



El Ágora U.S.B.

ISSN: 1657-8031

ISSN: 2665-3354

Universidad de San Buenaventura

Domínguez-Acevedo, Jhon Diego
Pedagogía de la memoria e historia del tiempo reciente:
un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia¹ *
El Ágora U.S.B., vol. 19, núm. 1, 2019, Enero-Junio, pp. 253-278
Universidad de San Buenaventura

DOI: <https://doi.org/10.21500/16578031.4129>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=407760724015>

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

UAEV
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Pedagogía de la memoria e historia del tiempo reciente: un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia¹

Pedagogy of the Memory and History of the Recent Time: A Dialogue between Pedagogy, Memory, and History

Por: Jhon Diego Domínguez-Acevedo¹

1. Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia). Candidato a Magister en Historia de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, Colombia). Miembro del grupo de investigación "Educación y cultura política", UPN e integrante de la Revista CEPA, Bogotá (Colombia). Joven investigador COLCIENCIAS 2018-2019. Contacto: jhondidoace.26@gmail.com

OPEN ACCESS



Copyright: © 2019 El Ágora USB.

La Revista El Ágora USB proporciona acceso abierto a todos sus contenidos bajo los términos de la [licencia creative commons](#) Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Tipo de artículo: reflexión derivada de investigación

Recibido: octubre de 2018

Revisado: noviembre de 2018

Aceptado: diciembre de 2018

Doi: <https://doi.org/10.21500/16578031.4129>

Citar así: Domínguez-Acevedo, J. D. (2019). Pedagogía de la memoria e historia del tiempo reciente: un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia. *El Ágora USB*, 19(1). 253-278. DOI: <https://doi.org/10.21500/16578031.4129>

Resumen

El artículo discute el potencial formativo de la pedagogía de la memoria, las narrativas testimoniales y la historia del tiempo reciente como anclajes para la comprensión de pasados traumáticos en escenarios educativos. Para cumplir este objetivo, en primer lugar, se examina la pedagogía de la memoria en tres vértices: el reconocimiento de los sujetos como históricos; la configuración de las sociedades desde la óptica de los Derechos Humanos; y la construcción de memorias como tramas subjetivas, así como las tensiones de las narrativas testimoniales en su estructura formativa. En segundo lugar, se analiza la emergencia y consolidación de la historia del tiempo reciente como campo historiográfico y pedagógico. Finalmente, se presenta en clave metodológica una propuesta pedagógica que entrecruza las narrativas testimoniales y la historia del tiempo reciente como abordajes posibles en nuestro contexto. **Palabras Clave.** Historia del Tiempo Presente; memoria; historia; testimonio; narrativa testimonial; pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia.

Abstract

The article discusses the formative potential of the pedagogy of memory, testimonial narratives, and the history of the recent time as anchors for the understanding of traumatic pasts in educational settings. To meet this objective, in the first place, the pedagogy of memory on three vertices is examined: The recognition of how historical subjects; the configuration of societies from the perspective of human rights; and the construction of memories as subjective frames, as well as stresses of testimonial narratives in their educational structure. In the second place, the emergence and consolidation of the history of the recent time as historiography and teaching field is analyzed. Finally, in methodological terms, a pedagogical proposal, which intertwines the testimonial narratives and the history of the recent time as possible approaches in our context, is introduced.

Keywords. History of the Current Time; Memory; History; Testimony; Testimonial Narrative; Pedagogy of Memory and the Teaching of History.

Introducción

¿Colombia un país sin memoria? ¿No se trata más bien del resultado de unas políticas que tuvieron como fundamento eliminar las raíces históricas de un pasado “incómodo”? ¿Esta ausencia solamente se debe a un trauma difuso que pervive en nuestras comunidades? ¿Cómo hablar hoy de paz cuando la violencia permea la vida cotidiana de una “sociedad democrática”? Estas preguntas perturbadoras han marcado durante décadas la historia traumática de Colombia y tienen vigencia en los procesos de transición política. Ese síntoma de Colombia, del que nos enteramos por guiñapos, a elección de lo que los medios quieren presentarnos —y de manera siniestra ocultarnos— es sencillamente aterrador. Vemos como la persecución, la desaparición y la eliminación del Otro y de la diferencia se hace *pan de cada día* en nuestra aporreada Colombia: “Guerras no convencionales, y en las que el terrorismo, elevado a la categoría ontológica del mal radical, habilita la cesación de todos los derechos y garantías, produciendo tanto un vacío ético sobre los límites de lo humano como un tremendo vacío del lenguaje” (Arfuch, 2016, p.229). La escuela debe enfrentar estas dinámicas desde un lugar de autorreflexión donde el sentido del pasado y los vínculos con el presente cobren importancia en el contexto de formación. De suerte que el interrogante tiene toda actualidad: ¿Qué nuevos desafíos enfrenta hoy la educación en Colombia? ¿Cómo pensar, más allá de los parámetros instituidos, una “educación” que revierta estos signos de ignominia? ¿Qué ciudadanía formar para un país que le urge conocer su pasado y emprender acciones para construir un futuro distinto? El esfuerzo por posibilitarnos una nueva mirada se organiza en el siguiente itinerario: 1. Tramas de la pedagogía de la memoria y las narrativas testimoniales en dos planos: definición y balance de las categorías; 2. La historia del tiempo reciente creación y consolidación de un campo historiográfico que potencia la enseñanza de pasados traumáticos; y 3 Se presenta una ruta pedagógica en clave metodológica para el abordaje en contextos escolares de fenómenos de la historia del tiempo reciente.

Abordaje I. Tramas de la pedagogía de la memoria y las narrativas testimoniales

Comprendemos por tramas un conjunto de hilos que, cruzados, forman una red o como la disposición interna de correspondencia o relación de las partes en un asunto.

Las tramas de pedagogía de la memoria: Una definición

La pedagogía de la memoria delimita un espacio de reflexión y de producción de experiencias asociadas a la transmisión de pasados violentos y conflictivos tanto en América Latina como en otras partes del mundo (Legarralde & Brugaletta, 2017).

Legarralde & Brugaletta arguyen que “En la tradición europea, está vinculada a un conjunto de políticas y prácticas pedagógicas que se vienen desarrollando desde la segunda mitad del siglo xx bajo el imperativo de generar en la población una conciencia histórica de los crímenes cometidos por el nazismo y otros regímenes autoritarios” (2017, pp.2-3). En esta perspectiva se inscriben los planteamientos de Theodor Adorno (1998) quien les exigía a los procesos educativos “formativos” la responsabilidad de que Auschwitz no se repitiese. Según -Adorno- en paralelo a las condiciones objetivas que hicieron posible la eliminación sistemática de millones de personas, existieron también condiciones subjetivas que habilitaron que esto ocurriese. Por lo tanto, la educación adquiriría el imperativo de formar sujetos conscientes de los horrores cometidos en el pasado como garantía de no repetición (Legarralde & Brugaletta, 2017).

Su configuración puede referirse al desafío de enseñar la historia de pasados recientes, visibilizar a las vencidos, contribuir a la comprensión de nuevas lecturas de la historia

(reencontrarse con el pasado, descubrir cómo cobra vida en el futuro...), cuyos horizontes de expectativa se marcan por dos vértices: la honestidad radical y la educación ética. La pedagogía de la memoria se afirma en el reconocimiento de la alteridad y de la diferencia, a la vez que toma partido por el rescate de las voces vencidas por la historia oficial en defensa de sus reivindicaciones represadas o silenciadas, admitiendo su razón de ser como una práctica democrática con implicaciones de carácter ético-político frente a la realidad.

Así, su dimensión *política* se centra en indagar las circunstancias o las contingencias en la que se formula una interpelación heterodoxa y reflexiva a la historia y la educación: cómo hemos llegado a ser lo que somos y cómo podemos vivir con esos pasados traumáticos.

De tal manera, la pedagogía de la memoria aprehende desde los ámbitos éticos y políticos, la producción de subjetividades, la construcción y circulación de valoraciones y elaboración de políticas y prácticas de transmisión de pasados recientes traumáticos (perpetradas en acciones violentas por el terrorismo de estado o estados represivos). Sustentándose en la experiencia, Siguiendo a Larrosa (2009) comprendemos la experiencia como sentido de vida o existencia, en otras palabras, es el logos del acontecimiento. Entonces, la experiencia es un modo de habitar el mundo de un ser que construye su propia existencia: finita, corporal en el tiempo y en el espacio. En ultimas, acontecimiento, posibilidad, invención, creación, como un recurso de historicidad desde la cual emerge una pluralidad de interpretaciones, que en los procesos de comprensión anida un potencial de reflexión sobre lo vivido, de tal suerte que, los relatos contruidos son portadores de *sensibilidad y reconocimiento* de los Otros, que de ellos se desprenden múltiples fines (políticas de la memoria o memorias de la política) históricamente situados y sustentados en la recuperación o eliminación de múltiples pasados (Rubio, 2007). Adoptamos la construcción de Graciela Rubio a nuestro contexto en la que señala "educar para leer críticamente los códigos que orientan los discursos, conocer sus límites que ordenan la construcción de las propias narraciones e historias" (Rubio, 2010, p.547).

Así pues, los principios orientadores de la pedagogía de la memoria en consonancia con Rubio (2010) se presentan mediante cuatro coordenadas para el campo de la pedagogía. Primera, la recuperación de la temporalidad como clave de reconocimiento de sujetos históricamente situados con una historia heredada y una por construir, a decir de la experiencia vivida y el horizonte de expectativa que se tensionan y que suponen un aprendizaje sobre los modos de problematizar el tiempo. Segunda, el sentido y carácter histórico de la experiencia humana, que valora el tiempo y sus proyecciones significantes hacia el pasado y el futuro; y cuestiona el para qué de la acción. Tercera, la experiencia vivida en procesos dictatoriales o autoritarios —en particular los vividos en Latinoamérica entre el siglo XIX y XX— que persiguieron un control de la memoria instaurando el silencio para legitimar actos genocidas, en donde cobra importancia los *trabajos de la memoria* y la *emergencia histórica* de sectores que requieren representación en el presente. Y, cuarta, las dinámicas actuales de organización del poder han trastocado la vivencia temporal y los sentidos de la experiencia colectiva, expandiendo el presente y propiciando el olvido, diluyendo las expectativas de futuro. Así cobra necesidad el vínculo activo entre pedagogía, historia y memoria.

En este sentido, la pedagogía de la memoria es un *proceso* que implica analizar, interpretar y reflexionar la condición humana. En la que se debe "reconocer el pasado como un fondo de experiencia colectivo desde el cual deben emanar las políticas de la memoria (...) unir memoria, historia, sociedad y política en un argumento humano posible" (Osorio & Rubio, 2006, p.40). Aspecto que, desde nuestra perspectiva, busca potenciar recuerdos y olvidos individuales y sociales, a favor de subjetividades que se apropien del bagaje acumulado socialmente y establecer alternativas para su abordaje. Osorio y Rubio, proponen como elementos centrales de la pedagogía de la memoria la siguiente síntesis



Gráfico 1: Elementos de la pedagogía de la memoria
Fuente: Elaboración propia con base en Osorio y Rubio, 2006.

Por su parte, los fundamentos epistémicos en los que se inscribe la pedagogía de la memoria se refieren al soporte temporal del pasado reciente como marco de enseñabilidad de la experiencia social de la ciudadanía. De tal modo que, la consistencia histórica se sustenta en el peso social que se les otorgaron a prácticas como: la fractura de los aprendizajes de la convivencia; la justificación discursiva de la eliminación del Otro; la implantación de una ruptura indefinida del tiempo colectivo; la aplicación sistemática y calculada de la violencia; la destrucción simbólica y física del cuerpo del otro-enemigo; la instalación de la incertidumbre y el miedo permanente (Rubio, 2010). Entonces, puede organizarse de acuerdo con las siguientes dimensiones:

Reconocimiento de los sujetos como históricos: “insertos en el tiempo presente, e instados a enfrentar procesos de transformación y coyunturas existenciales que se ven afectadas por una historia heredada pero no estática, que continúa siendo construida” (Sacavino, 2015, p.73). Es decir, cuando los cambios sociales y culturales se aceleran, el interés por el conocimiento del pasado tiende a revivificarse. Así, en las últimas décadas se ha experimentado el fenómeno de la explosión de la memoria, la expansión vertiginosa y poco estudiada del pasado reciente. Quizá la explicación de este fenómeno es que, el tiempo en que la vida cotidiana se transforma tan apresuradamente, la gente se siente desorientada. Un modo de resistirse al cambio es aferrarse a las memorias del pasado, volviendo la mirada a la historia para orientarse en el presente. Esto significa que “los hombres no solo viven, sino que se acuerdan de lo vivido” (Aurell, 2005, p.13) y tales recuerdos pasan a constituir un tipo de memoria que permite su reconstrucción —entre textos y contextos en la poliédrica hechura de la historia—.

En esta dirección Hugo Zemelman (2011, p.34), invita a comprender que el sujeto en el “pensar histórico [adquiere] la capacidad de complementar el simple acto de pensar circunscrito a los marcos de la predicación de objetos es el rompimiento de los límites en la búsqueda de lo inédito”. En otras palabras, es colocarse ante las circunstancias es la capacidad para desplegarse conforme a un sentido. De ahí la importancia de las formas epistémicas de pensar como “colocación en el momento histórico” o considerar el momento como una “articulación dinámica”, adicionalmente, implica la apertura respecto de los límites de lo dado y que supone a la vez, la compleja relación entre lo formal-categorial y las subjetividades psico-culturales como mecanismos operativos del pensar histórico en tanto que sujetos sociales Zemelman (2011). Es decir, el sujeto al pensar histórico

... demanda el reconocimiento de los procesos heterogéneos que lo constituyen. Esto exige partir de la capacidad de los sujetos para construir realidades. El desafío es avanzar de los hombres a

sus ideas, de las ideas a la conciencia y desde la conciencia a la conducta individual y socialmente organizada. Se pone en juego la capacidad de reconocer opciones y decidir sobre las que permitan dar cuenta de la historia como necesidad compartida, sin perder al individuo en la historia, y se enfrenta un ejercicio epistémico-metodológico concordante con la categoría de la práctica consciente de la historicidad y de los desafíos que plantea para el autocrecimiento del sujeto (Zemelman, 2011, p.36).

En la misma línea Sacavino (2015) sostiene que “la historia construida por la sociedad, presente en la memoria histórica, muestra tensiones desde sus diferentes sentidos y proyecciones” (p.73). La relación entre el pensar histórico y su reconocimiento implica una relación entre la acción histórica por ser construida y el pasado que se recibe por otros, esto es lo que preserva la relación dialéctica entre el movimiento que emana del horizonte de expectativa y el espacio de experiencia y lo que propende por configurar un modo de subjetividad anclada en el tiempo, en constante emergencia y con proyección de futuro. En últimas se plantea la incorporación del sujeto que pone en juego sus potencialidades estimulando su capacidad de ir más allá de lo que posee y “establece un vínculo entre el acto de pensar y el de asumirse como sujeto, entre conocer y autoconocimiento, que es lo que marca la singularidad de convertir a la conciencia histórica en premisa” (Zemelman, 2011, p.47).

Configuración de las sociedades desde la óptica de los Derechos Humanos: En su dimensión compleja las sociedades se han ordenado por una serie de formas de poder en tanto su carácter despótico o infraestructural, y la materialización de los mismos —visible en el estudio de sociedades premodernas, feudales y Estados autoritarios— hasta progresivamente reemplazar estas relaciones de oposición por unas transversales donde la *sociedad civil* obtenga un lugar central (podría categorizarse en la transición de un Estado orgánico a un Estado polimorfo en la construcción de dinámicas más justas e igualitarias para los integrantes de dicha sociedad). Con esta orientación, puede referirse que la configuración de las sociedades desde el componente de derechos se ubica en dos niveles: Por un lado, los acontecimientos que signaron la historia de finales del siglo XIX y la del siglo XX a nivel mundial y, por otro lado, la memoria y los Derechos Humanos se convirtieron en temas de enseñanza en procesos educativos en territorios atravesados por fenómenos violentos. En esta dimensión es crucial

la interrogación acerca de cómo indagar en el pasado desde el presente: qué recordar, cómo recordar y para qué recordar. La transmisión del pasado reciente en la escuela, a través de la labor de los educadores en tanto portadores de un conocimiento específico y sujetos de derecho, implica activar estas preguntas para que la pedagogía de la memoria habilite vínculos significativos con el pasado que permitan imaginar futuros más justos (Rosemberg y Kovacic, 2010, p.10).

Aspecto central en un tipo de formación que “obliga a cuestionar su proyección en el futuro y los valores en los que fue construido el tejido social que se encuentra marcado por situaciones de esclavitud, tortura, eliminación real y simbólica del otro —lo diferente a mí—, persecuciones, desapariciones, desigualdades y, sobre todo, por la violación sistemática de los derechos humanos por parte del Estado” (Sacavino, 2015, p.73). A partir de las efemérides experimentadas a mediados del siglo XX, se estimuló y fortaleció luchas por la justicia social y económica que permitió el desarrollo de normatividad internacional vinculadas al cumplimiento de los Derechos Humanos, al tiempo que los estados asumían compromisos a favor de la defensa y promoción de los derechos de todos los seres humanos.

Asunto que no se cumple en estados como el colombiano donde se observa una siniestra táctica entre el Estado colombiano, la oligarquía y grupos criminales (en particular grupos paramilitares) que han establecido una maquinaria de muerte que aún no cesa de acabar con la oposición política.

Análogamente los procesos violentos originados por el terrorismo de estado —evidentes, por ejemplo, en el caso colombiano— en la que se han perpetrado violación a tratados internacionales, crímenes de lesa humanidad, genocidios y violencia política hace que fragüen experiencias históricas que producen rupturas con el tiempo-ahora (separando dichos fenómenos en una *antes* y en un *después*) entre un pasado traumático y doloroso a un futuro desolador o esperanzador, donde el sujeto asume como única forma de justificación social asentados en valores orientados por la vigencia y la efectividad de los Derechos Humanos.

Construcción de memorias como tramas subjetivas: Las memorias y su transmisión —a generaciones pasadas y presentes sobre acontecimientos traumáticos— permiten una solidificación y afirmación de modos culturales que intervienen en la *hechura* de una historia colectiva, en la que se demanda un reconocimiento del conjunto de actores, grupos, dinámicas y hechos. Además de políticas de redistribución y representación en las que se recuerda individualmente y también con otros. Podría señalarse —siguiendo a [Sacavino](#)— que la memoria es un proceso subjetivo que se moviliza a partir de las diversas experiencias materiales, simbólicas y afectivas, que construye un sentido de pertenencia y de autoafirmación individual y colectiva en la sociedad.

Es decir, la pregunta por la subjetividad se relaciona con

El carácter trascendental de la existencia humana. En este sentido, no se trata sólo de cuestionar las relaciones entre lo individual y lo colectivo, sino, también, las potencialidades que tiene el sujeto en el tiempo, es decir, realizar una indagación por la capacidad de anticipación y proyección del ser humano en su interacción con otros. En esta concepción es necesario que el sujeto deje de ser visto desde las externalidades que lo determinan y más bien se le asuma como el lugar desde el cual mirar la realidad, lo cual implica reconocer la potencialidad transformadora que tiene el sujeto y las variadas relaciones que se establecen entre él y los 'contornos' en los cuales se autoconstruye, sino además incluir una gama de interrogantes que comportan tanto lo afectivo y lo cognitivo como lo político y lo social de la experiencia humana ([Pinilla, 2011, pp.21-22](#)).

Esta gama de contornos sugeridos por [Pinilla \(2011\)](#), pueden contextualizarse por dos planos: la acción colectiva, entendida como una puesta en movimiento de las subjetividades constituyentes y la memoria, asimilada al movimiento de tales subjetividades en el tiempo.

Al respecto se sugiere, sobre el primer plano, "en toda acción colectiva es posible encontrar registros relacionados con la subjetividad de los actores vinculados a la misma, es decir, las acciones colectivas pueden ser analizadas como un conjunto de experiencias, saberes, intenciones, intereses, contradicciones y posibilidades de transformaciones definidas por los sujetos sociales en un horizonte político y cultural específico" ([Pinilla, 2011, p.22](#)). Es decir, el sujeto es entendido en este plano como aquel que potencia las posibilidades de la historia desde sus prácticas —que se hila con las dimensiones *histórica del sujeto* y la *construcción de la sociedad desde los Derechos Humanos*— y que al trascender al marco intersubjetivo se entra al escenario político donde se configura, define y confronta posibilidades de futuro donde se enfatiza en el carácter dinámico de las interacciones sociales. Sobre el segundo plano en el que se constituye el sujeto, la memoria "es claro que no existen memorias unívocas y globalizantes, sino que la memoria está marcada por la fragmentación" ([Pinilla, 2011, p.22](#)). Desde esta óptica, las memorias contemporáneas —siguiendo a [Candau](#)— "son mosaicos sin unidad, hechos de ruinas de grandes memorias organizadas que volaran en pedazos de fragmentos compuestos, de restos divergentes, de huellas heterogéneas, de testimonios opuestos, de vestigios incoherentes" ([Candau, 2001](#)). En esta dirección quizá la atomización de la memoria puede resultar prolija a la hora de pensar cómo los diferentes actores sociales del presente atestan de sentidos disímiles

las experiencias y acciones colectivas del pasado (Pinilla 2011). De tal manera, los planos propuestos permiten comprender las formas en que se han constituido las subjetividades y entrelazan los horizontes de acción del presente.

En síntesis, las dimensiones anteriores permiten que la pedagogía de la memoria reflexione sobre cuestiones vinculadas a problemas epistemológicos y políticos que se desprenden de la propia tarea de la transmisión de fenómenos complejos de nuestra historia, entenderla como un requerimiento para la reconstrucción de un pasado traumático. En este contexto, la memoria histórica es la expresión y recuperación de momentos fragmentados de hechos ocurridos en un periodo determinado. Es decir, *textos* que buscan, en definitiva, conocer los traumas vividos, abriendo debates sobre aspectos de la historia reciente, a partir de la reconstrucción de la escritura de la memoria de generaciones vivas y pasadas.

Esta orientación pedagógica posibilita —desde un principio ético-político— construir ciudadanías memoriales.

Un acercamiento a este concepto puede expresarse en los siguientes principios “comprender la historia a partir de los efectos de la historia reciente. Esto orienta qué y cómo recordar. El pasado reciente ha generado efectos diferenciados en nuestra sociedad expresada como; víctimas, allegados, herederos, colaboradores, “cómplices pasivos” y comunidades de sentido futuras. Deben considerarse en relación a la definición de los hechos históricos que pretendemos relevar para articular la relación entre memoria e historia y potenciar la comprensión histórica” (Rubio, 2016, p.130). Adicionalmente, se configura la ciudadanía memorial fruto de redimensión del recuerdo, memoria de dolor como fuente de verdad pública y propicia una responsabilidad moral de la sociedad ante la memoria del dolor, del quiebre del cuerpo personal y político (Rubio, 2013).

Además, es una estrategia para el tratamiento del pasado reciente inacabado y en actualización. Es decir, “los contenidos y el para qué, del relato albergado constituyen, no por casualidad, el punto de discusión que la sitúa respecto de la historia escrita, en un ángulo crítico, relativo, siempre acotado y alternativo” (Rubio, 2016, p.20). Veamos los ejes y dimensiones que tensionan la pedagogía de la memoria y su encuadre en la enseñanza de la historia reciente como anclajes para comprender distintas formas de subjetividad en la construcción de narrativas:

Cuadro No.1.

Ejes articuladores de la pedagogía de la memoria

| Ejes en la pedagogía de la memoria | Dimensiones de abordaje según dimensión | |
|-------------------------------------|--|---|
| | Componente pedagógico | Componente de los estudios de la memoria |
| Vínculo pasado-presente | Construir escenarios que permitan la defensa y promoción de los Derechos Humanos desde la experiencia vivida y percibida. | Relación experiencia histórica (e. g. Violación de los Derechos Humanos) con problemáticas actuales de la sociedad |
| Desarrollo de una memoria reflexiva | Valorar el ejercicio de recordar y de hacer memoria como una forma válida de construir conocimiento social. (El uso de estrategias testimoniales, de escucha activa y de construcción de vínculos intergeneracionales contribuyen a recordar). | Aproximación a los contextos — desde el punto de vista histórico de procesos— partiendo de las historias de vida de los sujetos, construyendo una visión colectiva desde una visión individual. |

| | | |
|---|--|--|
| <i>Construcción de un pensamiento reflexivo y dialógico</i> | Estimular la autonomía y la responsabilidad personal como un sujeto activo que se posiciona y contribuye en la construcción de una sociedad justa, pacífica, inclusiva y democrática. | Comprensión de las dinámicas espaciotemporales en las que se originaron y transformaron los traumas sociales y valorar las dinámicas que las víctimas construyeron en pro de la reparación y no repetición. Así como las garantías de justicia, verdad e igualdad en los hechos vividos. |
| <i>Promoción de una cultura de los derechos humanos</i> | Propiciar las condiciones mínimas de posibilidad para educar a las generaciones presentes en Derechos Humanos, mediación importante para la construcción democrática. Incluye el reconocimiento y el respeto hacia el otro, el desarrollo de una ciudadanía activa y participativa y la desconstrucción de todas las actitudes y prácticas autoritarias y colonizadoras. | Reflexión de las configuraciones subjetivas a causa de fenómenos autoritarios, represivos y violentos experimentados en regímenes políticos donde la violencia política, el terrorismo de estado y la sistematicidad de crímenes son las modalidades de operación. |

Fuente: Elaboración propia con base en las consideraciones de **Sacavino, 2015**.

La pedagogía de la memoria se direcciona por cuatro ejes constitutivos; a saber: *Vínculo pasado-presente; memorias reflexivas; pensamiento reflexivo y dialógico y cultura de los derechos humanos*.

El primer eje refiere a las conexiones posibles entre el pasado y presente, dicho de otro modo, el vínculo intergeneracional, necesario en los procesos de transmisión de pasados recientes, es aquella cita secreta entre las generaciones que fueron y la nuestra. De allí resulta interesante subrayar ¿Cómo coadyuvar, desde el campo de la educación, a establecer tal "cita", con el propósito de transmisión entre aquellos que vivieron las experiencias del pasado reciente? En definitiva, el objetivo de este eje es "seguir conformando una trama que colabore para que la memoria no cristalice en imágenes fijas que ya no se interrogan por el presente y el futuro de la vida en común, pues en ese caso, la brecha que separa a las generaciones se ensancharía, dificultándose aún más la construcción de espacios propicios para el diálogo intergeneracional" (**Rosemberg y Kovacic, 2010, p.19**).

El segundo eje considera la importancia en la que el pasado se hace presente: qué y cómo se recuerda; cuáles son los modos que se encuentran para hacer inteligible un pasado traumático y doloroso; que vehículos culturales encontramos para hacer presente el pasado (repertorios para recordar: lugares de memoria, fotografía, poesía, testimonios, cuentos, películas, poesía...). Es comprender en su máxima expresión la premisa *enseñar lo inenseñable* o *imaginar lo inimaginable*. Empero, todo esto hace posible que "las representaciones del pasado son las que pueden hacerlo comprensible en tiempo presente. La fotografía y la imagen, pero también las narraciones en distintos formatos nos ayudan a construir puentes con el pasado más trágico para poder interrogarlo desde el hoy" (**Rosemberg y Kovacic, 2010, p.21**).

El tercer eje potencia el pensamiento reflexivo de los sujetos en la perspectiva de la construcción colectiva de memorias locales inscriptas en una memoria nacional (relación individualidad-colectividad). En el convencimiento que el pasado constituye el fondo de nuestra identidad; de una identidad sin la cual nos sentimos amenazados y paralizados. Es decir, dicho pensamiento permite que "las personas, así como los objetos, hablan de su historia en la medida en que encuentren oídos atentos, abiertos, dispuestos. Es por lo que en la escuela se puede trabajar en desarrollar la sensibilidad de saber escuchar y de entender lo que se dice con los gestos o los silencios, para descifrar las huellas de ese pasado, en las historias humanas y en las marcas físicas de cada comunidad" (**Rosemberg y Kovacic, 2010, p.21**).

El cuarto eje le asigna una importancia fundamental a la enseñanza de los Derechos Humanos articulada a los ejes anteriores, en las que se reconocen como construcciones colectivas democráticas, en las que se afirma y respeto al Otro como diferente, se el desarrollo de una ciudadanía activa y participativa y la que se deconstruye todas las actitudes y prácticas autoritarias y colonizadoras que se han imbricado en la cultura política de las sociedades vinculadas a procesos represivos o violentos.

Las tramas de la narrativa testimonial: Notas para un balance

En el apartado anterior centramos nuestra mirada en los principales elementos que constituyen la pedagogía de la memoria. Esta trama explora los anclajes existentes con las narrativas testimoniales, sus tensiones y estructuras.

El filósofo español Joan Carles-Mèlich, advierte que en la educación es fundamental la trasmisión del testimonio y propone tres aspectos centrales: la memoria literal (histórica), pedagogía de la memoria (simbólica) y la palabra testimonial (narración). De este modo, señala "(...) para que una *pedagogía de la memoria*, basada en el testimonio ejerza su función es necesario que los maestros procuren en sus alumnos, *oír el silencio de los ausentes*. Deben poner de relieve que lo verdaderamente importante en el testimonio no es la palabra del sobreviviente, cuanto su silencio, un silencio que no es el suyo, propiamente dicho, sino el silencio del ausente" (Mèlich, 2006, p.121).

En tal dirección, y desde la óptica de Walter Benjamín (2005) se podría argüir que la memoria —en su extensión formativa— es preguntarse por el presente, es conocer el pasado alejado o cercano de un sujeto social, es fijar una mirada sobre él, tal empresa solo se hace posible en tanto su aparición se cruce con nuestra mirada. "Se trata de salvar ese pasado y para ello esa imagen fugaz tiene que quedar grabada en la placa del presente. Entonces, la memoria es salvación del pasado y del presente: del primero, gracias a su luz, podemos traer al presente aspectos desconocidos del pasado; y del segundo gracias a su presencia, el pasado puede saltar de su propia sombra, puede liberarse de la cadena que lo trajo al mundo" (Domínguez, 2017, pp.16-17). Es la redención del pasado hecho historia, historizar la memoria, pensar la política... se podría señalar, hay una extraña complicidad entre el pasado y el presente: cuando préstamos oídos a las voces amigas, fijándose el hilillo de aquellas voces representan el eco que enmudeció el tiempo, los que nos han precedido dejan su huella anclada a nuestra historia, asunto esencial en el proceso educativo, es esa *presencia de los ausentes*, la que traduce una exigencia del pasado: *no puede despacharse a la ligera*. En suma, narración del pasado hecho historia. De tal modo, la narrativa testimonial cobra un lugar central en el proceso formativo desde la perspectiva de la pedagogía de la memoria y la enseñanza de la historia del tiempo presente como anclaje en la configuración de subjetividades individuales y colectivas.

Merchán et al, advierten que "esto supone el desafío de construir una pedagogía de la memoria que, a partir de las narrativas como opción didáctica, sea capaz de enfrentarse a la alteridad vehiculada a través de los relatos, los soportes de la palabra y las narrativas mismas. Estamos ante poéticas de la alteridad puesto que estamos ante posicionamientos y enunciaciones surgidos de experiencias vitales límite y agenciados a través de representaciones, universidad de sentido y formas de expresión estética que pueden resultar distintos a los propios" (2016, p.127).

En consonancia, la *memoria literal* sería el relato histórico de los acontecimientos: estáticos, inamovibles, incomparables. Mientras que, por su parte la *memoria ejemplar o simbólica* delinea la posibilidad de comparación desde su eje ético-político: la utilización de los acontecimientos del pasado para comprender y actuar sobre el presente. De lo contrario, puede ocurrir que los efectos viciosos e inflacionarios de la memoria en relación con

los acontecimientos y la extrema banalización (se compara y reduce con el acontecimiento mismo) o la sacralización (imposible de comparación con el acontecimiento mismo).

Es por ello, que el lugar del educador —quien dirige la comparación—, debe reconocer el potencial de los usos públicos y privados de la memoria, donde cuenta con una herramienta esencial: *el testimonio*.

Así, el testimonio, cuenta con algunas particularidades que marcan una ruta de acción en el proceso de comparación —en su horizonte pedagógico—. Vale decir que el testimonio cuenta con una larga tradición para la antropología y la sociología, y con una trayectoria más reciente pero extendida de manera acelerada para la historia, se ha consolidado el recurso de narrativas testimoniales para la comprensión de los fenómenos de naturaleza social e histórica (particularmente hechos de violencia política y terrorismo de estado perpetrado desde mediados del siglo xx). De modo paralelo, la discusión acerca de su validez —una polémica que ha atravesado a las ciencias sociales, y se relaciona con la discusión acerca de su propio estatuto— se ha incrementado (Blair, 2008).

1. Muestra una experiencia que no requiere de comprobación. En el campo de la historia, el tratamiento a los testimonios, como requerimiento debe contrastar su verosimilitud con diversidad fuentes de información que critiquen, validen o rectifiquen dicho testimonio, empero, en el campo de los estudios de la memoria, la contrastación de los registros testimoniales con otras fuentes, más que buscar su condiciones de veracidad, pretender acercarse a la elucidación de horizontes de sentidos más amplios que dejen emerger de los contenidos de enunciación de los testimonios y sus posibilidades de ser dichos (Blair, 2008).

2. El testimoniante no pretende ser un modelo ni un ejemplo, es un superviviente 'avergonzado', 'culpable' o 'víctima'. En una discusión —bastante fecunda el analista Renán Vega Cantor— que la utilización genérica desfigura el sentido de la rebelión y la lucha que, por ejemplo, se ha dado en Colombia. Por ello, advierte Vega (2011) sería mejor hablar de 'vencidos' y no de víctimas, si se tiene en cuenta que los vencidos encarnan un proyecto, murieron y fueron torturados o desaparecidos por representar tal proyecto. En ese sentido, "no son víctimas, porque no fueron pasivos, su lucha clama por la solidaridad histórica e intergeneracional, por ese sentimiento fraternal que es la compasión" (Vega, 2018, pp.87-88).

3. El testimonio habla de los ausentes, de los que ya no están para contar su historia. Al decir de Juan Gelman, en Elogio de la culpa en 1976, "mi hijo no era un 'inocente'. Le dolía la pobreza, la ignorancia, el sufrimiento ajeno, la estupidez, la explotación de los poderosos, la sumisión de los débiles... Hizo lo que pudo, callada, humildemente. De todo eso fue culpable"

Este propósito puede lograrse, en tanto se comprenda, que el *acontecimiento* y *suceso* no están en el mismo nivel; puesto que, el primero es un hecho abrupto que transforma el trayecto vital de los que lo padecen, obligándolos a replantear su modo de ser en el mundo, es *singular*. El segundo, el suceso, algo inesperado, a diferencia del acontecimiento, abre la posibilidad de conformar un proyecto vital colectivo, es *plural*.

La narrativa testimonial sus estructuras y tensiones: Se han desarrollado significativas reflexiones en torno al testimonio para rescatar sus potencialidades y posibilidades, así como nutrir su corpus y particularmente aquellas situaciones de violencia más contemporáneos. De esta manera, el historiador Enzo Traverso aduce que para 1961 surge la emergencia del testigo, cuando se mira el testimonio como un proceso terapéutico donde por primera vez, "el que logró volver y sobrevivir" pudo pronunciarse y relatar su historia. Asimismo, para Annette Wieviorka en esta fecha se instala la denominada "era del testimonio" (Blair, 2008).

De tal manera, Guillermo Bustos (2010), señala que "la *ascensión progresiva del testigo* a la escena pública internacional, caracterizado como *portador de memoria* o *sobreviviente*,

empezó con los procesos judiciales que se instauraron para perseguir los crímenes contra la humanidad perpetrados por el nazismo y el fascismo" (2010, p.11). Para el contexto latinoamericano, señala Bustos, "el salto del testimonio al dominio público se produjo inicialmente bajo el signo de la denuncia de la maquinaria de brutalidad que envolvió la práctica del terrorismo de Estado, un subproducto de la Guerra Fría que tenía como telón de fondo las arraigadas inequidades sociales de la región" (Bustos, 2010, p.11). La entronización profunda de regímenes autoritarios y represivos en el contexto latinoamericano: Brasil, *La Revolución* (1964); Chile, *Régimen Militar* (1973-1990); Uruguay, *Dictadura Cívico-militar* (1973-1985); Argentina, *Terrorismo de Estado*, (1976-1982); Bolivia, *El régimen de Banzer* (1964-1982); Paraguay, *Dictadura de Stroessner* (1954-1989); Guatemala, *Dictadura de Efraín Ríos Montt* (1982-1983) marcaron el inicio del testimonio y su incidencia en los estudios de la memoria social (Domínguez y Quintero, 2015a).

De manera concomitante, la centralidad del testigo y el testimonio en las ciencias sociales y humanidades contemporáneas proviene de la mutación epistemológica que hizo posible el "retorno del sujeto" (Bustos, 2010).

El testimonio lleva la impronta de un tipo de relato estructurado en primera persona, que daba cuenta de una experiencia apremiante, vivida en carne propia o en proximidad. La enunciación del testimonio ha brindado voz pública a quien carece de ella, sea por razones de exclusión política o debido a la marginación del ámbito alfabetizado. Mujeres, indígenas, guerrilleros, marginados y otros que han sufrido alguna clase de proscripción pudieron expresarse por medio de este mecanismo. (...) se caracterizó este tipo de intervención como "narración de urgencia", y los primeros que se acercaron a indagar la naturaleza de la "literatura testimonial" en Latinoamérica fueron los críticos literarios y culturales. Dejando de lado las especificidades que caracterizan, por una parte, a la "literatura testimonial" y, por otra, a la historia oral y los relatos de vida (género literario y metodologías de investigación respectivamente), se puede agrupar estos ámbitos en torno a un denominador común: perteneciente a la categoría "actos de la memoria" (Bustos, 2010, p.12).

El testimonio —acto de memoria— posibilitó que el testimoniante o testigo retornara a la historia de la memoria, en la que se reabre e introduce en un nivel profundo y específico debates relativos a la historia oral frente a qué tipo de verosimilitud debe asignársele a la voz de los sobrevivientes en la hechura de la historia (y los discursos que circulan en la esfera pública sobre ciertos acontecimientos experimentados en contextos violentos). Así, uno de los rasgos característicos del testimonio es la representación de la realidad vivida sin idealizaciones. Es decir, el testimonio gesta su razón de ser en donde se "desprende de la huella vivida un vestigio de ese rastro y ese vestigio es la declaración de aquello que existió" (Bustos, 2010, p.12). Por tanto, que el testimonio representa la voz acallada de los ausentes. En definitiva, el testigo representa tres oportunidades fecundas: "estuvo allí" (la memoria); "pide credibilidad" (la historia) y "afirma la verdad" (el olvido y la justicia).

Al examinar los contenidos de la memoria en relación con su *locus* de enunciación, se da inicio a un proceso de *historización del recuerdo*.

Este ejercicio analítico de comprensión de las condiciones de posibilidad en las que se elaboró el recuerdo implica un distanciamiento de la memoria, así como un acercamiento al proceso de producción del que proviene, dentro del cual la consideración del papel que juegan las mediaciones en la construcción del recuerdo resulta centrales. Las operaciones de cotejo entre lo que dice y calla el testimonio, y la forma en que estructura su relato, por un lado, y cómo se sitúa ante otras memorias y huellas del pasado, por otro lado, son algunos pasos de un protocolo más amplio, según el cual la historia realiza un ejercicio de expansión de la memoria (Bustos, 2010, p.12).

Siguiendo a Bustos, la idea de *historizar la memoria*, significa que la historia tiene un papel activo frente a la memoria. Es la posibilidad de interpretar y problematizar versiones

de fenómenos de la experiencia vivida, es decir, aterriza en el presente aspectos del pasado y los entrelaza. Donde el historiador no está por fuera ni alejado de las *pasiones del mundo*, lo que significa que soporta los condicionamientos de su respectivo contextos social y cultural. No puede eludir la experiencia de sus propios recuerdos ni negarlos, aunque como *hacedor de la historia*, requiera un distanciamiento crítico para situarlos en un contexto más amplio. Es decir, el lugar del testimonio interpela al presente de una sociedad (todas aquellas configuraciones con las que se convive y se aceptan socialmente) y por lo tanto a aquello que las produjo, su pasado. En tal medida una clara y neurálgica relación entre memoria e historia es "la función que cumple el *olvido* y la *amnesia colectiva* como mecanismos encaminados a legitimar la impunidad de los criminales, vinculados al terrorismo de estado" (Vega, 2018, pp.585-586). Alejandro Portelli en *La orden ya fue ejecutada*, hace énfasis en la falta de correspondencia de la relación memoria-historia con lo que probablemente ocurrió, puesto que "las discrepancias y los errores son hechos en sí mismos, signos reveladores que remiten al tiempo del deseo y del dolor y a la difícil búsqueda de sentido" (2004, p.27). Esto significa que ni la memoria es la fiel reproducción de la realidad pasada ni el olvido en su extensión moderada constituye un error.

Aunque parezca contradictorio, Enzo Traverso señala son palpables dos destrucciones las de la memoria y las de la historia "por un lado, la memoria se ha erigido no solo contra el olvido, sino sobre todo contra el régimen político que oculta y niega el crimen en el presente. Por otro lado, la escritura de la historia ha sido obstruida ya que la ocultación pasa por el cierre de archivos y la multiplicación de obstáculos a la investigación". En donde se hace evidente —en el caso de la memoria— dos singularidades: 1. Vinculada al relato oficial e institucional; y 2. Vinculada al relato de los vencidos. Haciendo evidente la pugna política por el control de la circulación del pasado, sino también, del presente y del futuro y la expropiación de la memoria de los 'vencidos'.

El testimonio, la memoria y la historia: En este orden de ideas, el testimonio tiene una estrecha relación con los discursos de la memoria y la historia. Nos inscribe en una serie de registros en la que los hechos son recordados y conflictivamente narrados. "En ese marco, los testimonios se elaboraron para contarnos relatos que ninguna historia corriente los incluiría por su acento marcadamente subjetivo, personal, afectivo, privado o porque simplemente aborda lo "negado" en una sociedad" (Bustos, 2010, p.15). La narrativa testimonial —como toda "experiencia"— no representa la vivencia inmediata, sino que esta mediada por las palabras, por las preguntas, por los sistemas de creencias y los modelos de narración con los que nuestros marcos culturales nos equipan (Jelin, 2001).

Advierte Jelin (2001, p.94) "La pregunta que surge inmediatamente es si el testimonio es el medio más apropiado para rememorar, o si en realidad es posible afirmar que existen tales medios "apropiados". Por detrás, está la cuestión de saber si existen actores con alguna legitimidad especial para hablar, es decir, la cuestión de quiénes tienen el poder (sim-bólico) de decidir cuál deberá ser el contenido y la forma de expresión de la memoria. Este tema es el de la propiedad o la apropiación de la memoria".

El testimonio —se comprendido— como una expresión popular que encuentra diversos mecanismos de comunicabilidad (que varía en múltiples géneros y formatos). En esta amplia gama de registros donde su propósito es visibilizar la experiencia de los sujetos donde circula y se privilegia lo vivencial, lo íntimo, lo privado. Al respecto Arfuch alude que

No solamente al conjunto de géneros consagrados como tales desde su origen postulado en el siglo XVIII —biografías, autobiografías, diarios íntimos, correspondencias, confesiones— sino también a su enorme expansión contemporánea en géneros, formatos, estilos y soportes de la más variada especie, de la entrevista periodística al cine documental, de las historias y relatos de vida en ciencias sociales a la autoficción —en la literatura, el cine, el teatro, las artes plásticas, la televisión— y en general, a esa multiplicación de las voces donde lo vivencial, lo privado o lo íntimo

se narran desde el registro de la “propia” experiencia, y adquieren así un innegable suplemento de valor: veracidad, autenticidad, proximidad, presencia (2008, pp.5-6).

En tal medida, existen variados —depósitos de memoria— siendo los testimonios y las narrativas testimoniales sus principales representantes, en la medida que son lugares (materiales, simbólicos, funcionales) donde un colectivo consigna voluntariamente sus recuerdos, son los lugares donde se cristaliza la memoria que, con el tiempo, han devenido en espacios privilegiados para analizar la memoria pública de una sociedad (Suárez, 2011). La narrativa testimonial debe configurarse como una

práctica socialmente organizada u ordenada, pero al mismo tiempo es una práctica socialmente productiva. Esta doble naturaleza social del narrar, desde nuestra perspectiva teórica, se explica no tanto por la estructura narrativa de los relatos, que esbozan una arquitectura de acciones, sino más ampliamente por el trabajo de articulación temporal que realizan los hablantes a través del discurso en general, incluida la dimensión narrativa con dimensiones retóricas, argumentativas, interaccionales y estéticas de las prácticas comunicativas. (Haye, et al., 2018, pp.24-25).

Desde la óptica de Paul Ricoeur en *Tiempo y narración*, explora las posibles intersecciones de la narrativa con la memoria y las tramas de la temporalidad con la historia. Es por ello, que se presentan tres momentos que se entretajan en la producción de la narración: la prefiguración; la configuración y la refiguración. Análisis que constituye el núcleo de su teoría sobre la narración.

Algunos aspectos son retomados de las reflexiones propuestas por la socióloga colombiana Elsa Blair (2008). Los testimonios o las narrativas de la(s) memoria(s). *Estudios Políticos*, 32, pp. 83-113; y Elsa Blair (2002). Memoria y Narrativa: La puesta del dolor en la escena pública. *Estudios Políticos*, 21, pp.9-28



Gráfico 2. Núcleo sobre la teoría de la narración según Paul Ricoeur

Fuente: Elaboración propia con base en los planteamientos de Paul Ricoeur (2004).

El filósofo, propone que, en la circularidad de los tres momentos, se estaría oponiendo el análisis hermenéutico al análisis estructural del texto (Análisis y contrastación en el campo de la historia), una circularidad que, como plantea Blair, no es *viciosa* sino en una *espiral sin fin* que vuelve a pasar por los mismos puntos aunque a una altura diferente y que permite el análisis de las narrativas teniendo en cuenta solamente la estructura interna sin considerar el antes y el después (Blair, 2008). “Seguimos pues el paso de un tiempo prefigurado a otro refigurado por la mediación de uno configurado” (Ricoeur, 2004, p.115).

De tal manera que: 1. *La prefiguración* es una suerte de *experiencia práctica* o lo que podría denominarse, la preconcepción de un mundo de la acción donde se entrecruzan las estructuras inteligibles, las simbólicas y las temporales. 2. *La configuración* alude a una imitación o representación de la acción que necesita del momento previo de prefiguración (o del mundo de la acción) es el momento de composición del acontecimiento y el lugar

donde se le otorga sentido donde se selecciona aquellos que tienen significado para la construcción del relato; y 3. *La refiguración* el lugar máximo de la narración donde se le asigna pleno sentido, en consonancia a que es “restituida al tiempo del obrar y el padecer”.

Abordaje II. La historia del tiempo reciente: Emergencia y consolidación de un campo historiográfico

La emergencia: Apuntes para su configuración

Si se observa el mapa académico de los últimos decenios el cruce del genocidio producto de la Segunda Guerra Mundial, el fin de la Guerra Fría, el avance de los regímenes totalitarios y autoritarios y la manera en cómo las profundas transformaciones en los modos de experimentar el tiempo en la era de la *aceleración* han fundido un nuevo modo de hacer la historia (al decir de François Hartog, que ubica en la década de 1980 un nuevo régimen de historicidad, entendido como un nuevo modo de articular el pasado, el presente y el futuro, denominado *presentismo*).

Eugenia Allier, indica que “de hecho, la historia de la memoria y la historia del tiempo presente surgieron como una misma, pero pronto se separarían para conformar subdisciplinas distintas. Y es que si hace tiempo se habla de “epidemia”, “tiranía”, “boom”, “industria” de la memoria, esto también ha conllevado pensar en la supremacía del presente. Uno de sus principales teóricos ha sido François Hartog (2007), quien a partir de las tesis de Koselleck (1993) sugirió que hoy estamos viviendo en un régimen de historicidad presentista: el auge del presente señalaría una nueva relación social con el tiempo” (2018, p.101).

De tal suerte, que en Europa y América Latina han surgido y consolidado una serie de campos académicos que abogan por una “nuevas” temporalidades y objetivos para la disciplina histórica, a saber: *Histoire du Temps Présent*, *Current History*, *Zeitgeschichte*, *História do tempo presente*, *Historia Coetánea*, *Historia de Nuestro Tiempo*, *Historia Viva*, *Historia Inmediata*, *Historia Actual*... “se trata de campos que, si bien se articulan e incluso llegan a fundirse en muchos casos en los llamados estudios sobre la memoria y el trauma, mantienen una impronta disciplinar que les es característica y propia” (Levín, 2017, s.d.).

Aun con la proliferación y variedad de nominaciones cada una implica una definición conceptual específica, en tal dirección, es común observar términos relativamente intercambiables en el marco de la consideración de que todas ellas se abocan a estudiar pasados *abiertos, en constante actualización, presentes, vivos*... que reclaman nuevos horizontes teóricos y metodológicos. Adicionalmente, demandan el desarrollo de unas parámetros o dimensiones éticas y políticas que orienten y guíen la articulación del espectro académico en la esfera pública y política de las disputas por el pasado que se juega en distintos espacios nacionales (políticas públicas de la memoria o memorias de la política).

En la obra “Memorias y política a treinta años del golpe”: memorias de la política y políticas de la memoria, Nora Rabotnikof alude en relación con el concepto memorias de la política, que son todas aquellas “(...) formas y narraciones a través de las cuales los que fueron contemporáneos de un periodo construyen el recuerdo de ese pasado político, narran sus experiencias y articulan, de manera polémica, pasado, presente y futuro” (Rabotnikof, 2007, pp.260-261). El segundo concepto, políticas de la memoria, señala la autora que son aquellas “(...) formas de gestionar o de lidiar con ese pasado, a través de medidas de justicia retroactiva, juicios históricos-políticos, instauración de conmemoraciones, fechas y lugares, apropiaciones simbólicas de distinto tipo” (Rabotnikof, 2007, p.261). Ahora bien, con el primer concepto nos enfrentamos a las narrativas presentes en la construcción del pasado, con el segundo a los procesos políticos de tramitación. Lo interesante es que ambas dimensiones, la narrativa y la política, tienen un lugar común de despliegue: los

espacios públicos. Ambas dimensiones también permiten comprender que la memoria es un “territorio esencialmente político”. Rabotnikof (2007) arguye, además que por política de la memoria también se hace referencia “(...) a las “grandes ofertas de sentido temporal” (p.261), o a las narrativas más generales, que proponen marcos institucionales (y están implícitas en ellos), construyen temporalidades diferentes y de este modo contribuyen a marcar continuidades y rupturas. Esas políticas de la memoria no son solo las políticas oficiales, aunque estas tengan mayor capacidad de brindar marcos colectivos para la sociedad en su conjunto sino también a aquellos que los diferentes actores despliegan en el espacio público”.

Asimismo, aduce Levín, se “tiende a identificar, en tanto que todas ellas ponen en cuestión algunos presupuestos básicos de la epistemología de la historia, la naturalizada suposición de que la distancia cronológica garantiza la adecuada separación entre el objeto y el sujeto de conocimiento considerada necesaria para una historiografía científica” (Levín, 2017, s.d.). Correlativamente, sugiere Levín (2017) que lo ocurrido en los últimos años podría denominarse un *giro hacia pasados* que involucran directamente la subjetividad del historiador y su compromiso político con el presente. Es decir, una Historia cercana en el sentido de ofertar una serie de significados y formar *sentidos* se trata de una historia que afecta, duele e interpela a todos aquellos que intervienen en *hechura* de la historia. En el territorio de América Latina

Hacia finales del siglo pasado y principios del presente, se produjo en distintos países una nueva oleada de constitución de campos historiográficos específicos, como respuesta al ciclo histórico de violencias, dictaduras y terrorismo de estado acontecidos en la región. A diferencia de la experiencia europea, fuertemente asociada a la creación de instituciones, el surgimiento y consolidación de estas nuevas historiografías en los países de la región muestra un crecimiento de tipo reticular, horizontal y descentralizado (Levín, 2017, s.d.).

Adicionalmente, una cartografía representativa del crecimiento de los campos afines, junto con nuevas formas de temporalidad y proceso históricos diversos en las que se hacen evidentes diferencias teóricas en los modos de concebir y conceptualizar esas nuevas temporalidades lo que tiene consecuencias en orden epistémico, metodológico y político del campo de la historia.

Señala Eugenia Allier (2018) que “al surgir la historia del tiempo presente en la década de 1970 en Europa, varios fueron los debates y cuestionamientos sobre su metodología, su epistemología y su solidez académica. Más de cuarenta años después, este campo de estudios se ha consolidado en varios países de Europa y América, pese a las críticas (aún existentes) y las discusiones sobre su definición. En este artículo deseo realizar una valoración del surgimiento del campo, así como su crecimiento y afianzamiento en algunos países que podríamos considerar “ejemplares”. Al mismo tiempo, llevo a cabo una revisión de los debates surgidos en torno a las categorías temporales para definirlo y configurarlo” (p.100).

De tal manera, podríamos, identificar desde la óptica de Florencia Levín, tres modalidades de comprensión: 1. Como aquel pretérito cronológicamente contiguo a nuestro tiempo presente en el marco a una noción ordenada y lineal del tiempo; 2. Como aquel pretérito recordado por su coeternidad con respecta a la vida del historiador; y 3. Como aquella experiencia vivida pasada que tiene la capacidad de afectar emocional, cognitiva, ética y políticamente al presente y que tiende a vincularse a los modos diversos al campo del trauma (Levín, 2017).

Igualmente, Eugenia Allier, sugiere que “la historia del tiempo presente, al igual que otras subdisciplinas surgidas en los años setenta, tendría una triple causalidad: En primer lugar, diversos procesos sociales, como las demandas de grupos minoritarios o subalternos, el peso de pasados-presentes violentos y dolorosos como el Holocausto. En segundo

lugar, la crisis de las ciencias sociales, y de la historia en particular. Y, en tercer lugar, el surgimiento de otras historias paralelas" (2018, p.101).

Por ello, entendemos, por historia del tiempo reciente la posibilidad de análisis histórico de la realidad social vigente, que comporta una relación de coetaneidad entre las efemérides vividas y la escritura de la misma historia y la interacción entre actores, testigos de la historia y el papel del propio historiador (Cuesta-Bustillo, 1993) o en palabras Julio Aróstegui, se trata de una historia de lo inacabado, de aquello que carece de perspectiva temporal —de una historia de los procesos que están naciendo o aún se están desarrollando— un momento en la serie de todo el pasado, o dicho de otro, "el momento de la historia vivida por cada uno de nosotros en el curso de la serie histórica completa. Más bien la concepción del presente histórico tiene las connotaciones absolutas y abstractas de una categoría histórica en sí misma que se aplica a caracterizar los múltiples momentos sucesivos en que las sociedades atraviesan una situación única: el momento de la coetaneidad". (Aróstegui 2004, p.101). Aduciendo que las generaciones comparten procesos y momentos comunes en el presente histórico.

Indica Allier que Aróstegui retoma de la perspectiva de Karl Mannheim (1993) y José Ortega y Gasset (1987), la noción de generación que comparten un momento histórico: "En cada momento histórico existen tres generaciones que comparten un momento histórico: la generación en formación (sucesora), aquella que irá más o menos de los 0 a los 30 años, y que justamente se caracteriza por estar formándose; la generación hegemónica (activa), entre 30 y 60 años, y que detenta tanto los medios de producción como el poder político, administrativo y social; la generación transmisora (antecesora), más allá de los años sesenta y setenta, aquella que ya no detenta los medios, pero que aún tiene poder a su alcance y que en muchos sentidos está transmitiendo sus conocimientos y su poder a las otras dos generaciones" (Allier, 2018, p.103).

Esta realidad la conecta dos fenómenos que se interrelacionan: la *sucesión* y la *interacción*. Es decir, una generación pasa de una a otra, pero, la centralidad en la historia del presente es la interacción (proceso intergeneracional de transmisión de los depósitos de la memoria). En consonancia, Allier argumenta que "Por eso decimos que la historia del tiempo presente tiene *márgenes móviles*. No es un periodo ni un acontecimiento, es una historia que se liga con la coetaneidad y con las generaciones vivas que experimentan el tiempo histórico. Por eso se va moviendo con los propios límites de lo contemporáneo-coetáneo" (2018, p.104).

En tal sentido, propone Eugenia Allier las características que definen la historia del tiempo presente:

- 1) su objeto de estudio es el presente; 2) el presente está determinado por la existencia de las generaciones que vivieron un acontecimiento; 3) la existencia de coetaneidad entre la experiencia vivida por el historiador y el acontecimiento del que se ocupa, particularmente por su vínculo con las generaciones que experimentaron un momento histórico; 4) la perspectiva multidisciplinaria del campo; y 5) la presencia de demandas sociales por historizar el presente, particularmente respecto a temáticas de violencia, trauma y dolor" (2018, pp.111-112).

Estas características resultan centrales para el sustento analítico de la pedagogía de la memoria y el tratamiento de la narrativa testimonial en contextos específicos desde nuestra perspectiva.

En primer lugar, el objetivo de la historia del tiempo reciente se ubica en las acciones vividas del *presente*. De allí, cuando se problematiza el pasado, y cuando se le asigne un lugar activo y fundamental para la comprensión del presente "deja de ser aquel territorio por exorcizar para convertirse en un espacio de insospechada riqueza para la comprensión de un presente que sólo puede nutrirse de sus propios pasados y de un pasado al que no puede arribarse sino desde el presente" (Valencia, 2018, p.7).

En segundo lugar, la historia reciente está determinada por la existencia de generaciones vivas que experimentaron el acontecimiento ocurrido. Esto significa que las generaciones son "colectivos simbólicos que se definen y son definidos en relación con una temporalidad, con quienes vinieron antes y quienes los van a suceder después" (Jelin y Sempol, 2006, p.10). De tal modo que, cobra importancia en "los procesos de transmisión constituyen una parte medular del contacto entre generaciones por cuanto el vínculo que une en ellas es la sucesión de historias, tradiciones, y normas, las cuales le garantizan niveles de continuidad y cohesión a través de identificaciones y desidentificaciones que se construyen entre predecesores y dependientes" (Mendoza, 2015, p.20). Asimismo, sugiere Mendoza (2015) que los procesos de transmisión generacional se despliegan en tres vías que pueden reforzarse, desarticularse o contradecirse entre sí: la inercia de los procesos de transmisión de tradiciones y saberes sociales acumulados; la transferencia que ocurre a partir de prácticas escolares y familiares; y, la acción estratégica de los *empreendedores* que producen y construyen pasados.

En tercer lugar, la existencia de coetaneidad entre la experiencia vivida por el historiador y el acontecimiento del que se ocupa, particularmente por su vínculo con las generaciones que experimentaron un momento histórico. Es decir, comprendemos esta coetaneidad como una categoría dinámica y móvil que se identifica con el período cronológico en que desarrollan su existencia los propios actores e historiadores. "La ausencia de hitos cronológicos fijos que la delimiten indica su dinamicidad. Su límite final es abierto, flexible, sin determinar el hoy, también dinámico" (Soto, 2004, p.107). En ella el historiador enfrenta procesos abiertos, vigentes, inacabados lo que supone una renovada exigencia metodológica en el tratamiento de las efemérides. Así, "su límite inicial podría coincidir con la supervivencia de actores y de testigos o con la persistencia de una cierta historia vivida o de una memoria viva, en alguna de las generaciones que conviven en la misma época. Para otros, podría remontarse hasta el inicio de los procesos históricos vigentes, inacabados. Perspectiva que se sitúa más bien en el ámbito de las relaciones pasado-presente, en donde estructuras de todo tipo y la propia memoria presencian un pasado que permanece vivo en el presente" (Soto, 2004, p.107). En síntesis, el reto consta en que los historiadores se impliquen en los problemas de su tiempo.

En cuarto lugar, la perspectiva multidisciplinaria, sugiere en este contexto la posibilidad de examinar un acontecimiento desde distintas aristas del conocimiento que contribuya a su esclarecimiento y comprensión, en particular las comprensiones provenientes de disciplinas como la sociología, la antropología, la política y la educación que han abierto un campo de preocupación historiográfica que comparte entre ellas el estudio del presente al que la historia concibe en su evolución, en su carácter dinámico, continuo, sin censura con el pasado.

En quinto lugar, historizar el presente significa otorgar un lugar central a acontecimientos violentos, traumáticos y de dolor en contextos represivos y autoritarios como una demanda social que vela por la verdad, la justicia y la reparación. En otras palabras, es convertir en historia de las realidades socioculturales de la experiencia viva como *historización de la experiencia*, es el análisis de un pasado vigente que gravita en el presente, así como la consideración de pasados traumáticos.

La consolidación: el campo de la historia del tiempo presente como un devenir de la memoria

La historia reciente tiene una tradición larga dentro de la historiografía occidental contemporánea, su origen se remonta a las experiencias inéditas y críticas ocurridas

en el periodo 1914-1945. A partir de la segunda posguerra, inició un proceso de institucionalización y de legitimación del pasado reciente como objeto historiográfico. Pero fue con el Juicio a Eichmann (1961) y la guerra de los Seis Días (1967) que los debates de los historiadores cobraron mucha importancia, el Holocausto o Shoah se convirtió en un tema central del debate público (Traverso, 2007).

"El holocausto se ha convertido en un tema de relevancia y centralidad que, al tiempo que es utilizado como modelo del cual interpretar las más diversas experiencias históricas, también se ha constituido en un caso paradigmático a partir del cual se articula una gran cantidad de discusiones historiográficas relacionadas con los dilemas de la representación de la escritura de la historia en general" (Franco & Levín, 2007, p.36).

Juicio a Karl Adolf Eichmann, en diciembre de 1961 en Jerusalén, condenado a pena de muerte por sus crímenes cometidos como Teniente Coronel de la SS nazi. Fue el responsable directo de la solución final, principalmente en Polonia, y de los transportes de deportados a los Campos de Concentración alemanes durante la Segunda Guerra Mundial.

Las sucesivas guerras, masacres, aniquilamientos, genocidios y graves violaciones a los derechos humanos a lo largo del siglo xx han puesto en cuestionamiento el supuesto progreso humano acuñado tan fervorosamente en el siglo xix. A lo que se suma la caída de la URSS y la crisis sostenida del capitalismo, que ha llevado a reinventar un nuevo enemigo para Occidente, impactando fuertemente en las modalidades a partir de las cuales la sociedad occidental se relaciona con el pasado y en la confianza (diferentes perspectivas ideológicas y políticas que crean identidades y culturas políticas) que llevaron a fiarse de un futuro sin contradicciones (Hobsbawn, 2007). Esta toma de consciencia de la humanidad ha llevado a descubrir como necesidad fundamental, la comprensión del pasado cercano.

¿Por qué el estudio del pasado reciente logró tanta relevancia? ¿Cuál es la especificidad de la historia reciente? ¿Cuáles son sus límites? ¿Es el presente objeto de estudio histórico? ¿Cómo se puede y debe abordar —por parte del historiador— la realidad presente? ¿Cuánto tiempo debe pasar para que un acontecimiento pueda ser abordado *históricamente*? ¿Cuál es el rol del historiador que investiga ciertos acontecimientos como actos violentos contra la humanidad? ¿Qué lugar ocupa la historiografía en la construcción de la memoria colectiva? El conjunto de investigaciones sobre el pasado reciente coincide en un aspecto: están atravesadas por problemas o procesos sociales considerados traumáticos (guerras, masacres, genocidios, dictaduras, crisis sociales o rupturas fuertes tanto a nivel individual como colectivo). De este modo, el carácter traumático del pasado ha sido uno de los criterios para delimitar el campo de estudio de la historia reciente.

La historia del tiempo presente, "constituye una propuesta que se propone historizar las experiencias colectivas de acuerdo con el entendimiento de la cadencia temporal de los fenómenos sociales que se acontecen durante el intervalo de tiempo que se ha definido como el presente histórico contemporáneo" (Fazio, 2010, p.144). *La historia del tiempo presente* se hace singular y diferente a otro tipo de historias tanto metodológica como epistemológicamente:

En primera instancia, es metodológicamente diferente en cuanto supone una comprensión y un abordaje diferente de las *fuentes*, pero, además, implica una *relación profesional del historiador con la situación susceptible de ser historizada* y porque conlleva implícitamente *una historia inacabada*.

En el segundo aspecto destaca el lugar profesional del historiador del presente, conciliando su compromiso personal con su labor. Los conflictos ideológicos y los intereses están presentes en las historias referidas en cualquier periodo histórico, pero las implicaciones nos son un atributo exclusivo del presente.

El tercer aspecto, se refiere a que el historiador del tiempo presente está inmerso en una historia inacabada. Contrario, a lo que sostienen que solo los acontecimientos

clausurados son susceptibles del conocimiento histórico, ya que la distancia temporal es sinónimo de desinterés y objetividad. Se señala que, precisamente, por tratarse de una historia inacabada, una historia presente, son más precavidas las aseveraciones y valoraciones y, de hecho, puede resultar muy saludable contra las equivocadas racionalizaciones de la historia hecha *a posteriori*. La historia del tiempo presente tiene que alejarse y desconocer el dogma fundamental comúnmente adoptado por los historiadores: "el pasado sólo puede ser aprehendido con fuentes, lo que ha implicado que se establezca una división tajante entre pasado y presente" (Fazio, 2010, p.140). Es decir, bajo una temporalidad, el presente histórico, es posible encontrar unas lógicas en los fenómenos sociales, que, aunque han mutado no se han transformado y han tenido pervivencia hasta la actualidad.

Debe identificarse el componente conceptual de esta tendencia que encierra tres categorías: *historia*, *tiempo* y *presente*. Aunque son separadas llevan implícitos una correlación y desempeñan un papel en la explicación global del concepto: historia del tiempo presente. Así pues, se toma

la *historia* "en cuanto enfoque que pone énfasis en el desarrollo de los acontecimientos, situaciones y procesos sobre los que trabaja". Se comprende el *tiempo* "en la medida en que se interesa por comprender la cadencia y la extensión diacrónica y sincrónica de esos fenómenos analizados". Y se asume el *presente*, entendido como duración, como un registro de tiempo abierto en los extremos, es decir, que retrotrae a la inmediatez ciertos elementos del pasado (el espacio de experiencia) e incluye el devenir en cuanto expectativas o futuros presentes (el horizonte de expectativa) (Fazio, 2010, p.140).

La historización del presente histórico constituye el principal objetivo de la epistemología de la historia del tiempo presente, que se orienta por los siguientes criterios:

- I. **La historia del tiempo presente se relaciona inexorablemente con las transformaciones que han experimentado las sociedades contemporáneas.** No implica que la finalidad de esta modalidad historiográfica sea el dar cuenta de la profundidad de los cambios contemporáneos. Sino que le apuesta a una historia que debe interiorizar las coordenadas cambiantes de la contemporaneidad en la que se vive.
- II. **El análisis de situaciones que se desarrollan en presencia o coetaneidad con el observador.** En alusión a las categorías meta-históricas de Reinhart Koselleck — el espacio de experiencia y horizonte de expectativas—. Se adopta una reflexión práctica en la operación histórica. Basada en tres modelos ideales de escritura: la *historia que registra*, la *historia que desarrolla* y la *historia que reescribe*. La primera es una "biografía del presente", enfatizada en la sincronía y fundamentada en fuentes, observaciones directas y experiencias vividas. La segunda, por su parte, se representa como una operación histórica que acumula duraciones, compara, sobrepone experiencias individuales y colectivas para esbozar una mirada de conjunto. Y la última, se confecciona necesariamente a partir de las dos anteriores, incluye valoraciones y explicaciones en términos de variadas duraciones y "corrige las anteriores para retrospectivamente extraer una nueva historia" (Fazio, 2010, p.150).
- III. **La historia del tiempo presente es un enfoque global "transdisciplinario".** Es global porque su mismo objeto de estudio lo es y porque se propone ir más allá de las fragmentaciones historiográficas e históricas. Es transdisciplinaria porque dialoga e interactúa con el conjunto de ciencias sociales y porque reconecta los distintos ámbitos sociales a partir de la centralidad acordada al espacio, al tiempo y los conceptos meta-históricos.
- IV. **Pensar en el acontecimiento desde un punto de vista histórico.** Este debe ser entendido como una ventana y no como un espejo, que permite la observación de

los movimientos que ocurren en los niveles más profundos y la comprensión de las distintas cadencias que comportan los procesos participantes en la construcción de la contemporaneidad. "La historia del tiempo presente representa, por tanto, una involución del marco metodológico que acariciaba Braudel, pues arranca de los 'destellos de luz' (los acontecimientos) para captar las vibraciones subterráneas (coyunturas y proceso) y, de esa manera, 'horadar' en la oscuridad" (Fazio, 2010, p.150).

V. Una historia que promueve el desarrollo de enfoques comparativos. "No sólo los métodos de comparación, sino las perspectivas cruzadas porque el objetivo no consiste tanto en confrontar universos vecinos del espacio, sino en explicar las especificidades y las resonancias de los itinerarios históricos" (Fazio 2010, p. 151).

Se puede argumentar que la historia del tiempo presente, al igual que toda operación histórica, es una historia en proceso de formación. Aunque la historia puede ensayar nuevas formas de escritura que le permitan remontar el pasado a medida que desata sus propios presupuestos, demarcando así sus propias condiciones de posibilidad (que dejan de ser un límite para constituirse en un vehículo de conocimiento). En suma, Pescader (2003) sugiere

la historia del pasado cercano puede pensarse como la producción historiográfica que tematiza acontecimientos o fenómenos de procesos sociales incorporados de la memoria inmediata de grupos generacionales que comparten el mismo presente histórico. Pretenden *historizar* acontecimientos que constituyen experiencias de generaciones vivas. También, entran en la órbita de su interés los modos de transmisión de esas memorias colectivas a partir del contacto entre generaciones (p.6).

Abordaje III. Entrelazar las narrativas testimoniales como anclajes pedagógicos en la historia del tiempo reciente

Como hemos venido señalado, la importancia del pasado de las sociedades es condición de posibilidad para la comprensión del presente. De tal modo, que la escuela es un lugar central de encuentro intergeneracional, y transmisión de pasados, territorio usado para la creación y perpetuación de la tradición y la identidad nacional, institución clave en el proceso de socialización de los futuros ciudadanos. Por múltiples y muy diferentes razones, la escuela parece ser —y lo ha sido— estación obligada de la memoria (Raggio, 2005), donde se pone en crisis el constructo identitario y simbólico, desplazándose hacia un deber de la memoria con mayor sentido desde afuera que adentro.

El papel de la historia escolar en los fines de la educación resulta importante en nuestro contexto, desde el siglo xx se experimentó una serie de cambios que dejó al descubierto una variada gama de contrastes, expectativas y frustraciones. En el campo de la educación y a la luz de los nuevos modelos culturales, se formularon unos nuevos ideales de formación, en donde se le acreditaba a la educación la modelación de un prototipo de hombre que se ajustase a la nueva sociedad. De acá, resulta la inclusión de la historia como una asignatura en el escenario escolar que respondió al propósito de construir una serie de *dispositivos de recordación y olvido* configurados por el Estado para formar una conciencia identitaria entorno a la idea de nación devenida en Estado en procesos marcados, por ejemplo, por *guerras sin nombres*, terrorismo de estado, violencia y crímenes de lesa humanidad —como la experimentada en los últimos sesenta años en el contexto de Colombia— y que no fueron resultas en su versión escolar.

Algunos argumentan que el panorama es más alentador, "Hoy existen dos pilares de política pública relacionados con el pasado violento que complementan algunos de los

lineamientos ya esbozados en la Constitución de 1991, en la Ley General de Educación (Ley 115 1994) y en los Estándares básicos de Competencias Ciudadanas (MEN 2006)" (Sánchez, 2017, p.71). El artículo 149 de la Ley de Víctimas (Ley 1448 - 2011) propone efectivamente un ejercicio institucional de memoria histórica y señala que el Estado Colombiano adoptará como garantías de no repetición la creación de una pedagogía social que promueva los valores constitucionales en relación con los hechos acaecidos. Además, en el Decreto mediante el cual se reglamenta esta Ley, se dictan otras disposiciones entre cuyos componentes se encuentran actividades de pedagogía para "crear y cimentar una cultura de conocimiento y comprensión de la historia política y social de Colombia en el marco del conflicto armado interno" (Decreto 4800 2011, Art. 189). Dice además la Ley de Víctimas que el Ministerio de Educación Nacional "fomentará desde un enfoque de derechos, diferencial, territorial y repositivo, el desarrollo de programas y proyectos que promuevan la restitución y el ejercicio pleno de los derechos, desarrollen competencias ciudadanas y científico-sociales en los niños, niñas y adolescentes del país; y propendan a la reconciliación y la garantía de no repetición de hechos que atenten contra su integridad o violen sus derechos" (Ley 1448 2011, Art. 145).

Articulándose en el contexto escolar un discurso genealógico: sobre la historia de la nación, relatos épicos, pletóricos de actos y personajes heroicos donde la dimensión reflexiva y problematizadora de la historia se evade, eliminando una versión alternativa a la oficial fundamentada en que la historia enseñada este alejada de la enseñanza del pasado reciente, la memoria social y colectiva.

Como elemento articulador las narraciones testimoniales emergen sobre aspectos que aluden a la historia, la memoria, la cultura y la educación. Así resulta esencial para el campo de la pedagogía señalar algunos elementos de análisis para su abordaje en el escenario escolar, a modo de precisiones metodológicas:

El primer aspecto que considerar se orienta por las siguientes preguntas como posibilidad de abordaje de los *textos* y *contextos* en la producción de narrativas en el espacio escolar ¿Dentro de que universo de relación es posible articular memoria, historia, cultura y educación? ¿Cuál es el potencial pedagógico del abordaje de estos *textos* y *contextos* para la interpretación de pasados traumáticos? ¿Cuál es la historicidad del *documento* en la producción de narraciones testimoniales como anclajes del campo de la pedagogía? ¿Cuál es la relación con las prácticas sociales y con los procesos de formación de subjetividades y de identidades colectivas e individuales? ¿Cuál es la posible contrastación y verosimilitud de la narrativa testimonial?

El segundo aspecto, derivado de lo anterior, examina los *textos* y los *contextos* y el entorno de veracidad y verosimilitud del material testimonial ofertado, igualmente, los dispositivos de recordación y circulación en el espacio social. Para efectos de investigación es necesario —siguiendo a Crenzel (2010)— que el material testimonial adquiera el carácter de *documento* donde se intente comprender los marcos epistémicos sobre los cuales se inscribe el relato y su confrontación con las diversas narrativas que circulan como un *corpus* de análisis sobre una efeméride o fenómeno concreto a estudiar.

El tercer aspecto se relaciona con el establecimiento de características comunes y condiciones de producción de la narrativa, sus autores y mediadores, los círculos de difusión y su relación con las políticas de la memoria en diferentes coyunturas históricas (De tal suerte, que resulta imperativo examinar la estructura interna del *documento*: carátula, prólogo, introducción, autor(es) —su lugar en la dinámica política y cultural— e incluso la difusión en lo local, nacional e internacional como referentes del formatos de producción).

El cuarto aspecto refiere a las condiciones espaciotemporales en las que se lleva a cabo el relato (posibilidades de enunciación: desde las versiones testimoniales hasta los procesos jurídicos o desde las memorias vividas individualmente a las construcciones colectivas que puede direccionarse en elaboraciones noveladas o ficcionales y el tiempo

cercano o lejano al relatar o elaborar la narración. Así como los dispositivos que pueden elaborar o alejar recuerdos). Adicionalmente, en este nivel es necesario considerar “las características del sujeto de la enunciación, el sujeto del enunciado y el sujeto que narra, y las estrategias retóricas utilizadas para la narrativa” (Herrera y Pertuz, 2018, p.49).

Alude Herrera y Pertuz (2018), que las diversas formas y estilos en los relatos testimoniales conduce la búsqueda de elementos de análisis que devienen del acercamiento mismo de los textos. De allí, siguiendo a estas autoras resulta prolífico una matriz de análisis (cuadro No. 2) para los corpus documentales y su abordaje en los escenarios escolares

Cuadro No. 2

Modelo de matriz de análisis para tratamiento de narrativas testimoniales

| Niveles de interpretación | Característica para su tratamiento (Definiciones) | | |
|---|--|------|----------|
| | Qué | Cómo | Para qué |
| Descriptivo | Da cuenta de las unidades lingüísticas, comunicativas y sociales que caracterizan la propuesta discursiva de la obra los temas y los elementos del texto; las secuencias textuales del relato, la polifonía y la arquitectura del relato que se construye a partir de la voz del autor. | | |
| Pragmático | Surge de las categorías del nivel <i>descriptivo</i> entendida como una obra en conjunto de una apuesta global en la que se requiere dilucidar la forma arquitectónica o las estructuras de la obra artística. Lo que posibilita el desentrañamiento de estrategias narrativas y de caracterización de la complejidad misma de la obra (una función, una intención y un mecanismo narrativo). | | |
| Ideológico | Condensa los niveles <i>descriptivo</i> y <i>narrativo</i> donde analiza la estructura de la obra con la visión de mundo que la sustenta (indagando la función de los símbolos y la formulación de hipótesis y como decir ‘algo’ acerca del mundo a través de la apuesta estética). | | |
| Enunciativo | Resulta del nivel <i>ideológico</i> en el que se sitúa en un examen crítico de la propuesta narrativa considerada en el entramado de una red de dimensiones de disímil orden: social, político, filosófico, identitario y simbólico. En este nivel se interpela por la ubicación del documento, por las características sociopolíticas de producción, los contextos de enunciación y por los lugares desde donde el autor y la obra se sitúa. Asimismo, contempla la relación con otras producciones acerca del mismo evento o efeméride en la cual hay una pugna por la interpretación como referencia y configuración de memorias colectivas y sus narrativas. | | |
| Configuración subjetiva e intersubjetiva | Rastrea las apuestas de la obra en la configuración de sujetos tanto en los actores como en el espectador (lector), se indaga por modelos de sujeto, por la formación de subjetividades y por procesos de subjetivación propuestos por relato | | |

Fuente: Elaboración propia con base en las elaboraciones de (Ferrer, 2000 y Herrera y Pertuz, 2018).

Con estas orientaciones desde el componente metodológico para el tratamiento de las narrativas testimoniales presentamos la siguiente propuesta para constituir un currículo escolar de enseñanza de la historia del tiempo reciente, anclado a las dimensiones de la pedagogía de la memoria. Los componentes de la propuesta se diseñan en dos niveles: La temporalidad o “época” y el fenómeno social de abordaje como referente el contexto colombiano (ver cuadro No. 3).

Cuadro No. 3.

Propuesta curricular desde la enseñanza de la historia del tiempo reciente contexto Colombia

| ÉPOCA FENÓMENO | RECIENTE | FRENTE NACIONAL | LA VIOLENCIA | PROYECTOS DE ESTADO NACIÓN |
|----------------------|---|--|---|--|
| Problema agrario | -Despojo -Titulación colectiva -Mercado de tierras -Restitución | -Agricultura comercial de gran propiedad -Contrarreforma -Toma de tierras | -Parcelación -Titulación -Colonización de frontera -Desalojos | -Haciendas -Feria de Baldíos -Colonización de caminos -Ocupación |
| Subversión | Guerra de Guerrillas | Guerrillas comunistas | -Autodefensas campesinas -Guerrillas liberales | Ligas agrarias |
| Terrorismo de Estado | -Genocidio político y guerra sucia -Paramilitarismo -Guerra contra el terrorismo: Plan Colombia y Seguridad Democrática | -Estado de Sitio: -Autonomía de las fuerzas armadas -Consejos verbales de Guerra -Detención preventiva -Desaparición forzada -Guerra contrainsurgente -Palacio de justicia | -Bombardeos a las regiones alzadas en armas -Guerra de Villarrica -Asesinato de líderes guerrilleros -Asesinato de estudiantes | -Represión: Huelga de artesanos 1899 Huelgas petroleras Masacre de las bananeras (1928). |
| Paramilitarismo | -Las Convivir -Autodefensas campesinas del Magdalena Medio y del Noreste de Antioquia -AUC -Neoparamilitarismo | -Mafia -Sicarios y ejércitos privados -Leyes que justificaron el paramilitarismo | -Policía política -Matones y cuadrilleros: Pájaros, Chulavitas. | -Ideología Anticomunista |
| Poder político | -Descentralización administrativa -Democratización local y regional -Parapolítica Élite neoliberal | -Guerra contrainsurgente -Homogenización política -Frente Nacional: bipartidismo -Lucha armada por el poder | -Frente Popular -Emergencia de la izquierda democrática -Violencia política | -Bipartidismo -Clientelismo -Gamonalismo -Guerra civil entre partidos -Exclusión política del perdedor |
| Procesos de paz | -Acuerdos con el M-19 -Diálogos de Tlaxcala -Diálogos del Caguán -Ley de Justicia y paz -Diálogos de la Habana | Cese al fuego, tregua y paz | Amnistías a las guerrillas liberales | Amnistías Pactos entre partidos |

Fuente: Retomado de Domínguez, J. & Quintero, F. (2015b). La enseñanza de las ciencias sociales en Argentina y Colombia: Cartografías de "antefuturo". *Praxis pedagógica*, 17, 47-68.

Referencias bibliográficas

- Adorno, T. (1998). Educación después de Auschwitz. En *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- Allier, E. (2018). Balance de la historia del tiempo presente. Creación y consolidación de un campo historiográfico. *Revista de Estudios Sociales*, (65), 100-112.
- Arfuch, L. (2008). El espacio teórico de la narrativa: un desafío ético y político. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, (42), 131-140.
- Arfuch, L. (2016). Subjetividad, memoria y narrativas: una reflexión teórica y política en el campo de la educación. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, (18), 227-244.
- Aróstegui, J. (2004). *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza Editorial.

- Aurell, J. (2005). *La escritura de la memoria. De los positivismos a los posmodernismos*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Benjamín, W. (2005). *Tesis Sobre la historia y otros fragmentos*. Recuperado de <http://www.bolivare.unam.mx/traduccion/Benjamin,%20Tesis%20sobre%20la%20his-toria.pdf>
- Blair, E. (2002). Memoria y Narrativa: La puesta del dolor en la escena pública. *Estudios Políticos*, (21), 9-28.
- Blair, E. (2008). Los testimonios o las narrativas de la(s)memoria(s). *Estudios Políticos*, (32), 83-113
- Bustos, G. (2010). La irrupción del testimonio en América Latina: intersecciones entre historia y memoria. Presentación del dossier "Memoria, historia y testimonio en América Latina". *Historia Crítica*, (40), 10-19.
- Candau, J. (2001). *Memoria e identidad*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- Crenzel, E. (2010). Políticas de la memoria. La historia del informe nunca más. *Papeles del CEIC*, (61), p. 1-31.
- Cuesta-Bustillo, J. (1993). *Historia del presente*. Salamanca: Ediciones de la Universidad Complutense.
- Domínguez, J. y Ortega, P. (Editores). (2017). *Persistencias de la memoria y la historia. Homenaje a Darío Betancourt Echeverry (1954-1992)*. Bogotá: Impresol Ediciones, ASPU, SINTRAUNAL y SINTRAUPN
- Domínguez, J. & Quintero, F. (2015a). La escuela en tiempos de posacuerdo: enseñanza de la historia y contramemoria crítica. *Revista Educación y Cultura*, 23-30.
- Domínguez, J. & Quintero, F. (2015b). La enseñanza de las ciencias sociales en Argentina y Colombia: Cartografías de "antefuturo". *Praxis pedagógica* (17), 47-68.
- Domínguez, J. (2015). La enseñanza de la historia reciente y transición política en Colombia: constantes, fracturas y nuevos horizontes. *Polisemia*, (20), 57-72.
- Fazio, H. (2010). *La Historia del Tiempo Presente. Historiografía, problemas y métodos*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Franco, M., & Levín, F. (2007). El pasado cercano en clave historiográfica. En Franco, M. & Levín, F. *Historia Reciente: perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. (pp.1-66). Buenos Aires: Paidós.
- Hartog, F. (2007). *Regímenes de historicidad. Presentismo y experiencias del tiempo*. México: Universidad Iberoamericana.
- Haye, A., Herraz, P., Cáceres, E., Morales, R., Torres-Sahli, M., & Villarroel, N. (2018). Tiempo y memoria: sobre la mediación narrativa de la subjetividad histórica. *Revista de Estudios Sociales*. (65), 22-35. <http://dx.doi.org/10.7440/res65.2018.03>
- Herrera, M & Pertuz, C. (2018). *Subjetividades caleidoscópicas, relatos y espejos trizados*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hobsbawn, E. (2007). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- Jelin, E. (2001). Historia, memoria social y testimonio o la legitimidad de la palabra. *Iberoamericana*, (1), 87-9.
- Jelin, E. (2014). Las múltiples temporalidades del testimonio: el pasado vivido y sus legados presentes. *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*. (1), 140-163.
- Jelin, E. y Sempol, D. (comps.). (2006). *El pasado en el futuro: los movimientos juveniles*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos*. Barcelona: Paidós.
- Larrosa, J. (2009). *Sobre la experiencia*. Universidad de Barcelona, España: Alona.
- Legarralde, M. & Brugaletta, F. (2017). Dossier Pedagogía de la memoria: políticas y prácticas de transmisión de pasados recientes en Argentina. *Aletheia*, (14), 1-7.

- Levín, F. (2017). Escrituras de la cercano. Apuntes para una teoría de la historia reciente en Argentina. *Nuevo Mundo, Mundos Nuevos*. [En línea]. Recuperado de: <https://journals.openedition.org/nuevomundo/70734>
- Mannheim, K. 1993. "El problema de las generaciones". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 62, 193-242.
- Mèlich, J. (2006). El trabajo de la memoria o el testimonio como categoría didáctica. *Enseñanza de las ciencias sociales*, (5), 115-124.
- Mendoza, C. (2015). *Políticas de la memoria y transmisión generacional de pasados recientes. La experiencia de "Hijos e hijas por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio" en Argentina y de "Hijos e hijas por la memoria y contra la impunidad" Colombia*. México: UNAM.
- Merchán, J., Ortega, P., Castro, C. y Garzón, L. (2016). *Narrativas testimoniales: poéticas de la alteridad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortega y Gasset, J. (1987). *El tema de nuestro tiempo*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Osorio, J., y Rubio, G. (2006). *El deseo de la memoria. Escritura e historia*. Santiago de Chile: Escuela de humanidades y política.
- Pescader, C. (2003). Cuando el pasado reciente se hace historia. Notas sobre teoría de la historia. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales*, 9, 1-10.
- Pinilla, A. (2011). La memoria y la construcción de lo subjetivo. *Revista Folios*, 34, 15-24.
- Portelli, A. (2004). *La orden ya fue ejecutada: Roma, las fosas Ardeatinas, la memoria*. México: Fondo Económico de Cultura.
- Rabotnikof, N. (2007). "Memorias y política a treinta años del golpe": memorias de la política y políticas de la memoria. En Lida, C; Crespo, H & Yankelevich, P (Comp.). *Argentina 1796. Estudios entorno al golpe de estado*. Argentina-México: Colmex-FCE
- Raggio, S. (2005). La Enseñanza del Pasado Reciente. Hacer Memoria y Escribir la Historia en el Aula. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 1(8), 95-111. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i8.1594>.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y Narración I*. México: Siglo XIX.
- Rosemberg, J., & Kovacic, V. (2010). *Educación, Memoria y Derechos Humanos: orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Rubio, G. (2007). Educación y memoria. Desafíos y tensiones de una propuesta. *Nómadias. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 15(1).
- Rubio, G. (2010). *Memoria y pasado reciente en la experiencia chilena: Hacia una pedagogía de la memoria*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, España.
- Rubio, G. (2013). Memoria, ciudadanía y lo público en la elaboración del pasado reciente en la experiencia chilena. *Memoria y sociedad*, (35), 164-183.
- Rubio, G. (2016). Memoria hegemónica y memoria social. Tensiones y desafíos pedagógicos en torno al pasado reciente en Chile. *Revista Colombiana de Educación*. (71), 109-135.
- Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el "nunca más" para la construcción de la democracia. *Revista Folios [online]*, (41), 69-85
- Sánchez, A. (2017). Guerra, educación y memoria: Apuntes sobre la transmisión del conflicto armado en Colombia. *Revista de Estudios Colombianos*, (50), 70-80.
- Soto, Á. (2004). Historia del presente: estado de la cuestión y conceptualización. *Historial Actual Online*. (3), 101-116.
- Suarez, J. (2011). La literatura testimonial de las guerras en Colombia: entre la memoria, la cultura, las violencias y la literatura. *Universitas Humanística*, (72), 275-296.
- Traverso, E. (2007). *El pasado. Instrucciones de uso. Historia, memoria, política*. Madrid: Marcial Pons, Ediciones Jurídicas y sociales.

- Valencia, G. (2018). Los recuerdos del porvenir y el porvenir de los recuerdos. Breves reflexiones sobre los usos del pasado. *Revista de Estudios Sociales*, (65), 2-11.
- Vega, R. (2011). La burocracia intelectual de la guerra. La creación de una nueva historia oficial sobre la violencia, en: Renán Vega Cantor (2018). *Colombia: el macabro reino de la simulación. Tomo I. Desenmascarando la impostura*. Bogotá: Teoría y praxis.
- Vega, R. (2018). *Colombia: el macabro reino de la simulación. Tomo I. Desenmascarando la impostura*. Bogotá: Teoría y praxis.
- Zemelman, H. (2011). Implicaciones epistémicas del pensar histórico desde la perspectiva del sujeto. *Desacatos*, (37), 33-48.

Nota.

ⁱ El artículo es resultado del proyecto de investigación "La enseñanza de la historia hacia una interpretación de la ley de víctimas y restitución de tierras en Colombia (2011-2017)" financiado por COLCIENCIAS y la Universidad Pedagógica Nacional en el marco de la convocatoria 775 de 2017, *Jóvenes investigadores e innovadores por la paz 2017*.

Agradezco las interlocuciones de la profesora Piedad Ortega Valencia, tutora del proceso de investigación.