

Pedagogía de la memoria entre la guerra y la paz

Gabriel Jaime Murillo Arango
Universidad de Antioquia

Resumen

El artículo parte del reconocimiento de la noción y práctica de pedagogía de la memoria que ha sido desarrollada en el seno del movimiento social y educativo del Sur post-dictadura, desde la última década del siglo XX. La así llamada Lección del Sur es asimilada a un programa de formación en ciudadanía democrática y derechos humanos que supone una ruptura con la tradición elitista y excluyente que reviste el programa de educación cívica, urbanidad y buenas maneras heredado del tiempo colonial, y se conjuga con la Lección de Auschwitz en la confrontación del proyecto deshumanizador encarnado en la figura del campo de concentración durante la II guerra mundial. Con estas premisas, el artículo esboza un horizonte posible de restitución de la dignidad de las víctimas y reconstrucción del tejido social desde los trabajos de memoria histórica en la sociedad colombiana agobiada por una guerra prolongada por más de cincuenta años.

Palabras-clave: Ciudadanía. Memoria histórica. Pedagogía de la memoria.

32

A memory pedagogy between war and peace

Abstract

This article takes its foundations from the acknowledgement of the notion and practice of the Memory Pedagogy that has been developed inside the core of the social and education movement of the South in the Post-Dictatorship era, since the last decade of the 20th Century. A formation program for democratic citizenship and human rights assimilates the so-called South Lesson, breaking the tradition of elitism and exclusion provided by the colonial times covered by the civil, urbanist and good manners education program. Moreover, the South Lesson conjugates with the Auschwitz Lesson to confront the dehumanizing project lived in the concentration camps of the World War II. It is with this premises that the article illustrates a possible horizon for victims' dignity restitution and for the reconstruction of the social fabric, with historic memory researches about the Colombian society, which has suffered a war for more than fifty years.

Keywords: Citizenship. Historic memory. Memory pedagogy.



Pedagogia da memória entre a guerra e a paz

Resumo

Este artigo se fundamenta no reconhecimento da noção e prática da pedagogia da memória que tem sido desenvolvida no interior do movimento social e educativo do Sul pós-ditadura, desde a última década do século XX. A Lição do Sul é assimilada a um programa de formação em cidadania democrática e direitos humanos que busca quebrar a tradição elitista e excludente que reviste o programa de educação cívica, de urbanidade e de boas maneiras herdado do tempo colonial. A Lição do Sul conjuga-se com a Lição de Auschwitz para confrontar o projeto desumanizador realizado nos campos de concentração durante a Segunda Guerra Mundial. Baseado nestas premissas, o artigo vislumbra um possível horizonte de restituição da dignidade das vítimas e de reconstrução do tecido social, com pesquisas de memória histórica na sociedade colombiana, que tem sido submergida em uma guerra por mais de 50 anos.

Palabras clave: Cidadania. Memória histórica. Pedagogia da memória.

La lección del Sur

El tortuoso proceso de concertación en la mesa de diálogo en La Habana (Cuba), seguido de la reprobación pírrica por vía plebiscitaria (*un coup de pied* de la oposición de derechas apelando al engaño generalizado con el propósito confeso de confundir la opinión del electorado), más luego de su inesperado renacer aupado en el Premio Nobel de Paz concedido al presidente Juan Manuel Santos, y su aprobación final por parte del Congreso de Colombia que señala la ruta insegura de la implementación de los acuerdos para la incorporación de las guerrillas en la sociedad civil y política, revela de cuerpo entero la actualidad de la Pedagogía de la Memoria en medio del tránsito azaroso de una guerra prolongada a una paz estable y duradera. Pero no es precisamente este un imperativo aplicable tan solo a las circunstancias históricas de la nación colombiana, puesto que atañe por igual a muchos otros países a duras penas librados de las dictaduras militares a finales del siglo XX en América Latina, o que hubieren aplazado el deber de mirarse en el espejo de un pasado enterrado con premura, aquí o en otros continentes.

Dondequiera tenga lugar, hay que reconocer que ha sido el Sur el laboratorio privilegiado donde la sociedad civil junto con la academia experimenta sin pausa la reinención de la formación ciudadana desde la memoria

histórica aunada a la reivindicación de los derechos humanos. Así ha sido reconocido por UNESCO en años recientes, al exaltar como paradigma curricular la transformación adoptada en el sistema educativo de Argentina, en el que cobra relieve la noción pedagogía de la memoria ligada a la historia reciente, a la vez que conlleva una fuerte connotación de educación en derechos humanos. En torno a dicho eje conceptual toman su lugar en las prácticas de enseñanza las dimensiones de análisis de diversidad y ciudadanía, memoria e historia inmediata, víctimas y testimonios.

La lección del Sur debe conjugarse con la lección de Auschwitz en cuanto permita asumir una postura crítica de humanidad frente a la ineludible presencia del pasado en el presente, un presente que se caracteriza precisamente por crecientes tendencias deshumanizadoras y del “individualismo institucionalizado” (BECK, 2003) al mando de las políticas educativas en el mundo global. Y más todavía, cuando dichas experiencias del horror han desbordado de lejos los límites de lo humanamente posible, e impelen a replantear desde las raíces las condiciones actuales del aprender a ser humanos. Una investigadora experta en la escucha de las víctimas de crímenes sexuales adscrita al centro nacional de memoria histórica de Colombia (CNMH), al tiempo que confiesa sus traumas al volver de este “viaje a los infiernos”, define en qué consiste este “aprender a ser humanos” como un medio para evitar que el horror se repita:

Me convengo entonces como académica que este viaje a los infiernos, a pesar de los traumas y las fracturas en mi vida, no ha sido en vano. Ahora sé que comportarse como humanos es un aprendizaje y no un rasgo inherente a nuestra especie. Este conocimiento puede surgir de convicciones abstractas pero indudablemente se potencia cuando emerge de una práctica que nos lanza fuera de nuestro mundo familiar y nos permite hilar solidaridades con extraños (WILLS, 2014, p. 1).

Puesto que se trata al fin y al cabo de una indagación historiográfica, es preciso abocar el establecimiento de los hechos, con la intencionalidad manifiesta de dar cuenta del significado de la restitución de la dignidad en la memoria de las víctimas. En este sentido Todorov (2002, p. 147) afirma: “[...] la vida perdió contra la muerte, pero la memoria gana en su combate contra la nada”. Seguido del empeño de la búsqueda no solo de una prueba de verdad sino más bien de una prueba de desvelamiento; lo cual equivale a decir, pasar



del orden de la facticidad al orden de la hermenéutica, poniendo sobre el tapete una pregunta de índole moral y política. Este movimiento dialéctico hace posible un nuevo tipo de discurso que no se agota en la forma de una crónica de índole verista o naturalista, como tampoco en una obra de literatura o de poesía. Es el tipo de "narración recurrente", que "[...] no resuelve ningún problema ni alivia sufrimiento alguno [...]", al cual hace referencia Hannah Arendt en su meditación sobre el destino de la humanidad en tiempos de oscuridad. El valor intemporal de la narración que aflora cuando concluye la acción contingente es expresado así por la filósofa alemana:

El poeta, en un sentido muy general, y el historiador, en sentido especial, tienen la tarea de poner este proceso de narración en movimiento y de involucrarnos en él [...] En la materialización del poeta o del historiador, la narración de la historia acaba adquiriendo así su permanencia y persistencia. De este modo, se le ha dado a la narrativa su lugar en el mundo, donde nos sobrevivirá. Allí podrá seguir viviendo, como una historia entre muchas. Estas historias no tienen ningún significado que sea separable de ellas por completo, y esto lo sabemos por nuestra propia experiencia sin ser poetas. Ninguna filosofía, análisis o aforismo, por profundo que sea, puede compararse en intensidad y riqueza de significado con una historia bien narrada (ARENDR, 2008, p. 32).

35

Comprender la función política de la narrativa es comprender que la guerra es también un duelo de relatos. Es así como se escucha con frecuencia decir a modo de axioma que la verdad es la primera víctima en las guerras, según se manifiesta en la primacía de los testimonios del Estado, los victimarios o vencedores, difundidos a través de los medios de comunicación afectos al poder, mientras que las historias de la gente que ha quedado en medio del fuego cruzado se abren paso con dificultad en el campo de narrativas de la historia nacional.

Pero mientras haya pulsión narrativa, existirá la posibilidad de ser y tener identidad, de acuerdo con el postulado teórico de que somos los relatos que contamos de nosotros mismos y los que nos han contado. En el Sur emergente del periodo post-dictaduras las narrativas se toman el escenario de la política, desde los medios más elementales arraigados en la vida de las comunidades hasta los proyectos culturales e intelectuales de distinta envergadura,

unidos en un propósito común de resistencia y esclarecimiento de la verdad acerca de los episodios oprobiosos vividos en el pasado y el presente.

Colombia no es ajena a dicha movilización social, aunque se mueva a un ritmo desigual, dependiente desde luego de la duración y la complejidad de la guerra interna. Se observa, por tanto, que la producción, recopilación y circulación de los relatos surgidos de diversos estratos sociales, que ostentan niveles de escolaridad dispares en todas las regiones del país, esboza una geografía testimonial y una sociología narrativa que apunta a doblegar la hegemonía de los relatos de vencedores y sacar a luz la Colombia profunda.

El carácter híbrido de la escritura testimonial transgrede las categorías literarias tradicionales e impone nuevas condiciones de recepción y de circulación, simultáneo con la aparición de un sujeto de enunciación en primera persona que va hilando una identidad al tiempo que explora los medios adecuados al objeto de narrar las experiencias vividas. Esto explica que, llegado el momento de compartir la producción de relatos, insensiblemente se traspasa la frontera invisible que separa el acto de narrar asumido como objeto literario, de su apropiación como instrumento de catarsis colectiva o terapia psicológica. Con el género del testimonio se asiste a una puesta en juego que revela una evolución de los vínculos que se establecen entre el dominio de la lengua, la posición social y el poder. La escritura testimonial es el crisol de un sincretismo lingüístico, revelador de un desequilibrio de relaciones de fuerza entre diversos lenguajes y clases sociales (ESTRIPEAUT-BOURJAC, 2010, p. 174).

Y lo que es más importante: en las aulas de clase, en las redes sociales, en los variados “dispositivos pedagógicos”, dondequiera tenga lugar la interacción social, el flujo incesante de narrativas testimoniales acompaña los trayectos de identificación personal propios de todo proceso de formación, en *ese ir siendo* que caracteriza el curso de la existencia humana. Nadie escapa a esta transacción inevitable de testimonios de otros, como tampoco nadie está librado del moldeamiento de la psiquis por acción de la memoria:

Es la memoria la que el historiador convoca e interroga, no exactamente “el pasado”. [...] la memoria es psíquica en su proceso, anacrónica en sus efectos de montaje, de reconstrucción, o de “decantación” del tiempo. No se puede aceptar la dimensión memorativa de la historia sin aceptar, al mismo tiempo, su anclaje en el inconsciente y su dimensión anacrónica (DIDI-HUBERMAN, 2005, p. 40).



Los trabajos de memoria configuran así un “inconsciente colectivo”, a la vez deudor de las coacciones sociales externas tanto como de la representación individual del paso del tiempo, al punto tal de que ambas determinaciones se hacen difícilmente separables y se aproximan a una fusión donde “[...] la voz interior que pregunta por el tiempo, está presente en todas partes” (ELIAS, 1989, p. 32).

De instrucción cívica a pedagogía de la memoria

El reto de una pedagogía de la memoria en Colombia hoy comienza por soltar el lastre histórico de la noción y práctica de “instrucción cívica” heredada del lenguaje colonial, que arrastra el peso de tradición de una sociedad de castas fuertemente diferenciadas que reservaba para sí el apelativo de civilidad a una reducida élite de poder dominante. Un anacronismo histórico sobreviviente incluso en la reformista Constitución de 1991 que prescribe todavía la instauración de una asignatura específica consagrada al “estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica, de conformidad con el artículo 41 de la Constitución Política”. Así mismo, se traslapa en el artículo 14 de la Ley General de Educación o Ley 115 en los pliegues de un enunciado etéreo que prohija la enseñanza transversal de “[...] la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos”.

El tema de la instrucción cívica no constituye una novedad al despuntar el nuevo siglo, pues se trata de una recurrencia típicamente republicana manifiesta en la explosión letrada de los llamados catecismos políticos, o manuales de urbanidad, buen tono y cívica, o de moral cívica y buenas maneras, que cumplen la función de instruir en derechos y deberes ciudadanos con base en preceptos característicos de la mentalidad colonial hispánica aún después de la independencia en 1819. Dichos catecismos y manuales forman parte de la estrategia de los gobiernos de élite en los siglos XIX y XX, que propone construir una nación desde el reconocimiento paulatino y restringido de un estatuto de ciudadanía basado en el poder de la escritura como medio de acceso a un espacio de ley y autoridad. Su función estratégica es caracterizada así, vista desde la perspectiva arqueológica de estudios culturales:

Las gramáticas, los catecismos y los manuales de conducta sirvieron como mecanismos de poder orientados a clasificar, ordenar, jerarquizar, distribuir, regular, vigilar y castigar el comportamiento de los candidatos a la nacionalidad, y aquellos que estuvieran por fuera no eran considerados ciudadanos (CASTRO-GÓMEZ; RESTREPO, 2008, p. 13-14).

38 El estudio histórico de los manuales escolares de historia patria y de instrucción cívica y urbanidad, desde la segunda mitad del siglo XIX hasta las postrimerías del siglo XX (todavía en 1994 la Asamblea departamental de Antioquia ordenó la impresión de miles de ejemplares de la *Guía alegre de la urbanidad* para su distribución gratuita a los “vecinos”, en desarrollo de una inverosímil cruzada civilizatoria) permite seguir la huella de la lenta transformación desde una práctica y un discurso premoderno de ciudadanía subordinado a los deberes con el Estado, a una práctica y un discurso moderno centrado en la ciudadanía de sujetos de derechos (MUÑOZ, 2013; LONDOÑO, 1997). De un ciudadano de élite a duras penas alfabetizado, propietario de una renta, sumiso a los preceptos doctrinarios católicos, y embargado de amor patrio, a un ciudadano medianamente escolarizado, cumplidor de los deberes de pago de impuestos, servicio militar patriótico y ciudadano elector. Es común en el texto de los manuales escolares de época la asociación de la palabra cívica con tres virtudes capitales: urbanidad, moral y civismo, con las que se articula el perfil de un buen ciudadano sumiso a la patria y la religión católica. Entre todos, el manual de Carreño gozó de más amplia audiencia en los países hispanoamericanos, gracias a innumerables ediciones en formato de breviario que contenía preceptos sencillos que pudieran ser memorizados con facilidad por los niños y preservados a perpetuidad como *habitus*; estos constituyen un código de buena conducta que regula los deberes del individuo con Dios, con la sociedad, consigo mismo y con los demás.

Dichos manuales hacen parte del dispositivo literario que sirve de avanzada en “el proceso civilizatorio” de las amplias capas de población iletrada distribuidas en un extenso territorio disperso y fuera del alcance de las instituciones. En estas condiciones la escuela republicana intentaba desarrollar la función de una educación moral entendida en términos de reforzar el amor patriótico, el culto a los símbolos y la instrucción en derechos y deberes del ciudadano, envuelta en la continuidad de disputas entre los partidos políticos, la iglesia católica, las élites regionales, que se extendían con frecuencia



inusitada a los campos de batalla, en representación de intereses contrapuestos en la puja por el control de la educación como un sector estratégico del poder político. Para el logro de dichos objetivos, la escuela contaba con un aliado fundamental como la historiografía, encargada de revisar el pasado e interpretar el presente a la luz del legado de los héroes fundadores de las repúblicas independientes en cabeza del proceso de consolidar estados modernos en las naciones hispanoamericanas. Ambas instituciones cumplían el encargo de “inventar la nación”, mediante la atribución de señas de identidad propias que permitieran la distinción de un “nosotros” por oposición a “los otros” (otras naciones, otras culturas, otras etnias, mejor se diría, otras razas), gracias a un amplio repertorio de mediaciones que incluye: la creación y revisión periódica de los grandes relatos, el descubrimiento y conservación de las ruinas arqueológicas que conceden al ciudadano la ilusión contemporánea de hacer parte de una cadena remota de la historia, los monumentos arquitectónicos, los rituales escolares celebrantes del culto de la nación, investidos de una simbología reconocible y puestos en escena con una frecuencia temporal recurrente.

La larga permanencia de los rituales escolares hasta hoy sirve como catalizador para revelar la incongruencia marcada entre el destiempo de las conmemoraciones, y la postura de los cuerpos e imaginación de niños y jóvenes situados ya en otro tiempo y espacio. Por esta brecha se hace evidente la supervivencia de prácticas escolares que se remontan al siglo XIX e hicieron su aparición simultánea durante el tiempo de fundación de los sistemas de instrucción pública en Iberoamérica y Estados Unidos, tales como la celebración de las efemérides, la representación simbólica del tiempo y espacio escolar, y demás rituales ligados al culto patriótico (CARRETERO; KRIGER, 2010).

En un artículo anterior he planteado como (MURILLO, 2012, p. 16) se trata de la actualización de “enseñanzas implícitas” que legitiman la versión oficial de la interpretación del pasado, incluso antes de que los alumnos posean las herramientas cognitivas necesarias para la comprensión del sentido histórico con las preguntas, los conceptos y métodos de trabajo propios de la ciencia de la historia. En la estructura común de las efemérides, presente en los más diversos currículos nacionales, se distinguen tres momentos sucesivos correspondientes a una alternación de roles de los actores: el representante de la máxima autoridad en este nivel preside la ceremonia solemne de culto a los símbolos patrios, con el acompañamiento de música marcial, una música evocadora del estruendo de las batallas y la gloria de los próceres; seguido del

momento discursivo a cargo del director o de un funcionario del gobierno que rememora el relato de los sucesos del pasado cuyo fulgor se proyecta hasta el presente; y un momento de culminación invariablemente expresado mediante un acto performativo, esto es, una recreación de un episodio o un discurso original que mediante el uso de recursos disímiles pretende acceder a una comprensión emotiva del hecho en cuestión.

Dadas las condiciones históricas y sociales imperantes en Colombia y el mundo hoy, cabe preguntar: ¿Es viable y pertinente volver atrás por el túnel del tiempo de la cívica y la urbanidad en los procesos de formación ciudadana? ¿Se justifica aún la enseñanza de una historia patria aupada en los hombros de próceres fundadores de una república de frágil democracia, sacudida por las guerras civiles alentadas por dudosos caudillos regionales y de sotana, ajena a los juegos de poder en el escenario internacional? ¿Es sostenible la omnisciencia de los grandes metarrelatos expuesta de forma pareja con la opacidad de los relatos de las “vidas minúsculas”? ¿Puede haber esperanza en “la educación para la justicia, la paz, la democracia” en una nación ensordecida por los estruendos de batallas y los gritos de guerra de los jefes de todos los ejércitos que hacen eco en los medios masivos de comunicación?

40

Hay que barajar de nuevo y poner las cartas sobre la mesa en el juego de argumentación a favor de una enseñanza crítica de la historia, a partir del cuestionamiento de los antecedentes y resultados del currículo de ciencias sociales imperante durante las últimas décadas, que se confió tanto en una ilusoria como pretenciosa voluntad de interdisciplinariedad, para la cual no están preparados los alumnos ni los profesores. En dicha mesa hay que abrir espacio también a las preguntas fundamentales relativas a la concepción de la historia hoy, del tipo de sujeto histórico que se quiere formar, del por qué y para qué enseñar esto o aquello, en fin, de la didáctica.

Se concibe una historia crítica en cuanto constitutiva del núcleo mismo de la formación ciudadana, liberada de una concepción cartesiana del sujeto, atemporal y esencialista, soberano absoluto de sus actos y pensamientos, como también de una visión neokantiana, universal y racionalista, expresada en el progreso en escalas del desarrollo cognitivo y moral hasta alcanzar la autorregulación propia de la madurez. En su lugar se entiende el proceso de construcción biográfica del sujeto como una forma esencial de socialización, un trayecto de (trans)formación de experiencias de vida, lo cual implica que toda historia individual es en gran medida la historia de los aprendizajes y



de su relación biográfica con el saber y la enseñanza. Se trata de un “imperativo biográfico” (DELORY-MOMBERGER, 2009, p. 83) que nos intima a ser dueños y poseedores de la historia de nuestra vida, a partir del cual pueda ser expresada la narrativa de un individuo-proyecto, el que se define menos por su interioridad y más por su forma de construir su historia construyendo el mundo.

En el marco de los cambios vertiginosos que sacuden a nuestras sociedades en la transición del siglo XXI, la escuela misma asiste al debilitamiento de sus cimientos republicanos, en una tensión constante con las fuerzas del mercado pilotadas por élites tecnocráticas que creen ver en ella ante todo una fábrica de usuarios consumidores. No obstante, ella persiste en su función socializadora, adaptada en cuanto puede a las condiciones de transformación social, económica y tecnológica, aferrada a esa fuerza secreta que la constituye más que ninguna otra institución social como es la dimensión ritual y performativa. En este sentido señala Delory-Momberger:

Las finalidades de la escuela se tornaron plurales, heterogéneas y a veces contradictorias: adquisición de una 'cultura', formación del ciudadano, socialización secundaria, calificación y adaptación al mercado. Vista desde el ángulo de sus usuarios, la escuela ya no es objeto de un consenso institucional definido en términos de valores y objetivos compartidos: es el lugar de una “experiencia” individual donde cada uno, alumnos y una gran parte de profesores, construye el significado subjetivo (DELORY-MOMBERGER, 2009, p. 80).

No es muy prolífica, ciertamente, la producción de proyectos de formación ciudadana en Colombia que, en mayor o menor grado, pudieran inscribirse en una tendencia alternativa de nociones, prácticas y discursos decimonónicos. Por lo menos cabe destacar tres programas que, sin duda alguna inspirados en orientaciones epistemológicas, alcances y resultados dispares, merecen ser evaluados en función de su continuidad o discontinuidad real con respecto al proyecto civilizatorio embozado en una pedagogía escolar clásica basada en la desconfianza, la sospecha del vicio y la barbarie del pueblo ignorante (SÁENZ, 2007). Es más, se puede afirmar en gracia de discusión que aquellos fueron posibles al margen de las prescripciones sobre la materia esbozadas en el texto de la Ley. Son estos: el proyecto de pedagogía ciudadana promovido desde la Alcaldía de Bogotá durante tres gobiernos sucesivos del período comprendido de 1994 a 2003; los lineamientos curriculares de

competencias ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional; el proyecto de pedagogía de la memoria en proceso de elaboración principalmente en el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). En lo que sigue me propongo esbozar el horizonte conceptual, las metodologías, la pertinencia social e histórica y los retos actuales del último proyecto citado.

Pobreza de la memoria sin futuro

Viene a mi memoria un aforismo de Lewis Carroll, según el cual es desplazado el sentido de la rememoración desde una retrospectiva cautiva del ayer hacia una perspectiva de futuro cargada de un efecto liberador. Decía el célebre autor de Alicia: es muy pobre la memoria que sólo funciona hacia atrás.

Aun en medio del intenso conflicto armado que ha azotado a Colombia durante cinco decenios, a partir del 9 de abril de 2012 se conmemora el día nacional de la memoria y la solidaridad con las víctimas, al amparo de la Ley 1448 conocida como Ley de Víctimas y de Restitución de Tierras. Su promulgación señala ya un punto de inflexión política que conjuga la rememoración del duelo por las víctimas de ayer¹ y el de las víctimas de hoy, con la intención manifiesta de despojar esta fecha de su original sello partidista y proyectar un horizonte de expectativa abocado al deber público de memoria. El carácter polisémico de la efeméride se abre a la vez a las múltiples formas de resistencia social y al cambio generacional, pues se trata de una convocatoria especialmente dirigida a la juventud que ha crecido a espaldas del bipartidismo tradicional y en medio de conflictos de naturaleza distinta, con otros discursos y otros rituales políticos, en cuyas manos se deposita toda esperanza de poner fin a la guerra interminable.

No obstante el buen juicio de los legisladores comprometidos con el deber de memoria, se mantiene la pregunta acerca de por qué el tema histórico nacional por antonomasia, como es este de la violencia, no es tema de diálogo en las aulas de clase, por el contrario, es un capítulo omiso o sencillamente ausente en las clases de ciencias sociales o de ética y formación ciudadana del currículo oficial. Las sucesivas generaciones de colombianos que han crecido y se han hecho maduras a lo largo de más de cincuenta años en el fragor de la guerra, las oleadas de campesinos pobres desplazados



forzosamente a las ciudades, el secuestro, el miedo, no han sido educadas en el ejercicio de la memoria histórica, ni han hecho de la escuela un espacio para hacer frente al rostro de un duelo colectivo.

El planteamiento de la pregunta revela el desfase o destiempo existente entre los distintos órdenes de producción de memoria constitutivos de una potencial conciencia histórica nacional. Por un lado, se registra una tendencia creciente de producción social de memoria reflejada en la proliferación de lugares de memoria, en las organizaciones sociales de defensa de los derechos de las víctimas de variada especie, como también en las artes, el cine, la narrativa testimonial. Por otro lado, la producción jurídica y política expresada en los arduos esfuerzos de la institucionalidad legal por la restitución de la dignidad, los derechos y los bienes de las víctimas. Se resalta de modo singular cómo este intrincado proceso de paz con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), aparte de otras tantas fuerzas armadas irregulares, ha estado enmarcado en unas coordenadas fieles a los principios de verdad, justicia y reparación simbólica, que condensan la filosofía de la justicia transicional.

Sin embargo, en comparación con estos dos órdenes, la producción pedagógica de la memoria es todavía una asignatura pendiente en la vida nacional. Hay que hacer salvedad de la descollante labor del Centro Nacional de Memoria Histórica y de algunos sectores académicos dedicados a la investigación social, además de los múltiples esfuerzos localizados en diversos sectores de la sociedad civil por hacer eco a las voces de las víctimas. En contraste, la institucionalidad escolar en conjunto todavía se resiente de una estrategia orgánica capaz de articular el conocimiento científico sobre el pasado y el presente de la sociedad con una política de educación de la memoria. Hace falta una estrategia educativa, bien sea plasmada o no en lineamientos curriculares, que contribuya a hacer frente a la impunidad de los crímenes contra la humanidad dando a conocer la memoria de las víctimas, formar en los ideales de justicia y democracia por la vía de hacer memoria de la injusticia, estimular la argumentación crítica social en las aulas a través de la divulgación de los informes judiciales y de comisiones de la verdad conducentes a la reparación y la dignidad histórica de las víctimas de la guerra. Para ello hace falta también, antes que nada, vencer las reticencias de los propios historiadores académicos hacia el testigo, de quien se recela a causa de la falta de garantía de las pruebas de verdad, asimiladas en demasía al

documento escrito con exclusión de otras fuentes no escritas, incluso más próximas a las vivencias de los protagonistas.

En medio de estas tensiones tiene lugar el trabajo de reconstrucción en múltiples niveles a cargo del Centro Nacional de Memoria Histórica², en cuyas manos recae la misión de elaborar una narrativa integradora e incluyente sobre el conflicto armado interno, con opción preferencial por las memorias de las víctimas y los desaparecidos. Una narrativa capaz de reconocer la indisoluble relación existente entre memoria y democracia, que es también en sí misma una forma de justicia, en la medida en que plantar cara al silencio y al olvido implica dar cuenta de un pasado de violencia como un asunto que trasciende el ámbito de historias de vida individuales, para configurar un espacio público que puede y debe ser cargado de sentido en los rituales del reconocimiento social, en los procesos judiciales y en las reparaciones simbólicas que correspondan.

El historiador y director del Centro tiene bien en cuenta esa difusa línea divisoria entre memoria e historia vista a la luz de las exigencias del tiempo presente, que sirve de premisa a la reivindicación del valor militante de los trabajos de memoria:

La historia, primer elemento, tiene una pretensión objetivadora y distante frente al pasado, que le permite atenuar la 'exclusividad de las memorias particulares'. Diluye éstas, o así lo pretende, en un relato común. La memoria, por el contrario, tiene un sesgo militante, resalta la pluralidad de los relatos. Inscribe, almacena u omite, y a diferencia de la historia, es la fuerza, la presencia viva del pasado en el presente. La memoria requiere del apoyo de la historia, pero no se interesa tanto por el acontecimiento, la narración de los hechos (o su reconstrucción) como dato fijo, sino por las huellas de la experiencia vivida, su interpretación, su sentido o su marca a través del tiempo [...] La memoria es una nueva forma de representación del curso del tiempo. Mientras los acontecimientos parecen ya fijos en el pasado, las huellas son susceptibles de reactivación, de políticas de la memoria. El pasado se vuelve memoria cuando podemos actuar sobre él en perspectiva de futuro (SÁNCHEZ, 2006, p. 23).

La metodología empleada por parte del equipo investigador para la documentación del período de intensificación de la guerra en Colombia después de 1985, se caracteriza por el recurso a los casos emblemáticos, entendidos como lugares de condensación de procesos múltiples a través de



los cuales se pueden diferenciar móviles, actores, temporalidades, modalidades de acciones y aproximaciones analíticas. La identificación de cada caso emblemático tuvo como base un proceso previo de consulta y negociación con las víctimas tendiente a contar con su anuencia para participar en condición de testigos e investigadores. Los resultados del trabajo se reflejan en la publicación de alrededor treinta libros, cuyos hallazgos sirvieron de fuente indispensable en el trabajo de sistematización y elaboración del informe general titulado Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad (GMH, 2013).

Los talleres de memoria de las víctimas disponen de una caja de herramientas provista de instrumentos variados propios del trabajo de campo del científico social: historias orales, registros narrativos escritos o visuales, performances, trabajos manuales, mapas mentales y mapas del territorio, líneas de tiempo, biografías visuales. Con las mujeres, particularmente, se tejen colchas – *patchwork* - cuyas imágenes plasman, mejor es decir, materialmente enhebran historias, como una metáfora visual de la memoria colectiva y de la urdimbre de solidaridad. Los mapas del cuerpo crean una representación visual de los cuerpos, registrando marcas y huellas de experiencias de sufrimiento y violencia, como también de resistencia y placer. Las entrevistas a profundidad son un instrumento idóneo en la reconstrucción plural de memorias individuales, sean testigos o víctimas o victimarios o líderes de la comunidad.

En no pocos casos los relatos de vida comienzan por restituir el nombre de quien fuera arrojado a una fosa común como NN: *no name*, a partir de entrevistas y charlas con los testigos sobrevivientes, acopiando materiales tales como fotos, documentos personales, recordatorios, objetos. Los talleres de recuperación colectiva de memoria buscan integrar la autoformación con la terapia grupal, a través de la elaboración compartida de relatos sobre episodios traumáticos, con los cuales se espera desencadenar un proceso de aprendizaje basado en la escucha de recuerdos del pasado, el intercambio de experiencias, reflexiones y expectativas de futuro. En breve, se trata de una experiencia incipiente pero promisoría que sienta las bases de una pedagogía de la memoria capaz de superar los dispositivos de desconfianza (SÁENZ, 2007) que históricamente se han interpuesto en el proceso de construcción de civilidad después de la guerra en Colombia.

Memoria contra la nada

El subtítulo de nuevo hace un guiño a Todorov (2002, p. 147), ya citado atrás, cuando afirma: “[...] la vida perdió contra la muerte, pero la memoria gana en su combate contra la nada”. En la historia reciente de Colombia, como en cualquiera otra guerra pasada o presente y en alguna otra latitud, también tuvo y tiene ocurrencia una transferencia del duelo en los campos de batalla al campo de los discursos y las memorias. El control de la memoria no es una característica exclusiva de los regímenes totalitarios del siglo veinte sino que, virtualmente, ha sido considerado desde siempre como un trofeo codiciado por las fuerzas antagónicas, las mismas que se alternan en el recurso puntual al binomio memoria literal/memoria ejemplar. En la brega por eliminar o vencer al enemigo, ninguna parece escapar al juego en el que caben los más inimaginables procedimientos del horror: la desaparición de las huellas, por la vía de convertir en polvo los cadáveres, los hornos crematorios, la quema de archivos; la intimidación y la prohibición de recibir y transmitir información; el uso de eufemismos; la mentira sistemática, el encubrimiento, la propaganda a través de todos los medios masivos de comunicación (TODOROV, 2002).

46

La idea del deber de memoria entendido como un precepto categórico anudado a un relato de recuerdos inalterados que portan un mismo sentido para todos, presa fácil a la vez de la sacralización y la banalización, es ajena a la condición humana de habitar la memoria como experiencia del tiempo. Por el contrario, el empeño del trabajo pedagógico de la memoria no es tanto la esencia o la sustancia de un ser idéntico sino un contencioso permanente de circunstancias y contingencias, no es tanto la identidad como el proceso de identificación, es decir, cómo hemos llegado a ser lo que somos y cómo podemos vivir.

Si se admite que las heridas profundas que marcan a las naciones en guerra se traducen en el colapso de las estructuras de acogida, el trabajo de reconstrucción es colosal y trasciende más allá de la generación del presente, toda vez que concierne al valor del reconocimiento y tener confianza en el otro. En palabras de Lluís Duch:

La socialización, la identificación, el empalabramiento, la anticipación simbólica solo llegan a convertirse en algo verdaderamente



importante en el tejido de la existencia humana por mediación de las estructuras de acogida, que son aquellos elementos relacionales que, en y desde el presente, permiten establecer una vinculación creativa con el pasado, a fin de imaginar y configurar el futuro (DUCH, 1997, p. 27).

El retorno del valor de la palabra está unido al reconocimiento de la confianza en la palabra del otro, o en el otro en cuanto tal. La explicación de Ricoeur (2004, p. 211-212) sobre las tres condiciones de disponibilidad del testigo (fiabilidad: “yo estaba allí”; credibilidad: “créeme”; verificación y cumplimiento de la palabra: “y si no me crees, pregúntale a otro”) permite definir las como factores de “[...] estabilidad del testimonio en la garantía del vínculo social en cuanto que descansa en la confianza en la palabra del otro”. Sus consecuencias en el espacio social o comunitario se expresan en el reforzamiento de los intercambios recíprocos, en el cual el valor de la confianza así entendido configura “[...] una competencia del hombre capaz [...]”, sustraído al uso consuetudinario de la conseja, del rumor malintencionado, de la perfidia. El alto valor intelectual y moral otorgado a la palabra del otro en sociedad es reafirmado con nítido acento:

El crédito otorgado a la palabra del otro hace del mundo social un mundo intersubjetivamente compartido. Este compartir es el componente principal de lo que se puede llamar “sentido común”. Éste aparece duramente afectado cuando instituciones políticas corruptas instauran un clima de vigilancia, de delación, en el que las prácticas del embuste socavan por su base la confianza en el lenguaje (RICOEUR, 2004, p. 214).

En esta perspectiva se inscribe una pedagogía concebida como una acción narrada y capaz, al mismo tiempo, de suscitar la imaginación narrativa en la generación por venir, en los recién llegados, provista de un potencial de transmisión de lo ya dicho convertido en patrimonio común, sumado a lo que aún está por ser dicho, que es la promesa que encierra todo nacimiento.

Hacer frente a la amenaza de “la peste del olvido” en Macondo pasa por resaltar el valor del acogimiento o la acogida en cuanto reconocimiento del otro en su irreductible alteridad, como un concepto sustancial en toda acción pedagógica. Este concepto se inscribe en una “ética de bienvenida”, que mantiene en relieve la figura de la responsabilidad educadora como una especie

de cortés y hospitalaria invitación al recién llegado, como diciendo: éste es nuestro mundo (BÁRCENA; MÉLICH, 2000). Las estructuras de acogida constituyen una condición de posibilidad para la socialización y la construcción de realidad de cada sujeto: la lengua materna, la familia, la tradición, la ciudad. Es gracias a éstas como los sujetos se identifican en un proceso continuo de construcción de relaciones portadoras de sentido en un mundo que acoge e integra en el flujo de una tradición cultural concreta, haciendo posible la configuración de una identidad personal. Son ellas también las que proporcionan los elementos necesarios para el rico despliegue de la facultad simbólica del ser humano, con aptitudes para situarse críticamente en un presente desde el cual poder recordar el pasado y anticipar el futuro. En resumen, con las estructuras de acogida se desata el proceso de empalabramiento de la realidad, que tiene como consecuencia el “venir a la existencia” para el hombre, de la misma realidad y de él mismo como parte integrante de ella; o, para decirlo más sumariamente todavía, acompañan el tránsito del caos al cosmos.

Se comprende así el valor potencial de la función narrativa en educación, dada su incidencia en el desarrollo cognitivo y moral de los sujetos mediante la operación de descentramiento supuesto en el acto de contar la historia de vida entendido como un objeto de reflexión. Descentrar(se), es decir, salir de sí mismo hacia lo otro. El acto de narrar a otros nuestras propias vidas, como también de escuchar las historias de otros, supone un proceso de transformación en uno mismo que afecta la comprensión del mundo y de la vida, y es producido en ese gigantesco hervidero de historias que es la cultura, en relación al cual organizamos nuestra propia experiencia (el sentido de lo que nos pasa) y nuestra propia identidad (el sentido de quiénes somos). En este sentido, ser uno mismo es ser un poco de otros: *yo soy otro*. No estamos hechos en absoluto de una materia transparente e inmaculada, que nos inhibiera de experimentar relaciones con otros o evitar ser afectados a causa de dicha relación. Digámoslo con las palabras del escritor Juan Gabriel Vásquez en *El ruido de las cosas al caer*: “La experiencia, eso que llamamos experiencia, no es el inventario de nuestros dolores, sino la simpatía aprendida hacia los dolores ajenos”

48

Notas

- 1 El 9 de abril de 1948, a raíz del asesinato del líder popular Jorge Eliécer Gaitán en Bogotá, se desató el enfrentamiento sangriento entre el gobierno conservador y el opositor partido liberal



- conocido como el período de la Violencia (política) con V mayúscula, para diferenciarlo de las múltiples violencias que entonces y ahora se abaten sobre el país.
- 2 Conformado inicialmente en 2006 a instancias de la Corte Constitucional en 2012 devino en Centro Nacional de Memoria Histórica. Desde su fundación ha estado bajo la dirección del historiador Gonzalo Sánchez -profesor emérito de la Universidad Nacional de Colombia, quien veinte años atrás igual había coordinado la comisión de estudios sobre la violencia, llamada en términos coloquiales la “comisión de violentólogos”.

Referencias

- Arendt, Hannah. **Hombres en tiempos de oscuridad**. Barcelona: Gedisa, 2008.
- BÁRCENA, Fernando; MÉLICH, Joan Carles. **La educación como acontecimiento ético**. Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós, 2000.
- BECK, Ulrich. **El individualismo institucionalizado**. Barcelona: Paidós, 2003.
- CARRETERO, Mario y KRIGER, Miriam. Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares. En: CARRETERO, Mario; CASTORINA, José Antonio. **La construcción del conocimiento histórico**. Enseñanza, narración e identidades. Buenos Aires: Paidós, 2010.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago; RESTREPO, Eduardo. **Las genealogías de la colombianidad**. Formaciones discursivas y tecnológicas de gobierno en los siglos XIX y XX. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2008.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografía y educación**. Figuras del individuo-proyecto. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras UBA-Clacso, 2009.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Ante el tiempo**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2005.
- DUCH, Lluís. **La educación y la crisis de la modernidad**. Barcelona: Paidós, 1997.
- ELIAS, Norbert. **Sobre el tiempo**. Madrid: FCE, 1989.
- ESTRIPEAUT-BOURJAC, Marie. La urgencia del relato hoy en Colombia. In: FRANCO, Natalia, Nieto, Patricia, RINCÓN, Omar (Editores). **Tácticas y estrategias para contar** (Historias de la gente sobre conflicto y reconciliación en Colombia). Bogotá: Centro de Competencia en Comunicación para América Latina-Friedrich Ebert Stiftung, 2010.
- GRUPO de Memoria Histórica. **¡Basta ya! Colombia**: memorias de guerra y dignidad. Bogotá: Imprenta Nacional, 2013.

LONDOÑO, Patricia. Cartillas y manuales de urbanidad y del buen tono: Catecismos cívicos y prácticos para un amable vivir. **Credencial Historia**, Bogotá, n. 85. Disponible en www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/enero1997/enero2.htm. Acceso en: nov. 2013.

MUÑOZ, Mónica Marcela. El ciudadano en los manuales de historia, instrucción cívica y urbanidad, 1910-1948. **Historia y Sociedad**, Medellín, n. 24, p. 215-240, enero/junio, 2013.

MURILLO, Gabriel Jaime "Cómo los niños y jóvenes de hoy narran y dibujan el pasado y el futuro en la celebración del bicentenario de las independencias americanas". **Uni-pluri/versidad**, Medellín, n. 35 n. 2, v. 12, p. 14-21, 2012.

RICOEUR, Paul. **La memoria, la historia, el olvido**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.

SAÉNZ, Javier. **Desconfianza, civilidad y estética**: las prácticas formativas estatales por fuera de la escuela en Bogotá, 1994-2003. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP –, Universidad Nacional de Colombia – Facultad de Ciencias Humanas, 2007.

50 SÁNCHEZ, Gonzalo. **Guerras, memoria e historia**. Medellín: La Carreta Histórica, 2006.

TODOROV, Tzvetan. **Memoria del mal y tentación del bien**. Indagación sobre el siglo XX. Barcelona: Península, 2002.

VÁSQUEZ, Juan Gabriel. **El ruido de las cosas al caer**. Barcelona: Anagrama, 2011.

WILLS, María Emma. **Aprender a ser humano**. Disponible <http://uniandes.edu.co/noticias/derecho/aprender-a-ser-humano>. Acceso en: 24 feb. 2014.

Prof. Dr. Gabriel Jaime Murillo Arango

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Grupo Formaph, UdeA | Universidad de Antioquia | Colombia

Grupo Grifars | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Brasil

E-mail | gabriel.murillo@udea.edu.co

murillogabriel86@gmail.com

Recebido 31 out. 2016

Aceito 17 jan. 2017