, documentos) que responden

a la siguiente estructura temática: 1) políticas de la memoria, 2) aproximación conceptual al conflicto armado colombiano y 3) memorias de la política.

El primer ítem se refiere a las “formas mediante las cuales los diferentes gobiernos han tenido el control sobre lo que se considera debe ser conocido y celebrado y sobre lo que debe ser censurado y olvidado” (Sánchez & Rodríguez, 2009, p. 9). Es decir, sobre las herramientas mediante las cuales se ha posicionado un discurso oficial sobre nuestro tiempo presente.

El segundo ítem se refiere a la producción académica que ha intentado explicar el conflicto armado colombiano. Las investigadoras en mención reconocen las siguientes diez explicaciones que se han dado sobre el mismo: 1) conflicto armado como vulneración de la capacidad institucional del estado; 2) conflicto armado como guerra prolongada con empate negativo; conflicto armado como lucha territorial y regional; 3) El postconflicto; 4) conflicto armado como guerra sucia; 5) conflicto armado como falta de control estatal sobre la fuerza pública; 6) conflicto armado como sistema de guerra; 7) conflicto armado como guerra insurgente; 8) conflicto armado como guerra contra la sociedad; 9) conflicto armado como responsabilidad del estado; 10) conflicto armado como guerra contra el narcotráfico, 10) conflicto armado como consecuencia de la falta de operatividad del ejército y la policía; y 11) conflicto armado como expresión de la vulneración de los derechos humanos.

El tercer ítem, por su parte, hace referencia a la “memoria dispersa en testimonios de actores y víctimas” (Sánchez & Rodríguez, 2009, p. 19). En este podemos encontrar toda la información que han elaborado los insurgentes sobre sus movimientos; y los colectivos de

derechos humanos y de víctimas que han recopilado información que recogen la experiencia de estas últimas.

Pedagógicamente las autoras proponen abordar toda esta información por medio de la interrogación a las fuentes o a las memorias; y esta interrogación, a su vez, se plantea de la siguiente manera: primero se sugiere hacer un análisis de los discursos oficiales, luego, un seguimiento periodístico, y por último, se plantea hacer ejercicios de relación y comparación entre “los términos usados por los distintos actores armados para referirse a sus acciones de guerra y la manera como en los medios se promueve o desestima ” (p. 21), y entre “los conceptos usados en la historia reciente para abordar la guerra interna” (p. 21) y “los testimonios de actores y víctimas del conflicto armado colombiano” (p. 21)

Por último, las investigadoras consideran que es importante que los estudiantes hagan sus propios relatos en donde vinculen los análisis y comparaciones con sus experiencias y recuerdos. En palabras de las autoras:

la producción de relatos, permite además que los estudiantes construyan un nivel de implicación con quienes son afectados directamente por la confrontación, y sus demandas de verdad histórica, justicia y reparación, y es la narrativa la que permite que el estudiante comprenda que las garantías de no repetición como resultado jurídico y político es fundamental, para superar la confrontación. (Sánchez y Rodríguez, 2009, p.22)

Arias (2016 a) (2016 b) plantea también aquello de la construcción de un nivel de implicación de los estudiantes con las personas afectadas directamente por el conflicto armado. Aunque este -si se quiere- es más ambicioso, pues según él lo que se debe construir es el sentido de

la empatía. Al respecto nos gustaría ahondar en los aportes que hace el autor desde la formación humanista y la imaginación narrativa.

La imaginación narrativa como recurso pedagógico

Arias (2016 b) nos dice que la imaginación narrativa es un recurso pedagógico muy potente para trabajar los pasados recientes en el aula dado que por medio de ella se puede desarrollar la empatía. Para explicar este recurso pedagógico debemos explicar el marco en el cual se inscribe, que es, dicho sea de paso, la educación humanista. El autor la define de la siguiente manera:

Educación en la apreciación de lo humano, por lo menos para la escuela, ahora significa generar estrategias pedagógicas para que estudiantes y docentes revisen y cuestionen su vida y sus tradiciones, para que real y efectivamente se sientan partícipes del género humano más allá de su círculo familiar, religioso, afectivo o político, y para que desarrollen la compasión y la solidaridad gracias a la imaginación de mundos posibles por medio del arte. (Arias, 2016 b, p. 183)

Siendo así -como lo explica el autor citando a Martha Nussbaum y su texto *el cultivo de la humanidad*- la educación humanista, entonces, persigue tres características: 1) la vida examinada, 2) ciudadanos del mundo, y 3) la imaginación narrativa.

La primera tiene como objetivos hacer miradas críticas sobre sí y cuestionar los valores del pasado recibido. La segunda hace énfasis en las colectividades a las que pertenecemos haciendo énfasis en que el vínculo de toda persona es la humanidad y no los grupos sociales más cercanos. Ideario que “nos convoca a relativizar las lealtades de grupo y a desarrollar la sensibilidad hacia creencias, cosmovisiones y sexualidades distintas a la propia” (Arias, 2016 b, p. 182). La tercera, por su parte y como ya hemos mencionado, tiene como objetivo

desarrollar la capacidad de empatía. Objetivo que trae a colación algunas preguntas: ¿qué es la empatía? ¿qué se necesita para una enseñanza que persiga dicho fin?

La empatía es, en palabras de Nussbaum, “pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, y comprender las emociones, deseos y anhelos que alguien así pudiera experimentar” (Nussbaum, 2001, citada en Arias 2016 b, p. 182); y para tal propósito en el aula es necesario que como profesores poseamos ciertas características, a saber: primero debemos ser autosuficientes, aunque -segundo- no debemos aspirar a tener el control absoluto de todo pues “todos tenemos debilidades y requerimos del apoyo de otros” (Arias, 2016 b, p. 182); y tercero, tenemos que intentar imaginar la experiencia del otro.

Sobre esto último -intentar imaginar la experiencia del otro- el autor en mención plantea un camino muy importante: el arte. Al respecto nos dice que el desarrollo de la empatía es más fácil cuando somos niños gracias a la capacidad lúdica que encontramos en el juego. En la medida en que vamos creciendo y haciéndonos mayores tal capacidad lúdica va desapareciendo y una de las formas de recuperarla es por medio del arte ya que este:

[...] mediante sus múltiples estrategias narrativas, descentra al sujeto de su propio mundo, lo saca de sus coordenadas espacio – temporales para situarlo en otros lugares, en otros sentires y en otros pensares. El buen arte activa la capacidad en el espectador de olvidarse de si para sumergirse en la historia que se le propone. (Arias, 2016 B, p. 183)

En esa vía, Arias (2016 A) propone una estrategia pedagógica para trabajar los pasados recientes en el aula reflexionando sobre las herramientas audiovisuales, en especial el cine.

Estrategias para trabajar con herramientas audiovisuales

Arias (2016 A) dice que nuestra época se caracteriza por tener el lenguaje de la imagen y por ello es necesario hacer una pedagogía que la tenga en cuenta para sus reflexiones en dialogo “con otras imágenes, relatos, textos y miradas sobre la realidad” (p. 266). En ese sentido, las estrategias que vinculen herramientas audiovisuales deben tener como objetivo educar la mirada, que es, en sus palabras: ofrecer la posibilidad para luchar por imágenes en movimiento que conecten con el mundo, con la vida.” (p. 266)

Uno de los recursos audiovisuales más utilizados en el aula es el cine. Este investigador reconoce cuatro formas en las que se ha hecho presente en las estrategias pedagógicas: 1) como fuente de la historia; 2) como relato histórico; 3) como agente de la historia; y 4) como vector de la memoria. Además trae a colación algunos autores que han reflexionado sobre el mismo tópico y han propuesto algunas estrategias para el abordaje de herramientas audiovisuales en el aula y después plantea la suya. Vale la pena mencionarlas.

Por un lado, Arias (2016 A) se remite a González (2014), quien dice que las reflexiones planteadas sobre los recursos audiovisuales deben estar encaminadas hacia el conocimiento, la emoción y la acción. Para abordar el primer parámetro la autora aconseja guiarse de la siguiente pregunta: ¿Qué muestra y a quién muestra el audiovisual?; para el segundo aconseja la siguiente cuestión: ¿Qué nos produce las imágenes mostradas?; y para el tercero el siguiente interrogante y resto: ¿Qué podemos hacer?

Por otro lado, el autor se remite a Calderola (2013), quien propone una secuencia de consignas y objetivos a trazar. Nos dice que primero se debe buscar el reconocimiento del

contexto del acontecimiento para así analizar las acciones de los protagonistas con sus respectivos niveles de responsabilidad, además de sus consecuencias. Luego hay que propiciar un espacio en el que los estudiantes manifiesten sus argumentos ya sea de forma escrita u oral. Después, se invita a un debate en el que se fundamenten las posturas que surjan. Y, finalmente, crear las condiciones para que los estudiantes elaboren conclusiones dirigidas a encontrar maneras de seguir conviviendo en el aula con las situaciones personales y familiares que puedan surgir.

Teniendo como base a estos dos autores, Arias (2106 A) propone trabajar las herramientas audiovisuales en cuatro momentos. Primero plantea que hay que presentar la temática del audiovisual con preguntas que la problematicen; segundo, sugiere que hay que contextualizar el audiovisual, es decir, informar sobre el autor o autora del mismo, el año en que se creó, la coyuntura en la cual se creó, etcétera; tercero, dirigir la mirada en momentos específicos, lo que conlleva hacer rebobinados y explicaciones en la película; es decir, comentarla cuando se requiera; y, finalmente, provocar el pensamiento crítico con las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las pretensiones del autor del documental? ¿qué intereses hay en pugna? ¿qué versiones oficiales circulan sobre el tema? ¿por qué ciertas voces han sido acalladas?

2.3 Límites y posibilidades de la enseñanza del tiempo presente en la escuela: consideraciones finales.

Como afirmamos en la introducción de este capítulo, el pasado reciente como contenido curricular es controversial pero imprescindible, y por ello su tratamiento en la escuela conlleva una serie de limitantes, pero también permite muchas posibilidades.

Tiempo, salario y libros de texto

Hay que partir de un límite que cae en todo el techo de nuestra profesión¹⁰: las malas condiciones en las que los y las profesoras ejercemos nuestro trabajo. Más allá del salario - que no es el que corresponde en el sector público, y que alcanza apenas para sobrevivir en la mayoría del sector privado- el factor tiempo es un limitante permanente para generar nuevas estrategias ya que no se cuenta con el suficiente para preparar clase, para evaluarla y reflexionar sobre ella. Lo que deviene en que, por un lado, muchas propuestas novedosas e interesantes sean ignoradas por profesores y profesoras pues no se tiene el tiempo para pensar su implementación en los contextos en los que cada uno trabaja¹¹; y, por otro, se siga trabajando desde los libros de texto en donde -muchas veces- los profesores solo ejercemos como actores pasivos, hecho que cambia los roles entre libro de texto y profesores, poniéndonos a los segundos como herramienta del primero. Para superar el límite que representa el tiempo con el que contamos y el salario que devengamos, la respuesta -y única herramienta- se ha dado durante años desde las luchas de colectividades gremiales y sindicatos de profesores, aquí no podemos agregar más y repetimos lo dicho por ellas durante muchos años: ¡los profesores y profesoras necesitamos mejores condiciones para ejercer nuestra labor!

Ahora, para la problemática que planteamos con respecto a los libros de texto: los profesores como instrumentos de ellos; habrá que cambiar de roles y volverlos a

¹⁰ No solo en la enseñanza de las Ciencias Sociales, y en particular, en la enseñanza de la historia del tiempo presente.

¹¹ Por ejemplo, trabajar con la historia del tiempo presente tiene como requisito conocer -si es que se puede, si es que nos dejan los estudiantes- la biografía de los y las estudiantes con quienes trabajamos para así tocar temas espinosos de una manera que permita que podamos tramitarlos, o por lo menos, reflexionar sobre ellos.

instrumentalizar. Utilizarlos -si es que se requiere, si cada uno lo conviene- como herramientas que tienen que ser cuestionadas por otras; que nosotros como profesores tengamos el control de los objetivos por los que llevamos un contenido al aula.

Particularizando en el t3pico del que trata este trabajo de grado; creemos que los libros de texto traen informaci3n relevante sobre nuestro tiempo presente, pero como ya explicamos p3rrafos atr3s, no traen la suficiente. Por ende, est3 en nosotros como profesores complementarla y proponer nuevas estructuras que no tengan -siempre- en su centro el recuento cronol3gico de los gobiernos y la sucesi3n de los mismos.

Formaci3n de los profesores

Como ya miramos para afuera, ahora es preciso que lo hagamos para dentro. Primero, el hecho de que el libro de texto tenga todo planteado no nos conflictu3a muchas veces, sino que nos acomoda en el 3nico reto y funci3n de ser sus traductores en el aula. El trabajo que plantea traer el tiempo presente al aula conlleva tambi3n rigor disciplinar que -muchas veces- no tenemos. Ahora, tambi3n se puede decir que los profesores nos tenemos que hacer el trabajo de los historiadores -afirmaci3n con la que estamos de acuerdo- pero ello no quita el deber de estar al tanto de la producci3n acad3mica que hay al respecto para trabajar con ella en el aula. La formaci3n, entonces, es responsabilidad del profesor, pero tambi3n de las instituciones para las que trabajamos en su deber de facilitarnos el acceso a una gama amplia de fuentes.

El car3cter pol3mico, controversial y delicado del tiempo presente.

Trabajar con el tiempo presente plantea un conflicto en tanto se trabaja con hechos que han tenido consecuencias directas en las personas involucradas en el acto escolar. Para

ello es imprescindible acercarnos a las biografías e historias de vida de los y las estudiantes, y además poner sobre la mesa la nuestra.

Para ello, y sonando repetitivo, vuelve el limitante del tiempo, pues para que se produzca tal acercamiento es necesaria más de una sesión, o de lo contrario, no se podrá conocer cómo los pasados recientes han afectado la historia de vida de los estudiantes que comparten con nosotros el aula, dificultando una planeación adecuada -en tanto contextualizada- de una unidad pedagógica que tenga estos temas como contenidos.

Siendo conscientes de esta limitante, consideramos no hay que huir de ella y mejor enfrentarla ya que plantea también una posibilidad: tratar en el aula temas que involucra nuestras vidas, y al involucrarlas, nos interesa, nos toca -y muchas veces- nos incomoda. En el caso de los estudiantes, los saca de su apatía frente a los temas históricos permitiéndoles hacer lecturas de su tiempo -y de ellos mismos- desde ópticas históricas que se alejan del presentismo permanente que caracteriza nuestra era.

Ahora bien, eso puede generar conflictos que -creemos- deben ser tratados en el aula. Es decir, en vez de alejarlos de ella por ser temas delicados, tal condición los hace pertinentes pues en el aula se pueden plantear las preguntas, análisis y reflexiones adecuadas para que sean tramitados. Si antes existía apatía frente a los temas históricos por considerarlos ajenos, el objetivo de la enseñanza de la historia del tiempo presente es volver la historicidad a lo que nos ocurre como sociedad teniendo como fin y medio la empatía -o por lo menos su búsqueda-.

La expresión artística como otra forma de la mirada.

El arte nos muestra una vía y un camino para ejercer la mirada de otras maneras. Si por un lado queremos devolverle la historicidad a nuestro presente para mirar el árbol y el

bosque por medio del análisis que desarrolla el pensamiento crítico; por otro lado pretendemos acercarnos a la experiencia de la demás, de los testigos -ponernos en los zapatos del otro-. Y el arte -creemos- es la mejor vía para hacerlo.

Cabe anotar que esta pretensión es irrealizable: hay zapatos que definitivamente no nos calzan. Sin embargo, lo que interesa es lo que pueda surgir de la búsqueda de dicho objetivo -del camino a la empatía-. En esa vía y siguiendo con el ejemplo, lo importante no es ponernos en los zapatos del otro; sino acercarnos a estos, olerlos, imaginarnos la historia de quién los tuvo y el camino que trazó con ellos. Allí se encuentra la importancia del arte y las expresiones artísticas como recurso para acercarnos de diferentes maneras a dichas experiencias: para desarrollar nuestra imaginación narrativa.

En ese sentido, concordamos con Rodríguez y Sánchez (2009) y el fin que ellas le otorgan a la enseñanza de los pasados recientes en la escuela: desarrollar en los estudiantes un nivel de implicación con quienes han sufrido las consecuencias de nuestros pasados recientes; quienes en el caso colombiano, son las víctimas del conflicto armado en nuestro país.

Otras voces.

Como lo nombramos en párrafos anteriores, la historia del tiempo presente de nuestro país se sigue presentando -por lo menos en los textos escolares-teniendo como eje articulador los gobiernos de turno. Allí, la experiencia y voz de las víctimas aparece de forma escueta. Por ello creemos que una posibilidad de la enseñanza de la historia del tiempo presente es priorizar la voz de las víctimas y su experiencia.

Lo primero se puede hacer yendo a las narraciones que ellas mismas han creado sobre lo que es nuestro tiempo presente: los archivos. Lo segundo desde diferentes formas artísticas que han intentado abordar la experiencia de las víctimas y los actores durante el conflicto.

Con esto no estamos diciendo que en el aula solo se deban aceptar tales voces, pero si creemos que como ya ha pululado por demasiado tiempo una sola voz, es momento de que la calleemos -nos calleemos- y escucharlas. La enseñanza del tiempo presente que persigue este proyecto de grado es una que se plantee establecer un diálogo en el aula en donde la voz principal sea la de las víctimas.

CAPITULO TRES: CAJA DE HERRAMIENTAS

Jovencitos, duden, opinen, hagan hablar al archivo, no dejen que guarde silencio. El archivo de Cirirí tiene que seguir siendo incómodo en un país injusto y violento como el nuestro, se los dejo como oportunidad de comunión, de solidaridad y de creación, no como un objeto muerto del pasado.
Fabiola Lalinde, 17 de abril de 2018

En este apartado presentamos algunas herramientas para que con ellas los profesores podamos estructurar un ejercicio pedagógico que tenga como contenido el tiempo presente que responda a los contextos en los que cada uno trabaja y a los objetivos particulares trazados.

Primero ahondaremos teóricamente sobre los archivos de derechos humanos y memoria histórica respondiendo dos preguntas: qué son y desde qué lugar leerlo. Segundo describiremos dos estructuras pedagógicas para abordar el tiempo presente en el aula. Y tercero, expondremos los instrumentos y fuentes que tienen en su centro la experiencia de las víctimas y los actores involucrados en nuestro conflicto armado.

3.1. Incorporación de Archivos de Derechos Humanos y Memoria

Histórica en la enseñanza de la historia del tiempo presente.

En este apartado buscamos profundizar y precisar en cómo incorporar -desde una lectura del tiempo presente- los archivos de DDHH al quehacer pedagógico. Incorporación que contribuya a potencializar nuevas narrativas y sentidos sobre el conflicto social y armado colombiano desde el reconocimiento de las víctimas y organizaciones como sujetos históricos en su capacidad de producción material y simbólica sobre la historia, y como agentes de la transformación de la realidad que apelan.

Para iniciar, podríamos definir un archivo como un:

Conjunto de documentos, sea cual fuere su fecha, forma y soporte material, acumulados en un proceso natural por una persona o entidad pública o privada, en el transcurso de su gestión, conservados respetando aquel orden para servir como testimonio e información a la persona o institución que los produce y a los ciudadanos, o como fuentes de la historia. (AGN, 2013)

Ahora bien, en Colombia se le ha denominado Archivos de Derechos Humanos y Memoria Histórica a los acervos documentales que contengan información relevante en materia de vulneración de derechos humanos, esclarecimiento histórico con relación al conflicto y fuentes documentales testimoniales de víctimas y organizaciones sociales. El origen de estos archivos es diverso puesto que sus productores pueden ser instituciones oficiales, sectores privados, centros de pensamiento, organizaciones sociales y de víctimas.

A diferencia de otras experiencias latinoamericanas en donde los archivos que contienen información relevante sobre derechos humanos se les ha bautizado como archivos de la

represión -dado que su productor principal han sido los órganos de represión en regímenes dictatoriales-, en Colombia, el posicionamiento público de esta denominación ha estado agenciado por organizaciones sociales y de víctimas como una fuente importante -que ellas han constituido- en la documentación y exigibilidad de derechos, al igual que sus procesos de resistencia y dignificación de la vida en el marco del conflicto social y armado. En este proceso son ellas quienes producen, organizan, salvaguardan y dan diversos usos a sus archivos.

El CNMH, desde la Dirección de Archivos, ha logrado registrar y sistematizar una cantidad significativa de archivos de DDHH en el país. Ha rastreado 1834 archivos¹² pertenecientes a organizaciones de mujeres, del sector LGBTI, campesinas, afrocolombianas, indígenas, políticas, religiosas o de población víctima con distintos perfiles como desaparición forzada, secuestro, desplazamiento, minas antipersonas, reclutamiento forzado, entre otros.

La magnitud de estos archivos en Colombia da cuenta de una riqueza documental que no ha sido explorada en profundidad por historiadores, periodistas, investigadores, docentes, archivistas, y demás. Esta riqueza no sólo está atravesada por la cantidad cuantitativa de documentos, sino sobre todo, por la diversidad de temporalidades, fenómenos, orígenes, contextos y actores que se encuentran inmersos allí.

¹² Tomado de http://www.archivodelosddhh.gov.co/saia_release1/ws_client_oim/index.html el 05 de enero de 2021

El pensar los archivos en clave de la enseñanza de la historia del tiempo presente nos permite colocar en un lugar central las formas en que las comunidades, las organizaciones sociales y las víctimas han producido conocimiento histórico contextualizado, en donde sus prácticas de documentación tienen propósitos jurídicos, simbólicos e históricos, y en la mayoría de los casos, son producciones que se dan en los lugares y momentos históricos estudiados. De igual forma, el vínculo entre la comprensión del tiempo pasado y el presente desde los archivos de DDHH está atravesado por una continuidad en las dinámicas del conflicto y los procesos sociales en Colombia, los cuales no han tenido un cierre o proceso de transición.

Ahora bien, en cuanto a la información que se puede encontrar en un archivo de DDHH y MH los márgenes son amplios, puesto que varían de acuerdo con el horizonte de sentido de quien produce el archivo, como las formas de documentación y organización del mismo. Para Rodríguez (2017, p. 68) en Colombia los archivos de las organizaciones se pueden entender en cuatro orientaciones genéricas.

1. Herramientas para exigir los derechos a la Verdad, Justicia y Reparación y contra la Impunidad.
2. Fuentes para la Memoria Histórica.
3. Reconocimiento y sentidos sobre el trabajo organizativo.
4. Espacio de memoria e identidad colectiva.

De igual forma, la información se expresa de múltiples formas, sea en su clase, tipo u origen. Es decir, podríamos encontrar información de clase textual, audiovisual, sonora, iconográfica y objetos. En estos los tipos podrían ser testimoniales, investigativos,

informativos o certificables, y sus orígenes pueden ser de una producción propia, cooperativa, institucional y/o privada. Algunas de las formas en que se expresa la información son: cartas, testimonios, manuscritos, comunicados, recortes de prensa, materiales pedagógicos, correspondencia, diarios, actas, informes, investigaciones, poemas, canciones, obras literarias, fotografías, dibujos, cartografías, mapas, pinturas, filmes, documentales, prendas, objetos, entre un sinfín de posibilidades.

3.1.1 Desde qué lugar leer los archivos

En el país existe una gran cantidad de experiencias de organizaciones sociales y de víctimas que han recorrido distintos caminos en la búsqueda por comprender qué fue lo que paso, qué condiciones sociales, culturales y políticas permitieron que eso sucediera, y quizás el cuestionamiento más complejo se cierne sobre quién o quiénes son los responsables de las constantes violaciones a los derechos humanos en contra de sus comunidades. Durante este camino, las organizaciones y familiares de víctimas han llevado a cabo una gran variedad de estrategias para recuperar, organizar y documentar detalladamente los acontecimientos violentos de los que fueron víctimas que hoy se ve consolidado en los archivos de derechos humanos.

Es justamente allí donde se enmarca la presente propuesta, presentándose como una nueva mirada que permita vincular los archivos de derechos humanos que han construido las organizaciones de víctimas y familiares con la reflexión pedagógica de la enseñanza de la historia del conflicto social y armado en el escenario escolar. Para ello en este capítulo

decantaremos algunas ideas sobre cómo acercarnos, abordar, leer y trabajar los archivos de derechos humanos en el contexto escolar.

Es preciso anotar que las ideas expresadas aquí son una invitación a explorar, reflexionar y proponer nuevos caminos que permitan comprender el conflicto social y armado desde la pluralidad de memorias que se han construido a lo largo del territorio por las organizaciones, crear nuevos lenguajes que posibiliten pensarnos y recrearnos como seres humanos, más empáticos, más sensibles y críticos al momento de preguntarnos por los sentidos del pasado.

El poder integrador de lo simbólico.

Un elemento imprescindible que no podemos obviar al momento de acercarnos y trabajar con archivos de derechos humanos es que estos trascienden la materialidad física en la que se expresan -la fotografía, la carta, un objeto, un documento- para presentarnos y conectarnos con la historia de vida de quien fue víctima y hoy no está, con el dolor y agencia de sus familiares o redes afectivas que exigen saber qué paso.

Posibilitar esta conexión con quien no está, ser sensible frente al dolor del otro, desconocido, no es una tarea fácil ni producto de fuerzas ilusionistas; aquí hablamos de conexión para referirnos a la posibilidad de vincularnos, de situarnos y aproximarnos al dolor del otro desde una conciencia ética centrada en la empatía, el amor y el respeto por las ausencias y memorias que se hacen presentes en los archivos de derechos humanos.

Los elementos, objetos, documentos, cartas, fotografías, que componen los archivos de derechos humanos presentan una gran carga simbólica que alberga y cobija las historias de vida, los sueños, los gustos, y los sentimientos del otro ausente quien se comunica solo y

exclusivamente por medio de estos elementos “creando un vínculo directo entre los vivos y los ausentes” (Rodríguez, 2017).

En ese sentido, comprender los archivos de derechos humanos en su dimensión simbólica implica trascender la mirada superficial de verlos como objetos inmateriales, inanimados y carentes de sentido; por el contrario, la dimensión simbólica de los archivos de derechos humanos nos invita a observar y escuchar esas historias que guardan desde el *sentir*.

Primero, partamos de la definición de lo que significa el símbolo. Las sociedades, y comunidades -en especial las indígenas y negras que tienen una identidad más fuerte con el territorio- organizan la vida cultural, social, política y económica a partir de los significados que socialmente los hombres le han designado a los símbolos. Ello quiere decir que el símbolo tiene una relación de identidad que evoca o representa determinada parte de la realidad. Generalmente, el símbolo evoca representaciones abstractas e inmateriales con un gran carácter espiritual.

[...] el río Guarinocito, verde y cristalino es mi recuerdo más triste porque era mi felicidad. Allí jugábamos con mis amigas y nadie nos controlaba. Allí íbamos con mi familia los domingos a bañarnos y a comer sancocho. Bajar por el río, por el camino de piedras era nuestro recreo...el río era mi libertad y lo perdí con el desplazamiento (...) (Biografía Manuela Legión del afecto, 2015)

Según Andrea Imprei (2002), el valor simbólico de una imagen, un objeto o un testimonio se caracteriza por la imposibilidad que tiene el pensamiento directo, es decir, la mente racional para captar su significado. En el testimonio anterior, el río se podría definir, por parte de nuestro pensamiento racional, como una corriente de agua que fluye de un lugar a otro; sin embargo, el valor simbólico del río y el significado que le atribuye quien recuerda

este lugar, se interpreta desde la intuición y la imaginación -elementos principales en la comprensión del símbolo como lo veremos más adelante- como un lugar de libertad, armonía, vecindad y familiaridad; finalmente, el testimonio transmite un sentimiento de añoranza y nostalgia por su hogar: el río.

Ahora bien, lo simbólico en un contexto de impunidad y victimización cobra importancia en dos dimensiones, la primera i) está ligado al poder curativo y sanador desde el cual es posible la tramitación del duelo por parte de las víctimas, lejos de asumir lo simbólico desde una mirada de reparación absoluta, pues se entiende que la vida no es reparable; lo simbólico en esta dimensión, recobra su carácter comunicativo y le permite a la víctima expresar, simbólicamente, el dolor, la ausencia, la rabia, la indignación, que le ha causado el hecho violento.

La segunda dimensión hace referencia a un proceso de subjetivación que hace parte de la tramitación del duelo y se encuentra centrado en un “trabajo de simbolización y creación, que, en la intimidad de la víctima, remodelará al símbolo, le asignará un sentido y lo transformará” (Legión del Afecto, Ver, oír, sentir, sonar, 2015, p. 63); en este proceso de evocación y resignificación del símbolo, se transforma y resignifica el dolor dándole una significación diferente a la vida de quién evoca.

Aunque los procesos de subjetivación y tramitación del duelo de la víctima ocurren en su intimidad e individualidad, muchas de las resignificaciones y transformaciones del dolor de las víctimas se encuentran consolidadas en los archivos de derechos humanos ya que

“hay objetos que encarnan la ausencia de las personas y la ausencia de prácticas como el trabajo, el juego y elementos de la cotidianidad, pero hay otros que escenifican los hechos de violencia [y adquieren] una ruptura voluntaria de la intimidad familiar para pasar a ser un ejercicio público” (Rodríguez, 2017, p. 75).

Transformar un dolor individual, íntimo y familiar, en un ejercicio público, ha implicado trascender hacia un espacio colectivo de exigibilidad en el cual se rompa con una sociedad sorda, apática e indiferente, y se dispute cuestionando el pasado reciente del país.

3.2. Estructuras pedagógicas

Acá exponemos dos estructuras pedagógicas para tratar la historia del tiempo presente en el aula. Por una parte nos remitimos a la planteada por Rodríguez y Sánchez (2009) y por otra parte presentaremos una que creamos a partir de las reflexiones de Carnovale y Larramendy (2010).

Estructura pedagógica 1	
1. Interrogar la memoria.	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de los discursos oficiales • Análisis periodístico.
2. Producción de relatos	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de textos narrativos alimentados en cada sesión en donde el centro es qué pasa con el estudiante luego de hacer cada ejercicio.
Estructura pedagógica 2	

1. Contexto.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién soy? • ¿Cuál es mi historia?
2. Presentación de la temática desde las voces de las víctimas.	<ul style="list-style-type: none"> • De quiénes son estas voces • ¿Cuál es su experiencia en nuestro pasado reciente? • ¿Qué dicen al respecto?
3. Nuestro tiempo presente.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué está pasando? • ¿Qué pasó?
4. Los actores	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo contaron aquello que pasó los actores involucrados?
5. Toma de posición	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué hacer? • ¿Qué estamos haciendo?

Estas estructuras están pensadas para la planeación de una propuesta pedagógica que se plantee más de cinco sesiones para ejecutarse y que se plantee partir de la experiencia e historias de vida de los estudiantes. Está hecha a partir de unos fines, que son los de la primera columna; y estos a su vez son alimentados por una serie de preguntas, que son las de la columna de la derecha. Los hechos a tratar pueden variar según los intereses de cada profesor, y la estructura lo que busca es ir y venir entre los recuerdos de los estudiantes, los recuerdos de los testigos de los acontecimientos y sus memorias, y los análisis historiográficos que se han dado.

3.2 Fuentes: elementos para trabajar desde la experiencia de las víctimas.

Aquí presentamos dos matrices. Una que muestra los instrumentos audiovisuales que hablan sobre el conflicto armado colombiano y que es hecha por Arias (2016 A); y otra que

muestra algunos archivos de derechos humanos que han sido creados por organizaciones de víctimas y que la hicimos a partir del trabajo de Rodríguez C. (2017)

Archivo de víctimas y organizaciones de Derechos humanos de consulta pública.¹³	
1.	Fabiola Lalinde – Desaparición Forzada – Resistencia desde la Búsqueda
2.	Asociación de Familiares de Víctimas de los Hechos Violentos de Trujillo, Valle – AFAVIT –
3.	Edelmira Perez Correa - Fotografía – Organización campesina
4.	Jose Rivera Mesa – ANUC – organización campesina –
5.	Jesus Maria Perez - ANUC – organización campesina –
6.	Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento – CODHES
7.	Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento – CODHES
8.	Asociación de Trabajadores Campesinos del Carare ATCC
9.	Asociación Nacional de Pescadores Artesanales de Colombia ANPAC
10.	Comuna 6 Buenaventura. Temístocles Machado

- ***Herramientas audiovisuales***

Películas sobre la violencia política en Colombia.	
Película	Director
El río de las tumbas (1964)	Julio Luzardo.
La tormenta (1979)	Fernando Vallejo.

¹³ Estos archivos se pueden encontrar en el siguiente enlace:
http://www.archivodelosddhh.gov.co/saia_release1/ws_client_oim/menu_usuario.php#area_consultas

Crónica roja (1979)	Fernando Vallejo.
Canaguaro (1981)	Dunav Kuzmanich.
Cóndores no entierran todos los días (1983)	Francisco Norden.
Carne de tu carne (1983)	Carlos Mayolo.
Tiempo de morir (1985)	Jorge Ali Triana.
El potro Chusmero (1985)	Luis Alfredo Sanchez.
El hombre de acero (1985)	Carlos Duplax.
Técnicas de duelo (1988)	Sergio Cabrera.
Confesión a Laura (1991)	Jaime Osorio.
Edipo Alcalde (1996)	Jorge Ali Triana.
Golpe de Estadio (1998)	Sergio Cabrera.
La virgen de los sicarios (1999)	Berbet Shoeder.
La toma de la embajada (1999)	Ciro Durán.
La primera noche (2003)	Luis Alberto Restrepo.
La sombra del caminante (2004)	Ciro Guerra.
PVC – I (2007)	Spiros Stathoulopoulos.
Los actores del conflicto (2008)	Lisandro Duque.
La pasión de Gabriel (2009)	Luis Alberto Restrepo.
Retratos en un mar de mentiras (2010)	Carlos Gaviria.
Los colores de la montaña (2010)	Carlos Cesar Arbeláez.
Postales colombianas (2011)	Ricardo Coral Dorado.
La toma (2011)	Angus Gibson.
Silencio en el paraíso (2011)	Colbert García.
Pequeñas voces (2011)	Jairo Eduardo Camilo, Óscar Andrade.
El páramo (2012)	Jaime Osorio.
El silencio del río (2012)	Carlos Triviño.
Estrella del sur (2013)	Gabriel González.
Roa (2013)	Andrés Baiz.

Antes del fuego (2014)	Laura Mora.
Manos sucias (2014)	Josef Kubota Wladyta.
La siempreviva (2015)	Klych López.
Carta a una sombra (2015)	Daniela Abad.
Sargento Matacho (2015)	William González.
Alias María (2015)	José Luis Rúgeles
Un asunto de tierras (2015)	Patricia Ayala.

**Tabla hecha a partir de la construida por Arias (2016 A).*

Documentales sobre el conflicto y la violencia política en Colombia.	
Documental.	Director.
Contravía. Los niños en el conflicto armado (2003)	Hollman Morris.
Mujeres no contadas (2005)	Ana Cristina Monroy.
Hasta la última piedra (2006)	Juan José Lozano.
Contravía. Confesiones de un exparamilitar (2007)	Hollman Morris.
El Bogotazo, historia de una ilusión (2008)	The History Channel. Canal Caracol y Mazloc Documentaries.
El baile rojo. La historia del genocidio contra la Unión Patriótica (2007)	Yesid Campos.
Gaitán, el Bogotazo. Historia de una ilusión (2008)	Mauricio Acosta.
Invisibles (2008)	Javier Bardem
Falsos positivos (2009)	Simone Bruno, Dado Carillo.
La pobreza: un “crimen” que se paga con la muerte (2010)	Felipe Zuleta.
Bojayá: la guerra sin límites (2010)	Centro Nacional de Memoria Histórica.
Robatierra (2011)	Margarita Martínez, Miguel Salazar.
Impunity (2011)	Hollman Morris, Juan Lozano.

El palacio de justicia (2011)	Mauricio Acosta.
Cuando sea grande (2011)	Lina Arias.
Especiales Pirry: Tumaco (2011)	Guillermo Prieto.
Cartas a la memoria (2012)	Jonhatan Acevedo, Nicolas Mejía.
Mujeres tras las huellas de la memoria (2012)	María Libertad Márquez.
Oslo (2012)	Juan Soto.
De panes, surcos y libertad (2013)	Angela Rubiano, Paola Figueroa.
Apuntando al corazón (2013)	Claudio Cordillo, Bruno Federico.
No hubo tiempo para la tristeza (2013)	Centro de Memoria Histórica
Gotas que agrietan la Roca (2013)	Antonio Girón.
Fábulas de tierra y memoria (2014)	Centro de Memoria Histórica.
Sabogal (2015)	Juan Jose Lozano, Sergio Mejia.
Los niños de la guerra (2015)	Cesar Espinosa, Yoleiza Toro.
Pueblo Sin Tierra	Centro Nacional de Memoria Histórica.

**Tabla hecha a partir de la construida por Arias (2016 A).*

La intención de trabajar con estas fuentes es porque unas están matizadas desde la expresión artística, y otras son específicamente la narración sobre los hechos del pasado que han hecho las víctimas. Volviendo a nuestra estructura pedagógica todas estas fuentes corresponderían a una tercera columna en donde el profesor tiene que buscar la manera de interpe-larlas o hacerlas trabajables en el aula. Aquí recomendamos las siguientes: ¿Qué muestra y a quién muestra el audiovisual?, ¿Qué nos produce las imágenes mostradas? Y ¿Qué podemos hacer?

CONCLUSIONES

La primera conclusión es que el carácter controversial de nuestros pasados recientes en la escuela es por las consecuencias políticas que estos puedan tener. Carácter que, insistimos, justifica aún más su inclusión en ella al ser el escenario principal para empezar a entenderlo partiendo de las historias de vida de las personas que hacemos parte del acto pedagógico (profesores y estudiantes).

La segunda conclusión de este proyecto de grado es que para hacer frente a la sobreinformación que caracteriza nuestra época es necesario darle un contexto histórico, hecho que a su vez cuestiona al estudiante sobre su propia historicidad.

Para lo anterior una herramienta importante es la historia del tiempo presente y su tratamiento en el aula. En ese sentido, esta revisión teórica y bibliográfica sobre el tópico mencionado aporta a la línea de formación política y memoria social, particularmente en el ámbito de aquellos trabajos que se proponen explicar el conflicto armado colombiano desde las memorias sociales.

Además de ello, este trabajo se inscribe en la pretensión de concebir la enseñanza de las Ciencias Sociales como una herramienta que ayuda a la construcción de Paz desde la educación. Aquí nos sumamos a las propuestas que parten de las memorias de las víctimas para explicar nuestro pasado reciente en el aula, y suma la importancia de la mirada artística y la imaginación narrativa para dicho fin.

En ese sentido, cabe mencionar que partir de las memorias sociales para explicar nuestro tiempo presente no hace de estas la única fuente con la que se trabaja en la escuela. Su irrupción en la escuela fue tal que los profesores tenemos dos opciones: ignorarlas o

tomarlas en cuenta. Aquí seguimos la segunda opción: escucharlas para proponer una conversación con ellas en la escuela teniendo como medio -para seguir con la analogía- la historia del tiempo presente.

Tal conversación que proponemos infiere, a su vez, tener como objetivos 1) Incentivar al pensamiento crítico de estudiantes y profesores para interpelarnos e interpelar la realidad; y 2) vincular la formación política en nuestro que hacer, que en palabras de Sánchez y Rodríguez (2012) es un “conjunto de acciones colectivas de reflexión, análisis y discusión permanente, orientado a la construcción y reelaboración de las posturas que asumen los sujetos frente a las condiciones históricas entre las cuales se produce su acción social e individual” (p. 168).

Referencias

- Allier Montaña, E. (26 de Julio de 2016). Historizar el presente: definiciones y debates. *XI Jornadas Internacionales. Historia, patrimonio y frontera*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=uQuO0kjCdUU&t=3187s>
- Allier Montaña, E. (Julio - Septiembre de 2018). Balance de la historia del tiempo presente. Creación y consolidación de un campo historiográfico. (U. d. Andes, Ed.) *Revista de Estudios Sociales*(65), 100-112. Obtenido de <https://doi.org/107440/res65.2018.09>
- Allier, E. (2008). El lugar de la memoria, a propósito de monumentos. *Cuadernos del CLAEH*, 87-109.
- Allier, E. (2020). El tiempo presente en la historia: Generaciones, memoria y controversia. En C. I. Eugenia Allier Montaña, *En la cresta de la ola: debates y definiciones en torno a la historia del tiempo presente*. (págs. 49 - 77). Mexico.
- Archivo General de la Nación. (29 de Octubre de 2013). *Archivo General de la Nación*. Recuperado el 05 de Enero de 2021, de Archivo General de la Nación: <https://www.archivogeneral.gov.co/Transparencia/informacion-interes/Glosario>
- Arias Gómez, D. (2016). Enseñanza sobre el conflicto y la violencia política: Aportes desde la formación humanista y la imaginación narrativa. En D. Arias Gómez, *Escuela y formación humanista* (págs. 175-191). Bogotá: Universidad de la Salle.
- Arias Gómez, D. (2016). La memoria y la enseñanza de la violencia política desde estrategias audiovisuales. *Revista colombiana de educación*(71), 253-278.
- Arias Gómez, D. H. (2018). *Enseñanza del pasado reciente en Colombia*. Bogotá, Colombia: UD Editorial.
- Arostegui, J. (2001). Ver bien la propia época (Nuevas reflexiones sobre el presente como histórica). *Sociohistórica*(9-10), 13-43.

- Bédarida, F. (1998). Definición, método y práctica de la Historia del Tiempo Presente. *Cuadernos de historia contemporánea*(20), 19-27.
- Biografía Manuela Legion del Afecto. (2015). Reparación Simbolica. En *Reparando lo Irreparable. Propuesta para la reparacion de los simbolos rotos*. Bogotá: CESJUL.
- Carnovale, V., & Larramendy, A. (2010). Enseñar la Historia reciente en la escuela: Problemas y aportes para su abordaje. *Sociales*, 237-265.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (s.f.). Recuperado el 05 de 01 de 2021, de http://www.archivodelosddhh.gov.co/saia_release1/ws_client_oim/index.html
- Cyberia. (2009). Memoria oficial y otras memorias: la disputa por los sentidos del pasado. *Avances investigación*, 204-218.
- Egea, A., Massip, C., Flores, M., & Barbeito, C. (2014). Orientaciones pedagógicas para la formación política de las y los jóvenes desde una perspectiva crítica en la educación. *Cambiar la educación para cambiar el mundo*, 36-41.
- Fazio Vengoa, H. (Julio- Diciembre de 1998). La historia del tiempo presente: una historia en construcción. *historia crítica*(17), 47-57.
- Fazio Vengoa, H. (2010). *Los contornos de la historia del tiempo presente*. Bogotá, Colombia: Uniandes.
- Franco, M., & Levín, F. (Octubre de 2007). La historia reciente en la escuela. Nuevas preguntas y algunas respuestas. *Novedades Educativas*.
- González, M. (Julio-Diciembre de 2012). Historia y memoria del pasado reciente en la escuela: Una mirada a la propuesta oficial. *Quinto Sol*, 16(2).
- González, P., & Pagés, J. (2014). Conversatorio: "Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas". *Historia y Memoria*, 275-311.

- Gorton Ash, T. (1999). Introducción. En T. Gorton Ash, *Historia del presente. Ensayos, retratos y crónicas de la Europa de los 90'* (págs. 11-23). Barcelona: Ed. Tusquets.
- Gutiérrez Álvarez, C. (Julio-Diciembre de 2005). Algunos problemas de la enseñanza de la historia reciente en América Latina. *Universidades*(30), 17-22.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: SigloXXI .
- Kingman, E. (2012). Los usos ambiguos del archivo, la historia y la memoria. *Íconos. Revista de ciencias sociales*(42), 123-133.
- Kuri Pineda, E. (2017). la construcción social de la memoria en el espacio: una aproximación sociológica. *Península, 12*, 09-30.
- Legión del Afecto. Ver Oír Sentir Sonar. (2015). Reparando lo Irreparable. Propuestas desde la Legion del Afecto. Bogotá: CESJUL.
- Levin, F. P. (2007). El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria. *Red interdisciplinaria de estudios sobre historia reciente*, 157-178.
Obtenido de
<https://www.riehr.com.ar/archivos/Educacion/Levin,%20El%20pasado%20reciente%20en%20la%20escuela%20PDF.pdf>
- Murguía, E. I. (Septiembre de 2011). Archivo, Memoria e Historia: Cruzamientos y abordajes. *Ciencias sociales*, 17-37.
- Padilla, A., & Bremúdez, Á. (junio de 2016). Normalizar el conflicto y desnormalizar la violencia: Retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado Colombiano. *Revista colombiana de educación*(71), 219-251.
- Rodríguez Avila, S. P., & Sánchez Moncada, O. M. (2009). Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: Trabajar con la memoria en un país en guerra. *Reseñas*(9).

- Rodriguez, C. (2017). El Baul de los Recuerdos: Los Archivos de Derechos Humanos como Fuente Constitutiva de una Pedagogía de la Memoria. 1-150.
- Rodriguez, S. P. (2012). Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente. *Revista Colombiana de Educación*.
- Ruiz Rios, R. (2020). Dos temas paralelos al auge de la historia del tiempo presente: el tiempo histórico y las relaciones entre historia y memoria. En C. I. Eugenia Allier Montañó, *En la Cresta de la Ola: debates y definiciones en torno a la historia del tiempo presente*. (págs. 93 - 113). Mexico.
- Saab, J. (2013). El lugar del presente en la enseñanza de la historia. *Quinto sol*, 147-167.
- Salcedo Ramos, A. (2020). El pueblo que sobrevivió a una masacre amenizada con gaitas. *Semana*. Obtenido de <https://www.semana.com/nacion/articulo/el-pueblo-que-sobrevivio-a-una-masacre-amenizada-con-gaitas/652254/>
- Sanez, J. (1998). Hacía una pedagogía de la subjetivación. *Revista Educacion y Pedagogia*, 122.
- Siede, I. (2007). *La educación política : Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Tello, A. M. (2015). El arte y la subversión del archivo. *AISTHESIS*, 125 - 143.
- Torres Gamez, L. (2016). Historia reciente en la escuela colombiana: acercamiento a las nociones de memoria, historia y conflicto. *Revista colombiana de educación*(71), 165-185.
- Vilanova, M. (1998). La historia presente y la historia oral. Relaciones, balance y perspectivas. *Cuadernos de Historia Contemporánea*(20), 61-70.