



UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



IPAZUD

Instituto para la Pedagogía,  
la Paz y el Conflicto Urbano.  
Universidad Distrital  
Francisco José de Caldas

# Aproximaciones entre la enseñanza de la historia presente y las pedagogías de la memoria en el escenario educativo colombiano para la paz

## Approaches between the teaching of history and present pedagogies of memory in the Colombian educational setting for peace

## Aproximações entre o ensino da história presente e as pedagogias da memória no cenário educativo colombiano para a paz

**Andrés Felipe Amaya<sup>1</sup>**

afamayas@unal.edu.co  
Universidad Nacional de Colombia  
Bogotá – Colombia

**Ingrid Lorena Torres<sup>2</sup>**

lorewait88@hotmail.com  
Universidad Pedagógica Nacional  
Bogotá - Colombia

Artículo recibido: 29/04/15

Artículo aprobado: 12/06/15

Para citar este artículo: Amaya, A. F. & Torres, I. (2015). Aproximaciones entre la enseñanza de la historia presente y las pedagogías de la memoria en el escenario educativo colombiano para la paz. *Ciudad Paz-Ando*, 8(1), 142-162

DOI: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.cpaz.2015.1.a08>

<sup>1</sup> Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional. Sociólogo, Universidad Nacional de Colombia.

<sup>2</sup> Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional. Magister en Historia, Universidad Federal de Mato Grosso, integrante del Colectivo Historia Oral CHO.

### Resumen

Los ejercicios de memoria histórica adelantados en el escenario escolar sobre el conflicto armado colombiano hacen parte de los requerimientos establecidos en el Marco Jurídico para la Paz 2005-2014, que le asignó una serie de responsabilidades al sector educativo.

En esta medida, se hace pertinente pensar conceptual y metodológicamente propuestas de pedagogías de la memoria que favorezcan el tratamiento del pasado reciente. Este trabajo expone, a través de una revisión bibliográfica y la adopción de la memoria como objeto historiográfico, algunos puntos de conexión entre la enseñanza de la historia del tiempo presente y las elaboraciones de memoria en espacios escolares y no-escolares.

**Palabras clave:** memoria, enseñanza de la historia, pedagogías de la memoria.



## Abstract

Historical memory exercises conducted in the school setting on the Colombian armed conflict are part of the requirements established in the legal framework for peace and education policy. To that extent, it is pertinent to think conceptually and methodologically pedagogical proposals of memory conducive to dealing with the past. This paper presents, through a literature review and adoption of memory as historiographical object, some points of connection between the teaching of the present history and the creation of memory in school and non-school spaces.

**Keywords:** memory, teaching of history, pedagogies of memory

## Resumo

Os exercícios de memória histórica desenvolvidos no ambiente escolar sobre o conflito armado colombiano fazem parte dos requerimentos estabelecidos no Marco Jurídico para a Paz 2005-2014, que deu algumas responsabilidades ao sector da educação. Nessa medida, é importante pensar, no âmbito conceitual e metodológico, em propostas de pedagogias da memória que beneficiem o tratamento do passado recente. Este trabalho acadêmico expõe, através de uma revisão da literatura e a adoção da memória como objeto historiográfico, alguns pontos de ligação entre o ensino da história do presente e as elaborações de memória em espaços escolares e não-escolares.

**Palavras-chave:** memória, ensino da história, pedagogias da memória.

*Lo malo, para el orden establecido, es que, si enseñamos las cosas de este modo, si invitamos a nuestros estudiantes a entender que el pasado no es un camino único cuyo trazado está exactamente fijado por los manuales, sino un campo abierto recorrido por luchas y proyectos muy diversos, donde podemos encontrar caminos que lleven a futuros distintos, estaremos despertando en él una conciencia crítica, no sólo hacia el pasado sino hacia el presente.*

*Y eso es, precisamente, lo que se quiere impedir que hagamos*  
(Fontana, 2003, pp. 114-115)

## Introducción

En una revista de circulación nacional, el 23 de marzo de 2012, apareció el artículo titulado “La crisis de la Historia”, producto de las reflexiones de los más connotados historiadores del país. El artículo señala, entre otras cosas, la pérdida sistemática de la enseñanza de la historia en las aulas escolares a causa de la adaptación acrítica

de una serie de medidas impulsadas desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN). En palabras de Heraclio Bonilla,

Todo esto ha hecho que la enseñanza de esta materia en Colombia, no solo en secundaria sino en todos los niveles, sea pésima [...] además de la mala formación de los maestros, los



textos actuales están desactualizados y evidencian una separación entre lo que se publica y descubre en la academia y lo que se enseña en las aulas escolares, que es una historia conservadora, clásica, del siglo antepasado. (Revista Semana, 2012, p. 12)

La discusión sobre la enseñanza de la historia desde los puntos de inflexión colocados en esta discusión no se deben comprender como fenómenos particulares, pues están inmersos en las características propias de las reformas curriculares de la década de los años 90, implementadas en diferentes países del hemisferio occidental<sup>33</sup>. Estas transformaciones curriculares de finales de siglo XX buscaron responder a las demandas del mundo global respecto a temáticas como la memoria, las identidades y las narrativas en los estudios sociales, que desde finales de la década de los años 80 ocupan un lugar importante en la agenda investigativa de las Ciencias Sociales.

La búsqueda de miradas holísticas y comprensiones de las características de lo micro, permitió diversas formas de aproximación a lo social. Las transformaciones epistemológicas experimentadas en el siglo XX, permearon claramente las nociones temporales en cuanto a la función social de la historia y la memoria. Las sociedades occidentales, enmarcadas en los procesos de modernización, se proyectaron a partir de los “futuros presentes”, entendidos por Koselleck (2011) como el culto más fiel a la *expectativa de vida* y su adhesión a la *experiencia vivida*. Las mismas sociedades occidentales que acreditaron en el progreso y el “hombre mo-

derno” quedaron desahuciadas después de ver reflejado en la Segunda Guerra el resquebrajamiento de los valores proclamados por la tan preciada modernidad.

Una compleja red de reconocimientos, animación de subjetividades y estimación de narrativas encarnaron los pasados-presentes en la realidad de los sobrevivientes; aquellos seres que se dieron a la tarea de reconstruir y reconstruirse con la creación de mecanismos para adoptar el pasado traumático en el presente, como realidad latente que por necesidad se acogió a formas de preguntas, silencios, olvidos, resurrecciones y reflexiones de los contextos de violencia extrema afrontados por una gran parte de las sociedades de occidente.

Cuando buena parte de la sociedad europea se replanteaba su mirada sobre el pasado, la escuela se vio confrontada ante estos novedosos postulados que fortalecían la idea dialógica entre pasado, presente y futuro; en muchos casos en el marco de un “conjunto de graves problemas que caracterizaron al mundo contemporáneo y cuya solución parece, cuando no imposible, al menos muy difícil en el mediano y largo plazo” (Levin, 2007, p. 161).

En esta medida, la historia escolar entró en escenarios de diversas discusiones nutridas con los aportes de las líneas de investigación inscritas en las Facultades de Educación, la profesionalización de la mayor parte del cuerpo docente de los niveles de educación media y superior, y la categorización diferenciada de enseñanza de la historia, didáctica de la historia, historia de la historia enseñada y aprendizaje histórico, desmitificando la idea de una receptividad pasiva de las instituciones educativas, a cambio de la concepción de dinámicas de construcción, creación y discusión, dentro y fuera de los escenarios escolares.

<sup>33</sup> La década de los años 90 significó para algunos sistemas educativos la inserción en la lógica neoliberal del desarrollo de competencias educativas, podemos ilustrar esto con los casos de México, España y Portugal.



De esta forma, la problemática puesta por los historiadores colombianos conforme su preocupación por el deterioro en el manejo del contenido historiográfico en los salones de clase no se reduce exclusivamente a los contenidos albergados en los currículos, sino que se sitúa en un elemento aún más importante, el *sentido histórico* del conocimiento disciplinar. En esta línea consideramos que las mismas preguntas que motivaron a Edward Carr, en su libro clásico *¿Qué es la historia?*, y a Marc Bloch con su obra *¿para qué sirve la historia?* deberían continuar vigentes en nuestras reflexiones acerca de la enseñanza de la historia, siendo que la constitución histórica del sentido refleja la materialización de un enunciado en torno a la perspectiva de tiempo, la evolución temporal del mundo y la conciencia e identidad histórica responde a un proyecto de futuro intencionalmente planeado.

Las aproximaciones conceptuales y metodológicas adelantadas desde los años ochenta con proyectos como History Project 13-16, en Inglaterra, las discusiones del grupo Clio en España, o las investigaciones en didáctica de la historia en Alemania después de la caída del Muro de Berlín, sobrentienden la preocupación de una generación académica por replantear las formas de saber y aprender historia, al concebir ésta como una construcción social abierta a producciones individuales y colectivas, cada vez más acentuada en encontrar distintos caminos a los de la validación de proyectos nacionales y legitimación de regímenes políticos.<sup>4</sup>

Las inquietudes respecto a las concepciones de mundo que circularon en la escuela a

finales del siglo XX deberán ser comprendidas teniendo en cuenta las transformaciones epistemológicas del campo historiográfico desde finales de los años setenta, cuando los dos grandes paradigmas en los que reposaba el proyecto histórico de occidente fueron cuestionados ante el surgimiento de nuevos objetos y enfoques de investigación en los estudios sociales. El estructuralismo y la historia seriada cuantificada con base estadística afrontaron el surgimiento de la nueva historia, la microhistoria, la historia reciente, los estudios culturales y los estudios de la memoria, entre otros, bajo el protagonismo del paradigma narrativista.

En esta medida, la enseñanza de la historia también pasó por cambios que reflejan la orientación cultural de un mundo de postguerra, con nuevas formas de argumentación y experimentación extra disciplinares para la construcción-validación de conocimiento. Esta redefinición comprometió los procesos de educación escolar a una transición mucho más lenta que la experimentada por la academia, pero expresada en propósitos pedagógicos de experiencia, orientación e interpretación de la historia para la vida práctica.

Bajo estas transformaciones, el desafío cognitivo tanto para docentes como para estudiantes radica en valorar un pensamiento creador, constructor de problemas e inspirador de una agenda investigativa, teniendo en cuenta funciones y sentidos del saber histórico en el tiempo presente. De esta forma, la enseñanza de la historia pasó a preguntarse por la relevancia actual del conocimiento histórico impartido en las aulas escolares y su connotación social y cultural en el presente y el futuro, *convirtiendo la historia enseñada en clave para la comprensión y orientación de la vida de los sujetos a partir de la formación de conciencia histórica*.

4 "Entre los dos tipos de lógica que han articulado la enseñanza escolar de la historia en el origen de los Estados liberales y hasta mediados del siglo: la racionalidad crítica de la ilustración y la emotividad identitaria del romanticismo. Ambas han constituido la impronta de la historia escolar" (Carretero, Rosa, & González, 2006, p. 8)



la demostración de las oportunidades de la racionalidad del pensamiento histórico - esenciales para la historia como ciencia- consiste en afirmar que la ciencia de la historia abre una oportunidad de vida en su ámbito (...) con procesos con los cuales los hombres se esfuerzan por vivir humanamente. (Rüsen, 2007, p. 16)<sup>5</sup>

La indagación sobre los fundamentos de los estudios históricos y su interrelación con la vida práctica aún se torna distante, porque las posibilidades de generar operaciones cognitivas con sujetos del común que comprometan la construcción y socialización de nociones históricas continúa siendo un ejercicio reducido a la incapacidad de comprender la producción de la disciplina histórica ya que, gran parte de su producción, se inscribe en dinámicas altamente especializadas alejadas de escenarios no académicos.

En el marco de estas discusiones, este artículo presenta algunas reflexiones que son resultado del análisis sobre la pertinencia de la enseñanza de la Historia con perspectiva de tiempo presente en el escenario colombiano, llevando en consideración, por un lado, las directrices nacionales de la política educativa que orienta la formación de estudiantes desde el enfoque de desarrollo de competencias, y, por otro lado, las recomendaciones de la normativa jurídica del marco para la paz conforme a las responsabilidades del sector educativo con la promoción de pedagogías de la memoria.

En este sentido, primero se presenta un rápido balance del horizonte conceptual de la noción de tiempo presente, con el fin de

ubicar las principales características de este enfoque historiográfico, su pertinencia y limitaciones por cuenta de la cercanía temporal, que a pesar del uso de diferentes criterios cronológicos, metodológicos y epistemológicos, de una u otra forma colocan en evidencia las luchas por la memoria y el pasado reciente, reflejadas en diversos campos, entendiendo a los actores sociales como protagonistas y constructores de la historia de su tiempo.

En segundo momento, se realiza una sucinta radiografía del contexto normativo de la educación colombiana señalando los principales derroteros de la política educativa del país, enfatizando especialmente tres elementos que direccionan el planteamiento de la enseñanza de las Ciencias Sociales: La Ley General de Educación -Ley 115 de 1994-, los Lineamientos Curriculares de 1998 y Los Estándares de Competencias del año 2004. A esta normatividad se agrega la reflexión en torno a los vínculos que unen al Marco Jurídico para la Paz con la enseñanza de la historia reciente del conflicto armado interno, en un posible escenario de posacuerdo en el país.

En tercer lugar, nos acercamos a la caracterización de la enseñanza de la historia presente, con el fin de llamar la atención sobre el caso de la realidad colombiana, que particularmente está vinculada a fuertes eventualidades del conflicto armado aún inacabado, lo que implica hablar de historia reciente en medio de la persistencia de la guerra y los retos que esta situación genera<sup>6</sup>, más aún, cuando la historia escolar continúa siendo un elemento importante en la construcción de la

5 Traducción de los autores de portugués a español. Versão portuguesa: A demonstração das chances de racionalidade do pensamento histórico -essenciais para a história como ciência- consistem em afirmar que a ciência da história abre uma chance de vida em seu âmbito. O que seria uma razão, de que a história como ciência fosse capaz, se não se dirigisse a raiz mesma da ciência: os processos com os quais os homens se esforçam por viver humanamente.

6 Al respecto, vale la pena mencionar el artículo de la Revista Semana titulado *El riesgo de ser maestro en Colombia*. En éste, se señalan los peligros que afronta el magisterio colombiano en distintas partes de la geografía nacional por la persistencia del conflicto interno armado: "En algunas zonas la situación ha llegado al extremo en que hay escuelas donde los maestros simplemente no pueden enseñar historia, porque los actores armados lo prohíben" (Revista Semana, 2011).



cultura identitaria nacional y la transmisión de la memoria histórica.

Finalizamos con un cuarto apartado, dedicado a ilustrar algunas experiencias pedagógicas de ejercicios de memoria e historia presente en el contexto nacional, llamando la atención sobre pedagogías de la memoria, y subrayando la importancia de fortalecer canales comunicativos entre las diversas maneras de entender la formación de conciencia histórica como elemento fundamental para elaboraciones del pasado traumático y la educación de sujetos conocedores de los Derechos Humanos.

A nivel metodológico, el trabajo tomó como referente el análisis documental posicionado en el campo académico de las Ciencias Sociales por el privilegio multidisciplinar y multiperspectivo que favorece el análisis de ejercicios de memoria y la promoción de elaboración de pasados en escenarios formales e informales. Desde nuestra perspectiva, esta metodología “constituye un proceso ideado por el individuo como medio para organizar y representar el conocimiento registrado en los documentos, cuyo índice de producción excede sus posibilidades de lectura y captura” (Peña & Pirela, 2007, p. 58). Con este referente, se emprendió la elaboración de este escrito, el cual se realizó en dos fases: la primera, consistió en la recolección y lectura de textos de orden historiográfico, así como jurídicos, con los que se busca presentar el panorama de la enseñanza de la historia y el surgimiento de la memoria como temática escolar. En segundo momento, la búsqueda y lectura de información estuvo centrada en las experiencias pedagógicas que tienen como epicentro el tema de la memoria. Las lecturas realizadas, en ambas fases, estuvieron orientadas por ítems definidos previamente por los autores, a saber, memoria histórica, enseñanza de la historia y pedagogías de la memoria. Si bien

estos aspectos guiaron la lectura, en el ejercicio mismo surgieron otras preocupaciones que, por supuesto, escapan a los objetivos iniciales de este trabajo.

## **Pensar la enseñanza de la Historia en momentos del “Fin de la Historia”**

La historia del tiempo presente resulta ser una discusión sobre un enfoque historiográfico, rodeado de cientos de preceptos y denotaciones en torno al trabajo del presente con un saber histórico inscrito en nuestro tiempo, con elementos que favorecen la apropiación de identidades temporales representadas en las formas de narrar las prácticas de vida. De tal suerte puede señalarse que la historia del tiempo presente oscila entre la voluntad de mostrar una innovación metodológica, su pertinencia con el oficio del historiador y la realidad interdisciplinar de las Ciencias Sociales.

La definición del tiempo presente está sujeta al cambio de las unidades temporales del siglo XX. En el “siglo corto”, tal como lo denominaría el historiador británico Eric Hobsbawm, la idea del presente después de la guerra en 1945, se interrumpió en 1991 con la desaparición de la Unión Soviética, año en el que se cerró el ciclo iniciado en 1917 con la Revolución de octubre.

Los acelerados cambios geopolíticos de fines de siglo recibieron el ultimátum del *acontecimiento* como contexto inmediato del futuro contemporáneo, convirtiendo el tiempo presente en un régimen temporal, es decir, “una manera de traducir y de ordenar experiencias del tiempo -modos de articular el pasado, presente y futuro- y de darles sentido” (Hartog, 2013, p. 139).

El tiempo presente se puede comprender como propuesta metodológica y conceptual que traspasa la temerosa línea establecida



entre memoria e historia en el estatuto del pasado lejano. Hace parte de un cúmulo de cuestionamientos emergentes en la Europa post-segunda Guerra Mundial, con el presupuesto de la concepción narrativista de la historia y las nuevas epistemologías del sujeto, con las que se sugieren otro tipo de entendimiento del pasado, ya no como un objeto pasivo y distante, sino en un dinamismo interlocutor, activo con el presente. En palabras de Monteiro:

La cuestión del presente emerge al generar una ambigüedad o tensión entre el tiempo de la explicación teórica y su narrativa que es, al mismo tiempo, la narrativa de la historia relatada que se refiere a otro presente, aquel de los acontecimientos narrados. (2012, p. 164)

Así las cosas, la interconexión entre historia, memoria y narrativa, en cuanto construcción, comprensión y explicación temporal del espacio de experiencia del historiador, conlleva a evocaciones con múltiples posibilidades y articulaciones con el presente, y el horizonte de expectativas del futuro, demostrando la variedad en las concepciones de pasado-presente, memoria-olvido, historia-memoria, esta última como recurso dialógico necesario para la reconstrucción del pasado, porque “en el discurso, el presente tiene una hegemonía reconocida como inevitable y los tiempos verbales del pasado no quedan libres de una “experiencia fenomenológica” del tiempo presente de la enunciación” (Sarlo, 2005, p.64).

A nivel institucional, el enfoque de la historia reciente se nutrió de importantes aportes realizados por la academia y grupos de investigación emergentes conforme la aproximación de los enfoques cualitativos provenientes de la historia oral, la microhistoria y la historia popular-social. Así, en los años 70 se regis-

tran las iniciativas del *Institute of Contemporary British history of the University of London*, en Inglaterra, y el *Institut d'Histoire du temps présent* (IHTP), en París 1978, donde el *tiempo presente* se comprendió como el periodo temporal transcurrido entre la Segunda Guerra Mundial y el presente, otorgando un lugar analítico a la triada compuesta por historia, narrativa y memoria. Siguiendo esta línea, Pierre Nora (1986) situó la Segunda Guerra como un *acontecimiento monstruo*, para la explicación de la memoria colectiva del pueblo francés, dejando por sentado que, al igual que cualquier otro acontecimiento histórico, la Segunda Guerra se considera un referente por la significatividad otorgada en los procesos de evocación.

El valioso trabajo del historiador francés Pierre Nora (1986), es el mejor ejemplo para mostrar el dedicado interés por recoger las representaciones de la memoria colectiva en Francia de la segunda mitad del siglo XX. Esto ejemplifica bien la fuerte presencia del proyecto nacional de conmemoración nutrido por la idea de acontecimiento simbólico a partir de la década de los 70, es así que se afirma que hay un tiempo instaurado por la memoria como patrimonio y mantenimiento de lo efímero, lo que Hartog (2013) denomina “presente mesiánico”.

La dimensión temporal del presente, según Aróstegui, reside como mínimo en dos claves sustanciales: la historización y la acción intergeneracional, que en primera instancia caracterizan este enfoque como construcción cultural de una historia vivida, escrita por quienes la viven, fundamentada en realidades históricas que ponen en evidencia nuevas concepciones de la forma y función de la historia. Esto implica que el presente, antes que nada, es una construcción cultural en la que se habla de un nuevo sujeto histórico, diferente



al apreciado por la historiografía tradicional; además, el estudio del *presente* centra su atención en el sujeto, entendido como campo y objeto de la historia vivida y como creador de una conciencia histórica (Aróstegui, 2004).

Es cierto que esta incorporación epistémica a la historiografía desató contrapuestos que atienden los miedos enquistados en la amenaza de desaparición del régimen moderno y la historiografía tradicional.

La construcción de una historiografía que refleje la *historia vivida* se enfrenta a algunos problemas peculiares. Unos tienen un carácter epistémico sustancial, como es el de la necesidad de documentar una experiencia de sujetos e instituciones que no está acabada sino en curso en el momento en que esta historia se construye. (Aróstegui, 2004, p. 42)

La década de los años ochenta marcó el replanteamiento de tendencias historiográficas que habían cimentado la construcción de conocimiento y conciencia histórica. El paradigma estructuralista y la historia galeliana, caracterizada por tratamiento cuantificado y estadístico de los datos, fueron complementados y en algunos casos sustituidos por tendencias apoyadas en la diversificación conceptual y metódica de las Ciencias Sociales y la Literatura.

Sin lugar a dudas, este tipo de debates no se transportó rápidamente al escenario escolar. Sin embargo, los cambios paradigmáticos tuvieron eco en los contextos escolares, principalmente en relación con la enseñanza de las Ciencias Sociales. Se indagó por la reivindicación de nuevos procesos cognitivos que posibilitaran la creación de nuevas asociaciones temporales, con base en la experiencia de los actores inmersos en la experiencia educativa. De esta manera se

buscó romper con la noción de una enseñanza de orden memorialístico, por una en donde los contenidos curriculares fueran significativos para comprender la compleja y contradictoria realidad social en la que estaba inmersa la escuela.

Entre los estudios pioneros que dieron cabida a la problematización de la educación histórica se encuentra el trabajo práctico realizado entre 1982 y 1985 por Asbhy y Lee<sup>7</sup> en el Institute of Education de Londres, donde propusieron algunos niveles categóricos<sup>8</sup> para caracterizar el acercamiento y comprensión del pasado por parte de estudiantes. Además, merecen especial mención los valiosos aportes que han ido surgiendo en diferentes latitudes, a partir de demandas sociales que involucran el análisis sobre la pertinencia de la historia escolar: Dennis Shemilt en Reino Unido, Isabel Barca en Portugal, el filósofo alemán Jorn Rüsen, el grupo Clio en España, la Red de enseñanza del tiempo presente en Argentina, María Auxiliadora Schmidt en Brasil y la Red de enseñanza de historia en México, entre otros trabajos desenvueltos en Oriente y África. En nuestro país sobresalen los aportes del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), así como el trabajo sistemático de instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional, en donde investigadoras como Sandra Rodríguez, Piedad Ortega y Martha Cecilia Herrera adelantan importantes reflexiones de orden disciplinar y pedagógico sobre la enseñanza de la historia

7 Peter Lee y Rosaly Ashby, son reconocidos por sus aportes en el campo de la enseñanza de la historia, especialmente con el proyecto "CHATA: Concepts of History and Teacher Approaches", desarrollado en Gran Bretaña, con ejes de reflexión acerca de cómo los niños y jóvenes piensan la historia.

8 Son cuatro niveles propuestos por Asbhy y Lee: 1) El conocimiento del pasado se da por supuestos; 2) la evidencia es la información privilegiada sobre el pasado; 3) Las evidencias son las bases para realizar inferencias del pasado; y 4) conciencia de historicidad.



presente y las pedagogías de la memoria en función de la formación de educadores.

La reflexión sobre los estadios de comprensión de los contenidos históricos en el escenario escolar se convirtió en un generador de cuestiones, propuestas, conjeturas, consideraciones y conclusiones refugiadas en la pertinencia de la historia del presente dentro del currículo escolar. Amézola (2009), al igual que Carretero (2007), identifican estos cambios dentro de transformaciones educativas afrontadas por algunos países occidentales durante la década de los noventa, a cuenta del orden mundial planteado bajo la idea de globalización e implantación de la política neoliberal.

Los planes de estudio de Historia de los diferentes niveles educativos supusieron la inclusión de la historia presente, junto a discursos de ciudadanía y promoción de Derechos Humanos, con afirmaciones reiteradas sobre la necesidad de que niños, niñas y jóvenes conozcan su pasado para comprender el presente, y lo signifiquen en torno a líneas procesales y multicausales.

Desde ese momento, los planes de la Historia enseñada cambiaron su centro de gravedad, que se trasladó del pasado nacional de la primera mitad del siglo XIX –que había sido durante más de cien años el período clave para la educación patriótica que se transmitía en las aulas– a la época contemporánea, dentro de la cual se reservaba un espacio amplio para el estudio del pasado reciente. (Amézola & Dicroce, 2009, p. 105)

El cambio del centro de gravedad operado en los planes de enseñanza de la Historia se encontró, en nuestro país, con los discursos que abogaban por un cambio sustancial en la forma de entender la cultura política de la na-

ción. Esta nueva forma de entender la educación y la cultura política quedó reflejado en la Carta Magna de 1991, en donde se promulgó que “en todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la instrucción cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana” (Artículo 41, Constitución Política de Colombia, 1991). En esta misma línea, la Ley General de Educación asignó, a través de una serie de decretos, la reglamentación del Proyecto Educativo Institucional con enfoque participativo; así como las Competencias Ciudadanas, propuesta que ratificó el interés por establecer relación directa entre educación y cultura política.

Estas consideraciones relacionadas con la educación cívica y la enseñanza de la Constitución, se hace énfasis en la necesidad de fortalecer los procesos de protección y defensa de los derechos humanos, como base para la construcción de un ordenamiento democrático, que es condición a su vez para lograr el desarrollo de otras dimensiones sociales. (Herrera; Pinilla; Acevedo & Díaz, 2005, p.106)

Los cambios afrontados por la enseñanza de la historia son generados en un contexto marcado por exigencias de conocimientos más complejos, enfrentados a un conjunto de demandas sociales y educativas con significado en la estructura política y económica de finales del siglo XX y principios del XXI (Osandón, 2007). Por un lado, la cultura política y las nuevas formas de participación, y por otro, el énfasis en la educación en derechos humanos, situación que reflejaba el momento social e histórico por el que atravesaba el continente tras el fin de regímenes dictatoriales. Esta



particular situación es caracterizada por Elizabeth Jelin como

Un momento fundacional del pensamiento y la reflexión que, desde la ciencia política de la región, se proponía sobre la noción de democracia.

La noción de democracia fue pensada como oposición al autoritarismo y las dictaduras. Este pensamiento centrado en el régimen político fue convergente con el clima internacional en el que el discurso de los derechos humanos era hegemónico. (2007, p. 34)

Conforme a esto, la historia escolar pasa de ser un espacio de sentido nacional y regional, para enriquecer los abordajes con la inclusión de otras formas de *ser, hacer aprender y participar*. Se inauguraba un nuevo momento en la enseñanza de la historia, en donde se esperaba un compromiso activo de parte de las y los estudiantes para la defensa de la democracia y los derechos humanos.

Esta disyuntiva ha colocado en mesa de discusión los objetivos de la enseñanza de la historia en pro de la formación de una conciencia histórica. La problematización de nuevas cuestiones de memoria, identidad y narrativa repercutió en el significativo impulso de investigación sobre la enseñanza de la historia, sumado a la consolidación de programas de pos graduación en historia con un enfoque en la enseñanza- aprendizaje de los que han surgido diversas lecturas sobre el campo.

El aprendizaje histórico referenciado en la formación de la conciencia histórica propone el desenvolvimiento de la capacidad de orientarse en el tiempo (pasado) y sobre el tiempo (presente), construyéndolo y analizándolo para tornarlo significativo para nosotros. Paralela-

mente, presupone que el aprendizaje histórico es un proceso dinámico en el cual la persona que está aprendiendo está cambiando y eso significa que saber historia es diferente a pensar históricamente correcto. Saber historia es entender el pasado como un pasado histórico, ni muerto, ni práctico. (Schmidt & Cainelli, 2007, p. 70)<sup>9</sup>

Decimos, entonces, que el conocimiento histórico escolar ha estado permeado por las discusiones historiográficas, las cuales han reflejado la necesidad de replantearse la tajante separación que existe entre la producción especializada (universitaria) y los contenidos que aún se imparten en los escenarios escolarizados. Por ello, se aboga por la necesidad de posicionar las discusiones contemporáneas en el nivel escolar no universitario, como el caso de la historia del tiempo presente, así como los avatares, conflictos, transiciones y permanencias que lo posibilitan.

Las condiciones históricas que acompañaron la segunda mitad del siglo XX, ceñidas a realidades traumáticas de violencias políticas límite como el holocausto nazi, las dictaduras en Centro América y el Cono Sur, el régimen de segregación del Apartheid, entre otros, imprimieron en la enseñanza del tiempo presente la posibilidad de mirar el pasado cercano con el objetivo de comprender lo acontecido conforme el entendimiento de responsabilidades jerárquicas dentro de la estructura estatal, y la posibilidad de la elaboración de los duelos que dejaron estos pasados traumáticos.

Así, el pasado reciente es objeto de enseñanza al priorizar, en la mayoría de los casos, “la comprensión de las sociedades como producto del desarrollo y de las luchas históricas” (Funes, 2006, p. 93) donde el pasado deja de

9 Traducción de portugués a español a cargo de los autores.



ser analizado como un elemento neutral y adquiera una dimensión política, filosófica, social y ética que hace de su enseñanza un terreno de disputas y luchas por lo que se recuerda y, por supuesto, lo que se olvida.

### La escuela colombiana en temporalidades del presente

Las indagaciones sobre el quehacer de la historia, las motivaciones por mantener contenidos disciplinares en el currículo escolar y las apuestas teóricas y metodológicas del tiempo presente en torno a postulados del fin de la historia, son elementos discursivos que encajan perfectamente en la necesidad de reflexiones propositivas respecto al campo de la enseñanza de la Historia en Colombia, permeados por presupuestos del debate historiográfico de los últimos años, especialmente del régimen de historicidad presentista, como se le ha denominado al enfoque historiográfico del tiempo presente.

En este escenario, la escuela no es ajena a la discusión; por el contrario, la representación del pasado y la evocación de lo ausente hacen parte del ejercicio continuo de reafirmación de la identidad nacional, especialmente cuando se trata de una memoria equiparada con la oficialidad de una historia fundada a través de la alianza con la rememoración, memorización y conmemoración, al punto de que en nuestros días están saturados de anclajes identitarios y auto afirmativos en el pasado y no en el futuro. En otras palabras, una memoria ejercitada en el plano institucional, a la que tampoco se le puede considerar como inmune ante las narrativas no oficiales, con la que Ricoeur llama la atención por ser memoria impuesta íntimamente relacionada con la historia oficial, aprendida y celebrada públicamente, “una memoria enseñada; la memori-

zación forzada se halla así enrolada en beneficio de la rememoración de las peripecias de la historia común” (Ricoeur, 2013, p. 116).

La apuesta por mantener en la escuela un escenario privilegiado para la producción y reproducción de determinado conocimiento histórico supera la sola idea de manutención de la historia nacionalista-heroica, que, según la explicación de Carretero (2007), se encuadra en objetivos románticos de la consagración de las historias nacionales como mecanismo de construcción y perduración de la memoria histórica, no ajena a intereses políticos acerca de lo que significa pensar históricamente y las implicaciones de orientar a los sujetos en la dimensión temporal de sus vidas.

El historiador francés Michel De Certeau, en la reflexión planteada sobre la connotación de la escritura de la historia, propone situar el análisis en la comprensión del lugar que ocupa la historia y el historiador bajo un examen crítico. En este sentido, para pensar la construcción histórica, si se permite o prohíbe, hay que empezar por comprender el lugar que ocupa dentro de esa sociedad:

Antes de saber lo que la historia dice de una sociedad, es necesario saber cómo funciona dentro de ella. Esta institución se inscribe en un complejo que le *permite* apenas un tipo de producción y le *prohíbe* otros, tal es la doble función del lugar: él *torna posibles* ciertas investigaciones en función de coyunturas y problemáticas comunes pero *torna otras imposibles*; excluido el discurso que es su condición en un momento dado; representa el papel de la censura con relación a los postulados presentes (sociales, económicos, políticos) en el análisis. (De Certeau, 2006, p. 76)<sup>10</sup>

10 Traducción de portugués a español a cargo de los autores.



En esta perspectiva, valdría la pena formular la idea de *lugares de la historia* como enunciados y discursos circulantes en el campo social, creando tensiones, acoplamientos, distanciamientos, amnesias y recuerdos acerca de determinadas versiones históricas que se ponen en juego desde los atributos subjetivos y colectivos que le conceden un espacio de validez, aceptación o negación dentro de la narrativa y la construcción de identidad del grupo al que pertenecen.

Esta afirmación nos permite identificar la escuela como un lugar de historia y, en esa medida, un lugar de memoria, que dista de cualquier noción de pasividad o neutralidad. La escuela ejemplifica claramente la conservación, transformación y reivindicación de un tipo específico de historia a través de ejercicios de memoria situados en formas conmensuradas del lenguaje, enmarcados en una relación social dada en el ejercicio educacional de poder-saber, la resignificación y búsqueda de sentido de versiones históricas restringidas, hegemónicas y excluyentes nos posiciona ante monopolios de verdades anclados en intereses políticos que responden en función del presente y los proyectos del futuro.

La incorporación de determinadas temáticas en el escenario escolar que, a nuestro juicio, ayudan a comprender el complejo entramado de los procesos históricos y sociales, tanto de orden nacional como mundial, que como se mencionó anteriormente responde al surgimiento y la consolidación del enfoque de enseñanza de la historia reciente, ha tomado inusitada fuerza en los últimos lustros, particularmente en los países en los que se adelantaron importantes procesos de reconstrucción de la memoria social durante la segunda mitad del siglo XX y los primeros años del siglo que transcurre. Este tipo de enseñanza de la historia puede ser entendido

como la posibilidad del desarrollo de conciencias reflexivas críticas, mediante los cuales se busca identificar las tensiones entre las versiones históricas que circulan en determinado tiempo y espacio, buscando no acudir a prácticas impetuosas de negación o eliminación sino, por el contrario, de encontrar sentido a las implicaciones políticas, sociales, culturales, económicas y ambientales de la circulación pluralista de relatos.

En Colombia, por su parte, las experiencias relacionadas con el enfoque de enseñanza de la historia se remontan a finales de los años noventa, siendo evidentes en algunos de los postulados de los lineamientos curriculares en Ciencias Sociales. La enseñanza del presente en el escenario nacional responde a una ola de discusiones que transitan entre los conocimientos emitidos en la academia y la escuela, además de los discursos de memorias subterráneas aflorados en el último lustro promovido por la normatividad del proceso transicional y las estrategias conexas creadas con carácter institucional o popular-comunitario.

Si se mira con detenimiento, las experiencias pedagógicas relacionadas con este ámbito son escasas, debido a la dificultad en el abordaje del conflicto en medio del conflicto, tal como lo revela un artículo de prensa, en que tomando las apreciaciones de la Federación Nacional de Educadores FECODE se sostiene que: “Los docentes, además de ser blanco de amenazas de los grupos armados, tienen problemas para enseñar historia o música, materias que -según algunas denuncias- “molestan” a los miembros de organizaciones ilegales” (Revista Semana, 2011). Pese a este desolador panorama, en diferentes partes de la geografía nacional se han liderado iniciativas que tienen como eje conceptual y pedagógico el enfoque de la enseñanza de la historia reciente y los ejercicios de memoria.



Las iniciativas de maestras y maestros que han encontrado caminos para traer a la discusión histórica temáticas del presente con el objetivo de aportar en la construcción de una conciencia histórica en pro de formación de sujetos de paz, son cada vez más sobresalientes en el escenario educativo nacional. A ello hay que adicionar el incrementado flujo de motivaciones, concursos, convocatorias que a nivel nacional envuelven a Secretarías de Educación, Cultura, Institutos de Patrimonio, Alcaldías y Organizaciones No Gubernamentales (ONG), en pro de crear espacios para el diálogo entre presente-pasado, ya no como tema clausurado de profesionales especializados, sino como punto de debate social en el reencuentro con el pasado y la necesidad de crear presentes y futuros que superen el estado de violencia crónica que vive la nación colombiana.

El enunciado con el que comenzamos este texto, sobre la pérdida de importancia de la enseñanza de la historia, no refiere de manera exclusiva al tratamiento del tiempo presente. Consideramos que hace parte de una discusión a nivel más amplio de la historiografía con la idea de *fin de la historia*. Sin embargo, aunque no esté expuesto de forma explícita, la enseñanza del presente está aunada al derecho de la memoria y el diálogo con nuestros pasados. Por eso, abogar por la importancia de imprimir en los contenidos del presente una mirada crítica, remite de forma inmediata al análisis consciente de procesos pasados con los que se desvirtúa los postulados sobre fin de la historia.

La presencia de experiencias pedagógicas dedicadas al trabajo de memorias e historia del tiempo presente con relación al conflicto armado y las vicisitudes propias de la realidad nacional han sido paulatinamente incorpora-

das en textos escolares<sup>11</sup>, abriendo el espectro al conocimiento de los diferentes actores del conflicto y sus versiones sobre la guerra. Sin embargo, la inclusión de este tipo de temáticas es aún tangencial en los currículos escolares, lo que se convierte en un reto para las y los docentes comprometidos en la formación de ciudadanos para la paz.

Las discusiones mencionadas han posicionado en el espacio público las nuevas perspectivas que, antaño, no eran consideradas en los planes de estudio de las instituciones escolares. Tal como lo señala Renán Vega,

Los desarrollos de las ciencias sociales y el impacto de las transformaciones mundiales de las últimas décadas no pueden pasar desapercibidas en el ámbito escolar, por pena de mantenerse atados a unos saberes apolillados que no proporcionen ninguna perspectiva crítica a los jóvenes y adolescentes latinoamericanos. (2007, p. 328)

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la historia y los múltiples procesos de aprendizaje derivados de ésta son un llamado de atención a revisar de forma concienzuda preguntas que podrían generar un interesante debate en torno a la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿por qué enseñamos historia?, ¿por qué esa historia y no otra?, ¿cuáles son las relaciones entre historia enseñada y memoria histórica?, ¿cuál es la función de la historia en la formación de próximas generaciones que apuesten por el fin de la guerra como mecanismo para solucionar sus diferencias? De esta forma, se hace evidente que la historia escolar no es neutra y pasiva, que por el contrario, la investigación y sistematización de experiencias pe-

11 Ver colección Santillana año 2011. Textos escolares Sistema Uno, en donde se incluye –de manera sucinta– temáticas de guerra sucia años 80, narcotráfico, grupos paramilitares y guerrilla.



dagógicas sugiere que las prácticas escolares están cargadas de proyectos que buscan generar espacios de reflexión y formación de ciudadanía crítica en función de proyectos de sociedad diversa e incluyente.

### **Política educativa y escuela: una sugerencia para elaboración del pasado**

Después de una intensa movilización de maestros en los años 80<sup>12</sup>, que buscó reivindicar el saber pedagógico en una sociedad que habitualmente ha despreciado la labor docente, se logró el establecimiento de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) que orienta el Sistema Educativo colombiano a nivel básico y medio.

Entre los fines de la educación planteados en esta Ley se señalaron, entre otros,

4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.
5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.
6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.<sup>13</sup>

<sup>12</sup> La movilización de maestros y maestras, que se conoce como "Movimiento Pedagógico" ha sido uno de los capítulos más significativos del magisterio en la historia reciente en Colombia

<sup>13</sup> La Ley General de Educación en Colombia fue sancionada por el Congreso de la República el 8 de febrero de 1994. El articulado completo se puede consultar en: <http://goo.gl/V8DKnS> En adelante, los apartados tomados de la Ley estarán entre comillas, para evitar

Además de los fines, la Ley decretó la enseñanza de áreas obligatorias entre las que figuran: las Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia. Con base en esta la Ley, en el año 2002 se diseñaron los Lineamientos Curriculares basados en los requerimientos dictados por la Ley General de Educación de 1994.

Regulación del currículo. El Ministerio de Educación Nacional diseñará los lineamientos generales de los procesos curriculares y, en la educación formal establecerá los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos, tal como lo fija el artículo 148 de la presente ley. Los establecimientos educativos, de conformidad con las disposiciones vigentes y con su Proyecto Educativo Institucional, atendiendo los lineamientos a que se refiere el inciso primero de este artículo, establecerán su plan de estudios particular que determine los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración. Cuando haya cambios significativos en el currículo, el rector de la institución educativa oficial o privada lo presentará a la Secretaría de Educación Departamental o Distrital o a los organismos que hagan sus veces, para que ésta verifique el cumplimiento de los requisitos establecidos en la presente ley. (Ministerio de Educación, 1994, Art 78.)

Para las Ciencias Sociales se plantearon ejes de defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida, como recreación de la identidad colombiana; relación sujeto, sociedad civil y Estado, defensa y promoción de los deberes y de-

una excesiva citación de un mismo documento ya referenciado.



rechos humanos; protagonismo de mujeres y hombres como guardianes y beneficiarios de la madre-tierra; desarrollos económicos sostenibles; construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos; las culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes; las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios (Ministerio de Educación Nacional, 2002).

En esta línea de reglamentación se establecieron, posteriormente, los denominados Estándares Curriculares, que según el Ministerio de Educación, “son criterios claros y públicos que permiten conocer lo que deben aprender nuestros niños, niñas y jóvenes, estableciendo las referencias de lo que están en capacidad de saber y saber hacer en cada una de las áreas y niveles” (2004, p. 5) En el caso de las Ciencias Sociales, los estándares plantean tres ejes básicos: a) Relaciones con la historia y la cultura; b) relaciones espaciales y ambientales, y c) relaciones ético-políticas.

No deja de ser paradójico que mientras la Ley General de Educación consagró la Historia como saber básico para la formación de estudiantes en Colombia, las reformas posteriores le hayan quitado importancia dentro del currículo. Así mismo, la enseñanza de lo que genéricamente se empezó a denominar Ciencias Sociales desdibujó el aprendizaje de la disciplina histórica y geográfica, saberes que otrora habían ocupado un lugar privilegiado en la formación escolar con base en el predominio de una identidad nacional.

En la concepción oficial del Ministerio de Educación Nacional desaparecen la historia y geografía y todas las disciplinas específicas -en un país en donde nunca se ha consolidado ninguna de ellas ni siquiera en el ámbito de la

investigación especializada- para subsumirse en una nebulosa en la que hay de todo un poco [...] al mismo tiempo que disminuye la intensidad horaria consagrada a los mismos. (Vega, 2007, p. 35)

A partir de la perspectiva de sus impulsores, el saber social implica un intercambio permanente de conocimiento producido desde las distintas disciplinas de las Ciencias Sociales, al superar las clásicas barreras tradicionales entre Historia y Geografía, involucrando saberes provenientes de la Sociología y la Antropología, ampliando así el espectro de conocimiento en función del análisis de las complejas realidades contemporáneas.

La implementación de estas orientaciones en el escenario escolar colombiano no está exenta de contradicciones. Por un lado, se encuentran las posiciones que colocan en discusión el descuido del conocimiento “propio” de la disciplina histórica tras el abandono de datos específicos necesarios en el fundamento histórico nacional.

Esa falta de culto por la Historia puede ser una de las razones por las cuales Colombia es uno de los países con un menor nivel de patriotismo en el mundo, pues, si se quiere, historia y patriotismo son conceptos que van unidos. Cuba y México son tal vez los países más nacionalistas del continente, y no hay niño que no conozca todos los detalles de sus revoluciones, la vida de sus héroes y el precio de lo conseguido. (Revista Semana, 2012, p. 12)

Buena parte de la crítica de parte de los historiadores hacia la historia escolar encuentra su fundamento en el protagonismo adquirido por la historia del tiempo presente, así como la incorporación de temáticas asociadas con la memoria, lo que, desde algunos especialistas,



puede conducir al desconocimiento del pasado nacional y mundial. La crítica que se señala no es nueva; por el contrario, la discusión sobre el manejo del presente en la escuela ha colocado un dualismo entre pasado-presente, reflejando el temor que existe sobre la inmediatez, no sólo por las condiciones historiográficas mencionadas anteriormente, sino por las exigencias del mundo contemporáneo donde el pasado parece perder cada vez más validez respecto a la dictadura del instante y los intereses propios de los estudiantes por vivir lo efímero.

Por otro lado, es necesario comprender que la enseñanza de la historia está pasando por transformaciones en cuanto forma y fondo, con las que se redefinen sus objetivos y mecanismos de alcance, situando así la formación histórica de orden memorialístico en un lugar desactualizado dentro del mismo discurso historiográfico. A cambio, se espera que el rigor académico de hacer historia llegue a diferentes esferas sociales, entre ellas, el escenario escolar, propendiendo el carácter investigador-científico en estudiantes y docentes con el objetivo de encontrar un sentido de empatía en su tiempo y espacio.

Respecto a estas preocupaciones de cómo hacer y saber historia conviene decir, para tranquilidad de quienes abogan por el conocimiento de la historia nacional, que el punto álgido de la discusión no radica en el tratamiento de esa información, sino en la comprensión y análisis de la misma para la formación de una conciencia histórica y práctica de vida social.

Por otro lado, vale la pena reconocer que la construcción de historia nacional ha perdido paulatinamente importancia en los planes de estudio escolares. En contravía a esta tendencia, reivindicamos el retorno a una enseñanza de la Historia, y de Geografía, que incorpore

elementos nacionales para la comprensión de la realidad social del país. Abordar la enseñanza de la historia desde una perspectiva nacional no pretende desconocer los cambios operados en el sistema mundial en las últimas décadas; por el contrario, de lo que se trata es de establecer relaciones entre la historia global y local en los diferentes niveles de escolaridad. En este aspecto, consideramos vital la pertinencia del conocimiento histórico como práctica de resistencia a los discursos homogeneizadores de competencias y estándares que, de manera poco reflexiva, se impulsan desde el Estado. Además, vindicamos la complejidad del pensamiento crítico y propositivo en la escuela, entendida ésta como lugar en el que convergen diversas y complejas formas del mundo social.

### **Posibilidades de pensar historia y memoria en la escuela**

Hay que decir que la acentuación de trabajos y discusiones que tienen como objeto el acercamiento y esclarecimiento del pasado reciente y la memoria se presenta con más fuerza en colectividades pertenecientes a un momento histórico caracterizado por la manifestación de un sentimiento conservacionista o transicional. Se trata de iniciativas emergentes en marcos de recuperación simbólica y material de versiones históricas públicas, sociales, nacionales y regionales que envuelven, y no pocas veces enfrentan, versiones oficiales y subterráneas.

A pesar de las discusiones que describimos anteriormente y el riesgo de adelantar un proceso pedagógico que involucre la memoria como elemento de enseñanza de la historia reciente del país, existen algunas experiencias de orden pedagógico que demuestran importantes procesos en la enseñanza-aprendizaje



de la historia. De esta manera, las trayectorias sociales con características diferentes según la región y localidad del país tienden a exaltar o callar vivencias particulares que entretejen su historia, donde la multiplicidad de memorias y recuerdos se articulan en un curso social y cultural que priorizan la creación de narrativas para la elaboración del pasado. Muchas de estas iniciativas se enmarcan dentro de lo que se denomina como “pedagogías de la memoria”.

Si bien las reflexiones epistemológicas sobre esta “nueva” pedagogía aún están en consolidación, la pedagogía de la memoria está encaminada a superar en alguna medida el divorcio entre lo que se enseña y la realidad histórica que da cuenta del lugar de la historia dentro de la sociedad, entendiendo el pasado como un nuevo territorio de la política.

Además de su apuesta educativa, la pedagogía de la memoria tiene una clara intencionalidad política:

No se trata sólo de contar, se trata de impactar en la subjetividad, en las formas de pensar y de actuar de las nuevas generaciones que son los receptáculos de esa experiencia, que no tuvieron pero que les pertenece. A la educación se le adjudica un lugar central en el proceso democratizador, formando ciudadanos, promoviendo valores (Raggio, 2004, p. 103).

Bajo esta premisa ética y política nos posicionamos como educadores, considerando que más allá de la enseñanza de procesos históricos recientes, nos enfrentamos a una serie de enfoques que surgen en medio de la propuesta de paz y transición, acogiendo una dimensión política y un deber de justicia a través de diversas herramientas. En general, se puede decir que la enseñanza de la historia se instala en un recurso fundamental para

la construcción de una cultura democrática a través de un pretexto consciente de establecer procesos cognitivos y axiológicos dentro y fuera de la escuela.

Sin desconocer la existencia de monopolios de la verdad histórica por parte de grupos estratégicos que buscan imponer una versión de los hechos, así como de los proyectos de sectores académicos de responder activa y certeramente al proyecto de educación neoliberal que se impone en Colombia, consideramos que se debe trabajar arduamente en proyectos pedagógicos e históricos que amplíen el espectro de las nociones de historia con las que pueden rescatarse el interés por superar la extrañeza e indiferencia con que se refiere a la historia reciente. Se trata, entonces, de buscar estrategias de formación política y ciudadanía crítica.

La pedagogía de la memoria, entonces, encuentra varios elementos epistemológicos en común con la teoría crítica de la sociedad, así como de la pedagogía crítica. Desde nuestros análisis, la pedagogía de la memoria en Colombia puede concebir: 1) la enseñanza de las Ciencias Sociales, particularmente de la Historia y la Geografía como saberes imprescindibles para comprender la realidad nacional; 2) el establecimiento de un diálogo permanente entre el planteamiento de la política educativa y las propuestas de elaboración de memoria, sin que esto implique la curricularización de la memoria como conceptualización instrumentalizada; y 3) partir del reconocimiento de los ejercicios existentes de producción de conocimiento, así como las narrativas y temporalidades diversas que circulan en una sociedad.

Lo anterior significa tener en cuenta la producción de memorias de los diferentes grupos sociales para la promoción de un pensamiento histórico. Una pedagogía que



no se basa en la idea de un pasado estático y rígido. En este sentido, busca establecer la manera de poder recuperar la historia social inscrita dentro de las tradiciones historiográficas críticas, en particular, a la vez que una propuesta de orden educativa y política.

La pedagogía de la memoria ha sido impulsada por iniciativas adelantadas por comunidades ubicadas en diversos puntos de la geografía nacional. Sin embargo, la mayoría de estas responden al trabajo en organizaciones sociales fuera del sistema educativo formal, lo que sugiere que aún queda un amplio camino en la construcción de propuestas de tratamiento del pasado y las memorias en instituciones educativas formales.

Dentro de las múltiples iniciativas generadas desde organizaciones sociales, destacamos las siguientes:<sup>14</sup>

### **Semillas de libertad y resistencia: historias que se entrelazan para seguir resistiendo**

La propuesta está dirigida a las familias afrocolombianas que se asientan sobre los márgenes del Río Caunapi<sup>15</sup>, Departamento de Nariño en el pacífico colombiano. Desde su perspectiva, se busca establecer relaciones con el territorio de comunidades afrodescendientes en el que se han creado especiales vínculos a pesar de la presencia y acciones violentas de parte de distintos actores del conflicto armado.

Esta experiencia señala, entre otras, cómo la guerra en Colombia ha afectado de manera diferencial a las “minorías” étnicas.

<sup>14</sup> Las experiencias han sido tomadas del Banco de Experiencias del Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, iniciativa del Distrito Capital, disponibles en: <http://centromemoria.gov.co/pedagogia/experiencias/>

<sup>15</sup> Río localizado en la región occidental de Colombia, comprende el Departamento de Nariño, llega directamente a Bahía de Tumaco.

Así como las comunidades afrocolombianas han emprendido procesos de pedagogía de la memoria, también otras comunidades étnicas han trabajado en esta dirección. En este sentido sobresale los esfuerzos de “los pueblos indígenas Misak Misak, Yanacona y Pastos y es una propuesta para la Política Pública Indígena Distrital. En el marco de los lineamientos de la Educación Propia, la propuesta busca la protección de su memoria histórica como pueblos originarios, con base en una propuesta de educación indígena y diálogo de saberes. (Centro de memoria paz y reconciliación, 2014)

### **Generación de paz**

Es una apuesta de docentes y estudiantes de educación básica y media del Distrito Capital, liderada desde y para los estudiantes con el objetivo de crear posibilidades que les permita pensar en paz partiendo de la formación política y conciencia histórica.

Esta propuesta, como otras tantas, responde al agenciamiento y apropiación de la discusión sobre pasado-presente en la escuela, permitiendo la discusión y reconocimiento de los factores de ruptura o permanencia en los diferentes periodos temporales con abordaje problémico, cultural e histórico que seguramente darán espacio a preguntas desde los intereses del presente.

### **Colombia. Hacia una pedagogía de la memoria desde las ciencias sociales en la I.E Normal Montes de María**

La propuesta se enmarca en el reconocimiento de los retos de la enseñanza de las Ciencias Sociales en un escenario de conflicto armado en la región de Montes de María. Los docentes de la Normal de este municipio contextualizan y caracterizan el territorio en donde



se encuentra ubicada la Institución educativa, como un espacio de temor que han dejado los actores violentos. El objetivo es

Lograr una formación de sujetos críticos mediante una pedagogía centrada en la problematización de la realidad a partir de la pregunta, pero que al mismo tiempo se fundamente en la memoria como punto de partida para la educación social y moral del joven que se forme en unas competencias centradas en la acción, la narración y la alteridad. (Centro de memoria, paz y reconciliación, 2014).

### **Granada, Antioquia, experiencia liderada por la asociación de víctimas Asovida, recordar con los niños 2006**

Granada es un municipio que pertenece al oriente antioqueño. Es un pueblo en constante cambio y creación, en donde prevalece la organización, movilización y resistencia civil, ante la permanencia del conflicto armado en su territorio, caracterizado por la presencia de diversos grupos armados; durante los últimos años de la década de los años noventa, se vio fuertemente golpeado por la intervención de las Autodefensas Unidas de Colombia (A.U.C), quienes arremetieron contra campesinos trabajadores de la región, dejando como saldo un alto porcentaje de víctimas.

En el año 2006, las víctimas se organizan para reconocer y visibilizar a sus muertos, a quienes no debió arrebatárseles la vida en medio de un acto de retaliación entre actores armados. El objetivo de la iniciativa es recuperar el nombre de sus familiares, como sujetos sociales y políticos, es decir rescatar “el buen nombre”. La Asociación de Víctimas Unidas de Granada emprendió una serie de acciones para condensar esfuerzos en la reconstrucción del tejido social del municipio. El salón

del Nunca Más es una muestra de los procesos de memoria histórica que se lideran en el municipio.

Cuando uno ingresa por primera vez se encuentra muy oscuro y silencioso, pero a medida que se encendían las luces, los rostros de las víctimas de paramilitares, guerrilleros y ejército comenzaban a hablar su propia historia. En las paredes reposan expuestas las heridas que dejaron los enfrentamientos, las masacres colectivas, las explosiones y la destrucción del pueblo. (CNMH, 2012)

La presentación de estas iniciativas se ha tomado a manera de ejemplo, en medio de un mosaico de trabajos que instalan la visibilidad de la relación historia-memoria, además retrata diversos modos y escenarios en los que se ha acogido postulados conceptuales y metodológicos de la pedagogía de la memoria con el principal objetivo de establecer procesos de reconstrucción y socialización de las diferentes memorias. Del mismo modo, la mayoría de propuestas se traducen en apuestas en donde la paz encuentra lugar significativo en un futuro no lejano.

La reflexión sobre el papel activo de la escuela respecto a iniciativas de pedagogía de la memoria sitúa un sin número de elementos que convergen en la discusión respecto a cómo tratar el pasado reciente, la relación de una serie de desafíos de la enseñanza de la historia en el replanteamiento del sentido y lugar que viene ocupando esta durante los últimos cinco años dentro de la estrategia de disminuir importancia al campo de pensamiento histórico escolar como resultado de una hegemonía cultural traspuesta a las propuestas educativas en el proyecto homogéneo de ciudadanía.



## Consideraciones Finales

En el momento en que se elabora este artículo, un grupo de negociadores del gobierno colombiano y de las FARC-EP adelanta conversaciones para poner fin a la confrontación bélica que se extiende desde mediados de siglo XX hasta nuestros días. A pesar de las circunstancias del proceso, los diálogos de La Habana representan una esperanza para alcanzar una sociedad que entienda el conflicto como la existencia de múltiples posiciones, todas ellas, discutidas por todos los sectores sociales. Bien vale la pena recordar las palabras del maestro Estanislao Zuleta, cuando señala que:

una sociedad mejor es una sociedad capaz de tener mejores conflictos. De reconocerlos y de contenerlos. De vivir no a pesar de ellos, sino productiva e inteligentemente en ellos. Que sólo un pueblo escéptico sobre la fiesta de la guerra, maduro para el conflicto, es un pueblo maduro para la paz (Zuleta, 2005, pp.57-58).

Dada la magnitud del conflicto social y armado del país, hoy comprendemos que una de las primordiales tareas de la escuela en el proceso de construcción de Memoria Histórica como acción simbólica de reparación a las víctimas y apuesta colectiva para la consecución de la paz, es la articulación de todo el sistema educativo con voluntad, decisión, disposición, apertura y flexibilidad para emprender modificaciones, reacomodaciones y reestructuraciones institucionales al interior de los escenarios y programas en los cuales se realiza la labor educativa cotidiana.

En esta medida, vale la pena indagar sobre las posibilidades que tiene la escuela de adoptar dentro de la cultura escolar el trabajo con la memoria, sin una incorporación obliga-

toria en los currículos escolares, mucho menos en vía de sustituir el trabajo con el conocimiento histórico. Esta cuestión da paso a un amplio debate sobre el vínculo entre política educativa y políticas de la memoria, el cual desbordaría los objetivos de este artículo; sin embargo, consideramos que es un imperativo ético y político la vinculación de temas asociados con la historia reciente y el conflicto para que desde los escenarios educativos se apunte a la formación de una cultura de paz que rompa con las dinámicas de intolerancia política que ha caracterizado la historia sociopolítica del país.

Cualquier propuesta en el marco de ejecución de política pública en Educación para incluir en el escenario escolar nuevos contenidos conceptuales y metodológicos, debe poner en discusión las apuestas educativas en relación con el conocimiento social que se enseña en la escuela, verbigracia, Cátedra de Estudios Afrocolombianos, Constitución Política y Democracia, Educación Ética y Valores Humanos, Educación Ambiental y Educación en Estilos de Vida Saludable, en discusión permanente con el tema de la memoria. Este diálogo entre los saberes escolares debe propiciar puntos de encuentro y reflexión en torno a los proyectos escolares, máxime si están en función de la construcción colectiva de una sociedad en paz.

La planeación y puesta en marcha de un proyecto transversal de memoria debe, no obstante, reconocer los límites que encuentra en los escenarios escolares colombianos. Entre estos puede mencionarse la mínima continuidad y repercusión en la comunidad que tienen los proyectos educativos, así como la segmentación de los procesos pedagógicos, el desgaste de la comunidad educativa (especialmente los



docentes), y la crítica de sectores sociales con versiones históricas que desean sean sobrepuestas a otras.

La exposición de los aspectos anteriormente mencionados reposa en el interés por reflexionar y problematizar las condiciones dadas para el encuentro de política educativa y políticas de la memoria, sin que una se so-

breponga a la otra, o lo que puede ser peor, sean asumidas bajo la obligatoriedad jurídica del deber de hacer memoria, lo cual también puede provocar un exceso de pasado con líneas tenues de análisis y comprensión de las condiciones históricas que permitieron que Colombia viviera este prolongado y dramático capítulo de conflicto armado.



### Referencias bibliográficas

- Amézola, G., & Dicroce, C. (2009). La enseñanza de la historia reciente y las relaciones pasado-presente en el aula. Una aproximación desde los discursos didácticos. *Clio & Asociados*, (13), 104-131.
- Aróstegui, J. (2004). La historia del presente, ¿una cuestión de método? Actas de IV Simposio de Historia Actual. *La Historia Del Presente, ¿una Cuestión de Método? Actas de IV Simposio de Historia Actual*, 1, 41-76.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Carretero, M., Rosa, A., & González, M. (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Centro de memoria paz y reconciliación. (2014). Pedagogía de la memoria. Recuperado de <http://centromemoria.gov.co/pedagogia/experiencias/>
- CNMH (2012). Recuerdos de una estudiante. Recuperado de <http://goo.gl/p22hWo>
- De Certau, M. (2006). *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense universitária.
- Fontana, J. (2003). *¿Para qué sirve la historia en tiempos de crisis?* Bogotá, Colombia: Pensamiento Crítico.
- Funes, A. (2006). Enseñanza de la Historia presente-Reciente. *Revista Escuela de Historia*, 1(5), 91-102.
- Hartog, F. (2013). *Regímenes de historicidade, presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Herrera, M., Pinilla, A., Acevedo, R. & Diaz, S. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Jelin, E. (2007). Trayectorias entrecruzadas: los Derechos Humanos y el género en el desarrollo de las ciencias sociales latinoamericanas. *Revista Colombiana De Sociología*, (28), 27 - 45. Recuperado de <http://goo.gl/OAhybb>
- Koselleck, R.(2011). *Futuro Passado Contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro:Contraponto: Ed. PUC.
- Levin, F. (2007). El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria (pp. 157- 178). En G. I. A. S. Schujman (Ed.), *Ciudadanía para armar: aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires, Argentina: Aique Educación.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley 115 de Febrero 8 de 1994 por la cual se expide la ley general de educación. Disponible en <http://goo.gl/V8DKnS>
- Ministerio de Educación Nacional, M. (2002). Serie lineamientos curriculares Ciencias Sociales. Recuperado de <http://goo.gl/uTpmkN>
- Ministerio de Educación Nacional, M. (2004). Formar en ciencias: el desafío. Estándares en Ciencias Sociales. Recuperado de <http://goo.gl/6ZBZ6O>
- Monteiro, A. M. (2012). Tempo presente no ensino de História: o anacronismo em questão. En M. de A. Gonçalves, H. A. de B. Rocha, & Ana M. F. da C (Eds.), *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro, Brasil: Editora.
- Norá, P. (1986). *Los lugares de la memoria*. Montevideo, Uruguay: Ed. Trilce.
- Osandón, L. (2007). O ensino da história na sociedade do conhecimento: novas relações entre currículo e historiografia. In *Ensino da história e memória coletiva*.
- Peña, T., & Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura Y Sociedad*, (16), 55-81. Recuperado de <http://goo.gl/f1Oct>
- Raggio, S. (2004). La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula. *Clio & Asociados*, (8), 95-111.
- El riesgo de ser maestro en Colombia. (6 de febrero de 2011). *Revista Semana*. Recuperado de <http://goo.gl/QnkCty>
- La crisis de la Historia. (24 de marzo de 2012). *Revista Semana*. Recuperado de <http://goo.gl/2aQICs>
- Ricoeur, P. (2013). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rüsen, J. (2007). *História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento. Tradução de Estevão de Rezende Martins*. Brasília: Editora UNB.
- Sarlo, B. (2005). *Tiempo Pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo una discusión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Schmidt, M., & Cainelli, M. (2007). *Ensinar História Pensamento e ação na sala de aula*. São Paulo: Editora Scipione.
- Vega, R. (2007). *Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar: Imperialismo, geopolítica y retórica democrática*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vega, R. (2008). Una reivindicación de la enseñanza de la historia y la geografía de tipo nacional en el contexto del nuevo (des)orden educativo mundial. *Revista Folios*, (27), 31- 50.
- Zuleta, E. (2005). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Medellín, Colombia: Hombre Nuevo Editores.

