

**EL *olvido* DE LA MEMORIA EN LA ENSEÑANZA DE LA
CIENCIAS SOCIALES**

**ALEJANDRO HERNANDEZ NEIRA
OMAR MAYORGA JIMENEZ
BELEN PINTOR MUNAR**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FUNDACION CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y
DESARROLLO HUMANO – CINDE BOGOTÁ
MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
2010**

**EL *olvido* DE LA MEMORIA EN LA ENSEÑANZA DE LA
CIENCIAS SOCIALES**

**ALEJANDRO HERNANDEZ NEIRA
OMAR MAYORGA JIMENEZ
BELEN PINTOR MUNAR**

**DIRECTOR DE TESIS
Dr. Alejandro Álvarez Gallego**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FUNDACION CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y
DESARROLLO HUMANO – CINDE BOGOTÁ
MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
2010**

***A nuestros padres, familiares,
Compañeras leales e hijos.***

Imploramos su olvido.

Agradecemos su memoria

Compartimos sus historias

historia
vi
memoria

RAE: EL *olvido* DE LA MEMORIA EN LA ENSEÑANZA DE LAS C.S.

Tipo de documento: Tesis de grado maestría.

Acceso al documento: Universidad Pedagógica Nacional. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE Bogotá

Título del documento: EL *olvido* DE LA MEMORIA EN LA ENSEÑANZA DE LA CIENCIAS SOCIALES

Autor(s): HERNANDEZ N, Alejandro; MAYORGA J, Omar y PINTOR M, Belén.

Publicación: Bogotá, 2010, 80p

Unidad Patrocinante: Universidad Pedagógica Nacional

Palabras Claves: Memoria, Historia, Olvido, Ciencias Sociales, Enseñanza, Educación, Arqueología, Genealogía, Escuela.

Descripción:

Investigación concerniente a la memoria referida al pasado, al acontecimiento histórico, en la segunda mitad del siglo XX en Colombia, reflexiona y cuestiona sobre los giros que ha tomado la memoria-historia en la enseñanza de las ciencias sociales, su papel, las fuerzas que la han moldeado, sus usos y desusos, las condiciones que han dado lugar a que en esa época se invisibilice o visibilice nombrándola o negándola en múltiples escenarios.

Fuentes:

La pesquisa de fuentes primarias de la segunda mitad del siglo XX en Colombia, se discrimino así: normatividades desarrolladas por el MEN; revistas de carácter pedagógico; prensa escrita; revistas de divulgación masiva, publicaciones de jóvenes, textos escolares, periódicos escolares. Como fuentes secundarias se trabajaron entre otros Zigmunt Bauman, Friedrich Nietzsche, Jacques Le Goff, Michael Foucault, Paul Ricoeur, Pierre Nora, Maurice Halbwachs.

Contenidos:

Se parte de un extrañamiento por el lugar que tiene el pasado en la escuela. Como ventana metodológica se sustenta el por qué de la no aplicación de un marco teórico de acuerdo al enfoque arrogado y una explicitación del procedimiento llevado a cabo para exponer el uso y el papel de la memoria en la enseñanza de las ciencias sociales, cómo ésta se ha configurado, sus

acepciones y transformaciones. Se muestran los giros que han llevado hoy a una memoria rápida y ligera en un mundo fluido, memoria que persiste como elemento emancipador e identitario en la escuela, la cual se debate entre la memoria y el olvido al interior de los textos escolares, quienes juegan entre la desproporción y menoscabo de la memoria

Metodología:

Como caja de herramientas se expone el rastreo y manejo exhaustivo dado al archivo desde una propuesta foucaultiana, que se enmarca en etapas o momentos de la investigación, orientada por el profesor Alejandro Álvarez Gallego: identificación inicial de fuentes; revisión de documentos; selección de documentos; prelectura y tematización de documentos; fichaje de documentos; establecimiento de agrupaciones o cortes históricos; ubicación del espacio colateral, del espacio correlativo y del espacio complementario.

Conclusiones:

Lo que está pasando hoy en la escuela, en torno a las ciencias sociales, está relacionado con un conjunto de acontecimientos complejos, que tiene que ver con las nuevas concepciones que se desarrollan entre memoria e historia.

Se resalta como los currículos, lineamientos, programas, estándares, editoriales, centros de educación superior, maestros, podrían hacer parte de otras fuerzas, que en este estudio no fueron profundizadas por falta de tiempo mas no de disposición, dejando abierta la posibilidad a nuevos y curiosos investigadores a verlas de otro modo.

La memoria se presenta no como un simple objeto de la historia sino como un guardián de la problemática de la relación representativa del presente en el pasado que lleva a exigir no solamente el duelo por lo que ya no es, sino la deuda respecto a aquello que fue o sigue siendo

La memoria puede ser catalogada, descrita, clasificada, ordenada, desde el enfoque, como una “archivo” abierto, complejo, difuso que posibilita múltiples miradas y experiencias. Memoria que está siempre por revelar, por examinar, a contrahistoria, siempre para problematizar el presente y pensar históricamente aún sin la pretensión de superar una historia totalizante.

Se supone cómo a partir de la escuela y las propias ciencias sociales se ha que querido instaurar un reinado del olvido a partir del deterioro de la memoria. Se percibe una memoria amenazada, ya no por la supresión de información sino por su sobreabundancia.

Fecha Elaboración resumen

08 de julio del 2010

TABLA DE CONTENIDO

	Página
Exordio	8-12
RUTAS Y DESTINOS	14-17
CAJA DE HERRAMIENTAS	18-27
¿MEMORIA O MEMORIAS?	28-35
MEMORY: QUICK AND EASY	36-45
<i>PRE-TEXTOS PARA OLVIDAR</i>	46-53
LA ESCUELA: ENTRE LA MEMORIA Y EL OLVIDO	54-59
Violencia, historia y texto escolar	60-65
DESproporción y menoscabo de la memoria	66-68
DESENLACES O DESENREDOS	70-72
REFERENCIAS	74
ANEXOS	
AMBIGRAMA 1	4
IMAGEN. <i>La persistencia de la memoria</i>	13
FICHA MODELO	27
IMAGEN. <i>Desintegración de la persistencia de la memoria</i>	69
AMBIGRAMA (memoria–historia-olvido)	73

EL *olvido* DE LA MEMORIA EN LA ENSEÑANZA DE LA CIENCIAS SOCIALES

Mirar de otro modo la historia nos obliga a cambiar su escritura y su enseñanza.

EXORDIO

La inquietud que hizo posible la investigación se configuró desde nuestra experiencia de aula como maestros de ciencias sociales. En estos últimos años en el país la memoria referida al pasado, al acontecimiento histórico, ha emergido, aparecido en los discursos y las prácticas académicas y políticas. Esto a propósito de la conmemoración del bicentenario de nuestra independencia, como tradicionalmente se le conoce a este hecho histórico. Nuestro extrañamiento también fue alimentado por los discursos, los debates y las dinámicas de los conflictos nacionales sobre “verdad, justicia, reparación, memoria, perdón y olvido” que se estaban haciendo visibles con mayor fuerza en las dos últimas décadas del siglo XX, paralelo a esto ya se venía hablando del asunto en el ámbito internacional, de temas relacionados con la memoria, con la verdad, con la justicia y la reparación en sociedades que habían presentado conflictos o guerras. Este extrañamiento nos ha conducido a reflexionar y generar preguntas sobre el papel de la memoria en la historia en las aulas de clase.

Nos hemos propuesto andar haciendo camino, como lo diría Antonio Machado, desde un enfoque, a nuestro parecer azaroso y provocador. Aceptamos de forma unánime la invitación del Dr. Alejandro Álvarez Gallego quien desde su experiencia en la investigación y la docencia de los saberes y prácticas escolares en Colombia, nos ha sugerido, desde una perspectiva crítica conocer y usar un nuevo enfoque enunciado por Michel Foucault. Enfoque que posibilita una nueva mirada y forma de pensar la historia y por ende su enseñanza, diferente a la historiografía convencional moderna. Ese nuevo giro dado por el filósofo nos condujo a considerar que:

La genealogía es gris; es meticulosa y pacientemente documentalista. Trabaja sobre sendas embrolladas, garabateadas, muchas veces reescritas... la genealogía *se plantea ante lo tradicional (las palabras y el subrayado es nuestro) una tarea indispensable: percibir la singularidad de los sucesos, fuera de toda finalidad monótona; encontrarlos allí donde menos se espera y en aquello que pasa desapercibido por no tener nada de historia –los sentimientos, el amor, la conciencia, los instintos--*, captar su retorno, pero en absoluto para trazar la curva lenta de una evolución, sino para reencontrar las diferentes escenas en las que han jugado diferentes papeles; *definir incluso el punto de su ausencia, el momento en el que no han tenido lugar.* Michel Foucault (1984: 123).

Esto por supuesto nos lleva a replantear la concepción recibida y aceptada durante nuestra formación y experiencia docente en el área de las ciencias sociales, especialmente en lo que atañe a la historia y su relación con la memoria, se hace necesario indicar que tradicionalmente la historia se escribe siguiendo secuencias cronológicas porque se cree que en el pasado se producen los hechos precursores de lo que hoy existe. Los estudios históricos se han dirigido a narrar los hechos del pasado como si fueran los antecedentes de la actualidad Álvarez (2007).

En el proceso de compartir saberes entre estudiantes y maestros asaltan preguntas sobre la relación o no de la historia y la memoria. Siendo común el hablar de las dos como si fuera lo mismo, o fueran polos opuestos.

Ésa inquietud nos condujo en primera instancia a buscar la similitud o diferencia entre historia y memoria y el papel que ha jugado especialmente la memoria en los procesos de aprendizaje en el aula. Al ahondar el archivo observamos que la conjugación de los dos términos “historia” y “memoria”

envuelven un problema teórico ya que ambos pueden expresar diferentes concepciones de acuerdo a la lectura que se les dé.

No negamos que la historia y memoria han estado siempre unidas y presentes, pero cuando se concibe la historia como una colección de hechos y significados que han ocurrido en el pasado, la historia pasa a ser entendida solo como una preocupación por los hechos del pasado, en un sentido no discursivo: un pasado que suministra material informativo al proceso de escribir la historia y que valida la presentación de una historia que se hace como verdadera, como una memoria veraz, como la verdad del pasado. Donde la tarea del historiador se convierte simplemente en mostrar cómo ocurrieron “realmente” los hechos. En ese sentido la historia se refiere a algo que existe fuera del plano discursivo, fuera del relato que de ella se hace. Aquí se está concibiendo unir desde la historia la memoria.

Por el contrario, una concepción diferente emerge al ir de la memoria a la historia, puesto que al ser la “memoria” el punto inicial, esta es concebida como la materia prima cuya elaboración y combinación a través de un proceso puede conducir a una historia, entendida como construcción social, constituida por un determinado tipo de discurso y por una determinada estructura conceptual.

A partir del siglo XIX se han propuesto mostrar el pasado “tal como fue” y se han ensayado herramientas analíticas. Concepciones tradicionales que muestran la historia como una colección de hechos, fechas y personas del pasado, que serán reproducidos en las escuelas, mientras que la historiografía se ha entendido como un arte de recuperar el pasado.

Es así como la palabra “historia” ha significado, al mismo tiempo, el pasado y la historia escrita, y se ha hecho referencia, simultáneamente a un pasado no discursivo y un presente discursivo. Se llega a entablar un pasado que

ilumina y válida la escritura de la historia; donde la historia no sólo existe sino además que es verdadera, convirtiéndose en la verdad del pasado.

Historia tradicional cuyo objeto es el conjunto de “hechos” del pasado que llegan a la escuela en textos escolares, que muestran un espectáculo, una concepción de acontecimientos que desfilan por los ojos de los estudiantes y la “re-interpretación del profesor”. Maestro que cuenta la historia que le ha sido dada a través de estos documentos, en una fija e inalterable colección de datos. Ésa concepción del pasado como innumerables acontecimientos dados dispersa la consistencia del objeto de la historia. La enseñanza de la historia tradicional al intentar afrontar este archivo de fuentes universales – monumentales- se ve condenada a repetirlo y ordenarlo.

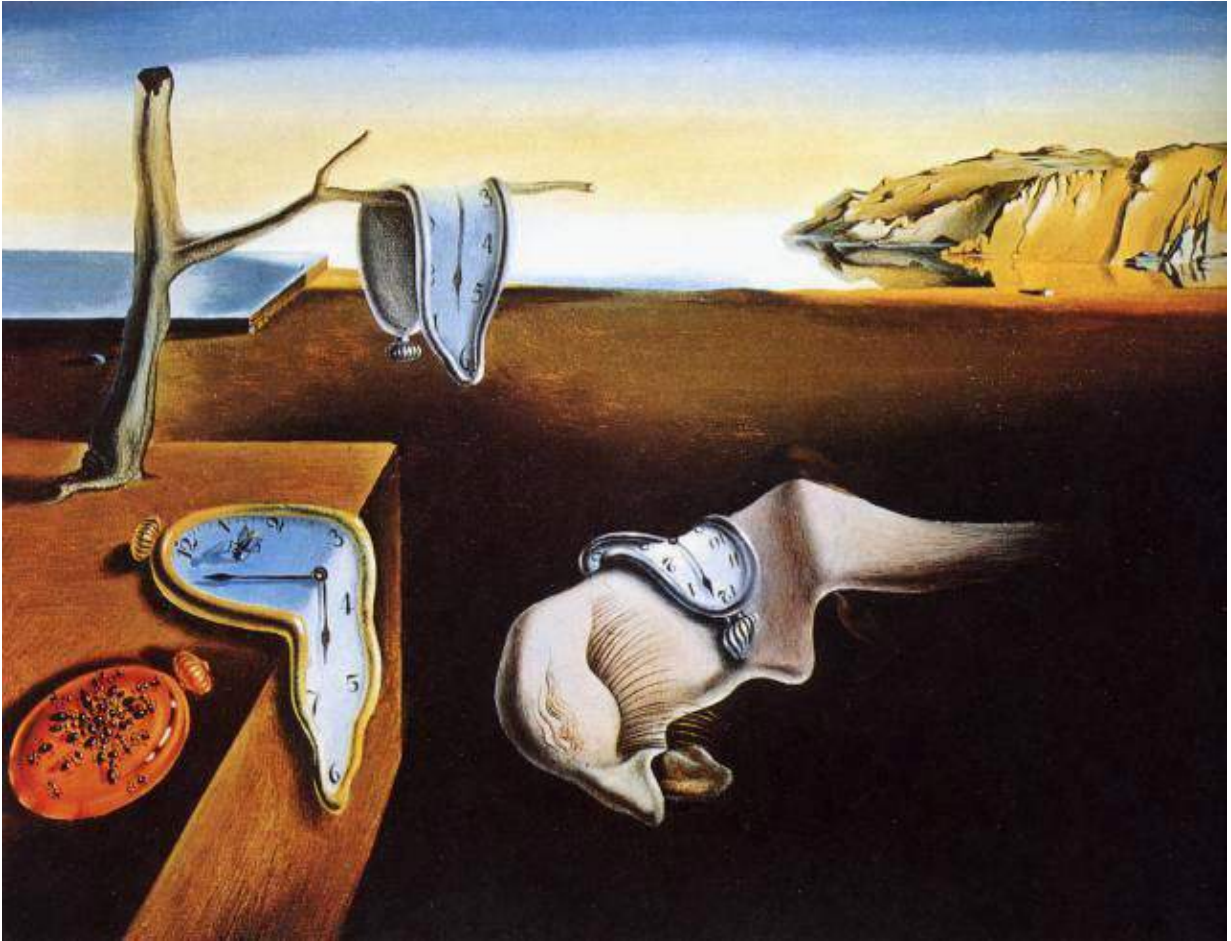
Como se planteó anteriormente, nuestro trabajo contempla una visión historiográfica contemporánea -enfoque arqueológico genealógico- y desde ella observamos cómo se niega el pasado como principal validación de sí mismo y como existencia autónoma, orientando el problema ahora a descubrir aquellas formas o maneras de las que se ha hablado sobre algo - formación discursiva- y tomar la historia en el presente como una narración de la memoria que se revitaliza metodológicamente. Con esa nueva mirada intentamos examinar la consistencia interna de cada formación discursiva obligándonos a abandonar la usual mirada para hacer investigación y tomar conciencia de que los datos con que trabajamos son contruidos. Dejamos de lado la búsqueda de la realidad objetiva y nos enfocamos a darle sustento a nuestra investigación en relación al uso de un enfoque epistemológico riguroso en la organización y clasificación de los datos, de acuerdo a niveles teóricos determinados para establecer su pertinencia respecto a un objeto y la problemática explícitamente formulada.

Pues nuestra investigación no parte de los restos del pasado para alcanzar sobre esa base una síntesis, sino que parte de una formalización para ubicar

en ella esas “huellas” de un pasado que son producto de un trabajo intelectual. Nuestro trabajo inicia con el diferenciar, reunir y transformar en “documentos” ciertos objetos que se hallaban repartidos de múltiples maneras. Nuestro material histórico es creado a través de operaciones mediante las cuales separamos su contexto de uso originario convirtiendo signos determinados en objetos de un tratamiento específico.

El objeto de nuestra investigación no es, entonces, una materia inerte, sino un material moldeable de construcción que debe ser elaborado, organizado y clasificado para poder establecer sus componentes y así poder hablar de las relaciones entre estos. Nuestros “datos” son una construcción, precisamente como los “sucesos” de los historiadores tradicionales: son elementos discursivos construidos en y por el terreno definido por un determinado tipo de estructura conceptual; no son un corte hecho en la realidad.

Entonces el reto consistirá en buscar en nuestro presente, las condiciones que han dado lugar a que en esta época en Colombia se esté nombrando la memoria en múltiples escenarios, no sólo por la celebración de un bicentenario, sino por el uso que se le ha dado en escenarios políticos como: la barbarie nazi, la dictadura franquista, conflicto de los Balcanes, dictaduras militares en América Latina y la persistencia del conflicto armado y la violencia que ha existido en nuestro país.



La persistencia de la memoria
Conocido también como
Los relojes blandos
Salvador Dalí (1931)

RUTAS Y DESTINOS

*Traicionar es crear. Hay que perder la propia identidad, el rostro.
Hay que desaparecer, devenir desconocido. Deleuze*

Nuestro trabajo debe ser tomado como un ensayo largo, que no sigue los formalismos de los proyectos de investigación convencional. Se busca contar en un documento bien escrito la nuez de lo encontrado, un aporte al campo de la pedagogía, mostrar la manera de hablar en una época a partir del establecimiento de enunciados, los cuales por su estado de rareza llegan a establecer que son muy pocas cosas las que se dicen en una época, siendo lo nuevo lo que se dijo en ese periodo de tiempo, lo que apareció en una época, lo que la caracteriza. Esto nuevo, lo que se está enunciando, es lo que emerge en este trabajo, sin pretensiones de explicación.

La historia, genealógicamente dirigida, no tiene como finalidad reconstruir las raíces de nuestra identidad, sino por el contrario encarnizarse en disiparlas; no busca reconstruir el centro único del que provenimos, esa primera patria donde los metafísicos nos prometen que volveremos; intenta hacer aparecer todas las discontinuidades que nos atraviesan. [...] Foucault (1977: 27)

Por tanto, incluir marcos teóricos en nuestro trabajo supondría que en la investigación social, lo que se hace es verificar hasta qué punto unas leyes universales, previamente formuladas, se cumplen en “la realidad”. Es aceptar que existen verdades eternas, orígenes o génesis. Es suponer, el buscar unas respuestas que en nuestra mente ya figuraban, es forzar o tapar con sarrias conceptuales la mirada del investigador.

Las teorías hacen parte de las palabras que insinúan enunciados y que están en constante juego, cruce, choque en un diagrama de fuerzas, entendidas

éstas como aquellos hechos históricos, políticos, económicos, naturales, promulgación de leyes o normas, creación de instituciones, muertes de personajes, revueltas, edición de libros y demás.

Frente a lo anterior, el enfoque arqueológico-genealógico *propuesto* por Michel Foucault, marca un giro, una manera distinta en la forma de concebir y escribir la historia -y el conocimiento en general-, ya que declara que éste no está en escala evolutiva sino que adopta distintas formas y posiciones dependiendo de los umbrales y de los estratos que caracterizan a ciertos momentos históricos, a la vez, renuncia a la idea de un sujeto constituyente y descendiente al estudio de las prácticas concretas por las que el sujeto es constituido como tal.

Para abordar este reto, en el marco arqueológico-genealógico, se debe rastrear "...aquellos vestigios de lo que se ha institucionalizado, de lo que se ha hecho práctica(s), de lo que se ha solidificado como verdad en un momento histórico. Un arqueólogo encuentra vestigios, es decir hechos, de aquello que emergió y que se quedó en una sociedad dada" Álvarez (2003: 2-3). Por lo tanto, son las *prácticas* de las relaciones de saber y poder las que permiten configurar nuevas subjetividades en torno al fenómeno de la memoria y las ciencias sociales, es buscar las huellas que dieron forma a esas relaciones y a esas subjetividades, de las cuales damos cuenta en éste trabajo en relación con la emergencia de la memoria.

Entonces, trabajar, investigar desde esta perspectiva implica dar "...razón de las condiciones históricas en las que dichas huellas se fueron institucionalizando o convirtiendo en prácticas aceptadas, reconocidas y legitimadas. Dichas condiciones tendrían que ver con las relaciones de poder en las que se verán inmersos diferentes actores y sectores protagonistas de la vida social: la Iglesia, el Estado, los medios de comunicación, la policía, la justicia, etc. Si la arqueología identifica huellas, es decir, la *forma de*

existencia de unas prácticas, la genealogía identifica las condiciones que las hicieron posible, es decir, sus *condiciones de existencia*...huellas...son vestigios de algo que sería radicalmente nuevo que irrumpe y altera las verdades y las relaciones de poder establecidas hasta el momento” Álvarez, (2003: 2-3).

Es así como, la arqueología se encarga del saber, de lo que se dice, lo decible. La genealogía de forma paralela se refiere al poder, de lo que se ve, de lo visible. En este orden de ideas, el saber es un concepto y una formación histórica es producto de un saber. El saber es visibilidad y enunciado, es una práctica pedagógica y práctica de saber. Así, el saber y el poder son un “vehículo histórico”. Entonces la práctica de saber no es un acto, son modos de hablar, en ella siempre hay un dispositivo que la encarna, por tanto, la práctica es una relación entre las instituciones, los sujetos y sus saberes.

En este enfoque, otra categoría fundamental es el “*acontecimiento*”, el cual se asume como aquello que irrumpe, como la novedad, la ruptura, la emergencia de lo inadvertido dentro del marco social. Con ello, “no estamos seguros de ninguna verdad, no nos gusta ninguna mirada, no queremos defender ninguna postura, más bien queremos sospechar, queremos dudar e incluso reírnos un poco, pero también lamentarnos un poco; lamentarnos de la incapacidad que ha tenido nuestro modelo de sociedad” Álvarez (2002: 4). Por tanto, el tiempo no es un transcurrir cíclico; el pasado no es una etapa que evoluciona en el presente y, de este modo, lo que sucedió antes no es mejor ni peor que lo de ahora, ya que el tiempo no es una evolución sino un conjunto de rupturas.

En otras palabras, diríamos que esta nueva manera de hacer la historia, que abandona “...la búsqueda de los orígenes para mirar el juego azaroso de las dominaciones que constituyen los eventos” Dussel (2003:15), no pretende

reconstruir el pasado para encontrarle sentido y significado al mundo reciente, sino que considera que vivimos un presente continuo, ya no se lee éste para entender, explicar o justificar el presente. Es el pasado el que justifica al presente mismo, así, se despoja al historiador del pasado para reconstruirlo, éste ya no le pertenece. Más aún, no interesa el sujeto que construye la historia, ese que toma partido de la reconstrucción histórica, ya que es él quien inventa el origen de las cosas, sin la neutralidad que pregona; en el pasado se busca comprender la esencia de su ser.

Esta novedosa forma de concebir y escribir la historia busca los desequilibrios más que el reconocimiento de la vida de héroes, la exaltación de batallas, de fechas memorables, rompe con la linealidad de los hechos e instaura nuevas categorías de trabajo de investigación, por ejemplo: umbral, ruptura, transformación. Desde este enfoque la teoría es parte inmanente de lo que se va diciendo, en la medida en que se van mostrando los resultados de la investigación. En el recorrido las inquietudes, los extrañamientos –léase en otros enfoques hipótesis- van surgiendo o desdibujándose. La construcción del documento – léase tesis- da cuenta de los caminos azarosos de cómo se pretende llegar finalmente a un problema que no es elaborado a priori.

CAJA DE HERRAMIENTAS

El periodo de tiempo delimitado en el rastreo –cincuenta años- efectivamente no fue trabajado de manera exhaustiva, de lo cual es consciente el colectivo de investigación, puesto que por tratarse de un ejercicio de tesis de maestría, los tiempos y espacios eran limitados. Aún así, se da cuenta del rigor puesto que al sumergirse en el archivo, como lo exige el enfoque foucaultiano, planteado por Gilles Deleuze (1986: 42)

Es necesario retomar lo que se expuso en párrafos anteriores que desde el enfoque no se trabaja linealmente en períodos históricos, como suele abordarse la investigación histórica convencional que va desarrollando un recorrido lineal de atrás hacia adelante en el tiempo, periodizando desde otras necesidades, inclusive en algunas años por año.

Mirar de manera nueva, diferente, sin prevenciones, sin apasionamientos, se torna nuestro deber desde la propuesta foucaultiana; es nuestra apuesta como investigadores despojarnos de los hábitos y costumbres, de dar por entendido el mundo que nos rodea, y en éste, nuestro caso, de dar por comprendido el fenómeno que se quiere estudiar, esto implica como se mencionó previamente una manera diferente de posicionarse ante “lo nuevo” que emerge ante nuestros ojos, así pues, el enfoque es una propuesta de despojo, desprendimiento, renovación, lo cual implica el ejercicio de verse uno mismo de otra manera, de abordar originales formas que conducen a nuevas o distintas interpretaciones, no es rastrear un origen que es el dado por las interpretaciones históricas hechas hasta el momento.

Vale la pena resaltar, que esta forma de enfocar la construcción histórica se convierte en una alternativa que no procura hacer una historia donde se le atribuye a los hechos emergentes la grandeza que después adquirieron, sino

mostrar los hechos en su insignificancia inicial, justamente para despojarlos de las pretensiones ideológicas con las cuales se querría revelar, como natural, algo que en su inicio no tenía necesariamente una direccionalidad, una intencionalidad, o sentido único. Esta sería la función de la arqueología y de la genealogía en su tradición foucaultiana. Finalmente, el uso el enfoque foucaultiano supone un “ir y venir”, un merodear por su obra, acercarse o alejarse de ella, hacer diversas lecturas.

En nuestra experiencia investigativa se hicieron altos, estaciones en el camino para fijar, descubrir etapas en la búsqueda y consulta de fuentes primarias. Entendidas ellas como todos los documentos que se vayan a tener en cuenta en la descripción arqueológico-genealógica. Independientemente de si son libros, panfletos, revistas, transcripciones orales, fotos, sonovisos, anónimos o de un autor reconocido, de circulación amplia o restringida.

Las etapas o momentos de la investigación que se trazaron fueron diseñadas por el profesor Alejandro Álvarez Gallego, las cuales fueron concertadas y aplicadas por los integrantes en pleno de la línea de investigación en educación Cinde- UPN 22. De manera sencilla se enuncian y explican a continuación.

Una *identificación inicial de fuentes*, en la cual se hace una búsqueda documental donde puede haber información pertinente al tema. En este proceso se debe tener presente el no tener sólo en cuenta las fuentes especializadas, sino también la importancia de buscar en novelas, ensayos de personas no especialistas, prensa escrita, revistas de divulgación, incluso de farándula, manuscritos, canciones, entre otra. O también se es necesario el buscar en la Web, en bibliotecas, museos, archivos históricos, filmotecas, archivos de audios, archivos de baúl -familiares-, testimonios orales, Hemerotecas.

Un segundo momento es la *revisión de documentos* consistente en hacer una primera revisión del tipo de documentos que se encuentran y que potencialmente podrán ser seleccionados. De allí sale un listado con sus referentes bibliográficos generales y se ordenan según tipo de fuente de que se trate.

En lo que respecta a la *selección de documentos* se parte de la lista inicial y se hace una selección de los que se consideren más representativos. Es importante que se seleccionen documentos de la mayor cantidad diferente de fuentes posible. No se trata de ser exhaustivos. Para nuestra tesis de maestría se propuso el seleccionar entre 100 y 200 documentos, contando con un promedio de 20 a 30 hojas por documento. Si se trata de libros completos, un capítulo de libro será considerado un documento. Estas cantidades son relativas y no son indicadores de un buen o mal trabajo, algunos de éstos no fueron reseñados o referenciados en la bibliografía ya que su uso se limitó a la configuración del archivo como tal, además en ellos no se encontraron tanto rarezas, claves, discontinuidades útiles para esta pesquisa.

Se continúa el caminar de la investigación con la *prelectura y tematización de documentos*, esto consiste en leer de forma ligera los documentos seleccionados definitivamente para saber de qué tratan. En este momento se enumeran. Con base en esta lectura se hará una tematización que permita orientar la tarea de organización de las fichas, para acceder luego con mayor facilidad a la información que se consigne en ellas. En la lista definitiva de los documentos se escribe al frente de cada uno los temas de los que trata el documento. De esa manera se podrá proceder al fichaje de los mismos siguiendo el orden de los temas. Estos temas pueden cambiar de denominación en el transcurso del proceso; los temas asignados a un

documento también pueden cambiar cuando se hace el cruce de fichas y así se amplía el espacio o panorama de observación, ello permite afinar la mirada sobre los contenidos del documento en general

Para *fichar los documentos* se transcribe en fichas los párrafos de cada documento que se consideren importantes para la investigación. (Ver: *Ficha modelo*). Allí se fracciona el documento y se rompe su unidad de sentido. En los párrafos seleccionados se verá cómo habla una época. Se trata de encontrar las regularidades, las relaciones, las repeticiones o la irrupción de nuevos modos de hablar el habla.

Se vuelven párrafos anónimos, aunque en la ficha se referencia el autor y luego en el trabajo se puede mencionar, pero se hará mostrando que no es él el que habla, que son unas condiciones externas a él las que permiten ese modo de discursividad, propio de la época. En la interioridad de cada texto se encontrará la dispersión de los temas, para conectarlos luego con el afuera, que serán las prácticas no discursivas, las relaciones de poder. Se verá cómo se configuran dominios discursivos donde una misma temática se encuentra dispersa -series temáticas-.

De allí surgirán los enunciados con sus visibilidades y decibilidades, los conceptos, los sujetos y las instituciones que constituyen las prácticas discursivas en torno a un tema; también se verán actuando las fuerzas, las tensiones, las disputas, acciones, reacciones y resistencias; igualmente se verán las líneas de fuga, las líneas de fuerza que provienen de afuera, que no entran en las regularidades del saber-poder, y que se pliegan por fuera de las prácticas discursivas y no discursivas formando el adentro del afuera o las subjetividades.

En el *establecimiento de agrupaciones o cortes históricos* de la información contenida en las fichas se podrá establecer los cortes históricos que abarcarán el tema de estudio. La época en que emergen unos enunciados,

unas relaciones de fuerza y unas subjetividades y la época en la que pierden vigencia. Es posible que el tema vaya hasta la actualidad y solamente se dejen ver los momentos de emergencia, las condiciones de existencia. También es posible que se extienda a la descripción de las características de esa existencia. Si es el caso se puede mostrar las condiciones de su desaparición, o los indicios de ella.

En todos los casos las condiciones de emergencia serán fundamentales, para lo cual hay que dejar ver, así sea tan solo insinuado, el modo de ser de la época anterior a su existencia. En los comentarios de cada ficha se pueden ir escribiendo los indicios que vayan apareciendo.

El trabajo medular lo constituye el análisis de las fichas y articulación de la información para la redacción de informe surge del cruce de la información de las fichas, así irán surgiendo los agrupamientos que permitirán estructurar los capítulos que compondrán el informe. Con el establecimiento de las recurrencias, las distancias, las repeticiones, la curva que muestra las regularidades de los enunciados en el tiempo -el régimen del discurso-, se muestran los estratos del saber, el diagrama del poder y las subjetivaciones emergentes.

Esto dará elementos para redactar cada capítulo, dándole siempre la palabra al habla, a las fuerzas y a las líneas de fuga. No se trata de interpretar, ni de buscar causalidades, ni hacer juicios. Se trata de mostrar, de dejar ver, de ilustrar aquello que aparece, que se dibuja con el cruce de tales regularidades, continuidades y discontinuidades. Es un ejercicio estético, más que racional. Lo que se mostrará no es lo que se quiso decir en una época, sino lo realmente dicho. No se develará el sentido oculto de las cosas o de los discursos, leídos a la luz de un marco teórico o de una concepción determinada del tema, se develará el modo como se constituyó un modo de

ser de una época a propósito de un tema, pudiendo ser otra cosa. No habrá secuencias ni evolución, sino nacimientos y muertes.

En el proceso de investigación nos enfocamos en sólo considerar enunciados. No preocupándonos de lo que de mil maneras preocupaba a los investigadores precedentes: las proposiciones y las frases, puesto que "[...] una frase niega otras, impide otras, contradice o reprime otras frases, de suerte que cada frase se ve todavía engrosada con todo lo que no dice, con un contenido virtual o latente que multiplica su sentido y que se presta a la interpretación, formando un «discurso oculto», [...]." Deleuze (1986: 28)

En los enunciados, por lo contrario no existe lo posible ni lo virtual; todo es real, "[...] el enunciado no remite a ningún *cogito* ni sujeto trascendental que lo haría posible, [...] el enunciado es el objeto de un cúmulo según el cual se conserva, [...]." "[...] una familia de enunciados, [es] una formación discursiva, según Foucault, [...]." "Es así como "[...] los enunciados se distinguen de las palabras, de las frases o de las proposiciones, [...]." Deleuze (1986: 30-32-35)

En torno a un enunciado se distinguen tres círculos como tres porciones de espacio que se entrelazan. Primero un espacio colateral, una segunda porción de espacio conocida como espacio correlativo y por último, una tercera porción de espacio, que es extrínseca, el espacio complementario.

El *espacio colateral asociado o adyacente* surge de los enunciados que son afines, son temáticos, son sinónimos, conforman familias temáticas. Este espacio puede ser concebido como un espacio de análisis cuyo fondo es el campo de coexistencia de un conjunto de enunciados que pertenecen a un mismo sistema de formación discursiva.

Este espacio está formado por otros enunciados que forman parte del mismo grupo. Lo que forma un grupo de enunciados es un conjunto de reglas de transformación que configura un eje de dispersión. Por ejemplo: la historia de mediados de la segunda mitad del siglo XX en Colombia tan pronto pasa de la narración heroica a la una observación crítica, de una historia que busca en el pasado a una que mira en el presente de lo que perdura del pasa, entre otras, traza así una línea heterogénea.

Por lo tanto el espacio colateral, está asociado a otros enunciados del mismo grupo. Es el primer sentido de regularidad. Es decir el espacio como función primitiva. Así pues, lo que forma un grupo o una familia de enunciados son reglas de transformación o de variación, del mismo nivel, que convierten a la "familia" en un medio de dispersión y de heterogeneidad, justo lo contrario de una homogeneidad.

El *espacio correlativo* es aquel en donde aparecen los sujetos (ejemplo: ciudadanos competentes) los objetos (instituciones) y conceptos (identidad nacional, cultura). Trata sobre la relación de enunciados, no ya con otros enunciados, sino con sus sujetos, sus objetos, sus conceptos, es decir, que un enunciado literario remite a un autor, un contrato remite a un garante, una proclama a un redactor, una recopilación a un compilador.

Este espacio esta formado por la relación del enunciado con sus objetos, sus sujetos y sus conceptos que se rescatan de múltiples saberes y se ponen en escena. En él se puede observar cómo éstos se entrelazan en el juego de poder. Mientras que la frase remite al Yo como persona lingüística, el enunciado puede tener varias posiciones, varios emplazamientos de sujeto, que nunca remiten a un Yo primordial.

Por otra parte, hay que decir que mientras la frase remite a un estado de cosas -que jugaría el rol de variable extrínseca respecto de la frase-, el enunciado crea su objeto desde sí mismo. El objeto no está presente desde la eternidad, esperando ser descubierto por la luz del saber. El objeto es inventado por ese saber que cree estar develando lo que inventa, desocultando lo que crea, observando lo que irradia. De esta forma, los enunciados son como sueños, y cada uno se rodea de su propio mundo. Como núcleo irradiante de espacios, el enunciado es también un núcleo irradiante de objetos, inventando sus propias periferias a niveles heterogéneos.

Por último se encuentra el *espacio complementario o de formaciones no discursivas*. Por “formaciones no–discursivas” se hace referencia a: instituciones, acontecimientos políticos, prácticas económicas, etc. Donde toda institución supone un conjunto de enunciados -un hospital supone un conjunto de enunciados de la ciencia médica-. Recíprocamente, los enunciados remiten a las instituciones que guían y que regulan. Es en este curioso interjuego, en este límite entre las palabras y las cosas es donde se forman tanto los enunciados como los objetos, tanto los conceptos como los emplazamientos de sujeto.

Este tercer subespacio pasa a ser la componente primordial. En los dos primeros subespacios se veía cómo el enunciado sólo irradiaba en su pura inmanencia. Pero el espacio complementario es el cable que el aparato enunciativo tiende hacia el Afuera; ahora hay trascendencias que vienen a inmanentizarse. El enunciado irradia, pero irradia lo que filtra; el enunciado es un pliegue que filtra el Afuera, subjetiviza la exterioridad pura, la desolación blanca del territorio de las cosas sin saber -o sin palabras-.

Por lo tanto, el espacio complementario, es una porción extrínseca de "relaciones discursivas con los medios no discursivos, que no son ni interiores ni exteriores al grupo de los enunciados, sino que constituyen el límite, son el horizonte determinado sin el cual tales objetos de enunciado no podrían ni aparecer, ni tal emplazamiento ser asignado en el propio enunciado". Deleuze (1986: 36). Una institución implica enunciados, por ejemplo, una constitución, una carta, inscripciones y registros.

Aunado a lo anterior existe un espacio complementario, no discursivo, extrínseco a los propios enunciados, que emerge como condición necesaria. Foucault lo describe como medio institucional sin el cual no podrían formarse los enunciados, este espacio proporciona una luz donde estos los enunciados se hacen visibles y sus cualidades analizables. Sería pues en el ejemplo de las revistas, el espacio instaurado por las revistas para adolescentes que hacen visibles al adolescente de manera distinta a otras formas anteriores

FICHA MODELO. La cual puede ser adecuada a las particularidades de la investigación.

TIPO DE DOCUMENTO Periódico – Revista – Enciclopedia- Libro – Diccionario - Volante – Texto escolar – Cartilla – Manuscrito – Testimonio oral – Cuaderno Escolar – Literatura – Música – Fotos - otros...		N° de Ficha	
DATOS BIBLIOGRÁFICOS: Con las especificaciones técnicas escogidas. Tener en cuenta las diferencias según el tipo de documento			
LOCALIZACIÓN DEL DOCUMENTO: Lugar de procedencia: Archivo, biblioteca, institución, persona ... Referencia para llegar a él.			
TEMAS: Según la identificación de los mismos que se haya hecho en la fase de prelectura de documentos			
CONTENIDO “Entre comillas se transcribe el párrafo que se considere pertinente” (pg.....)	PALABRAS QUE INSINÚAN ENUNCIADOS Decibilidades o visibilidades que constituyen sujetos, instituciones, saberes (disciplinas, ciencias, relatos), conceptos, objetos.	PALABRAS QUE INSINÚAN FUERZAS Hechos históricos, políticos, económicos, naturales, promulgación de leyes o normas, creación de instituciones, muertes de personajes, revueltas, edición de libros....	PALABRAS QUE INSINÚAN NUEVAS SUBJETIVACIONES: Gestos, actitudes, imágenes que no estarían en el juego de saber poder sino que configurarían un pliegue del afuera.
COMENTARIOS Este apartado es clave porque acá se van escribiendo ideas que serán claves para hilvanar después el texto final. Se puede comentar, si es necesario: <ul style="list-style-type: none"> - el contenido del párrafo en el conjunto de la obra - si se quiere decir algo sobre las palabras, los hechos o las actitudes seleccionados - aportes que van surgiendo para armar los argumentos que se desarrollarán en el trabajo 			

¿MEMORIA O MEMORIAS?

La lucha de la memoria contra el olvido es la lucha del hombre contra el poder.

Milán Kundera

En las dos últimas décadas del siglo XX en Colombia se está visibilizando un latente interés en los círculos académicos, gubernamentales y organizaciones sociales por el uso y el papel de la memoria, como una reacción a los intentos fallidos en los procesos de paz con grupos armados insurgentes y/o paramilitares, las desmovilizaciones inconclusas, el incremento de la corrupción política, los efectos del narcotráfico, el desplazamiento forzado a poblaciones campesinas, las movilizaciones indígenas, el terrorismo de Estado y diversas manifestaciones de carácter cultural entre otras.

El hablar de memoria como tal se hace necesario anotar cómo ésta se ha configurado, es decir, mostrar las fuerzas que la han hecho posible; es así que cuando se hace referencia a la memoria no siempre se está hablando de lo mismo, llegando a plantear cosas diferentes e incluso contradictorias en relación a este término.

Una acepción de la memoria emerge a finales de los noventa al enfrentar aquellos hechos donde se vulneran los derechos humanos, la integridad de grupos humanos minoritarios, de los cuales, en algunos casos, ha participado el Estado. Se está hablando de una memoria traumática, que es sentida como un peso doloroso de un pasado cercano sobre el presente.

Paul Ricoeur (2006) propone una memoria reconciliada, nombrada en relación con el perdón, que conduce a la necesidad de una política de la

“justa memoria”, frente a la creciente influencia de las conmemoraciones forzadas que imponen el recuerdo, las manipulaciones, los abusos a la que se ve sometida la memoria y los simétricos abusos por parte de las ideologías que imponen el olvido. Ricoeur hace referencia a un “olvido feliz”, o la reconciliación que se puede desarrollar con una población como Colombia con grandes traumas colectivos en su historia.

En otra vía, Maurice Halbwachs (1997) al hablar de memoria hace referencia a unos marcos sociales de la memoria, es decir, a las condiciones sociales de evocación de los recuerdos y su organización social, relacionados con la familia, la religión o las clases sociales y de carácter más general el espacio, el tiempo y el lenguaje. Este autor se cuestiona si la memoria es una actividad del individuo o una actividad social, que parte de unos recuerdos individuales o colectivos. Es así como este intelectual distingue la viva diferenciación entre la historia y la memoria colectiva.

Entonces se afirmaría, de lo anterior, que la memoria no se conserva sino que es construida a partir del presente, por lo tanto la memoria aunque es personal siempre es socialmente determinada. Es así como la memoria no es sólo una función psicológica individual sino que es algo que no se puede separar de lo social, adquiriendo una función social que conduce a mitificar el pasado y ser usado para justificar representaciones del presente.

Para Halbwachs (1968: 166-167) Historia y Memoria Colectiva son dos registros del pasado que si se enfrentan se suelen oponer a veces radicalmente en función de su condición. Así, afirmar que pueda existir algo como una “memoria histórica” le parece *una contradictio in terminis* ya que dicha expresión “asocia dos términos que se oponen desde todo punto de vista”.

En realidad, afirma Halbwachs (1968: 68), habría que admitir que más bien la Historia, en tanto que registro del pasado, “no comienza sino donde termina

la tradición, es decir, allí donde se extingue o se descompone la memoria social”. Por ello intentar vincular ambos registros le parece un cierto desatino, como también se lo parece pretender que la Historia sustituya a la Memoria Colectiva cuando aquella no es sino un factor más de esta.

Por un lado la Memoria Colectiva es “una corriente de pensamiento continuo, de una continuidad que no tienen nada de artificial, ya que no retiene del pasado sino lo que todavía está vivo o es capaz de permanecer vivo en la conciencia del grupo que la mantiene” mientras que la Historia “se ubica fuera de los grupos, por debajo o por encima de ellos” obedeciendo a “una necesidad didáctica de esquematización” Halbwachs (1970: 70-71). Así “en el desarrollo continuo de la memoria colectiva, no hay líneas de separación netamente trazadas como en la historia, sino más bien límites irregulares e inciertos”, de tal manera que “el presente no se opone al pasado como se distinguen dos periodos históricos próximos”.

Pero, además, la existencia de diferentes grupos en el seno de las sociedades da lugar a diversas Memorias colectivas, mientras que la Historia pretende presentarse como la memoria universal del género humano, o, al menos, como la memoria de una parte del género humano, frecuentemente parcelado en estados. Así, frente al carácter universal espacio-temporal de la Historia, cada memoria colectiva se asienta sobre un grupo limitado en el espacio y en el tiempo. Confundir ambos registros y no delimitar las pretensiones genera un cierto desprecio por parte de grupos sociales determinados respecto de la Historia y, por otro lado, alimenta la incompreensión de la Historia ante algunos episodios.

En otra acepción sobre la memoria se plantea el desarrollo de una ontología de los símbolos nacionales, a partir de la revisión de sus elementos aglutinadores. En ella se busca entender cómo se ubicaron ciertos

“monumentos” (entendidos como construcciones arquitectónicas con un sentido histórico, personajes, lugares, objetos, etc.) en el imaginario nacional, o cómo se crearon los mitos y como fue su recepción al interior de la sociedad. No tratando la historia de aquellos “monumentos” como tal sino la historia de la memoria de esos monumentos y de sus usos políticos. Bajo esta línea Pierre Nora (1997:32) toma la memoria como aquella instrumentalización del pasado en el presente; es decir el uso que se puede hacer del pasado con fines políticos. Al oponer la memoria y la historia, Nora habla de la memoria como narración mítica del pasado, y de la historia como aquella narración crítica distanciada del pasado. Vincula así la memoria a la herencia y el poder, mientras que ubica la historia elaborada por los historiadores tan sólo con los procesos del conocimiento.

En los trabajos del historiador francés Pierre Nora, a principios de los años ochenta, se plantea una nueva forma de narrar la historia, estableciendo una línea divisoria entre memoria e historia, que se entrecruzan en una inmediatez o fluidez de un mundo moderno. Expresando que la mejor manera de transmitir la historia es a partir del presente, que se interesa por los “orígenes” de ese tiempo presente desde diversas perspectivas que no sólo atañe a lo político, sino que en un sentido más amplio, permiten estar abiertos a los comportamientos y las representaciones de discursos ya sean de reconciliación, reconocimiento, reivindicación de derechos o identidades de grupos minoritarios.

Con Nora la memoria y la historia funcionan entre registros radicalmente diferentes, aun cuando es evidente que ambas tienen relaciones estrechas, las dos trabajan sobre la misma materia, el pasado y el presente, pero desde reglas específicas que las enfrentan y ponen en situaciones de crítica recíproca. Para Nora la memoria no es el recuerdo de un pasado vivido o imaginado, y por lo tanto siempre es embestida por grupos de seres vivos

que experimentaron los hechos o creen haberlo hecho. Por naturaleza la memoria es afectiva, emotiva, abierta a todas las transformaciones, inconsciente de sus sucesivos giros, vulnerable a toda manipulación, susceptible de permanecer latente durante largos períodos y de bruscos despertares. Se llega entonces a tomar la memoria como una rememoración, no resurrección ni reconstrucción, ni aun representación, no llegando tan solo al recuerdo sino a la economía y la administración del pasado en el presente. Por lo tanto la memoria es un fenómeno colectivo, que depende en gran parte de lo mágico y sólo acepta informaciones que le conviene, puesto que va demasiado rápido y en si divide.

A comienzos del siglo XX la historia en Colombia se configuró a partir de unas fuerzas que en la mayoría de ocasiones condujeron a un uso de la memoria desde las miradas y los registros oficiales, dando paso a una ciencia social que daría las bases para la construcción del estado nacional. Es así como la historia pasa por un doble juego: primero como proyecto pedagógico al servicio de la nación, y luego y en emergencia como proyecto científico al servicio de la sociedad. Se constituye así como una construcción siempre problemática e incompleta de aquello que ha dejado de existir, pero que dejó un rastro. La historia se toma entonces como una operación puramente intelectual, laica, que exige un análisis del discurso crítico. Es así como la historia tan solo permanece y aglutina.

Hoy en día se ha conducido a que se abandone aquella conciencia colectiva nacional en beneficio de esas reivindicaciones de la memoria, y se ha desarrollado un cambio en la naturaleza misma del trabajo del historiador. Los historiadores depositarios de la memoria colectiva antes jugaban con el monopolio de la interpretación, ahora se han desplazado hacia una *actitud científica*, crítica de la historia y su labor, al mismo tiempo que apareció toda

una influencia de una vida mediática que contribuyó a formar una memoria colectiva, a democratizar la historia, es decir, hacerla vivir.

A tono con esto último, Georges Perche (2008: 52) afirma cómo los hechos y objetos significativos en realidad son aquellos que ocurren cada día y vuelven cada día, lo trivial, lo cotidiano, lo evidente, lo común, lo ordinario, lo infraordinario, el ruido de fondo, lo habitual. Donde es necesario interrogar a lo cotidiano, para no olvidarlo y evitar permanecer anestesiados ante lo que nos rodea, “dormimos nuestra vida en un letargo sin sueños”.

Es necesario seguir la invitación que hace Perche sobre la necesidad de abrir aún más los ojos para pretender ampliar las miradas, no cayendo en el letargo que nos instrumentaliza condicionándonos a ver lo acontecido de manera natural. Por lo tanto, los conflictos y las problemáticas que ha vivido Colombia en las últimas décadas del siglo XX han contribuido, en gran medida, a democratizar la memoria, es decir, hacerla vivir. En algunas aulas y academias se ha comenzado a sentir que lo que vivían era la historia, contrariamente a aquellas posiciones mesiánicas y tradicionales de una historia de bronce, que enfocaba en la escuela la historia como instrumento formador de conciencia cívica y nacional, y como aquella disciplina prioritaria que hacía de los niños en las escuelas unos “auténticos colombianos”, cumpliendo así su papel capital, reprimir las memorias, limitando sus acciones a la familia, al ejercicio privado.

Con la historia “tradicional”, un niño era un niño diferente a otro fuera de la escuela, él podía ser nieto o hijo de alguno de los 124 políticos de la oposición desaparecidos o asesinados en el territorio nacional en la década del 80 (El Tiempo: 1997), hijo de un campesino o campesina que fueron desollados vivos por algún grupo paramilitar en la masacre del Aro (1997), nacional o extranjero liberado por el CTI recientemente. Pero cuando estaba

en la escuela era tan sólo un pequeño colombiano como cualquier otro, que recitaba:

*“Del hombre los derechos
Nariño predicando,
el alma de la lucha
profético enseñó.
Ricaurte en san Mateo,
en átomos volando,
deber antes que vida
con llamas escribió.”*

Ahora, se observa cómo en la sociedad aparece un nuevo rumbo donde el testigo toma importancia, transformándose en aquel que conserva la memoria viva para hablar del drama, la violación de derechos, las injusticias o la cotidianidad, tomando así un gran valor histórico.

Por lo tanto, la preocupación que está apareciendo en Colombia por la memoria es un fenómeno histórico, en el sentido de que tal preocupación no es constante en el tiempo. Existen momentos en los que la sociedad recuerda y hay momentos en los que es necesario olvidar. Al parecer la Colombia de hoy se encuentra en un momento de recordar.

Estas ansias por la memoria se han expresado en el gobierno, por ejemplo, a través de un enfoque que busca re significar la memoria y que se enmarca en proyectos que giran alrededor de directrices de índole pedagógico, la música, las artes escénicas, las artes visuales, la literatura, las exhibiciones museográficas, el turismo cultural, la imagen en movimiento, las agendas internacionales entre otras, y donde las conmemoraciones son tomadas como celebraciones de la memoria de un país de regiones, donde conviven

modos de vida diferentes y expresiones simbólicas diversas que se enmarcan en la cultura.

Ésta imposición soterrada de una historia que está acompañada de procesos que utiliza el disciplinamiento de la memoria social, ejecutado por medio del uso de la historia heroica y de unas representaciones simbólicas de la misma, aplicada desde el gobierno, utilizando como instrumentos eficaces la escuela, la *mass media*, el uso público de la historia y la elaboración de un ritual simbólico repetitivo que influye paulatinamente en el imaginario colectivo de la sociedad. Es así como se construye una mirada plural de los procesos históricos nacionales, ultimando y legitimando hechos y fechas como fundacionales, sin que ello de pie a que se generen, aun hoy, planteamientos reales de una transformación significativa de la memoria del país, la cual ha sido impuesta políticamente.

En este despliegue simbólico y pedagógico, en el ámbito público se ha instrumentalizado en los últimos 50 años, la enseñanza de las ciencias sociales en las escuelas, intentando superar hoy la exclusión y el centralismo de las celebraciones, y al mismo tiempo se ha trabajado en entablar y desarrollar un debate que brinde oportunidades para discutir en profundidad el papel que ha desempeñado la exaltación de estas fechas-hechos históricos en la construcción de una memoria e identidad nacional en líneas contestatarias que permitan renovar la visión de la historia en la escuela y la sociedad.

*Memoria la ninguna no responde
no ha logrado salir de su ostracismo
sólo guarda cenizas de esperanza
y una floja apariencia de candor
allá quedaron hambres y recelos
desamparos de trapo y de tristeza
nadie los nombra
nadie pisa fuerte
ni llora ni celebra ni se enciende
preguntan la palabra y el silencio
pregunta la pasión desconcertada
pregunta el coro de indiscretos
pero la ninguna memoria no responde.*

Mario Benedetti. Insomnios y duermevelas. 2002

MEMORY: QUICK AND EASY

Una pesquisa central de este rastreo acerca de la memoria en la escuela, referida a la enseñanza de las ciencias sociales, es su emergencia como un hecho reciente, como un discurso contemporáneo o si se quiere un acontecimiento actual y no como se ha pretendido hacer creer que desde sus inicios como saber escolar ha propugnado por el rescate y la defensa de la memoria. Aquí hay una rareza, puesto que comúnmente se acepta como natural, implícito a las ciencias sociales el uso y construcción de la memoria ya que estas trabajan de forma central las categorías de tiempo y espacio. Este acontecimiento de nombrar la memoria y darle espacio en la escuela de forma preponderante creemos problematiza y reconfigura la enseñanza de las ciencias sociales en el aula.

Afirmaríamos a tono con los críticos de la educación y la pedagogía, que la escuela ha estado siendo objeto de un conjunto de demandas para las cuales no resiste su naturaleza y pareciera que se le quisiera hacer cargo de todas las problemáticas de la infancia e inclusive de la sociedad. Este comienzo de siglo nos muestra, con inusitada crudeza, que la única institución pública hasta hoy entronizada por la política social para la educación de las jóvenes generaciones, la escuela, no es suficiente para dar cauce a las múltiples demandas emergentes en esta sociedad donde la naturaleza del conocimiento ha sufrido fuertes y profundos cambios y esto avasalla márgenes de comprensión y modelos de enseñanza, desbordando la escuela moderna y dando paso a otras educaciones.

Se trata, por tanto, que la escuela y por ende el maestro re-centren su función como fuerza activa, poniendo coto a un exceso de acumulación de funciones, tareas, obligaciones, afanes, como es el caso de la enseñanza a propósito del Bicentenario que está generando en la actualidad un mar de incomprensiones y exabruptos en las nuevas y añejas narraciones, la creación y la continuidad que han pretendido revivir y consagrar a la imperecedera historia monumental.

Aceptando lo anterior, cabría preguntarnos entonces sobre la relación que se plantea convencionalmente entre ciencias sociales – léase historia- y memoria o si se prefiere pasado, al interior de la escuela, pues en los textos escolares revisados de la segunda década del siglo XX, los objetivos trazados se dirigen a la enseñanza del pasado como algo común y de estrecha relación con un presente y una formas de ser colombianos, en particular, se halla una constante que se sintetiza en los siguientes fragmentos encontrados en las páginas del maestro Rodolfo R. De Roux (1986: 25)

Sin el pasado y sin ningún conocimiento de lo que le debemos –sin saber de dónde proceden los ingredientes de nuestra vida actual y cómo han llegado a nosotros- sólo con dificultad podemos comprender el sentido de lo que hacemos y de lo que nos proponemos hacer. Una ignorancia completa del pasado nos deja dando palos de ciego en nuestro forcejeo por construir el futuro; para afrontar los problemas humanos, intelectuales, y prácticos que el porvenir nos plantea, hemos de saber alguna cosa de nuestras raíces.

Para el profesor Raimundo Cuesta (2007: 52) una visión del pasado donde subyace la idea de legado cultural y nacional disponible, *como depósito donde se encadenan sucesos responsables de nuestro presente* es considerada la justificación propicia de una historia oficial también llamada de bronce o de los vencedores, la cual encuentra en esta lógica su insumo para permanecer, perdurar y sustentar proyectos ideológicos al interior de las ciencias sociales que carecen de equidad, legitimidad y veracidad. Por lo tanto *la escuela sería la redoma –frasco- donde se escancia, –vierte- metamorfosea y desemboca, a través de los correspondientes agentes recontextualizantes una memoria problemática compuesta por retazos burocráticos, políticos, historiográficos y sociales. Esta alquimia a la que se somete al pasado petrifica en la institución escolar una memoria complaciente, paralizante, oficial y acrítica.* (2007: 56)

En este rastreo se hallaron textos escolares muy al margen, en los intersticios, en las fronteras, con voces muy bajitas que invitan a tomar una nueva mirada y una forma distinta de recordar, un ejemplo de ello son las palabras introductorias del texto Nuestra América Historia del profesor Fernando Londoño Torres (1985:12) donde se pronuncia frente a ese tipo de memoria agradecida, sumisa y obediente, contra esa imagen de pasado como un tiempo continuo y vacío que traiciona el proceso formativo de nuestros estudiantes, la nota dice así:

Así que, quien quiera escribir hoy una historia de América deberá presentar a los americanos y en particular a la juventud de América, una historia que muestre y analice más sus procesos, su ritmo interno y sus originales movimientos sociales, políticos y económicos y que recurra menos a la didáctica fácil pero insuficiente de la anécdota, de las fechas y de los interminables desfiles de nombres para ejercicio de la memoria del lector.

Precisamente nosotros al escribir este libro tenemos la intención de que el lector adulto o el joven estudiante perciba la historia de su tierra grande como algo urgente y útil y no como algo indispensable y al mismo tiempo superfluo y aburrido. Que se interesen por el pasado de su continente y que nazca en ellos el entusiasmo por descubrir el misterioso encanto de este nuevo mundo: Solo así podrán preocuparse sensatamente por su presente y labrar su unidad aún tan esquiva, en el futuro.

Desde la mirada genealógica, asumida en este trabajo, se rompe, se toma distancia de la historia evolutiva, tradicional, de tan marcado cuño en las ciencias sociales escolares y tan problemática a la hora de superar, en particular por los maestros que están siendo formados en academias, facultades modernas -en un mundo posmoderno- comprometidas con la lógica explicativa causal. El Profesor Cuesta (2007: 53) subrayaría que: *Huye de las grandes narrativas supra históricas que todo lo explican, pero también se aparta del tópico de estudiar la historia para aprender de sus lecciones y de todas las figuraciones historicistas imaginables que en el mundo han sido.*

En las normas, en los textos y en las prácticas escolares, queremos reiterar, persiste la historia como fósil, remembranza estéril, y como lo puntualiza el profesor Alejandro Álvarez (2007) en su tesis doctoral, como coartada del

proceso de nacionalización que en sus inicios fue el motivo de emergencia de las ciencias sociales como disciplina escolar.

También es necesario anotar que esa historia – dentro de las ciencias sociales escolares- no es la historia científico social propiamente dicha, al interior de las aulas escolares se repite en la mayoría de los casos el ritual obsoleto de transcribir del texto al cuaderno y del discurso del maestro a las cabezas de sus estudiantes, algunos hechos considerados importantes para los agentes recontextualizantes, en resumen no se construye historia ni se hace memoria; en la escuela al mismo tono de otras instituciones se instala o fija un fragmento de una memoria colectiva instaurada en el poder-saber.

La escuela con todos sus problemas, acusaciones, limitaciones e incomprendimientos continúa siendo aquel espacio donde se ponen en consideración y debate los saberes que aportan a la construcción de sujetos y comunidad, sin embargo en ella el remedo de conocimiento en las ciencias sociales distancia a los estudiantes de la posibilidad de construir una memoria como opción de comprender y hacerse un espacio en esta nombrada sociedad líquida, en este tiempo contemporáneo de fluidez, levedad, liviandad donde la memoria, referida al tiempo se nombra como instantaneidad, satisfacción inmediata, “en el acto”, pero también significa el agotamiento y la desaparición inmediata del interés. La modernidad fluida es una época de no compromiso, elusividad, huida fácil, y persecución sin esperanzas. Z. Bauman (2002: 128).

El sociólogo Z. Bauman, define también de forma muy particular la relación con el tiempo y el espacio que el sujeto contemporáneo se ve obligado a aceptar, donde la escuela no escapa de ello. Relación que le es impuesta por esta gran hecatombe de transformaciones sociales, económicas, culturales y de la propia naturaleza del conocimiento, que conlleva la transición de la llamada modernidad pesada o sólida a una modernidad líquida o liviana.

La nueva instantaneidad del tiempo cambia radicalmente la modalidad de cohabitación humana- y especialmente la manera en que los humanos atienden -o no atienden, según el caso- sus asuntos colectivos, o más bien la manera en que convierten -o no convierten, según el caso- ciertos asuntos en temas colectivos.

...pero la historia es tanto un proceso de olvido como de aprendizaje, y la memoria es famosa por su selectividad. Tal vez “mañana volvamos a encontrarnos”. Pero tal vez no, o, mejor dicho, cuando nos encontremos mañana, tal vez no seamos los mismos que nos encontramos hace un momento. Si así ocurre, la credibilidad y la confianza, ¿son valores o defectos? Bauman, (2002: 135-136).

De lo anterior se podría afirmar que en este recorrido de 50 años de la memoria en las ciencias sociales, ésta nunca ha sido un valor, más bien ha mutado en defecto, algo que genera escozor; lo mismo puede plantearse con todo aquello que obstruya, dificulte la movilidad, la transitoriedad en este mundo vertiginoso donde la memoria constituye un estorbo, o en el peor de los casos en el peligro que hay que combatir o, mejor aún, evitar.

Desde nuestra perspectiva arqueológica-genealógica la memoria puede ser catalogada como un archivo abierto, complejo, difuso que posibilita la construcción desde otras miradas y experiencias sociales. Esta memoria está siempre por revelar, por examinar, a contrahistoria, siempre para problematizar el presente y pensar históricamente, se ha de optar por una memoria capaz de superar una historia totalizante, en palabras de M. Foucault (1992:29), *ajusticiar el pasado, cortar sus raíces a cuchillo, borrar las veneraciones tradicionales, a fin de liberar al hombre y de no dejarle otro origen que aquel en el que él mismo quiera reconocerse.*

En relación con nuestro trabajo, este transitar de la modernidad sólida a una fluidez en la que los modelos y estructuras sociales, que atraviesan la escuela, visibilizados como: normatividades supranacionales y nacionales, como se puede observar con la LEY 20 DE 1973, la cual aprueba el Convenio Andrés Bello de Integración Educativa, Científica y Cultural de los países de la Región Andina para la preservación de la identidad cultural en el marco del patrimonio latinoamericano; también con la promoción desarrollada por la UNESCO hacia una “cruzada de reflexión y de responsabilidad a cerca del destino espiritual del hombre “ la cual buscaría, un ideal humano de alcance universal que exigiría para su vigencia que los pueblos se decidan no solo a compartir sino a realizar ese ideal. Nannetti, G(1964); impulsos que ya se habían emergido con la asistencia técnica y financiera del banco internacional de reconstrucción y Fomento (BIRF) y de la Agencia Internacional de Desarrollo (AID) en unión con la consejería y cooperación de las universidades colombianas y en especial de las facultades de educación al establecerse la enseñanza media diversificada en el país (DECRETO 1962: 1969). Ímpetus que se afianzan tiempos después con afirmaciones como las del embajador Hugo Muñoz (OEA) quien al referirse a la educación, como “la piedra angular del desarrollo”, opina que, a pesar de los esfuerzos realizados en Colombia, falta aún mucho por hacer. Moanack(1984)

La dinámica de otras fuerzas se observa en otra vía con los giros que toma la historiografía tradicional o académica, caracterizada por temáticas militares y políticas, que resaltaba una periodización, resaltaba los trabajos bibliográficos de grandes personajes, se tiende ahora hacia una historia hecha en las universidades conocida como “Nueva Historia“, encaminada hacia una historia económica de orientación social e institucional cuyo objetivo consistía en llegar al público escolar.

La historia se enfocara ahora al análisis del desarrollo del país bajo los distintos aspectos culturales, sociales, económicos y políticos, realizada con la colaboración de historiadores especializados. La Sección de Coordinación de Estudios Históricos, de acuerdo con la Academia Colombiana de Historia, que tendría en cuenta las disposiciones legales vigentes que autorizarían al Ministerio de Educación Nacional para reglamentar todo lo relacionado con la enseñanza de la historia patria y la orientación de los textos escolares (DECRETO NÚMERO 1168: 1959).

De la misma forma los currículos, lineamientos, programas, estándares, editoriales, centros de educación superior, maestros, podrían hacer parte de otras fuerzas, que en este estudio no fueron profundizadas por falta de tiempo mas no de disposición, dejando abierta la posibilidad a nuevos y curiosos investigadores verlas de otro modo. Es así como ellas, presentan una dinámica vertiginosa que hace manifiesta múltiples transformaciones como el de la duración del mundo y sus objetos, viviendo bajo el imperio de la caducidad y la seducción: de la acumulación no funcional y del individualismo exacerbado – fenómenos que han determinado una nueva configuración de la historia tornándola precaria, transitoria y volátil.

Lo anterior complejiza la configuración de una memoria colectiva a contrapelo, particularmente en el contexto colombiano que ha presentado un tránsito de lucha por resarcir el dolor generado, por décadas de olvido que han conllevado a la imposibilidad de la reconciliación y la construcción de un Estado fuerte a la luz de las ciudadanías democráticas modernas, a nuestro país le corresponde, entonces, a través del rescate de la memoria, curarse.

El perdón y la reconciliación suponen cierta capacidad de olvido.....los alemanes, los franceses y los ingleses y los rusos, entre otros, han dejado atrás los 60 millones de difuntos de la segunda guerra mundial

y eso le permitirá a la Comunidad económica Europea colocarse a la cabeza del mundo, con razón los orientales dicen que la mejor manera de acabar con un enemigo es volviéndolo amigo, y esa transformación, requiere, como se ve, de una buena dosis de mala memoria.

Entre nosotros El Frente Nacional supuso un olvido monumental. Algunos opinan que se prolongó demasiado, que dejó al gobierno sin oposición y que les enseñó a los partidos a repartírselo todo: primero los puestos y después todo lo demás. Pero no se puede negar que ese acto de pésima memoria colectiva hizo posible la pacificación temporal, por cierto del país.” Saavedra (1990)

Lastimosamente ello no ha hecho eco en la enseñanza de las ciencias sociales. Es un momento en que se renuncia a la memoria como condición de un tiempo post histórico. Las ciencias sociales entendidas como disciplina escolar en esta modernidad líquida están dominadas por una inestabilidad asociada a la desaparición de los referentes a los que se anclaban las certezas. Esto no es de poca monta cuando se trata de las formas en que se crean subjetividades que permiten ciertas prácticas sociales, son las prácticas que aparecen en las relaciones de poder y que evidencian sus relaciones, la configuración de sujetos, de maneras de ser, de manera de actuar frente al mismo poder. Así, la memoria y la historia son enunciados que están en estas relaciones, donde surge el cuestionamiento para qué la historia, o para qué la memoria, o para qué el olvido:

Los pueblos olvidan lo más valioso, mientras que algunas escuelas y facultades aun todavía confunden aprender con memorizar, y obligan a sus estudiantes a recitar leyes y fórmulas pero sacrificando el acto de pensar, y dejando de lado los hechos más significativos de nuestro tiempo.

...pocos países son más propensos que Colombia, aquí navegamos sobre ríos de sangre vertida por héroes y víctimas inocentes mientras olvidamos su sacrificio nos dirigimos hacia las cataratas, convencidos que el ruido que oímos a lo lejos son apenas truenos remotos. Sigamos navegando, decimos, felices en la bruma de nuestra amnesia colectiva. Entonces vale la pena recordar las palabras de García Lorca "para que aprendas hijo, lo que tu pueblo olvida". Botero (2009)

PRE-TEXTOS PARA OLVIDAR

En su mayor parte, los jóvenes, hombres y mujeres, de este final de siglo crecen en una suerte de presente sin relación orgánica con el pasado del tiempo en que viven.”

E. Hobsbawn. 1998

A través del rastreo desarrollado observamos la irrupción de nuevas fuerzas que van ejerciendo presión en el enunciado historia-memoria a través de formas que van modificando su propia espíteme, como una avalancha de proyectos y nuevas cátedras en el presente, por ejemplo: afrocolombianidad, educación ética y valores humanos, educación ambiental, constitución política y democracia, ciencias políticas y económicas, bicentenario, exámenes censales oficiales etc. que desbordan la capacidad y el espacio escolar que ocupan las ciencias sociales y que a su vez complejizan una nueva forma de ver y entender las relaciones con el pasado, la memoria y el tiempo, lo cual se puede nombrar como un giro, un cambio de rumbo.

Otro aspecto importante en la arqueología desarrollada se evidencia en las normatividades que giran alrededor de las ciencias sociales, así como otras fuerzas que se oponen a ellas, por ejemplo: la reducción en la intensidad horaria para la enseñanza de las ciencias sociales en las escuelas y colegios; o la relegación a planos secundarios de su importancia

...el nuevo programa se dedicará preferencialmente a la tarea de enseñar a los iletrados que habitan en los campos y a los analfabetas por desuso.

Su participación en actividades culturales y recreativas se limitará para colaborar únicamente en aquellos casos en los cuales tales programas contribuyan a la educación a la educación integral de la población iletrada, anotaron fuentes oficiales.

Directivos de la OEA proclamarán oficialmente que el periodo 1986-1990 será el quinquenio de la alfabetización en América Latina. (OEA 1986)

Es así como en este nuevo mundo líquido y globalizado emergen otras necesidades e inquietudes como por ejemplo: exaltación de los DDHH, consolidación del régimen democrático capitalista, la aceptación de conflictos, la ciudadanía global, el respeto por la diferencia, la defensa de un mundo sostenible y sustentable, competencias ciudadanas y también laborales que se consideran hoy prioritarias en su abordaje al interior de la escuela.

Lo anterior visto a partir de fuerzas reactivas como organismos de carácter internacional como el Convenio Andrés Bello por medio del cual se aprobó la Integración Educativa, Científica y Cultural con los países de la Región Andina desde 1973; la OEI cuyos objetivos se pliegan hacia el desarrollo integral, la democracia y la integración regional; la ONU en el 2009 plantea como tarea analizar el aprendizaje escolar, con el fin de fomentar políticas, basadas en la investigación, para mejorar la calidad de la educación en Colombia, entre otras y a nivel nacional con la llamada revolución educativa a partir de sus 5 *desafíos* propuestos (cobertura – calidad – pertinencia – laboral - capacitación técnica - investigación científica) en consonancia con las discursos vigentes.

En los textos escolares irrumpe hoy la llamada interdisciplinariedad que busca *establecer relaciones de la historia y las culturas en el presente, los espacios y los ambientes, la ética y las políticas y la aproximación del joven*

al conocimiento como científico social. Cobos P Fabio (2010: 3,4) libros de consulta escolar con nombres como Pensamiento Social, Ciudadanos del Mañana, Hipertexto Sociales, Contextos, Inteligencia Social, entre otros.

Pero esto no siempre ha sido así, pues a comienzos de los 90s se habla de unas ciencias *sociales integradas* como lo plantea la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y anteriormente con la *Reforma Educativa de 1984 (decreto 1002)* se enunciaba a este conjunto de saberes escolares como *ciencias sociales*, definidas entonces con un interés científico; o como en la década del 60 donde se hacía referencia a ésta como unos Estudios Sociales (Decreto 1710).

Un ejemplo de lo anterior está reflejado en la revisión de los textos escolares que se desarrolla en la década del 80 como eco a los debates académicos de las facultades, a propósito de la forma de ver y escribir la Historia (Universidad Nacional, Universidad de los Andes, Universidad de Antioquia, Universidad Javeriana, entre otras) adquieren tal fuerza y dimensión que se hace necesaria la promulgación de nuevas normatividades y con ello la revisión de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela y por ende la consecución de un nuevo texto escolar.

Es así como esa época el profesor Rodolfo R De Roux anota en uno de los textos escolares que:

Ciertamente pretendemos informar pero, sobre todo, hacer pensar. Utilizado como texto de enseñanza, el profesor y los alumnos encontrarán, a lo largo del libro, suficientes elementos para realizar una lectura del pasado que sea significativa para su propio presente y el futuro que todos estamos llamados a construir. Roux (1986: 42)

Y refiriéndose el autor a las actividades propuestas para desarrollar en el aula de clase, se observa una postura radical o diferente si se quiere, referida a la forma en que se ha enseñado y entendido las ciencias sociales y en especial la historia...

Para asimilar la historia, estos espacios no están destinados a repetir lo que el autor expuso, sino para discutirlo. No siempre han sido escritos en estilo directo, porque creemos que las ideas encarnadas en los hechos de la vida de los pueblos, deben, por sí mismas, invitar al lector a la reflexión profunda y al concienzudo análisis. Es decir, a la responsabilidad ante la historia. Roux (1986: 45)

A pesar de lo anterior en el sistema educativo pervive de manera naturalizada unos anquilosados métodos de enseñanza donde sigue presente el discurso nacionalista y las formas obsoletas de heroicidad en el tratamiento de los hechos históricos dentro de un marco evolutivo y acumulativo del tiempo, en una perspectiva acomodaticia entre buenos y malos personajes. Esta encrucijada fue expuesta por Rodolfo De Roux, en un debate suramericano sobre la enseñanza de la historia, allí denunció que:

Una primera y gruesa conclusión es que a la actual enseñanza de la historia (ciencias sociales) subyace un modelo historiográfico que no ofrece suficientes posibilidades cognoscitivas para acceder a la comprensión de los hechos, pues se omite el análisis de procesos históricos dentro de sus múltiples interrelaciones y la consideración de los diferentes actores sociales que intervienen en dichos procesos...el énfasis de los lineamientos se preocupa excesivamente en promover un aprendizaje memorístico y pasivo. (1984: 6)

La historia y en general todas las ciencias sociales poseen un carácter emancipador, pero éstas han sido enseñadas desde sus inicios con criterios

de interpretación heroica y episódica, evidenciándose la ausencia absoluta de una posición crítica.

Desde la creación del sistema educativo, los “libros de lectura” destinados a los jóvenes en la escuela tuvieron un papel fundamental en la construcción de la memoria nacional. Pequeños textos, con pocas páginas de historia, supusieron, sin embargo, un lugar de memoria para millones de niños que los leyeron como un catecismo laico, un ejemplo de ello lo constituyen entre otros: Historia Patria ed. Voluntad, Historia Patria ilustrada, Prehistoria de Colombia Ed. Minerva. En síntesis podríamos detenernos a afirmar que el texto escolar de historia y ciencias sociales ha operado como uno de los dispositivos que ha maniobrado como campo de significación de los contenidos mínimos obligatorios presentes en los marcos curriculares de la enseñanza básica y media... como se evidencia giros referentes a los textos, como por ejemplo el DECRETO 1168 de 1959 el cual expone la elaboración y publicación de una Historia Extensa de Colombia y la reglamentación para los textos escolares, también el DECRETO 486 de 1962 determina el Plan de Estudios para el Bachillerato tanto oficiales como privados, y se dictan otras disposiciones. Con el DECRETO 3465 de 1980 con el cual se establece la Cátedra Bolivariana y se motiva el abordar otros textos y miradas.

En los textos escolares aparece una variable expresada en una interpretación clerical y heroica de la historia. El poeta, novelista y ensayista colombiano Darío Jaramillo (1989: 8) plantea que “Aunque es cierto que la cartilla o manual de historia es lo primero del pasado colombiano que enfrenta cualquier estudiante de escuela primaria, ellos son un resultado final de la investigación histórica, una especie de extracto destilado con el exclusivo propósito de torturar la memoria y simultáneamente adormecer el sentido crítico y la imaginación de los estudiantes”.

Sí, la enseñanza de las ciencias sociales, en particular la historia escolar, se debate en una vorágine o si se quiere una contradicción: por un lado debe atender a sus objetivos instructivos, de carácter racional e ilustrado, y al mismo tiempo a los de carácter identitario, de raíces afectivas y románticas. Todo en un mundo líquido en que los procesos de globalización están erosionando, fracturando, homogeneizando, hibridando y demás categorías que los académicos han tejido para referirse a estos fuertes cambios en las fronteras y las diversas expresiones de nacionalismo, tradición, cultura nacional y patria.

A tono con los estudiosos de los textos escolares de historia podría afirmarse que éstos han cumplido con un rol central en la construcción de identidades y en las concepciones históricas oficialmente convenidas. Se ha observado que los textos transportan (transmiten) las esferas simbólicas de significado y de valor con las cuales las élites políticas e intelectuales esperan crear cohesión y producir validez política dentro de las sociedades. Ellos no sólo transmiten los hechos o los datos vacíos inermes sino también “auto imágenes”, imágenes del “otro”, imágenes del “enemigo”. Por su naturaleza altamente selectiva e integral, los textos de historia sirven como un instrumento de recuerdo de políticas de Estado y como recurso clave en los proyectos de construcción de identidad a través de la producción de conocimiento.

Aun así, se observa cómo el punto de apoyo ha dejado de ser el referente político-institucional, que celebra la unidad nacional y en su reemplazo se observó cómo emerge un nuevo apoyo, proveniente de una matriz transnacional, que releva y valora en estas últimas décadas la diversidad cultural. Los textos de historia han, por lo tanto, jugado un rol importante en los procesos de construcción de nación y los modelos de identidad que

ofrecen están aún cargados con un sentimiento nacionalista en la mayoría de los países.

Aún siendo cierto que a nivel académico un gran número de autores ha desarrollado una nueva orientación a los estudios históricos, haciendo caso omiso de la historia tradicional, heroica o de bronce, se percibe la reducción de la historia y toda la “*realidad social*” a unos datos escuetos, aislados de toda relación con el contexto social. Manifestación que obedece a modelos que enfatizan la técnica antes que cualquier tipo de análisis como lo afirma E. Zuleta

“El hombre de la técnica se enfrenta al mundo como un objeto inmediatamente dado para su cuantificación, clasificación y manipulación. Cuando se trata de realidades sociales y económicas pretende conservar la misma actitud y produce una sociología y una economía en las cuales la descripción horizontal y la cuantificación han reemplazado las exigencias de comprender y explicar y con el orgulloso pretexto de haber cambiado las vagas especulaciones filosóficas por la estadística, se abandona en realidad la crítica y la historia en la consideración de los hechos humanos” (1987: 7)

Las críticas a los textos escolares de Historia y de Ciencias Sociales parece que se hicieran en voz baja, pero en realidad llevan en sí mucho ruido. Los libros de texto escolar, pueden ofrecer información valiosa sobre aspectos críticos del contenido de los propios textos escolares, útiles para cuatro tipos de público: para quienes los aprueban –Ministerios de Educación y otras instancias educativas–, para quienes los escogen y usan –docentes–, para quienes los analizan – investigadores– y para quienes los elaboran y comercializan –editores- .

Por lo tanto es necesario el cuestionamiento, la problematización sobre la presencia de la memoria en estos textos, ya que el abordar esta tarea exige un distanciamiento, una toma de postura crítica que conlleva a *desconfiar* -si se quiere extrañamiento- de lo comúnmente aceptado como natural y quizá en esto radique la tarea del docente. Sin perder de vista que existen varias dinámicas que dan cuenta de distintos elementos que entran a jugar un papel relevante en la emergencia de la memoria, como son las múltiples dinámicas de los conflictos de larga duración y baja intensidad, presentes en el escenario internacional y nacional, en el que a la luz de la reconciliación se da como necesidad el hablar de la memoria, o mejor de las memorias de las víctimas.

No se debe olvidar que han sido los acontecimientos “traumáticos” los que han activado un debate que imprime un nuevo giro a la vida política e institucional. Las fracturas profundas como producto de enfrentamientos políticos dan paso a que se multipliquen diversas memorias. Hay diferentes tipos de reconstrucciones y significados que realizan distintos grupos sociales. Se observa el auge de los derechos humanos y el repudio a los crímenes, lo cual propaga una verdadera expansión de una “cultura de la memoria” de la cual no escapa el texto escolar.

LA ESCUELA: ENTRE LA MEMORIA Y EL OLVIDO

En concordancia con la pedagogía crítica y en particular con el rescate de la profesionalización del maestro, se debe hacer un bosquejo de las condiciones actuales en medio de las cuales los educadores desempeñan su oficio.

El historiador Joseph Fontana (1999: 34) detalla cómo el control de la enseñanza de la historia es un problema de magnitudes universales y hace constar que en países como Inglaterra, Estados Unidos y Francia que se precian de ser emblemas de la democracia, enseñar la teoría de la evolución es un riesgo para la estabilidad laboral del docente.

En Colombia se percibe que la presión y la persistencia para que se enseñe ciertas historias, es tan abrumadora -sobre todo en las regiones donde se ha exacerbado el control político de las organizaciones al margen de la ley- que la historia oficial o tradicional se ha naturalizado, instrumentalizado entre maestros, quienes por seguridad personal y familiar deben cerrar los ojos frente a los problemas propios de cada región o contexto social.

... 'Los Rastrojos' y el ELN amenazaron a líderes sociales y maestros obligándolos a desplazarse

... Una mujer de la comunidad Aguaclarita fue interceptada por tres hombres armados, pertenecientes a un grupo ilegal que hace parte de la alianza entre la guerrilla del ELN y la banda 'Los Rastrojos', al servicio del narcotráfico.

Los hombres le mostraron un listado de varios maestros rurales y líderes comunitarios entre los que figuraba un hermano suyo y la indagaron sobre sus paraderos. Desde ese día las amenazas no

cesan y prácticamente todas las familias de las cuatro comunidades...que conforman el Resguardo de Guangüí, debieron desplazarse.

... los dirigentes de la asociación y maestros están siendo perseguidos por liderar un proceso de resistencia comunitario contra los cultivos de uso ilícito. CODHES (2008)

Es como si existiera el interés de convertir la educación colombiana y en particular de la enseñanza de las ciencias sociales en una poderosa herramienta ideológica que impida a los niños, niñas y jóvenes tener una conciencia histórica sobre la infinitud de fenómenos del mundo y de tal manera perpetuar la formación de humanos sin conciencia política, que no se ubiquen espacialmente, que no sopesen los hechos, ni juzguen sobre las responsabilidades de las desigualdades, la antidemocracia, los delitos y las injusticias existentes en el país y en el mundo.

Se observa entonces, cómo en la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, aparecen allí “las competencias” definidas en unos llamados lineamientos que continúan encajando a los estudiantes en la dinámica del orden del Estado y de su cosmovisión, es decir, de su historia oficial, desde la cual se continua orientando un plan de estudios y un currículo único obligatorio y uniforme.

Lo anterior obedece a múltiples discursos que han estado presentes en los últimos 50 años, como son las reformas que han venido sufriendo los contenidos curriculares que han dado paso a temáticas consideradas importantes en un momento, como ha sido también la emergencia de una educación tecnificada que hace énfasis en elementos diferentes de acuerdo a sus objetivos, o también el rol que ha tenido la historia y la memoria como dispositivo, en este caso para formar Nación y consolidar identidades, o por lo menos para consolidar proyectos nacionales:

Comprendamos pues que la finalidad de la historia no está, cabalmente, en su literatura o en su cultivo renovador, sino que está en la sabiduría que guarda para las generaciones por venir.

Porque la Historia no puede entenderse, según la creencia de simplistas espíritus, solo como un relato abigarrado de calendario y partidas bautismales, la Historia en su forma puede ser, apenas, un diáfano espejo de la vida universal, que va agitándose al compas del tiempo y del espacio, pero la utilidad de su conocimiento tiene un sentido de análisis profundo en que radican el dinamismo de la cultura y del progreso de la civilización. Camargo (1960)

Hoy, en este maremágnum, vemos que la educación es un acontecimiento histórico, que se enriquece en la dinámica del conflicto y de las crisis, que la guía una incesante lucha de fuerzas, reflejado como se afirmó en párrafos anteriores, en los textos escolares, las prácticas docentes, el currículo entre otras.

El nuevo ministro de Educación Guillermo Angulo Gómez, anunció que se propone fortalecer las universidades de provincia y consideró urgente desarraigar de los jóvenes colombianos su apego por el “bachillerato clásico”.

Dijo el ministro que así se podría diversificar la educación y ponerla más acorde con los grandes problemas del país. Caballero, Eduardo (1980)

La ayuda y asesoría internacional para el mejoramiento de la educación son otros impulsos que ha ingerido en la inquietud que nos ocupa. A ellos se unen los planes, proyectos y programas que concurren en la escena educativa nacional. La injerencia de la Unesco, la OEA y el CAB, también son ejemplos de ello.

Las metas del Milenio (Unesco), la defensa y promoción de la Democracia (OEA) y en los últimos días, a propósito de la celebración del Bicentenario de las independencias en América latina, los proyectos del CAB, por ejemplo, buscan desarrollar una identidad, una cultura y un desarrollo a través del fortalecimiento de la Historia y de la transformación de los contenidos curriculares.

El embajador Hugo Muñoz (OEA) habla sobre educación, “la piedra angular del desarrollo”. Opina que, a pesar de los esfuerzos realizados en Colombia, falta aún mucho por hacer.

Puntos a tratar:

- *La universidad no debe abrir sus puertas a todo mundo*
- *El analfabetismo no es problema educativo sino social*
- *No se ha sabido aprovechar la vitalidad de la OEA*
- *Se incrementan los programas de la OEA para Colombia*

...la educación media, agrega el embajador, debe ser diversificada. Adecuarse a la realidad de los pueblos, abrir horizontes hacia los campos intermedios de la tecnología, las ciencias. La cultura...

...En la educación deben encontrarse inmiscuidos políticos y sociólogos, padres de familia, toda una sociedad. Porque la educación juega un papel trascendental en todos los aspectos del desarrollo de un país Moanack (1984)

Al parecer en estos 50 años aún persiste aquella institución moderna, como lo afirma Pierre Bourdieu (1993):

“La escuela es la escuela del Estado, donde se hace de los jóvenes criaturas del Estado, es decir, ni más ni menos que agentes del Estado. Cuando entraba en la escuela, entraba en el Estado, y como el Estado destruye, entraba en el establecimiento de destrucción de seres [...] el Estado me ha hecho entrar en él por la fuerza, como por

otra parte a todos los demás, y me ha vuelto dócil a él, el Estado, y ha hecho de mí un hombre estatizado, un hombre reglamentado y registrado y dirigido y diplomado, y pervertido y deprimido como todos los demás. Cuando vemos a los hombres no vemos más que hombres estatizados, servidores del estado, quienes, durante toda su vida, sirven al Estado, y, por lo tanto, durante toda su vida sirven a la contra-natura.”

Observamos cómo en el rol del maestro persiste una carga ideológica determinante para la perpetuación de comportamientos erróneos en la sociedad y de las relaciones sociales de sumisión frente a las relaciones de saber poder. En esa coyuntura se destaca cómo la ética del docente y del investigador social ha sido decisiva, para actuar, pues a la hora de definir los contenidos se están reconfigurando las relaciones de poder y las pretensiones de verdad. Sobre este asunto el papel de quien enseña es fundamental en el proceso de aprendizaje al permitir posibilitar otras miradas de un acontecimiento cualquiera.

Ahora bien, se pone de relieve como en esta modernidad líquida el individualismo –que intenta anular memorias- al interior de la escuela es perpetuado mediante múltiples mensajes desconectados de contextos históricos para transformar sus significados, haciéndolas insulsas, carentes de vitalidad y de gracia como acontece con la llamada autonomía escolar, como lo enuncia la Ley General de Educación (LEY 115 de 1994 artículo 77)

Desde las normatividades se continua orientando a los jóvenes en su condición de libertad, independencia, autonomía, pensamiento crítico, ser participativo, entre otras, en una nación que no lo es, pues su contenido ideológico sobre el cual se desplaza a las imágenes de los jóvenes, inculca todo lo contrario y tales propósitos quedan reducidos a continuar la homogenización de la memoria colectiva.

En el presente las orientaciones oficiales se han traducido en contenidos que luego se reproducen en los llamados textos guías de las editoriales, que han generado un discurso a través del tiempo con el propósito de facilitar el quehacer docente y por ello son utilizados por los maestros para orientar la enseñanza, en conclusión se han constituido en una práctica. La carencia de presupuesto y políticas gubernamentales para financiar y estimular la labor docente de elaboración de textos orientadores es la gran ventaja comercial para las editoriales y una herramienta del gobierno para imponer sus particulares interpretaciones de la realidad.

En los momentos de procesos coyunturales en los últimos 50 años del siglo XX, se percibió como se exacerbaban los intereses de las clases y se extremó un control más marcado sobre los planes de estudio y con particular intensidad sobre la historia y demás asignaturas de las ciencias sociales. Al parecer el control de la enseñanza de la historia en el sistema educativo en Colombia es algo que está plenamente vigente en la globalización.

Es así como el profesor Francisco Cajiao, en uno de sus textos afirma que se han encontrado algunas dificultades en la enseñanza de las ciencias sociales y estas están relacionadas con aspectos del propio desarrollo del niño y por tanto se requiere, además de definir qué debe enseñársele al niño, precisar también que conocimientos ha de adquirir y cómo lograrlo.

Siguiendo nuestro modo de ver, se observa cómo para las últimas décadas del siglo XX, la historia tomó un giro hacia la visibilización de múltiples personajes, relaciones, ideologías, conflictos, diferencias y luchas de carácter social, buscando superar aquellos relatos acabados y unilaterales, elaborados por “historiadores no académicos”, y dando paso a unos relatos contruidos ahora, en centros académicos universitarios y de investigación, por un grupo amplio de historiadores profesionales empeñados en la renovación de la disciplina histórica.

Violencia, historia y texto escolar

A mediados del siglo XX Colombia está expresada por una marcada desigualdad social aunada al surgimiento de un enfrentamiento bipartidista, violento y armado, el cual direccionará la creación de grupos liberales clandestinos que conducirán a la conformación posterior de grupos insurgentes. A nivel internacional se desarrolla la creación de organismos de carácter supranacional que influirán en el acontecer colombiano, como lo es la Organización De Naciones Unidas (ONU) en 1945, la Organización de los Estados Americanos (OEA) en 1948, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) en 1949.

A partir de la confrontación abierta de los partidos políticos y la presión internacional se desenvuelve un golpe de Estado en 1953 a la cabeza del general Rojas Pinilla, instaurándose una dictadura de corte militar. Posteriormente a partir del pacto desarrollado entre los representantes de los partidos políticos liberal y conservador, Alberto Lleras y Laureano Gómez firman para 1956 en Benidorm, pequeña localidad española, el pacto para deponer al militar Rojas y establecer entonces un gobierno bipartidista, objetivo que fue logrado en 1957 a partir de un movimiento conocido con el nombre de Frente Nacional (vigente de 1958 a 1974).

Este movimiento condujo a una paz transitoria puesto que las secuelas de la violencia agravadas por la creciente pobreza y el consiguiente malestar social, se fusionaron para después hacer nuevamente de Colombia un espacio de lucha de poderes, en un país que entraba en un proceso modernizador acelerado y dominado por las ideologías laicas y liberales del Frente Nacional. De cara a este conflicto latente y por el monopolio del poder político por parte de los dos partidos tradicionales de ese momento y el proceso modernizador, grupos minoritarios de intelectuales buscaron caminos de transformación apoyados en las ideologías de izquierda, las

luchas campesinas y sindicales del país, y adoptando como modelo, originariamente, el proceso revolucionario Cubano (1959), que conduciría a la posterior conformación de grupos insurgentes. Es necesario anotar que en el ámbito internacional se encontraban en abierta tensión dos modelos ideológicos y de desarrollo, el capitalismo y el comunismo, dando origen al llamado “mundo bipolar”.

El conflicto interno colombiano transita, entonces en la segunda mitad del siglo XX de una violencia socio-política a una insurgencia armada que se expresará en una disputa por la soberanía nacional. El discurso de la “insurgencia” se enfoca a la toma del poder sobre la base de un problema de soberanía, en donde este ideario guerrillero hará frente a las “oligarquías” y el “imperialismo” a partir de un proyecto socialista que será visto como una lucha por la soberanía popular, es decir un pueblo que se autogobierna.

Con la aparición de la obra *“Los Grandes Conflictos Sociales y Económicos de Nuestra Historia”* del historiador, político y estadista Indalecio Liévano Aguirre se desarrolla un singular giro donde emerge una nueva forma de ver la historia bajo la influencia de corrientes historiográficas contemporáneas, en particular con los *Annales*, la revista fundada por Lucien Febvre y Marc Bloch. Es así como las nuevas prácticas de la historia en Colombia desarrollan un vuelco y se abandona la historia política tradicional, dando paso a una historia total que establece rasgos característicos en buena parte de los hábitos culturales de los historiadores en el país.

Esta nueva forma de abordar la historia, estará expresada en los trabajos desarrollados por historiadores profesionales como Mario Arrubla, Orlando Fals Borda, Salomón Kalmanovitz y, por último, por el grupo conocido con el nombre de “Nueva Historia”, entre quienes se destacaron Jaime Jaramillo Uribe, Germán Colmenares, Jorge Orlando Melo y Álvaro Tirado Mejía, entre otros. A partir de ellos se observa una complejización y sofisticación de la

disciplina histórica donde la comunidad académica colombiana se fortalece a partir de la evaluación hecha a la obra de Indalecio Liévano Aguirre, la cual abordaba a la sociedad desde sus procesos históricos-sociales y donde los conflictos ocupan un lugar destacado.

Esta nueva dirección implicó la recuperación de las obras de los pocos investigadores que en las décadas de los 40 y 50 habían explorado nuevos caminos, como Luis Eduardo Nieto Arteta, Luis Ospina Vásquez y Guillermo Hernández Rodríguez, cuyos libros fueron reeditados o rescatados de los depósitos de las librerías por una generación que buscaba comprender la historia del país siguiendo la consigna de los fundadores de la revista *Annales*. Explicar el pasado desde el presente y con las herramientas del presente y al mismo tiempo iluminar el presente del conocimiento del pasado.

Para 1978 aparece el libro de construcción colectiva “Colombia hoy”, coordinado por Mario Arrubla, y se desarrolla la construcción del “Manual de Historia Colombia” editado por Colcultura entre 1978 y 1980, se escribe “La Historia Económica de Colombia” editada en 1987 por José Antonio Ocampo y “La Nueva Historia de Colombia” publicada por la editorial planeta en 1989 bajo la dirección de Álvaro Tirado M.

Es así como la obra “Los Grandes Conflictos Sociales y Económicos de Nuestra Historia” –escritos un poco antes de 1959- están atravesados por un afán de revisionismo ideológico dentro del liberalismo, los cuales al ser publicados por entregas en revistas, como La Nueva Prensa, propugnaban por una revisión de las interpretaciones oficiales sobre la historia de Colombia y por una proyección de problemas y actores sociales nuevos. Se hace visible el desvanecimiento de la llamada historia de patria. Esta obra al no estar dirigida a los medios académicos, sino al público en general, cubrió un espectro amplio de público en busca de orientaciones ideológicas, mostrando así que la historia y los historiadores en este momento podían

responder rápidamente a las preocupaciones del presente y que podían proponer soluciones a las crisis sin la necesidad de esperar los ciclos lentos de duración de una investigación histórica.

Indalecio Liévano Aguirre en su texto se distancia de los viejos historiadores en el tratamiento de la explicación histórica, abordando ahora la sociedad desde procesos históricos-sociales y en ellos otorgándole un lugar destacado a los conflictos sociales. Así, *“Los Grandes Conflictos Sociales y Económicos de Nuestra Historia”* pasó a ser material de lectura de amplios círculos intelectuales e incluso se convirtió en el manual que reemplazó en la escuela secundaria y en la universidad, los textos oficiales de la historia patria.

Paralelamente aportaron al desarrollo de la historia Gerardo Reichel Dolmatoff, forjador de la antropología colombiana.; Virginia Gutiérrez de Pineda, *investigadora de Familia y Cultura en Colombia*; Luis Duque Gómez, arqueólogo indigenista; Orlando Fals Borda, *sociólogo e investigador de la violencia en Colombia*. Unido a lo anterior, también se desarrollan, entre otras, publicaciones universitarias como el “Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura” de la Universidad Nacional (1967) el cual se convierte hasta la presente en fuerza activa en la publicación y divulgación de estudios llevados a cabo por especialistas tanto nacionales como extranjeros, se destaca posteriormente la revista universitaria “Historia Crítica” de la universidad de los Andes (1988) y la colección de fascículos mensuales de la “Revista Credencial Historia” (1990) cuyo contenido está dedicado exclusivamente a la historia de Colombia, la cual es tratada de manera rigurosa pero despojada de visos académicos.-

Finalizando el siglo XX en el ámbito académico se llega a cuestionar la construcción metanarrativa que se hace de la historia –la que encuadra el pasado dentro de un esquema general de desarrollo-, como también su

propia forma académica profesional –la que se estudia con una pretensión de neutralidad, el pasado en sí mismo- puesto que se plantea cómo el presente y el futuro están determinados por “un conjunto de imágenes selectivas del pasado”, donde los proyectos sobre el futuro quedan mejor elaborados desde el presente, y no desde una historia impregnada por los ideales de la modernidad.

La nueva idea de superar la historia moderna surge según el historiador británico Keith Jenkins de una serie de críticas a las formas como la modernidad conceptualizó y esculpió el pasado desde una perspectiva eurocentrista, patriarcal, y que, ahora éstas aparecen como *la verdad que se llega a ver* como normal con el paso del tiempo.

Entonces para Jenkins (2006: 14) no es necesario forjar un proyecto emancipatorio a partir de un molde histórico universalista, o buscar para tal proyecto una legitimación de tipo histórica, basada en un origen primigenio, ya que “en sí y por sí” el pasado no contiene nada de significación obvia, nada independiente de la historia oficial a la que se deba ser leal, nada por lo que se deba sentir culpabilidad, ningún hecho que se deba descubrir, ninguna verdad que se deba respetar, ningún problema que se deba resolver, ningún proyecto que se deba cumplir.

Se hace necesario por lo tanto, superar las aporías –indecidibilidades radicales- de la historia, es decir, cómo podemos escuchar las voces de los otros en textos escritos por otros, como lo plantea la historiadora japonesa Midori Hayashi al decir lo siguiente resumiendo las palabras de Walter Benjamin:

“no hace falta decir que la descripción histórica se basa en los documentos. Estos documentos, sin embargo, son las obras de los

ganadores sobrevividos usurpando, utilizando, olvidando y encubriendo las voces de los vencidos muertos. En este sentido, los documentos mismos son fruto seleccionado por los vencedores... Por consiguiente, los relatos escritos por la lectura fiel de los documentos no es más que transmitir las políticas de la memorización y el olvido los vencedores” Hayashi (2001: 18.)

En conclusión Hayashi (2001 p 10-11) afirma que “es imposible extraer las culturas de los dominados en los textos escritos. Las imágenes de las culturas de los dominados se describen arbitrariamente en los textos de los dominantes. Entonces los historiadores sólo podemos sentir la existencia de los dominados escuchando cuidadosamente el ruido y la interrupción de los textos.” Lo que ha conducido a intentar desarrollar en los textos escolares el método de lugares de la memoria propuesto por el historiador francés Pierre Nora, indiscriminadamente los monumentos y textos dejados por cualquier persona, también orientando una lectura de textos no solo en su contexto sino contra su contexto y así escuchar otras voces en los pliegues del que habla.

DESPROPORCIÓN Y MENOSCABO DE LA MEMORIA

**La memoria es un tesoro de mucha fragilidad,
sometido también a la contingencia de la temporalidad
y a las deformaciones intencionales, o a las políticas del
olvido; y esta fragilidad se traslada de la
memoria a la propia identidad del sí mismo que en ella se funda y se
mantiene en medio del devenir temporal.
Julio de Zan**

El actual interés acerca del tema de la memoria ha alcanzado límites insospechables, se diría que está reclamando su lugar en las ciencias sociales y en la comunidad en general, –no como un simple tema de estudiosos académicos o intelectuales- desde la individualidad hasta la colectividad, sino desde el reconocimiento –construcción de identidades- y la compensación por ultrajes soportados como víctimas de la violencia hasta la visibilización de comunidades marginadas. Esta valorización de la memoria como elemento del mundo social coincide, paradójicamente, *con un momento en el cual el presente ha dejado de articularse con el pasado y ya no parece abrirse hacia un horizonte de futuro. No es exagerado decir que la exaltación de la memoria marcará el final de una relación con la historia que se había impuesto en los siglos XIX y XX, concluiría el historiador Daniel Pécaut (2003: 113).*

El desencanto por los métodos tradicionales materializado en las producciones académicas de los mencionados historiadores de escribir la historia, -resquebrajamiento de la historiografía- esta complejizado por la difundida y aceptada idea de concebir el pasado como un espacio *disponible y multifacético* en un momento de rescate de las formas como las

comunidades se relacionan con el pasado y la intencionalidad que esto conlleva.

Es así, como en las últimas dos décadas del siglo XX en Colombia irrumpe el asunto de la memoria ligada de forma simétrica con la cuestión de la identidad que a su vez está apoyada en lo que se recuerda como colectivo, comunidad que es expresada en los textos escolares y por lo tanto se reconocería que ni la memoria, ni la identidad son biológicas sino procesos sociales, construcciones políticas que representan a unos intereses particulares y responden a unas relaciones de saber poder.

La investigadora Martha Cabrera (2005: 39-55) propone que para el caso de Colombia *elementos performativos y narrativos han sido centrales en el diálogo con el pasado en el caso de sociedades que han experimentado violencia política. El poder de estos elementos reside en el hecho que permiten trasladar el duelo de la esfera privada a la pública y generar debates en torno a la responsabilidad con el pasado.*

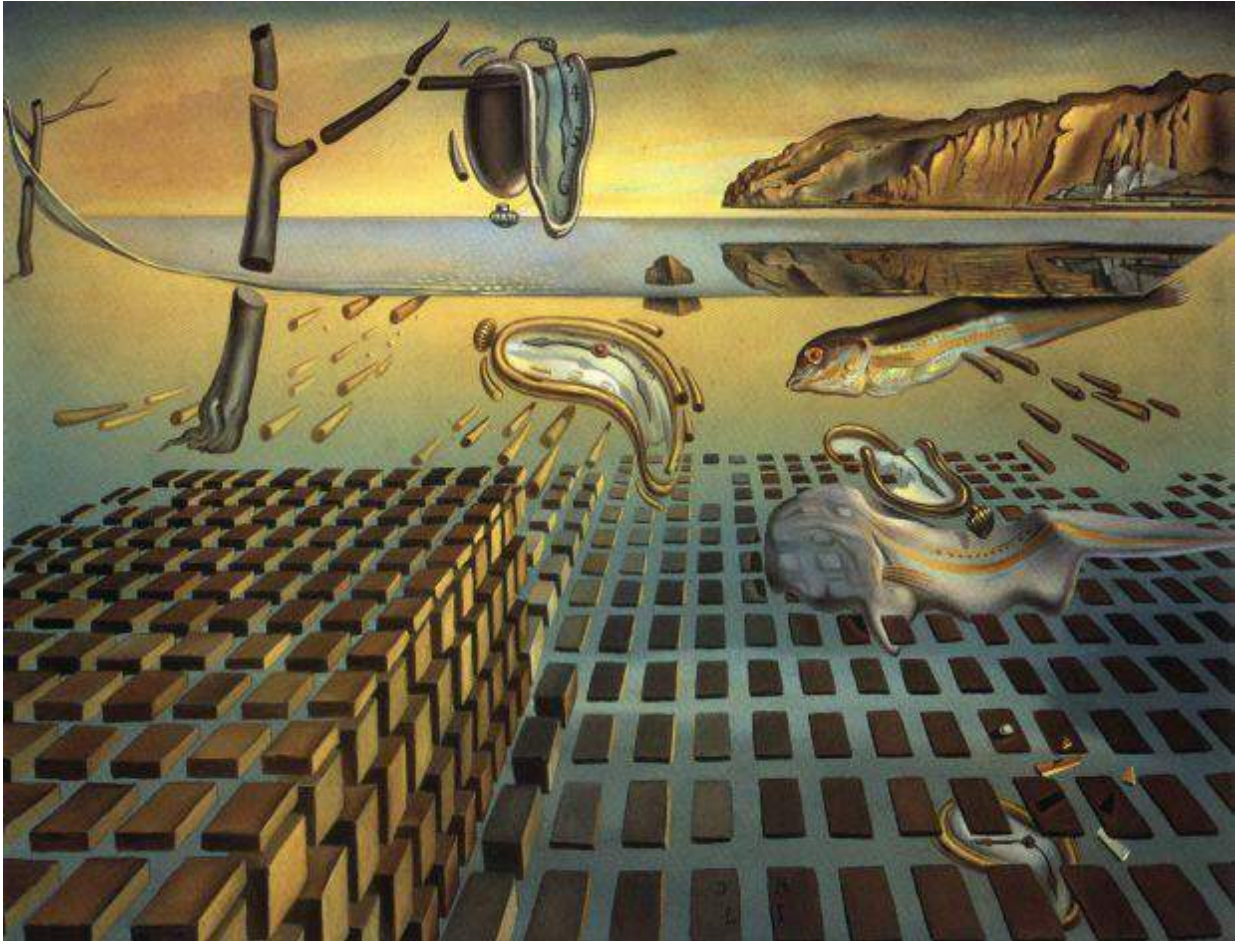
En la actualidad Colombia representa un caso interesante, mezcla de exceso y defecto de la memoria, inclusive hay quienes aseguran que nuestro país no tiene memoria. Existen preguntas, extrañamientos, inquietudes referidas a acontecimientos traumáticos como la toma del palacio de justicia, las masacres en el Choco, el exterminio de la Unión patriótica, éstos hechos entre otros, apuntan a la doble condición de la violencia colombiana: es simultáneamente visible e invisible, memorial enarbolada e inmemorial.

Cuando no existe una discriminación coherente y oportuna de los episodios o hechos de connotada violencia o producidos por ésta se corre el riesgo de homogeneizar, totalizar, brindar categoría de gran sujeto o de explicación única a todo fenómeno social que revista terror, entonces se confunden las ideas y se oscurece el panorama ya que la violencia se percibe como una fuerza oblicua, adquiriendo una calidad de fuerza viva, de explicación de

todas las cosas. Pareciera que por la frecuencia o continuidad del conflicto armado o hechos violentos, ésta se ha presentado como un acontecimiento connatural a la historia del país sin dar tiempo a la construcción de una memoria colectiva.

Esto último conlleva a que el anonimato y la impunidad reinen, como lo expresa el profesor Gonzalo Sánchez (2003: 93,95-96) *el difuso nombre de "la violencia" con el cual se la incorpora a la memoria nacional, cumple a cabalidad la imagen de un relato sin actores, de víctimas y victimarios diluidos en el anonimato.* Pareciera que todo se reduce a simples y frías cifras de *abatidos, caídos, desaparecidos, secuestrados, insurgentes* y demás términos que diluyen y confunden la identidad, el territorio o la misma comprensión de lo sucedido.

Por su parte en Colombia, -que durante un largo periodo de su historia ha experimentado violencia política de todos los matices-, no se han logrado articular las narraciones de esta experiencia dentro de un marco histórico que rompa o se distancie de las nociones de circularidad o linealidad, que señale las rupturas y continuidades y discontinuidades de las diversas formas de violencia. Desde los medios de comunicación, la escuela, la academia, los discursos políticos, la violencia se ha insertado como el motivo central de nuestra memoria colectiva, adquiriendo connotaciones míticas que no corresponden a lo que somos y hemos dejado de ser.



Desintegración de la persistencia de la memoria (1952-1954)

Salvador Dalí

DESENLACES O DESENEREDOS

Creemos que lo que está pasando hoy en la escuela, en torno a las ciencias sociales, específicamente a la enseñanza de la historia, está relacionado con un conjunto de acontecimientos complejos, que pasan por la cultura de las nuevas formas de comunicación social en los jóvenes y la revolución en las tecnologías de la comunicación, pero que va mucho más allá puesto que tiene que ver con las nuevas concepciones que se desarrollan entre memoria e historia, incluso con el modo de ser del pensamiento, o, dicho de otra manera, con las formas de representación que la cultura occidental tiene de sí misma.

Es pertinente el apuntar que en relación a los currículos, lineamientos, programas, estándares, editoriales, centros de educación superior, maestros, podrían hacer parte de otras fuerzas, que en este estudio no fueron profundizadas por falta de tiempo mas no de disposición, dejando abierta la posibilidad a nuevos y curiosos investigadores verlas de otro modo

A partir del trabajo desarrollado en la investigación observamos como la memoria se nos presentó no como un simple objeto de la historia sino como un guardián de la problemática de la relación representativa del presente en el pasado que nos lleva a exigir agregar al trabajo de memoria, no solamente el duelo por lo que ya no es, sino la deuda respecto a aquello que fue o sigue siendo y que tenemos especialmente con los jóvenes y la escuela pero en general, con nosotros mismos.

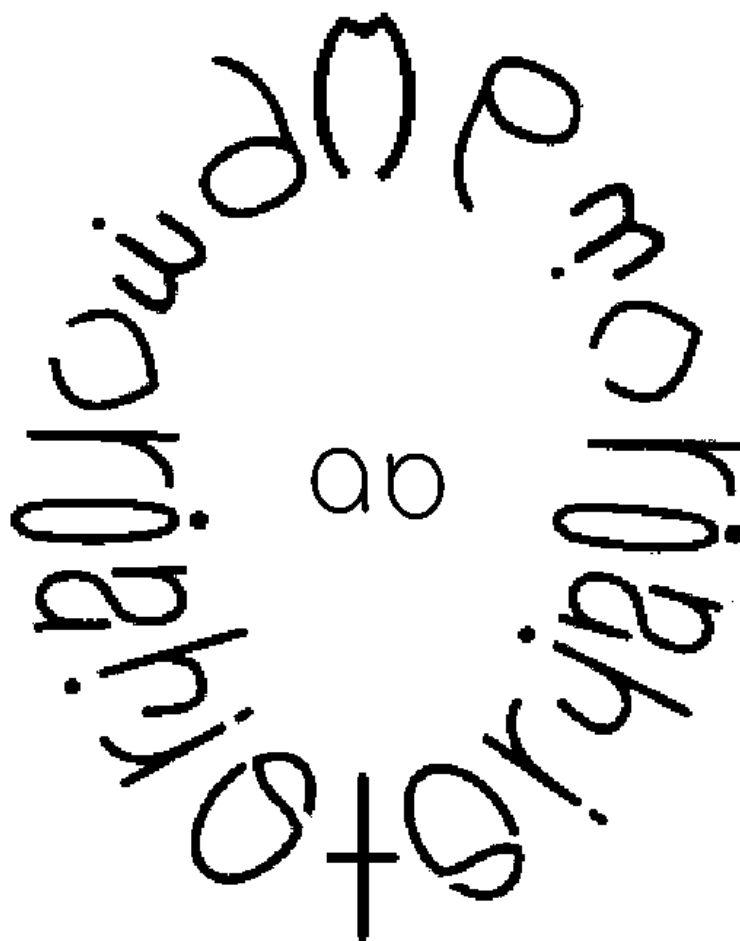
Entonces la memoria puede ser catalogada, descrita, clasificada, ordenada, desde nuestro enfoque, como un “archivo” abierto, complejo, difuso que

posibilita múltiples miradas y experiencias. Esta memoria está siempre por revelar, por examinar, a contrahistoria, siempre para problematizar el presente y pensar históricamente aún sin la pretensión de superar una historia totalizante.

Se observa un fluir tenue pero constante de la enseñanza de la historia, en el sentido de una narración crítica, equivalente a enseñar, aprender y hacer la historia en tanto proyección de un futuro. Allí se comienza a tener presente que somos fieles a la memoria, en la medida en que a través de la producción de “verdad” de una historia crítica se viabiliza a los jóvenes en la escuela descubriendo nuevas posibilidades en el pasado, a partir no solo de una confrontación contra los prejuicios de la memoria colectiva, sino también contra los de la propia historia oficial, como ocurre con aquellas historias colectivas oficializadas en los textos escolares.

Pero, suponemos cómo a partir de la escuela y las propias ciencias sociales se ha querido instaurar un reinado del olvido a partir del deterioro de la memoria, a partir de la imposición de un consumo cada vez más rápido de información, que ha hecho inclinar a los jóvenes a prescindir de la memoria de manera no menos acelerada; condicionándonos a separarlos de las tradiciones, aturdiéndolos por medio de las exigencias de una sociedad del ocio y despojándolos de la familiaridad con las grandes obras del pasado, estando condenados ahora a festejar alegremente el olvido y a contentarse con los vanos placeres del instante. En este caso, percibimos una memoria amenazada, ya no por la supresión de información sino por su sobreabundancia. Por tanto, con menor ferocidad pero más eficacia –en vez de fortalecerse la resistencia, los jóvenes son meros agentes que contribuyen a acrecentar este olvido.

Reiteramos que el partir del supuesto de la existencia de unas diferencias entre *Estudios Sociales*, *Ciencias Sociales* y *Ciencias Sociales Integradas*, es condicionar la investigación a algo que está predeterminado por un a priori, como ya se expuso y explicitó al inicio de la exposición. Por lo tanto esas divisiones seguramente existen en las políticas públicas o en los textos de las editoriales, pero más allá de esos formalismos, lo que se busca es ver funcionando al interior de una práctica, las tensiones entre memoria e historia. Por ello el indagar por esas tres maneras de organizar el currículo escolar podría ser interesante, pero al rastrear los ires y venires de estas categorías se estaría dejando de lado nuestro extrañamiento inicial, el cual se refiere a la memoria. Y ello correspondería a inquietudes planteadas a otra tesis diferente a la presentada.



Ambigrama (MEMORIA–HISTORIA-OLVIDO)

Los ambigramas son palabras o frases escritas o dibujadas de tal modo que admiten, al menos, dos lecturas diferentes.

REFERENCIAS

Fuentes primarias

Libros y artículos de la época

AYALA, Diago Cesar. (1999). Los grandes conflictos sociales y económicos de nuestra historia. Revista Credencial Historia. (Bogotá Colombia). Febrero. 1999No. 110.

BOTERO, Juan Carlos (2009). El arte de la memoria Obtenido el día 10 de mayo de 2009 desde dirección:
<http://www.elespectador.com/columna136282-el-arte-de-memoria>

CABALLERO C, Enrique (1974, Octubre 10). *El Tiempo* p. 4

CABALLERO C., Eduardo (1980, junio 3). Desarraigar apego por el bachillerato clásico plantea Mineducacion *El Tiempo* p. 8

CAMARGO P., Gabriel (1960, Febrero 28) Explicación y Elogio de la Historia. *El Tiempo*. Lecturas dominicales p. 7

BOURDIEU, Pierre (1993) “Espíritus del Estado: Génesis y estructura del campo burocrático” Revista Sociedad.
<http://www.scribd.com/doc/7202195/Bourdieu-Pierre-Espiritus-de-Estado>

CARRETERO, Mario. (2008). Documentos de Identidad: La Construcción de la Memoria Histórica en el Mundo Global. Buenos Aires. Editorial Paidós Ibérica

CORREDOR, Consuelo. (2001). *Reformas Institucionales en Colombia*” Revista de Economía Institucional No 5 Segundo Semestre 2001.

DIAZ Rivero Gonzalo, Centeno Rojas Rocío. CIENCIAS SOCIALES INTEGRADAS. Mundo Contemporáneo 9. Bogotá 1.994 Libros & Libros

EL TIEMPO (24 de abril de 2007) Colombia busca sus muertos. Obtenido el día 10 de mayo 2009 desde dirección:
https://docs.google.com/viewer?url=http://www.ideaspaz.org/new_site/secciones/publicaciones/download_la_ley/ley_3/colombia_busca_sus_muertos.pdf

EL TIEMPO (1986 Noviembre 2.) “En Colombia no hay libertad de Enseñanza, dice la Aide” p. 3ª. Hemeroteca Luis Ángel Arango

FAJARDO M, Nelson R. *Estado y Democracia: una alternativa para Colombia* Sept. 8 2005. Obtenido el día 13 de enero de 2010 desde dirección <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/politica/tesis13.pdf>

HALBWACHS, Maurice (1997). *Memoria Colectiva y Memoria Histórica*. Traducción del Capítulo II de “Le mémoire collective”, Paris, Presses Universitaires de France, 1968. Traducido por Amparo Lásen Díaz.

Ministerio de Educación Nacional (2009). Estándares Básicos de Competencias en: Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. *La formación en ciencias: ¡el desafío!* Obtenido el día 18 de agosto de 2009, desde dirección: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/channels-911_mime_pdf.jpg

Ministerio de Educación Nacional. (1994). Republica de Colombia. Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. SERIE GUÍAS No 6. Obtenido el día 3 de agosto de 2009, desde dirección: http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-75768_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006). República de Colombia. Lineamientos curriculares Cátedra Estudios Afrocolombianos. Obtenido el día 23 de julio de 2009, desde dirección: http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-89869_archivo_pdf1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Republica de Colombia. Centro Virtual de Noticias. Obtenido el día 23 de julio de 2009, desde dirección: http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/article-89869_archivo_pdf6.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Republica de Colombia. Centro Virtual de Noticias. Obtenido el día 3 de agosto de 2009, desde dirección: http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-107820_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Republica de Colombia. Centro Virtual de Noticias. Obtenido el día 3 de agosto de 2009, desde dirección: http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/article-152036._archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1998), Republica de Colombia. Centro Virtual de Noticias. Serie lineamientos curriculares. Educación ética y Valores humanos. Carta abierta a las maestras y maestros. Santa Fe de Bogotá, D.C., 7 de junio de 1998. Obtenido el día 23 de julio de 2009, desde dirección:

http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869_archivo_pdf7.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1999). Serie Lineamientos Curriculares. Ciencias Sociales. Republica de Colombia. Centro Virtual de Noticias. Obtenido el día 23 de julio de 2009, desde dirección:
http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Republica de Colombia. Plan Decenal de Educación 1996 – 2005. Obtenido el día 3 de julio de 2009, desde dirección:
http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85242_archivo_pdf.pdf

Ministerio De Educación Nacional. Republica de Colombia (2009). Estándares Básicos De Competencias En Ciencias Sociales Y Ciencias Naturales. Guía No. 7 Formar en Ciencias: ¡el desafío! Obtenido el día 15 de agosto de 2009, desde dirección:
http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-81033_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. Republica de Colombia Plan Decenal de Educación 2006 – 2016. (2006). Obtenido el día 3 de julio de 2009, desde dirección:
http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-140863_archivo

MOANACK, Gloria. (1984) la educación media esta afuera de la realidad latinoamericana., El tiempo p. 3B Hemeroteca, BLAA, Bogotá

NANNETTI C, Guillermo (1964) Las Comisiones Nacionales de la Unesco. Palabras en la Clausura de la conferencia Regional de la Unesco. Septiembre 14 . El Tiempo p. 4

OEA. (1986 Noviembre 8) Nuevo programa de alfabetización *El Tiempo* p. 2.

CODHES (2008) Más de 1200 indígenas desplazados por Rastrojos en Cauca. Obtenido el día 3 de julio de 2009 desde dirección:
http://www.codhes.org/index.php?option=com_content&task=view&id=333

Revista Credencial. <http://www.lablaa.org/blaavirtual/revistas/credencial/>

SAAVEDRA, Juan J (1990, Diciembre 15). De la mala memoria y sus ventajas sección editorial Opinión. Obtenido el día 15 de octubre de 2009 desde dirección: <http://www.eltiempo.com / archivo>

Decretos

Gobierno de la República de Colombia (1984). Decreto Numero 1002 de 1984 (abril 24). Diario Oficial No. 36615 viernes 18 de mayo de 1984. Obtenido el día 16 de julio de 2009, desde dirección:
http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103494_archivo_pdf.pdf

Gobierno de la República de Colombia, (1959). Decreto No. 1168 de abril 22 de 1959. Diario Oficial No. 29958 del sábado 2 de mayo de 1959. Obtenido el día 3 de julio de 2009, desde dirección:
http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103594_archivo_pdf.pdf

Gobierno de la República de Colombia, (1962). Decreto 45 de 1962. (Enero 11). Diario Oficial 30704 del jueves 25 de enero de 1962. Obtenido el día 26 de diciembre de 2009, desde dirección:
http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103679_archivo_pdf.pdf

Gobierno de la República de Colombia, (1970). Decreto No. 363 de 1970 (marzo10). Diario Oficial 33036, jueves 9 de abril de 1970. Obtenido el día 3 de julio de 2009, desde dirección:
http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf

Gobierno de la República de Colombia, (1978). Decreto No. 1419 de 1978 (julio17). Diario Oficial 35070 martes 8 de agosto de 1978. Obtenido el día 3 de julio de 2009, desde dirección:
http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-102770_archivo_pdf.pdf

Gobierno de la República de Colombia, (1979). Decreto No. 1704 de 1979 (julio 16). Diario Oficial No. 35327 del martes 14 de agosto de 1979. Obtenido el día 3 de julio de 2009, desde dirección:
http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-102770_archivo_pdf.pdf

Gobierno de la República de Colombia, (1994). Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41214 del 8 de febrero de 1994. Obtenido el día 3 de julio de 2009, desde dirección:
http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Gobierno de la República de Colombia, (1998). Decreto 1122 de Junio 18 de 1998. Diario Oficial No 43325 de 23 de junio de 1998. Obtenido el día 3 de julio de 2009, desde dirección: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86201_archivo_pdf.pdf

Gobierno de la República de Colombia. (1995). Decreto No. 804 de 1995 (mayo 18). Diario Oficial No. 41853. Obtenido el día 16 de julio de 2009, desde dirección:

http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-03494_archivo_pdf.pdf

Gobierno de la República de Colombia. (1962). Decreto No. 2117 del 1 de agosto de 1962. Diario Oficial No. 30889 del Sábado 1º de septiembre de 1962. Obtenido el día 3 de julio de 2009, desde dirección:

http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103692_archivo_pdf.pdf

Gobierno de la República de Colombia. (1962). Decreto No. 486 de 1962 (febrero 27). Diario Oficial No. 30747 del viernes 16 de marzo de 1962. Obtenido el día 3 de julio de 2009, desde dirección:

http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf

Gobierno de la República de Colombia. (1963). Decreto No. 1710 de 1963 (Julio 25). Diario Oficial No. 31169 del sábado 31 de agosto de 1963. Obtenido el día 3 de julio de 2009, desde dirección:

http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103714_archivo_pdf.pdf

Gobierno de la República de Colombia. (1967). Decreto No. 0546 de marzo 29 de 1967. Diario oficial No. 32196 del viernes 14 de abril de 1967. Obtenido el día 3 de julio de 2009, desde dirección:

http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-104101_archivo_pdf.pdf

Gobierno de la República de Colombia. (1969). Decreto no. 1962 de 1969 (Noviembre 20). Diario oficial No. 32953, miércoles 10 de diciembre. Obtenido el día 3 de julio de 2009, desde dirección:

http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf

Gobierno de la República de Colombia. (1973). Ley 20 de 1973 noviembre 29. Diario Oficial 33989. Obtenido el día 3 de julio de 2009 desde dirección:

http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-104811_archivo_pdf.pdf

Gobierno de la República de Colombia. (1974). Decreto Numero 080 de 1974 (Enero 22). Diario Oficial No. 34038 del lunes 11 de marzo de 1974. Obtenido el día 3 de julio de 2009, desde dirección:

http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf

Gobierno de la República de Colombia. (1976). Decreto Numero 088 de 1976 (Enero 22). Diario Oficial No. 34495 del Lunes de febrero de 1976. Obtenido el día 3 de julio de 2009, desde dirección:
http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf

Gobierno de la República de Colombia. (1980). Decreto No. 3465 del 26 de diciembre de 1980. Diario Oficial No. 35682 del lunes 19 de enero de 1981. Obtenido el día 3 de julio de 2009, desde dirección:
http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103284_archivo_pdf.pdf

Gobierno de la República de Colombia. (1983). Decreto No.1633 de 1983 (junio 13). Diario Oficial No.36288 Bogotá, D.E. miércoles 6 de julio de 1983. Obtenido el día 3 de julio de 2009, desde dirección:
http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-102770_archivo_pdf.pdf

Gobierno de la República de Colombia. (1989). Ley 30 de 1989 Febrero 17. Diario Oficial. Año CXXV 38713 del 23 de febrero. Obtenido el día 3 de julio de 2009 desde dirección:
http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-104537_archivo_pdf.pdf

Gobierno de la República de Colombia. (1993). Ley 60 de Agosto 12 1993. Diario Oficial. Año CXXIX 40987 del 12 de Agosto de 1993. Obtenido el día 3 de julio de 2009 desde dirección:
http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85889_archivo_pdf.pdf

Gobierno de la República de Colombia. (1993). Ley 77 de 1993 del 12 de octubre. Diario Oficial No. 41077 del 14 de Octubre de 1993. Obtenido el día 3 de julio de 2009 desde dirección:
http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-104550_archivo_pdf.pdf

Gobierno de la República de Colombia. (1994). Decreto No. 1860 de 1994 (agosto 3). Diario Oficial No. 4147 del 5 de agosto de 1994. Obtenido el día 3 de julio de 2009, desde dirección:
http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf

Gobierno de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Ley General de Educación. Obtenido el día 3 de julio de 2009, desde dirección:
http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Gobierno de la República de Colombia. (1995). Decreto No. 1719 del 3 de octubre de 1995. Diario Oficial. No.42033 del 3 de Octubre de 1995. Obtenido el día 3 de Julio de 2009, desde dirección:
http://Www.Mineduccion.Gov.Co/1621/Articles-103593_Archivo_Pdf.Pdf

Gobierno de la República de Colombia. (1997). Ley 375 de Julio 4 de 1997. Diario Oficial No. 43079 del 9 de Julio de 1997. Obtenido el día 3 de julio de 2009, desde dirección:
http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85935_archivo_pdf.pdf

Gobierno de la República de Colombia. (2002). Decreto 0230 del 11 de febrero de 2002. Diario Oficial No. 44710 del 15 de Febrero 2002. Obtenido el día 26 de diciembre de 2009, desde dirección.
http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103106_archivo_pdf.pdf

Gobierno de la República de Colombia. (2007). Ley 1151 de 2007 (Julio 24). Diario Oficial No. 46700. Obtenido el día 3 de julio de 2009, desde dirección:
http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-146170_archivo_pdf.unknown

Secretaria de educación del distrito capital. Republica de Colombia. Obtenido el día 3 de agosto de 2009, desde dirección:
http://www.sedbogota.edu.co/AplicativosSED/Centro_Documentacion/anexos/publicaciones_2004_2008/colegios_publicos_excelencia_bogota.pdf

Textos de enseñanza

BURGOS C, Elias. Navarro B. Ana Victoria. (1997) Sociedad Activa 8. Educar Editores, Bogotá.

CAMPOS R., Darío (2001) Espacios 6. Editorial Norma. Bogotá D.C

DUQUE, Lucia, VALENCIA Cristian, VARGAS Claudia. (1996) Sociedad en Construcción. Oxford University Press. Bogotá.

HENAO, Jesús María y ARRUBLA, Gerardo (1911) Compendio de la Historia de Colombia para la Enseñanza en las Escuelas Primarias de la República. Bogotá, imprenta eléctrica, <http://books.google.com.co/books>

JARAMILLO A., Darío. (1989).La Nueva Historia de Colombia, Bogotá, Instituto Colombiano de Cultura, Biblioteca Básica Colombiana

MORALES A. Hernando A., SARMIENTO G. Héctor M. (2003) Inteligencia Social 6. Editorial Voluntad. Bogotá D.C.

OSORIO G, Germán. Ciencias Sociales (2004) Propuesta Curricular Integrada. Educación Básica Secundaria. Editorial Educar Editores. Colombia.

PEÑA Margarita, Mora Carlos A. (1985). Historia Social Económica de Colombia. Editorial Norma. Bogotá D.E.

TORRES, L. Fernando. (1985). América Nuestra Historia. Bogotá D.E. Editorial Estudio.

Fuentes secundarias

ÁLVAREZ, Alejandro. (2007). Ciencias Sociales, Escuela y Nación: Colombia 1930- 1960) p. 23

_____ (2004). Y la escuela se hizo necesaria. Bogotá, Ed. Cooperativa Ed. Magisterio

ÁLVAREZ G, Alejandro (2001) Del estado docente a la sociedad educadora: ¿un cambio de época?. OEI.

BAUMAN, Zygmunt (2000). Modernidad Líquida. Buenos Aires, Ed. FCE

_____. (2007). Vidas de Consumo. Madrid, Ed. FCE

BENEDETTI, Mario. (2002). Insomnios y Duermevelas. Buenos Aires, Ed. Seix Barral.

CUESTA, Raimundo. (2007). Los deberes de la memoria en la educación. Madrid. Ed. Octaedro

DELEUZE, Gilles. Foucault 1986. Paris Ed. Continuum.

_____. (1987) Los Intelectuales y el poder” traducción Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría en Foucault, Microfísica del poder. Editorial la Piqueta.

_____(1971) Nietzsche y la filosofía. Barcelona. Editorial Anagrama.

DE ROUX, Rodolfo Ramón. (1986). Historia de la Humanidad. Bogotá D.E, Editorial Estudio.

_____. (1984). Nuestra Historia. Historia Cercana. Bogotá ed. Andes

ECHEVERRI S, Alberto (1993) El lugar de la pedagogía dentro de las ciencias de la educación. En: Objeto y método de la pedagogía. Medellín, Universidad de Antioquia,

_____(1988) Campo intelectual de la educación y campo pedagógico. Posibilidades, complementos y diferencias.” Ensayo publicado en la revista *Educación y ciudad*, Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, Bogotá, N° 4, enero de 1988, p. 12-23

FOUCAULT, Michel. Nietzsche la genealogía y la historia. Obtenido el día 26 de diciembre de 2009, desde dirección.
<https://docs.google.com/viewer?url=http://www.franjamoradapsico.com.ar/home/descargas/libros/foucault/Foucault,%2520Michel%2520-%2520Nietzsche%2520la%2520genealogia%2520y%2520la%2520historia.pdf>

FOUCAULT, Michel. (2001) La Hermenéutica del sujeto. México. Fondo de Cultura económica.

_____. Tecnologías del Yo. Editorial. Fondo de Cultura económica 2001

_____. (2005) La arqueología del saber. Buenos Aires: Editorial siglo XXI

HAYASHI, Midori. “Sesshoku to ryoyu, Miraisha”, 2001

JENKINS, Keith. (2006) ¿Por qué la historia? Ética y Posmodernidad. México: Fondo de Cultura Económica

LE GOFF, Jacques. (1991). El orden de la memoria. El tiempo como imaginario. Paidós Ibérica, Barcelona

NORA, Pierre. (2008) “*Pierre Nora en Les Lieux de Mémoire*” Ediciones Trilce.2008 Montevideo. Uruguay.

PÉCAUT, Daniel. (1987). Orden y violencia: Colombia 1930-1954. Bogotá, Siglo XXI - Cerec

_____ (1999). "La pérdida de los derechos, del significado de la experiencia y de la inserción social". En: Estudios Políticos No. 14, Medellín, enero-junio

PERCHE, Georges. (2008) .Lo "infraordinario". Editorial Impedimenta.

RICOEUR, Paul. (2004) La Memoria, La Historia y el Olvido. Fondo de Cultura Económica.

TODOROV, Tzvetan (2000) Los abusos de la memoria, Paidós Asterisco, Barcelona.

ZULETA, Estanislao. "Conferencias sobre Historia Económica de Colombia". Bogotá, Ed. La Oveja Negra.

ZULUAGA G. Olga L; MARTÍNEZ B. Alberto. (1996) Historia de la educación y la pedagogía: desplazamientos y replanteamientos. En: Escuela, historia y poder. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas,.

_____ (1987) Pedagogía e historia. Bogotá, Foro por Colombia,