



AEDOS

Revista do corpo discente
do PPG-História da UFRGS

Construcciones y diálogos desde la enseñanza de la Historia Presente y las Pedagogías de la Memoria en el escenario colombiano

Ingrid Lorena Torres¹

Andres Felipe Amaya²

Resumen: Los ejercicios de memoria histórica realizados en el escenario escolar sobre el conflicto armado colombiano hacen parte de los requerimientos establecidos en el marco jurídico para la paz y la política educativa, en esta medida, es pertinente pensar conceptual y metodológicamente propuestas de pedagogías de la memoria que favorezcan el tratamiento del pasado. El presente trabajo expone a través de una revisión bibliográfica y la adopción de la memoria como objeto historiográfico algunos puntos de conexión entre la enseñanza de la historia del tiempo presente y las elaboraciones de memoria en espacios escolares y no-escolares.

Palabras claves: Memoria, enseñanza de la historia, pedagogías de la memoria.

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

Keywords: Memory, teaching of the history, pedagogies of memory

Introducción

Lo malo, para el orden establecido, es que, si enseñamos las cosas de este modo, si invitamos a nuestros estudiantes a entender que el pasado no es un camino único cuyo trazado está exactamente fijado por los manuales, sino un campo abierto recorrido por luchas y proyectos muy diversos, donde podemos encontrar caminos que lleven a futuros distintos, estaremos despertando en él una consciencia crítica, no sólo hacia el pasado sino hacia el presente. Y eso es, precisamente, lo que se quiere impedir que hagamos (Fontana, 2003, p. 114-115).

El pasado 23 de marzo de 2012 apareció en una revista de circulación nacional el artículo denominado “La crisis de la Historia”, como producto de las reflexiones de los más connotados historiadores del país, el artículo señala la pérdida sistemática de la enseñanza de la historia en las aulas escolares resultado de la adaptación acrítica de una serie de medidas

¹ Licenciada en Ciencias Sociales por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia y Maestría en Historia por la Universidade Federal de Mato Grosso. Email: lorewait88@gmail.com

² Licenciado en Ciencias Sociales por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Email: afamayas@unal.edu.co

impulsadas desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN). En palabras de Heraclio Bonilla³:

Todo esto ha hecho que la enseñanza de esta materia en Colombia, no solo en secundaria sino en todos los niveles, sea pésima [...] además de la mala formación de los maestros, los textos actuales están desactualizados y evidencian una separación entre lo que se publica y descubre en la academia y lo que se enseña en las aulas escolares, que es una historia conservadora, clásica, del siglo antepasado (Semana, 2012, p. 12).

La discusión sobre la enseñanza de la historia desde los puntos de inflexión colocados en esta discusión, no se deberían comprender como fenómeno particular, pues están inmersos en las características de las reformas curriculares de la década de los años 90 implementadas en diferentes países del hemisferio occidental. La necesidad de pensar la escuela conforme las demandas del mundo global predeterminó la inclusión de la memoria, identidad y narrativa en los estudios sociales desde finales de la década de los años 80.

La búsqueda de miradas holísticas, al mismo tiempo, que comprensiones de las características de lo micro, se convirtió en reto para el siglo que comenzaba. La escuela se vio confrontada ante estos novedosos postulados que fortalecían la idea dialógica entre pasado, presente y futuro, en muchos casos en el marco de un “conjunto de graves problemas que caracterizaron al mundo contemporáneo y cuya solución parece, cuando no imposible, al menos muy difícil en el mediano y largo plazo, hacen imposible sostener la idea según la cual lo mejor está por venir” (Levin, 2007, p. 161), al punto que nuestros días están saturados de anclajes identitarios y auto afirmativos en el pasado y no en el futuro.

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

De esta forma, la problemática puesta por los historiadores colombianos conforme su preocupación por el deterioro en el manejo del contenido historiográfico en la sala de aula no se reduce a los contenidos albergados en los currículos, sino que, se encuadra en un elemento aún más importante, el *sentido histórico* del conocimiento histórico. En esta línea

³ Profesor titular de la Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá del Departamento de Historia, Coordinador del Programa de posgraduación, conocido por su amplio trabajo académico.

consideramos que las mismas preguntas que motivaron a Edward Carr en su libro clásico ¿Qué es la historia? y a Marc Bloch ¿para qué sirve la historia? deberían continuar vigentes en nuestras reflexiones acerca de la enseñanza de la historia, siendo que la constitución histórica del sentido refleja la materialización de un enunciado en torno a la perspectiva de tiempo, la evolución temporal del mundo y la consciencia e identidad histórica que responde a un proyecto de futuro intencionalmente planeado.

Las aproximaciones conceptuales y metodológicas adelantadas desde los años ochenta con proyectos como History Project 13-16 en Inglaterra, las discusiones del grupo Clio en España o las investigaciones en didáctica de la historia en Alemania después de la caída del Muro de Berlin, sobre entienden la preocupación de una generación académica por replantear las formas de saber y aprender historia, al concebir esta como una construcción social abierta a producciones individuales y colectivas, a la que convenía procurar otros caminos distintos a los de la validación de proyectos nacionales y legitimación de regímenes políticos.⁴

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

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

Ahora bien, el desafío cognitivo tanto para profesores como para estudiantes radica en valorar un pensamiento creador, constructor de problemas e inspiración investigativa teniendo en cuenta funciones y sentidos del saber histórico en el tiempo presente. Así, la enseñanza de la historia pasó a preguntarse por la relevancia actual del conocimiento histórico impartido en

⁴ Carretero, Mario; Rosa, Alberto; González María. *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. 1 ed. Buenos Aires: Paidós, 2006. “Entre los dos tipos de lógica que han articulado la enseñanza escolar de la historia en el origen de los Estados liberales y hasta mediados del siglo: la racionalidad crítica de la ilustración y la emotividad identitaria del romanticismo. Ambas han constituido la impronta de la historia escolar”.

la escuela y su connotación social y cultural en el futuro, su pertinencia para la comprensión y orientación de vida de los sujetos, es decir, la historia como clave para la formación de consciencia histórica.

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

La indagación sobre los fundamentos de los estudios históricos y su interrelación con la vida práctica, aun se torna distante, porque las posibilidades de generar con sujetos del común operaciones cognitivas que comprometan la construcción y socialización de nociones históricas, continua siendo un ejercicio reducido, que se justifica a partir de la idea de que el “común” no comprende la producción de la disciplina histórica porque es altamente especializada en el dominio de un método y grado de cientificidad que responde al carácter científico de la Historia y lugar social del historiador.

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

En este sentido, primero se presenta un rápido balance del horizonte conceptual de la noción de tiempo presente, con el fin de ubicar las principales características de este enfoque historiográfico, su pertinencia y limitaciones por cuenta de la cercanía temporal, que a pesar del uso de diferentes criterios cronológicos, metodológicos y epistemológicos, de una u otra forma colocan en evidencia las luchas por la memoria y el pasado reciente, reflejadas en diversos campos, al ser los actores sociales protagonistas y constructores de historia de su tiempo.

En segundo momento, se realiza una radiografía del contexto normativo de la educación colombiana señalando los principales derroteros de la política educativa del país,

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

enfaticamos especialmente en tres elementos que direccionan el planteamiento de la enseñanza de las Ciencias Sociales; el primero, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994); el segundo, Lineamientos Curriculares de 1998; y por último, los denominados Estándares de Competencias de 2004. A esta normatividad se agrega la reflexión en torno a los vínculos que unen al marco jurídico para la paz con la enseñanza de la historia reciente del conflicto armado interno, en un posible escenario de posconflicto en el país.

En tercer lugar nos acercamos a la caracterización de la enseñanza de la historia presente en Colombia, con el fin de llamar la atención sobre las implicaciones de abordar un periodo temporal que como el caso de la realidad colombiana se encuentra ceñido a fuertes eventualidades del conflicto armado aún inacabado, lo que nos significa hablar de historia reciente en medio de la persistencia de la guerra, con todos los retos que esta situación implica, más aún, cuando la historia escolar continúa siendo un elemento importante en la construcción de la cultura identitaria nacional y la transmisión de la memoria histórica.

Finalizamos con un cuarto apartado dedicado a ilustrar algunas experiencias pedagógicas de ejercicios de memoria e historia presente en el contexto colombiano, llamando la atención sobre pedagogías de la memoria, queriendo subrayar la importancia de buscar canales que comuniquen las diversas formas de entender la construcción de consciencia histórica como elemento fundamental para elaboraciones del pasado traumático y la formación de sujetos críticos y respetuosos de los derechos humanos.

A nivel metodológico, el trabajo tomó como referente el análisis documental, el cual ha ido posicionándose en el campo académico de las Ciencias Sociales. Desde nuestra perspectiva esta metodología “(...) constituye un proceso ideado por el individuo como medio para organizar y representar el conocimiento registrado en los documentos, cuyo índice de producción excede sus posibilidades de lectura y captura” (Peña & Pirela, 2007, p. 59). Con este referente, se emprendió la elaboración de este escrito, el cual se realizó en dos fases: la primera, consistió en la recolección y lectura de textos de orden historiográfico, así como jurídicos, con los que se busca presentar el panorama de la enseñanza de la historia y el surgimiento de la memoria como temática escolar. En segundo momento, la búsqueda y lectura de información estuvo centrada en las experiencias pedagógicas que tiene como epicentro el tema de la memoria. Las lecturas realizadas, en ambas fases, estuvieron orientadas por ítems definidos previamente por los autores, a saber, memoria histórica, enseñanza de la historia, pedagogías de la memoria. Si bien estos aspectos guiaron la lectura, en el ejercicio mismo surgieron otras preocupaciones que, por supuesto, escapan a los objetivos iniciales de este trabajo.

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

La historia del tiempo presente, resulta ser una discusión sobre un enfoque historiográfico rodeado de cientos de preceptos y denotaciones en torno al trabajo del presente con un saber histórico y escrito de nuestro tiempo, construyendo elementos con los que se apropia el pasado. De tal suerte puede señalarse que la historia del tiempo presente oscila entre la voluntad de mostrar una innovación metodológica, su pertinencia con el oficio del historiador y la realidad interdisciplinar.

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

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

Se puede comprender el tiempo presente como propuesta metodológica y conceptual que traspasa la temerosa línea entre memoria e historia establecida en el estatuto del pasado lejano. Hace parte de un cúmulo de cuestionamientos emergentes en la Europa post-segunda Guerra Mundial, con el presupuesto de la concepción narrativista de la historia y las nuevas epistemologías del sujeto, que sugieren otro tipo de elaboración de pasado. En palabras de Monteiro: “La cuestión del presente emerge al generar una ambigüedad o tensión entre el tiempo de la explicación teórica y su narrativa que es, al mismo tiempo, la narrativa de la historia relatada que se refiere a otro presente, aquel de los acontecimientos narrados”(Monteiro, 2012, p. 164).

Así las cosas, la interconexión entre historia, memoria y narrativa, en cuanto construcción, comprensión y explicación temporal del pasado, espacio de experiencia del historiador, evocación múltiple de posibilidades y articulaciones con el presente, y horizonte de expectativas en el futuro, demuestra la variedad en la concepción de pasado-presente, historia-memoria, esta última, como recurso interlocutor necesario para la comprensión y reconstrucción del pasado.

A nivel institucional, el enfoque de la historia reciente se nutrió de importantes aportes realizados por la academia y objetos de investigación emergentes conforme la aproximación de los enfoques cualitativos de la Historia Oral, Microhistoria e historia popular. Así, en los años 70 se registran los aportes del *Institute of Contemporary British history of the University of London* en Inglaterra y el *Institut d'Histoire du temps présent* (IHTP) en París Francia 1978, donde el *tiempo presente* se estableció como el período temporal comprendido entre la Segunda Guerra Mundial y el presente, otorgando un lugar analítico a la triada historia, narrativa y memoria. Siguiendo esta línea de comprensión, Pierre Nora (1979) situó la Segunda Guerra como un *acontecimiento monstruo*, para la explicación de la memoria colectiva del pueblo francés, dejando por sentado, que al igual que otro acontecimiento histórico, la Segunda guerra es un referente debido a la significatividad otorgada en los procesos de evocación.

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

La dimensión temporal del presente, según Aróstegui reside, como mínimo, en dos claves sustanciales: la historización y la acción intergeneracional, en primera instancia caracterizan este enfoque como una construcción cultural de una historia vivida, escrita por quienes la viven, fundamentada en realidades históricas que ponen en evidencia nuevas concepciones de la forma y función de la historia (Aróstegui, 2004).

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

La construcción de una historiografía que refleje la *historia vivida* se enfrenta a algunos problemas peculiares. Unos tienen un carácter epistémico sustancial, como es el de la necesidad de documentar una experiencia de sujetos e instituciones que no está acabada sino en curso en el momento en que esta historia se construye. Pero existen problemas de orden más pragmática y entre ellos están los de la calidad y cantidad de información disponible: la lucha contra la resistencia a la información pública, la tergiversación y ocultamiento, la inaccesibilidad. Otro problema es que la revolución tecnológica del último cuarto del siglo XX nos ha llevado a una situación absolutamente nueva en cuanto al carácter de las fuentes de la historia y la transmisión de información, precisamente porque hemos entrado en la época del

informativismo, de la redundancia y los ruidos, de la información que es “desinformación” (Aróstegui, 2004, p. 42).

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

Sin lugar a dudas este tipo de debates no se transportó rápidamente al escenario escolar, sin embargo, la idea de disciplinarización de la historia también comenzó a enfrentarse a discusiones acerca del sentido de la enseñanza y aprendizaje. Los cambios paradigmáticos se acercaron paulatinamente a partir de las demandas del contexto escolar el acercamiento y uso de las fuentes en sala de aula, los procesos cognitivos para crear asociaciones temporales que permitieran la comprensión del presente de los sujetos pedagógicos.

Entre los estudios pioneros que dieron cabida a la problematización de la educación histórica se encuentra el trabajo práctico realizado entre 1982 y 1985 por Ashby y Lee⁶ en el *Institute of Education* de Londres donde propusieron algunos niveles categóricos⁷ para caracterizar el acercamiento y comprensión del pasado por estudiantes. Además de los valiosos aportes que han ido surgiendo en las diferentes latitudes, a partir de demandas sociales que involucran el análisis sobre la historia escolar, Dennis Shemilt en Reino Unido, Isabel Barca en Portugal, el filósofo alemán Jorn Rüsen, el grupo Clio en España, la Red de enseñanza del tiempo presente en Argentina, Maria Auxiliadora Schmidt en Brasil y la Red de enseñanza de historia en México, entre otros trabajos desenvueltos en Oriente y África.

En esta lógica, la reflexión en torno a los estadios de comprensión de los contenidos históricos en el escenario escolar, se tornaron un generador de cuestiones, propuestas, conjeturas, consideraciones y conclusiones refugiadas en la pertinencia de la historia del presente dentro del currículo escolar. Amezola, al igual que Carretero identifican estos cambios dentro de transformaciones educativas afrontadas por algunos países occidentales durante la década de los noventa, a cuenta del orden mundial planteado bajo la idea de globalización e implantación de modelos neoliberales.

⁶ Peter Lee y Rosaly Ashby, son reconocidos por sus aportes en el campo de la enseñanza de la historia, especialmente con el proyecto “CHATA: Concepts of History and Teacher Approaches”, desarrollado en Gran Bretaña, con ejes de reflexión acerca de cómo los niños y jóvenes piensan la historia.

⁷ Son cuatro niveles propuestos por Ashby y Lee: 1) El conocimiento del pasado se da por supuestos; 2) la evidencia es la información privilegiada sobre el pasado; 3) Las evidencias son las bases para realizar inferencias del pasado; 4) conciencia de historicidad.

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

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

De este modo, los cambios afrontados por la enseñanza de la historia son generados en un contexto marcado por exigencias de conocimientos más complejos enfrentados a un conjunto de demandas sociales y educativas con significado en la estructura política y económica de finales del siglo XX y principios del XXI (Osandón, 2007). Conforme a esto, la historia escolar pasa de ser un espacio en donde solo adquieren sentido lo nacional y aun lo regional, a la inclusión de otras formas de *ser, hacer y aprender*.

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

El aprendizaje histórico referenciado en la formación de la consciencia histórica propone el desenvolvimiento de la capacidad de orientarse el tiempo (pasado) y sobre el tiempo (presente), construyéndolo y analizándolo para tornarlo significativo para nosotros. Paralelamente, presupone que el aprendizaje histórico es un proceso dinámico en el cual la persona que está aprendiendo está cambiando y eso significa que saber historia es diferente a pensar históricamente correcto. Saber historia es entender el pasado como un pasado histórico, ni muerto, ni práctico. (Schmidt; Cainalli, 2010, p. 70)⁸

Decimos, entonces, que el conocimiento histórico escolar ha estado permeado por las discusiones historiográficas, a pesar de ello, continuamos siendo testigos de una amplia brecha entre producción académica y escuela. Por eso continuamos validando que existen

⁸ Traducción de portugués a español realizada por los autores. Versão português: “A aprendizagem histórica referenciada na formação da consciência histórica propõe o desenvolvimento da capacidade de se orientar no tempo (passado) e sobre o tempo (presente), construindo-o e analisando-o para torná-lo significativo para nós. Paralelamente, pressupõe que a aprendizagem histórica é um processo dinâmico no qual a pessoa que está aprendendo está mudando e isso significa que saber história é diferente de pensar historicamente correto. Saber história é entender o passado como um passado histórico, nem morto, nem prático”.

posibilidades de colocar discusiones contemporáneas en el nivel escolar, como el caso de la historia del tiempo presente.

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

Así, el pasado reciente se ha convertido en objeto de enseñanza priorizando, en la mayoría de los casos, “la comprensión de las sociedades como producto del desarrollo y de las luchas históricas” (Funes, 2006, p. 93), donde el pasado deja de ser analizado como un elemento neutral y adquiere una dimensión política, filosófica, social y ética que hace de su enseñanza un terreno de disputas y luchas por lo que se recuerda y lo que se olvida.

Política educativa y escuela: una sugerencia para elaboración del pasado

Después de una intensa movilización de maestros⁹, que buscó reivindicar el saber pedagógico en una sociedad que habitualmente ha despreciado la labor docente, se logró el establecimiento de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) que orienta el sistema educativo colombiano a nivel básico y medio.

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

- [...] 4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.
- 5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.
- 6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.¹⁰

Además de los fines, la Ley decretó la enseñanza en áreas obligatorias entre las que figuran: las Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. De esta forma, las Ciencias Sociales fueron comprendidas como área de obligatoria enseñanza en las

⁹ La movilización de maestros y maestras, que se conoce como “Movimiento Pedagógico” y ha sido uno de los capítulos más significativos del magisterio en la historia reciente en Colombia

¹⁰ La Ley General de Educación en Colombia fue sancionada por el Congreso de la República el 8 de febrero de 1994. El articulado completo se puede consultar en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf. Consultado el 31 de Octubre de 2014. En adelante, los apartados tomados de la Ley estarán entre comillas, para evitar una excesiva citación de un mismo documento ya referenciado.

instituciones escolares adquiriendo cierta importancia en la idea de la concepción holística del mundo. Con base en esta Ley en el año 2002 se crearon los Lineamientos Curriculares para las diversas áreas del currículo escolar, basados en los requerimientos dictados por la Ley General de Educación de 1994:

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

Para Ciencias Sociales se plantearon los siguientes ejes:

- La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género, y opción personal de vida, como recreación de la identidad colombiana
- Sujeto, Sociedad Civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismo para construir la democracia y buscar la paz
- Mujeres y hombres como guardianes y beneficiarios de la madre-tierra”
- La necesidad de buscar desarrollos económicos sostenibles que permitan preservar la dignidad humana
- Nuestro planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita
- Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos
- Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos (ciencia, tecnología, medios de comunicación)
- Las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios. (Ministerio de Educación Nacional, 2002.)

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

No deja de ser paradójico que mientras la Ley General de Educación consagró la Historia como saber básico para la formación de estudiantes en Colombia, las reformas posteriores le quitaron peso dentro del currículo. Así mismo, la enseñanza de lo que genéricamente se empezó a denominar Ciencias Sociales desdibujó la enseñanza de la disciplina histórica y geográfica, saberes que otrora habían ocupado un lugar privilegiado en la formación escolar:

En la concepción oficial del Ministerio de Educación Nacional desaparecen la historia y geografía y todas las disciplinas específicas -en un país en donde nunca se ha consolidado ninguna de ellas ni siquiera en el ámbito de la investigación especializada- para subsumirse en una nebulosa en la que hay de todo un poco [...] al mismo tiempo que disminuye la intensidad horaria consagrada a los mismos (Vega, 2008, p. 35).

Desde la perspectiva de sus impulsores, el saber social implica un intercambio permanente de conocimiento producido desde las distintas disciplinas de las Ciencias Sociales que la rígida formación disciplinar no posibilita. Al superar las clásicas barreras tradicionales entre historia y geografía, involucrando saberes provenientes de la Sociología y la Antropología, se estaría ampliando el espectro de conocimiento en función del análisis de las complejas realidades contemporáneas.

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

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

La crítica de parte de los historiadores hacia la historia escolar, encuentra su fundamento en el extremo desconocimiento del pasado, a cambio del protagonismo del presente. Esto no es algo nuevo, la discusión sobre el manejo del presente en la escuela se ha colocado como un dualismo ante el pasado, se trata del temor que existe sobre la inmediatez, no tan solo por las condiciones historiográficas mencionadas anteriormente, sino por, las exigencias del mundo contemporáneo donde el pasado parece perder cada vez más validez respecto a la dictadura del instante.

Por otro lado, es necesario comprender que la enseñanza de la historia está pasando por una serie de transformaciones en cuanto forma y fondo, que le han permitido redefinir sus

objetivos y mecanismos de alcance, situando así la formación histórica de orden memorialístico en un lugar desactualizado dentro del mismo discurso historiográfico, a cambio, se espera que el rigor académico de hacer historia llegue en diferentes niveles al escenario escolar propendiendo el carácter investigador-científico en estudiantes y profesores, mediante el cual encuentren aplicabilidad a la historia en su tiempo y espacio.

Finalmente, conviene decir, para tranquilidad de quienes abogan por el conocimiento de la historia nacional-patria, que el punto álgido de la discusión no radica en el tratamiento de esa información, sino en la comprensión y análisis de la misma para la formación de una consciencia histórica.

La construcción de la nación colombiana ha quedado relegada, cuando no eliminada de los planes de estudio escolares. Abordar la enseñanza de la historia desde una perspectiva nacional no pretende desconocer los cambios operados en el sistema mundial en las últimas décadas; por el contrario, de lo que se trata es de establecer relaciones entre la historia nacional, regional y mundial en los diferentes niveles de escolaridad.

La escuela colombiana en temporalidades del presente.

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

En este escenario, la escuela no es ajena a la discusión, por el contrario, la representación del pasado y la evocación de lo ausente hacen parte del ejercicio continuo de reafirmación de la identidad nacional, especialmente cuando se trata de una memoria equipada con la oficialidad de una historia fundada a través de la alianza con la rememoración, memorización y conmemoración.

Una memoria ejercitada en el plano institucional, a la que tampoco se le puede considerar como inmune ante las narrativas no oficiales, con la que Ricoeur llama la atención por ser memoria impuesta íntimamente relacionada con la historia oficial, aprendida y celebrada públicamente, “una memoria enseñada; la memorización forzada se halla así

enrolada en beneficio de a memorización de las peripecias de la historia común” (Ricoeur, 2013, p. 116)

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

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

Antes de saber lo que la historia dice de una sociedad, es necesario saber cómo funciona dentro de ella. Esta institución se inscribe en un complejo que le *permite* apenas un tipo de producción y la prohíbe otros, Tal es la doble función del lugar. el *torna posibles* ciertas investigaciones en función de coyunturas y problemáticas comunes. pero torna otras *imposibles*; excluido el discurso que es su condición en un momento dado; representa el papel de la censura con relación a los postulados presentes (sociales, económicos, políticos) en el análisis (De Certeau, 2006, p. 76).¹¹

La incorporación de determinadas temáticas en el escenario escolar ayuda a comprender el complejo entramado de los procesos históricos y sociales, tanto de orden nacional como mundial. Como se menciona anteriormente el surgimiento y la consolidación del enfoque de enseñanza de la historia reciente, ha tomado inusitada fuerza en los últimos lustros, particularmente en los países en los que se adelantaron importantes procesos de reconstrucción de la memoria social durante la segunda mitad del siglo XX.

En Colombia, por su parte, las experiencias relacionadas con el enfoque de enseñanza de la historia tomaron fuerza desde finales de los años noventa, siendo evidentes en algunos de los postulados de los lineamientos curriculares en Ciencias Sociales; la enseñanza del presente en el escenario nacional responde a una ola de discusiones que transitan entre los conocimientos emitidos en la escuela y la producción académica, además de los discursos de memorias subterráneas.

¹¹ Traducción de portugués a español realizada por los autores.

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

Las iniciativas de maestras y maestros que han encontrado caminos para traer a la discusión histórica de sus clases temáticas del presente, en busca de la construcción de una conciencia histórica en pro de formación de sujetos en derechos respetuosos de la paz.

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

La presencia de experiencias pedagógicas dedicadas al trabajo de memorias e historia del tiempo presente con relación al conflicto armado (como se señaló en las primeras líneas de este apartado) y las vicisitudes propias de la realidad nacional han sido paulatinamente incorporadas en textos escolares¹², abriendo el espectro al conocimiento de los diferentes actores del conflicto y sus versiones sobre la guerra.

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

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

¹² Ver colección Santillana año 2011. Textos escolares Sistema Uno, en donde se incluye temáticas de guerra sucia años 80, narcotráfico, grupos paramilitares y guerrilla.

Desde esta perspectiva la enseñanza de la historia y los múltiples procesos de aprendizaje derivados de esta, son un llamado de atención a revisar de forma concienzuda ¿por qué enseñamos historia? ¿Por qué esa historia y no otra? ¿Cuáles son las relaciones entre historia enseñada y memoria histórica?, a cuenta de muchas otras cuestiones, que seguramente surgen en el proceso de reflexión, en el que se hace evidente que la historia escolar no es neutra, pasiva y reproductiva, por el contrario, la investigación y sistematización de experiencias pedagógicas demuestran que la práctica en sala de aula se postula como un lugar de enunciación colectivo e individual, con el que es necesario interlocutar, teniendo en cuenta que en ella se hospedan los seres humanos por quienes pensamos en un futuro.

Apuestas y propuestas a la luz de pedagogías de la memoria. La escuela y la memoria como apuesta de la enseñanza de la Historia

La acentuación de trabajos y discusiones que tienen como objeto el acercamiento y esclarecimiento del pasado se presenta con más fuerza en colectividades pertenecientes a un momento histórico caracterizado por la manifestación de un sentimiento conservacionista o transicional; se trata de iniciativas emergentes en marcos de recuperación simbólica y material de versiones históricas públicas, sociales, nacionales y regionales que envuelven versiones oficiales y subterráneas.

A pesar del riesgo de adelantar un proceso pedagógico que involucre la memoria como elemento de enseñanza de la historia reciente del país, existen algunas experiencias de orden pedagógico que han mostrado la importancia de este tema para superar la impunidad que impera en Colombia. Estas iniciativas se enmarcan dentro de lo que se empieza a denominar como “pedagogías de la memoria”.

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

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

No se trata sólo de contar, se trata de impactar en la subjetividad, en las formas de pensar y de actuar de las nuevas generaciones que son los receptáculos de esa experiencia, que no tuvieron pero que les pertenece. A la educación se le adjudica un

lugar central en el proceso democratizador, formando ciudadanos, promoviendo valores (Raggio, 2004, p. 13).

Bajo esta premisa ética nos posicionamos como educadores, considerando que más allá de la enseñanza de procesos históricos recientes se debe trabajar para lograr un cambio que apunte a la superación del estado de cosas actuales en Colombia. Se trata, entonces, de buscar estrategias de formación política que desarrollen ciudadanos críticos, comprometidos con su realidad social.

La pedagogía de la memoria, entonces, encuentra varios elementos epistemológicos en común con la teoría crítica de la sociedad, así como de la pedagogía crítica. Desde nuestros análisis, la pedagogía de la memoria en Colombia se debe plantear:

- A. la enseñanza de las Ciencias Sociales, particularmente de la Historia y la Geografía como saber imprescindible para comprender la realidad nacional;
- B. Establecer un diálogo entre el planteamiento de la política educativa y las propuestas de elaboración de memoria, sin que esto implique la curricularización de la memoria como conceptualización instrumentalizada;
- C. Partir de reconocimiento de los ejercicios existentes, las narrativas y temporalidades diversas. Esto significa tener en cuenta la producción de memorias de los diferentes grupos sociales, para la promoción de un pensamiento histórico.
- D. Se trata, entonces, de una pedagogía que no se basa en la idea de un pasado estático y rígido. En este sentido, busca establecer la manera de poder recuperar la historia social. Tal apuesta se inscribe dentro de las tradiciones historiográficas críticas, en particular;
- E. La pedagogía de la memoria es a la vez una propuesta de orden educativa y política.

Estos elementos de la pedagogía de la memoria han sido impulsados por varias iniciativas adelantadas por comunidades ubicadas en diversos puntos de la geografía nacional. Sin embargo, la mayoría de estas iniciativas responden al trabajo en organizaciones sociales fuera del sistema educativo formal, lo que sugiere que aún queda un amplio camino en la construcción de propuestas de tratamiento del pasado y las memorias en ejercicios escolares formales, más aun, en el marco de respuesta a requerimientos específicos que surgen en el contexto de transición para la escuela.

Dentro de las múltiples iniciativas generadas desde organizaciones sociales, destacamos las siguientes¹³.

Semillas de libertad y resistencia: Historias que se entrelazan para seguir resistiendo. La propuesta está dirigida a las familias afrocolombianas que se asientan sobre los márgenes del Río Caunapi¹⁴, en el pacífico colombiano. Desde su perspectiva, se busca establecer relaciones con el territorio de comunidades afrodescendientes en el que se han creado especiales vínculos a pesar de la presencia y acciones violentas de parte de distintos actores del conflicto armado.

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

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

“Generación de paz” es una apuesta de docentes y estudiantes de educación básica y media del Distrito Capital. Es una propuesta liderada desde y para los estudiantes con el objetivo de crear posibilidades que nos permitan pensar en paz, partiendo de la construcción de ciudadanos con formación política y consciencia histórica.

Montes de María, Barranquilla, Atlántico¹⁵, Colombia. Hacia una pedagogía de la memoria desde las ciencias sociales en la I. E. Normal Montes de María: La propuesta se enmarca en el reconocimiento de los retos de la enseñanza de las Ciencias Sociales en un escenario de conflicto armado, como lo es la región de Montes de María. Los profesores de la Normal de Montes de María contextualizan y caracterizan el territorio en donde se encuentra ubicada la Institución educativa, como un espacio de temor que han dejado los actores violentos. El objetivo es “lograr una formación de sujetos críticos mediante una pedagogía centrada en la problematización de la realidad a partir de la pregunta, pero que al mismo tiempo se fundamente en la memoria como punto de partida para la educación social y moral del joven que se forme en unas competencias centradas en la acción, la narración y la alteridad”.

¹³ Las experiencias han sido tomadas del Banco de Experiencias del Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, iniciativa del Distrito Capital, disponibles en: <http://centromemoria.gov.co/pedagogia/experiencias/>.

¹⁴ Río localizado en la región occidental de Colombia, comprende el Departamento de Nariño, llega directamente a Bahía de Tumaco.

¹⁵ Barranquilla Capital del Departamento del Atlántico ubicada en el Caribe Colombiano.

Granada, Antioquia, experiencia liderada por la asociación de víctimas Asovida, recordar con los niños 2006: Granada es un municipio que pertenece al oriente antioqueño. Está a dos horas de San Carlos y a diferencia de éste, hace mucho frío. Su gente es pujante, solidaria y amable con los visitantes, porque para ellos todos pertenecen a la misma familia.

Es un pueblo en constante cambio y creación en donde prevalece la organización, movilización y resistencia civil. Con una larga trayectoria dentro del conflicto armado, caracterizado por la presencia de grupos armados y el dominio de los mismos sobre el territorio, durante los últimos años de la década de los años noventa, se vio fuertemente golpeado por la intervención de las Autodefensas Unidas de Colombia (A.U.C), quienes en su afán de sojuzgar a presuntos colaboradores de grupos guerrilleros, arremetieron contra campesinos trabajadores de la región, dejando como saldo un alto porcentaje de víctimas.

En el año 2006, las víctimas se organizan para reconocer y visibilizar a sus muertos como seres humanos con derechos, a quienes no debió arrebatárseles la vida en medio de un acto de retaliación entre actores armados. El objetivo de la iniciativa es recuperar el nombre de sus familiares, como sujetos sociales y políticos, es decir rescatar “El buen nombre”.

La Asociación de Víctimas Unidas de Granada, emprendió una serie de acciones para condensar esfuerzos en la reconstrucción del tejido social del Municipio. “El salón del Nunca Más es una muestra de los procesos de memoria histórica que se lideran en el municipio. Cuando uno ingresa por primera vez se encuentra muy oscuro y silencioso, pero a medida que se encendían las luces, los rostros de las víctimas de paramilitares, guerrilleros y ejército comenzaban a hablar su propia historia. En las paredes reposan expuestas las heridas que dejaron los enfrentamientos, las masacres colectivas, las explosiones y la destrucción del pueblo”¹⁶.

La presentación de estas iniciativas es tan sólo una pequeña muestra de la manera en la que la pedagogía de la memoria se ha manifestado en diversos escenarios con el principal objetivo de establecer procesos de reconstrucción y socialización de las diferentes memorias. Del mismo modo la mayoría de propuestas se traducen en apuestas en donde la paz encuentra lugar significativo en un futuro no lejano.

La reflexión sobre el papel activo de la escuela respecto a iniciativas de pedagogía de la memoria sitúa un sin número de elementos que convergen en la discusión respecto a cómo

¹⁶ Centro de Memoria Histórica, Recuerdos de una estudiante, Crónica realizada por María Laura Idárraga Álzate, <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/index.php/iniciativas-de-memoria/iniciativas-desde-region/41-iniciativas-desde-region/127-recuerdos-la-importancia-de-la-memoria>

tratar el pasado reciente, más aun, cuando este corresponde a características de violencia extrema.

Consideraciones Finales

En el momento en que se elabora este artículo, un grupo de negociadores del gobierno colombiano adelanta conversaciones para poner fin a la confrontación bélica entre la insurgencia de las FARC y el Estado colombiano, situación que se extiende desde mediados de siglo XX hasta nuestros días siendo provocadora de una de las tragedias humanitarias más graves del hemisferio occidental.

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

En esta medida, vale la pena indagar sobre las posibilidades que tiene la escuela de adoptar dentro de la cultura escolar el trabajo con la memoria, sin necesidad de incorporarla de manera obligatoria a los currículos escolares. Esta cuestión da paso a un amplio debate en torno al vínculo entre política educativa y políticas de la memoria, el cual desbordaría los objetivos de este artículo; sin embargo, consideramos que es un imperativo ético y político la vinculación de temas asociados con la historia reciente y el conflicto para que, desde los escenarios educativos, se apunte a la formación de una cultura de paz, que rompa con las dinámicas de intolerancia política que ha caracterizado la historia socio-política del país.

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

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

La exposición de los aspectos anteriormente mencionados reposa en el interés por reflexionar y problematizar las condiciones dadas para el encuentro de política educativa y políticas de la memoria, sin que una se sobreponga a la otra, o lo que puede ser peor, sean asumidas bajo la obligatoriedad jurídica del deber de hacer memoria, lo cual también puede provocar un exceso de pasado con líneas tenues de análisis y comprensión de condiciones históricas que permitieron que Colombia viviera este prolongado capítulo de conflicto.

Recibido em: 17.10.2014. Aprobado em: 27.02.2015.

Referencias

Amézola, G; Dicroce, C; Garriga, M. (2009). La enseñanza de la historia reciente y las relaciones pasado-presente en el aula. Una aproximación desde los discursos didácticos. *Clío & Asociados*, no. 13, p. 104-131.

Aróstegui, J. (2004). La historia del presente, ¿una cuestión de método? *Actas de IV Simposio de Historia Actual. Logroño, 17-19 octubre de 2002* (págs. 41, 75). Logroño: Instituto de Estudios Riojanos.

Bloch, M. (2000). *Introducción a la historia*. 4 ed. Ciudad de Mexico: Fondo de cultura económica.

Carr, E. (2003). *Que es la historia?* Madrid: Ariel editores.

Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.

Centro de memoria, paz y reconciliación. (2014). *Pedagogía de la memoria*. Obtenido de Experiencias de trabajo: <http://centromemoria.gov.co/pedagogia/experiencias/>
Congreso de la República de Colombia. (1994), Ley General de educación 115, Bogota

De Certau, M. (2006). *A escrita da Historia*. Río de Janeiro: Forense universitária.

Fontana, J. (2003). *¿Para qué sirve la historia en un tiempo de crisis?* Bogotá: Pensamiento Crítico.

Funes, A. (2006). *Enseñanza de la Historia presente-Reciente*. 1.ed. Salta: Universidad Nacional de Salta, p. 93.

Hartog, F. (2013). *Regímenes de historicidade, presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Levin, F. (2007). El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria. En G. Schujman, & S. Isabelino, *Ciudadanía para armar: aportes para la formación ética y política* (pág. 248). Buenos Aires: Aique Educación.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s.f.). *Serie lineamientos curriculares Ciencias Sociales*. Recuperado el 2014 de Octubre de 31, de Serie lineamientos curriculares Ciencias Sociales: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (Julio de 2004). *Formar en ciencias: el desafío. Estándares en Ciencias Sociales*. Obtenido de <http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresCienciasSociales2004.pdf>

Monteiro, A. M. (2012). Tempo presente no ensino de História: o anacronismo em questão. En M. d. Gonçalves, *Qual o valor da história hoje?* (pág. 328). Río de Janeir: FGV.

Osandón, L. (2007). O ensino da história na sociedade do conhecimento: novas relações entre currículo e historiografia. En: Carretero, M.; Rosa, A; Gonález, M. *Ensino da história e memória coletiva*. Porto Alegre: Artmed.

Peña, T., & Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad*, 55, 81.

Raggio, S. (2004). La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula. *Clío & Asociados*; no. 8, 95-111.

Ricoeur, P. (2013). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Rüsen, J. (2007). *História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento. Tradução de Estevão de Rezende Martins*. Brasília: UNB.

Schmidt, M.; Cainelli, M. (2010). *Ensinar História Pensamento e ação na sala de aula*, São Paulo: Editora scipione.

Semana. (01 de 08 de 2011). El riesgo de ser maestro en Colombia. *Revista Semana*.

Semana. (2012). La crisis de la Historia. *Revista Semana*.

Vega, R. (2007). *Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar: Imperialismo, geopolítica y retórica democrática*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Vega, R. (2008). Una reivindicación de la enseñanza de la historia y la geografía de tipo nacional en el contexto del nuevo (des)orden educativo mundial. *Revista Folios* (27), 31-50.