

La enseñanza de la historia reciente y transición política en Colombia: constantes, fracturas y nuevos horizontes²

*The teaching of “recent history” and political transition in Colombia:
constants, fractures and new horizons*

Resumen

En este artículo defendemos la hipótesis de que la paz no tendrá sentido sin un cambio importante en el orden educativo. Por ello, exploramos las problemáticas de la enseñanza de la historia del tiempo reciente en contextos educativos y sus procesos de transición en dos apartados: Primero, analizamos las discusiones conceptuales sobre la historia del tiempo presente y reciente (génesis y transformación). En el segundo, presentamos los fines y mecanismos que han contribuido a la consolidación de la enseñanza de la historia reciente en Colombia.

Palabras clave: educación, memoria, enseñanza de la historia reciente, transición política.

Abstract

In the following article, we defend the hypothesis that peace will not have sense without an important change in the educational order. Therefore, we explore the problems of teaching “recent history” in educational contexts in transition processes in two parts. First, we analyze the conceptual discussions about “recent history” and “present history” (genesis and transformation). Second, we present the aims and mechanisms that have contributed to the consolidation of the teaching of “recent history” in Colombia.

Keywords: Education, memory, learning from recent history, political transition.

Recibido: 15 octubre de 2015, evaluado: 18 de octubre de 2015, aprobado: 4 de noviembre de 2015

- 1 Estudiante de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Monitor de investigación del Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica (CIUP). Integrante de los grupos de investigación “Filosofía y enseñanza de la filosofía” (línea de psicoanálisis y educación) y “Educación y cultura política” (línea de subjetividades políticas y conflicto armado). Intereses investigativos: memoria, conflicto social-armado e identidades, filosofía de la educación, pedagogía y modalidades de recontextualización en investigación. Integrante del comité editorial de la Revista CEPA. Correo electrónico: jhondioace.26@gmail.com
- 2 Algunos elementos presentados en el presente artículo se han desarrollado en el marco de los proyectos de investigación “Problematizaciones y apuestas pedagógicas de la Ley de víctimas en Colombia” (vigencia 2014-2015) y “Narrativas testimoniales: hacia una didáctica crítica para una pedagogía de la memoria” (vigencia 2015-2016), del grupo de investigación “Educación y cultura política” financiado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional –CIUP.

*Se habla de grandes
Sucesos cuando venga la paz.*

*La verdad,
me bastaría verla
apacentando pequeñas cosas,
encontrando en la niebla
de un país que ya no existe
un balón, un trompo
o el caballo blanco
que se esconde
en paisajes prohibidos.*

*Me bastaría con saber
que las mujeres lloran
al momento del ritual
de las cebollas
y no al de las viudeces.*

*Que el río
no es una parcela
de tumbas.*

*Me bastaría sentir
que el aire se refleje
en las cosas sencillas:
en la lámpara encendida
para leer en la noche
y no para buscar
al que salió de casa
Sin regreso.*

*Bastaría que el descolorido
almanaque de la zapatería
no sea para contar
los pasos del ausente.
¿Que los muertos
en las falsas batallas
no sean parias
que disfrazan de enemigos
en un guiñol siniestro?*

Juan Manuel Roca (poeta colombiano).
Pequeñas cosas que trae la paz.

Introducción

El valor formativo de la historia parece ser incuestionable. De hecho, el origen de la historiografía moderna es indisoluble de su uso a través de la educación formal; desde comienzos del siglo XIX, su enseñanza ha convocado la preocupación de algunos de los más connotados pensadores occidentales, quienes han defendido el ingreso de la historia a la escuela como una área del conocimiento susceptible de ser enseñada en función de la formación de determinados modos de socialidad y de subjetividad, convergentes con formas específicas del orden social, económico, político y cultural en un momento histórico particular (Vélez & Herrera, 2014 y Rodríguez, 2014).

En consonancia, el pasado se afirma en el presente educativo como historia enseñada y forma de uso público de la historia, de sus soportes y de sus registros en la espacio-temporalidad escolar para la incidencia efectiva en la configuración de un modo específico de cultura política (Vélez & Herrera, 2014). Por ello, desde el vértice de la relación entre educación y cultura política, la enseñanza de la historia se afirma como una posibilidad de retrotraer pedagógicamente determinados registros del pasado al presente y articularlos con apuestas de construcción de futuro por la vía del quehacer educativo en el ámbito escolar (Jelin & Lorenz, 2004; Dussel, 2002; Ortega, 2015 y Herrera, 1999). Por esta razón, puede sostenerse que el abordaje pedagógico del pasado es, ante todo, una parte sustantiva y no exclusiva de los procesos de formación política en la escuela³.

Este documento tiene la pretensión de discutir los problemas que dinamizan la enseñanza de la historia del tiempo reciente. En particular, refiere *grosso modo* algunos aspectos históricos de su nacimiento y desafíos en su aplicabilidad.

3 A decir de Betancourt (2005), el quehacer del historiador y del educador como instrumento liberador se mueve en tres planos que se articulan entre sí: la historia como acción política, como empresa pedagógica y como tarea crítica. En otras palabras, no hay historia del presente que no esté anclada en la larga duración, no hay historia política que no sea al mismo tiempo historia social y no hay historia *macro* (estructural) sin soporte en la historia *micro* (cotidiana).

En esa medida, indicaremos algunas preguntas que pueden ofrecer un panorama de análisis y discusión sobre el devenir de la enseñanza de la historia del tiempo reciente en escenarios escolares a travesados por la guerra. Así, exploraremos qué fines alcanza hoy la educación en Colombia, indagaremos en las versiones de algunos especialistas y nos arriesgamos a presentar elementos constitutivos sobre este fenómeno en el escenario escolar. No obstante, algunos elementos que se discutirán aquí no constituyen una fundamentación completa sino un material en construcción; su intención es indicar señales o puntos de atención en este difícil recorrido por los virajes históricos, sociológicos y políticos de los problemas de la historia reciente del país.

Debates de las historias “reciente” y “presente”⁴

Es preciso hacer un recuento del contexto en el que emergen el debate de la historia reciente y presente⁵ y su consolidación como actividades

académicas institucionalizada, de suerte que nos permita ubicar una definición de estas y de otros elementos epistemológicos y metodológicos⁶.

Apuntes sobre la historia reciente

La historia reciente tiene una tradición larga dentro de la historiografía occidental contemporánea, en tanto que su origen se remonta a las experiencias inéditas y críticas ocurridas en el período 1914-1945. A partir de la segunda posguerra, inició un proceso de institucionalización y de legitimación del pasado reciente como objeto historiográfico⁷. Pero fue en el Juicio a Eichmann (1961) y la Guerra de los Seis Días (1967) cuando los debates de los historiadores cobraron mucha importancia, y el Holocausto o Shoah⁸ se convirtió en un tema central del debate público (Traverso, 2007).

¿Por qué el estudio del pasado reciente logró tanta relevancia? Las sucesivas guerras, masacres, exterminios, genocidios y graves violaciones a los Derechos Humanos acaecidas durante el siglo XX

4 A este respecto, quisiéramos indicar que la *histoire du temps présent* tuvo su origen en Francia: allí se generaron las primeras “formulaciones conceptuales y materializaciones institucionales” (Arostegui, 2009, p. 29) con la función de estudiar la II Guerra Mundial. Los principales opositores de lo anterior, pertenecientes a la corriente positivista, argumentaron que existía una “práctica imposibilidad de construirla [refiriéndose a la *histoire du temps présent*], por la falta de documentos, inexistencia de perspectiva temporal adecuada e implicación personal del historiador” (Arostegui, 2009). Así, la historia del tiempo presente también nació de la necesidad de diferenciarse de aquella historia elaborada por los organismos oficiales. De ello se debe considerar el convencimiento cada vez más claro de abordar la historia de la Guerra Mundial y sus consecuencias, con un espíritu y métodos diferentes de la historiografía tradicional, y en unos términos distintos de los oficiales.

5 La historia presente puede considerarse como un recurso para la comprensión tanto de los procesos de “*posconflictos*” —aunque esta denominación es imprecisa para un contexto como el nuestro, preferimos llamarlo pos-acuerdo—, así como de las actualidades violentas y su relación(es) con su pasado. De acuerdo con algunos planteamientos, los criterios para determinar si uno o varios hechos pueden asumirse como problemas para ser investigados en la historiografía del presente deben verse desde los pasados traumáticos con legitimidad política en la actualidad, por un lado; y por otro, desde los pasados que interpelan a la sociedad contemporánea. En suma, si bien las oscilaciones de su denominación (historia del presente, del tiempo presente, reciente, de lo muy contemporáneo, de nuestro tiempo, del mundo actual, próxima o inmediata) son conceptos que aluden a realidades similares, admiten matices y diferencias; empero, a pesar de sus connotaciones, todos ellos son indicativos de una nueva realidad y expresan una convergencia, ya que todos tratan de recuperar la dimensión de coetaneidad implícita en el concepto.

6 El historiador no es una excepción. Cualquiera sea el período sometido a estudio, cuando debe enfrentar problemas referentes tanto a la elección de la temática y su pertinencia, a las fuentes y su grado de representatividad y legitimidad, a sus formas de tratamiento, así como al mayor o menor grado de compromiso ético y político que posea sobre lo que investiga y, en este sentido, a los condicionantes que tiene como sujeto inscrito en un momento histórico y social determinado. Los aspectos anteriormente delimitados hacen parte de los elementos por considerar en la continua vigilancia epistemológica que debe ejercer el investigador en el proceso mismo de investigación.

7 Entre los más conocidos se encuentran el Institut für Zeitgeschichte (Múnich), el Institut d’Histoire du Temps Présent (París), el Institut of Contemporary British History (Londres) y el Institut della Resistenza (Italia).

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

han puesto en duda el supuesto progreso humano acuñado tan fervorosamente en el siglo XIX. A ello suman la caída de la Unión Soviética y la crisis sostenida del capitalismo, que ha llevado a reinventar un nuevo enemigo⁹ para Occidente, impactando fuertemente en las modalidades a partir de las cuales la sociedad occidental se relaciona con el pasado y en la confianza —diferentes perspectivas ideológicas y políticas que crearon identidades y nuevas culturas— que llevaron a fiarse de un futuro sin contradicciones (Hobsbawn, 2007). Esta toma de consciencia de la humanidad ha llevado a descubrir como necesidad fundamental, la comprensión del pasado “cercano”.

Por otro lado, nuestras representaciones sociales sobre el mundo también han variado. El cuestionamiento al positivismo y al estructuralismo, la crisis de los “grandes relatos” y el “giro lingüístico”, han llevado a poner en duda “la posibilidad de construir un conocimiento ‘verdadero’ sobre el mundo ‘real’ y sobre el ‘pasado’” (Franco & Levín, 2007, p. 37). La verdad científica es construida, mas no relativa. Como consecuencia de esto, el sujeto ha adquirido centralidad en la construcción científica del conocimiento. No es gratuito, entonces, el surgimiento del testigo¹⁰. ¿Cuál es la especificidad de la historia reciente? ¿Cuáles son sus límites? Las investigaciones sobre el pasado reciente coinciden en un aspecto: están atravesadas por problemas o procesos sociales considerados traumáticos (guerras, masacres, genocidios, dictaduras, crisis sociales o rupturas fuertes tanto a nivel individual como

colectivo); y ese carácter traumático del pasado ha sido uno de los criterios para delimitar el campo de estudio de la historia reciente.

Uno de los grandes debates ha girado en torno a definir la especificidad de la historia reciente, en particular respecto de su cronología, lo que ha traído otra serie de discusiones. No se ha llegado aún a ningún acuerdo sobre ello, hecho que parece confirmarse por la gran variedad de denominaciones: historia muy contemporánea, del presente, de nuestros tiempos, inmediata, vivida, reciente, actual, etc. En ese sentido, el rango de temporalidad tentativo ha rondado los 30 años, pero establecer esta frontera cronológica tan precisa implica que, al cabo de solo algunas décadas, el pasado deja de considerarse “cercano”. Así entonces, el objeto de la historia reciente tendría una existencia corta. Adicionalmente, otro criterio propuesto para intentar lograr un acuerdo en torno a este asunto corresponde a los actores vivos de ese pasado, aunque pierde relevancia si se toma en cuenta la desvinculación del presente como una posibilidad de los actores sociales¹¹.

Franco y Levín (2007) afirman que la cronología no es el mejor camino para definir las particularidades de la historia reciente. En efecto, muchos historiadores coinciden en señalar que su especificidad se sustenta en un “régimen de historicidad particular” basado en la coetaneidad entre pasado y presente de varios elementos: la supervivencia de actores y protagonistas del pasado en condición de

9 Hacemos énfasis en el diseño de planes de contrainsurgencia y guerra irregular que los países de Occidente ejecutan para golpear a otros que subvierten el nuevo orden global. Es decir, los enemigos del mundo occidental se traducen en las denominadas “cavernas secretas” —guardadas las proporciones— donde se alojan los terroristas de todo el planeta.

10 A partir de obras como las de Primo Levi o Jorge Semprún, los especialistas han desarrollado una serie de reflexiones en torno al testimonio para rescatar sus posibilidades y potencialidades, así como para nutrir su propia reflexión sobre los testimonios en situaciones de violencia más contemporáneas. De este modo, Enzo Traverso, por ejemplo, señala a 1961 (año del proceso de Eichmann en Jerusalén) como el año de la emergencia del testigo, cuando se mira el testimonio como un proceso terapéutico donde por primera vez “el que logró volver” pudo pronunciarse y relatar su historia (en Cohen, 2006, p. 48). También para Annette Wieviorka esta fecha es la que instala la “era del testimonio”, la cual fue reproducida a gran escala en los decenios de 1980 y 1990. Para mayor análisis, véase Blair (2008).

11 El tema de la memoria se ha constituido en uno de los más acuciantes en la agenda pública en las últimas décadas, pautado por un momento histórico en el cual predomina la sensación de un presente que se escapa de manera vertiginosa y cuyas líneas de continuidad con el pasado y el futuro parecen estar cada vez más desdibujadas. Ello ha traído como contraparte un sinnúmero de iniciativas con las que se pretende rescatar las memorias de actores y protagonistas de acontecimientos sobre la historia reciente, dentro de las cuales se inscribe el interés no solo por la narrativa testimonial, sino cada vez más por la enseñanza de la historia reciente de los países latinoamericanos, así como de algunos europeos, asiáticos y africanos que ven marcada su historia por la violencia política, el genocidio y la vulneración de los Derechos Humanos.

brindar el testimonio al historiador; la existencia de una memoria social activa sobre ese pasado; la contemporaneidad de la experiencia del historiador; y el pasado del que se ocupa. No obstante, los autores advierten que este camino tiene una dificultad: ciñe la historia reciente solo a aspectos metodológicos (la historia oral, por ejemplo), pero no se trata sólo de una delimitación temporal o cronológica. Ahora bien, la delimitación del campo de la historia reciente a acontecimientos traumáticos le otorga una legitimidad que es política ante todo, además de disciplinar:

La especificidad de esta historia no se define exclusivamente según reglas o consideraciones temporales, epistemológicas o metodológicas sino, fundamentalmente, a partir de cuestiones siempre subjetivas y siempre cambiantes que interpelan a las sociedades contemporáneas y que transforman los hechos y procesos del pasado cercano en problemas del presente [...] los acontecimientos considerados “traumáticos” o de fuerte presencia social en el presente son objetos privilegiados de esta historia, aunque no por ello únicos (Franco & Levín, 2007, p. 35).

Señalábamos arriba que el cuestionamiento a los grandes paradigmas epistemológicos de la ciencia ha influido en la historiografía. En efecto, la microhistoria, la historia política y la historia oral son campos que se han desarrollado y emergido con fuerza, contribuyendo de paso con la consolidación de la historia reciente y evidenciando su pertinencia y necesidad. La primera se ha concentrado en el estudio de la experiencia de los sujetos mediante herramientas de análisis en pequeña escala y observación minuciosa, las cuales son invaluable para el estudio de períodos cercanos y la ineludible presencia de los actores sociales. La segunda ha dado una nueva importancia al “acontecimiento”, la contingencia y la dimensión individual como elementos de análisis histórico (Rousso, 2000), así como al interés por el estudio de las representaciones y los imaginarios sociales. Y la tercera (el enfoque de la historia oral ligado con el surgimiento del testigo), por su par-

te, ha contribuido a reconocer el valor epistémico y ético del testimonio para la reconstrucción de los procesos pasados, siempre que se someta a la crítica y al entrecruzamiento con otras fuentes.

Apuntes sobre la historia del tiempo presente

En palabras de Fazio, la historia del tiempo presente

(...) constituye una propuesta que se propone historizar las experiencias colectivas de acuerdo con el entendimiento de la cadencia temporal de los fenómenos sociales que se acontecen durante el intervalo de tiempo que se ha definido como el presente histórico contemporáneo (Fazio, 2010, p. 144).

Es decir, bajo una temporalidad como el presente histórico es posible encontrar lógicas en los fenómenos sociales, las cuales no se han transformado (si bien han mutado) y han pervivido hasta la actualidad.

Pensar la historización del presente histórico implica detenerse en el debate epistemológico que ocasiona la historia del tiempo presente, que gira en torno de varios problemas y definiciones.

En un primer momento debe identificarse y delimitarse el componente conceptual de esta tendencia, que encierra tres categorías: historia, tiempo y presente. Aunque están separadas, llevan implícita una correlación entre ellas y desempeñan un papel en la explicación global del concepto. Delimitar cada una de ellas, por tanto, es un proceso indispensable para comprender el sentido que entraña esta historia.

Por *historia*¹² se puede entender aquel campo del conocimiento que estudia lo social a través de la interacción entre disímiles registros espaciotemporales, que se forja en la permanente interpenetración entre “el observador” y “lo observado”. Es un conocimiento de tipo reflexivo, puesto que el presente interviene de manera dinámica de dos maneras, como principio y finalidad de la historia.

12 Jaramillo sostiene que la historia es “la reconstrucción sistemática del pasado o de una comunidad, un pueblo o una nación. Por ejemplo, en el caso nuestro, entender por historia de Colombia la reconstrucción de la vida social, política y económica del país en términos muy genéricos y amplios, desde sus orígenes, pasando por sus diferentes etapas más o menos significativas (...) Ahora, la historia total es la reconstrucción de esas diferentes etapas, no como etapas aisladas, sino como etapas de un proceso, en tanto hay conexión y relaciones entre unas etapas y otras” Véase: <http://www.revistaarcadia.com/noticias/articulo/murio-jaime-jaramillo-uribe-fundador-nueva-historia-colombia/44808>.

El presente es origen de la historia en cuanto la temporalidad del observador interviene en la construcción, la valoración y la narración del pasado; la historia, de esta manera, representa una fuente inagotable de producción del conocimiento porque la multiplicidad de lecturas del pasado responde a la variabilidad de momentos presentes que realizan las correspondientes investigaciones. Y es finalidad en la medida en que se produce conocimiento histórico para esclarecer aquellas situaciones que explican y que interesan a la respectiva contemporaneidad y que, a su manera, conducen a la historización del presente. Como se constata, la centralidad del presente lleva a que esta condición de tiempo se constituya en principio y final de toda historia.

Empero, lo anterior no indica desconocimiento y distancia del pasado, ni mucho menos pretende caer en el relativismo de que todo es susceptible de ser estudiado. De hecho, la disciplina ha construido varios dispositivos (como sus métodos y la historiografía) que han permitido construir un “acumulado” de conocimientos sobre el cual deben realizarse los nuevos cometidos históricos. Esta interpretación abierta de la disciplina, en cuyo núcleo no se encuentra un objeto específico de estudio, sino que se representa en el entendimiento espaciotemporal de las sociedades, lleva también a reconocer que otra de sus características consiste en ser un conocimiento con facultades para integrar elementos provenientes de distintos saberes dentro de una misma narración.

La historia no se puede concebir separada del *tiempo*. Ahora bien, según Fazio (2010), la especificidad del *tiempo histórico* debe entenderse como un asunto distinto del régimen que prima en la naturaleza, pero ello no debe dar lugar al supuesto de que el tiempo histórico es un fenómeno relativo y está completamente dissociado de lo físico. Aun cuando comporte elementos que lo particularicen, tales como ritmos o cadencias que le sean

inherentes, su movimiento transcurre dentro del tiempo natural (“la flecha del tiempo”) porque se desenvuelve dentro de un escenario donde prima la irreversibilidad. Pero ¿qué es el tiempo histórico? Es una cualidad intrínseca de los fenómenos sociales; y de esta premisa se desprende una gran variabilidad en términos de ritmos, velocidades, densidades y extensiones: consiste, pues, en un entrelazamiento de diferentes dimensiones, estratos y dinámicas que entran en resonancia.

¿Cómo se entiende el *presente* en la historia? De acuerdo con Fazio, las reflexiones que se han dado sobre este interrogante han conducido a identificar tres grupos. El primero ha asumido el presente en un doble sentido, en tanto sucesión de eventos locales singulares y simultaneidad de múltiples acontecimientos cercanos y lejanos. Para el segundo, la principal característica del presente radica en que representa una porción de tiempo entre el pasado y el futuro, es decir, el presente como un punto de confluencia entre pasado y futuro. Y el tercero interpreta esta condición temporal como duración y, en este sentido, la valora fundamentalmente como un intervalo de tiempo de una mayor extensión que la instantaneidad. De estos tres grupos se rescatan tres elementos que permiten formular una comprensión del presente.

- 1) Cuando es pensado en el contexto actual, refiere al dilatado régimen temporal del presente y representa un tipo de espacialidad donde coexisten y se sobreponen variados estratos de tiempo que convergen en la simultaneidad. Otra cualidad que se desprende de la condición espacial del presente consiste en que invita a pensar en la sincronía¹³ como una categoría histórica de primer orden. Historizar la sincronía exige propender por un ensanchamiento de la mirada histórica y prestar la debida atención a otro tipo de regularidades posibles, a las conexiones y a los cruces entre historias singulares.

13 Sin duda la idea de pluralidad temporal representa una buena estrategia para el tratamiento de la realidad socio-histórica. La distinción entre tiempos estructurales y episódicos, entre ritmos dilatados o ágiles, entre la secuencia y la simultaneidad, permite poner en juego la permanente tensión entre sincronía y diacronía, entre necesidad y azar, entre determinismo y libertad. La idea de la multiplicidad del tiempo admite, además, la incorporación de la “subjetividad sobre el tiempo”, tanto como la del “tiempo de la subjetividad” de los actores del mundo real: su riqueza de percepciones temporales, sus memorias y olvidos, sus esperanzas y proyectos. Véase Valencia (2002).

- 2) Sostener que el presente representa un registro temporal abierto en los extremos a ciertos elementos del pasado (espacios de experiencia), así como a otro tipo de conexiones que pueden establecerse con el futuro inmediato (horizonte de expectativa), es otro factor que permite avanzar en su comprensión. Se infiere, entonces, que el presente comporta esencialmente una dimensión diacrónica; es decir, se puede distinguir una pléyade de pasados y futuros que orbitan en torno al punto fijo de presente: en pocas palabras, este último comprende una secuencia temporal ineludible. Por ende, los distintos registros temporales deben ser comprendidos en su propia cadencia.
- 3) El último elemento nos conduce a señalar la concepción global del presente, debido a que se entiende como duración, sustantivo, cuyo significado intrínseco alude a “subsistir”, “permanecer” y “continuar siendo”. El presente como duración designa un movimiento de transformación, constituye el ritmo de las cosas, representa un devenir que arranca en un pasado presente, prosigue en un presente pasado y transita por el presente sin más, hasta que se sumerge en un futuro presente. Durante todo este transcurrir se sintetizan elementos diacrónicos y sincrónicos.

En alusión a las categorías metahistóricas de Reinhart Koselleck —el espacio de experiencia y horizonte de expectativas—, la manera como se debe emprender el análisis de situaciones que se desarrollan en presencia o coetaneidad con el observador también merece atención. Se adopta una reflexión práctica en la operación histórica, basada en tres modelos ideales de escritura: la historia que registra, la historia que desarro-

lla y la historia que reescribe. La primera es una “biografía del presente”, enfatizada en la sincronía y fundamentada en fuentes, observaciones directas y experiencias vividas. La segunda, por su parte, se representa como una operación histórica que acumula duraciones, compara y sobrepone experiencias individuales y colectivas para esbozar una mirada de conjunto. Y la última, que se confecciona necesariamente a partir de las dos anteriores, incluye valoraciones y explicaciones en términos de variadas duraciones y “corrige las anteriores para retrospectivamente extraer una nueva historia”.

La historia del tiempo presente es un enfoque global porque su mismo objeto de estudio lo es y porque se propone ir más allá de las fragmentaciones historiográficas e históricas. Según Fazio, es “transdisciplinaria”¹⁴ porque dialoga e interactúa con el conjunto de ciencias sociales, a la vez que reconecta los distintos ámbitos sociales al espacio, al tiempo y a los conceptos metahistóricos a partir de la centralidad acordada.

Es necesario pensar en el acontecimiento desde un punto de vista histórico. Este debe ser entendido como una ventana, y no como un espejo que permite la observación de los movimientos que ocurren en los niveles más profundos y la comprensión de las distintas cadencias que comportan los procesos participantes en la construcción de la contemporaneidad. “La historia del tiempo presente representa, por tanto, una involución del marco metodológico que acariciaba Braudel, pues arranca de los ‘destellos de luz’ (los acontecimientos) para captar las vibraciones subterráneas (coyunturas y proceso) y, de esa manera, ‘horadar’ en la oscuridad” (Fazio, 2010, p. 146).

Una historia que promueve el desarrollo de enfoques comparativos, “no solo los métodos de comparación, sino las perspectivas cruzadas por-

14 Quisiéramos defender la idea de que ningún objeto de conocimiento tiene una especificidad tal que pida la interdisciplinariedad o la transdisciplinariedad (atención: algunas situaciones o problemas —que son asuntos distintos a un objeto de conocimiento— sí requieren la concurrencia de diversos “expertos”, miradas desde diferentes perspectivas...). Lo único que la especificidad de un objeto determina es el tipo de conocimiento que puede afrontarla. Desde la investigación en el campo de la ciencia (esperando la comprensión como tal de la disciplina histórica), podemos diferenciar tipos de objeto: representado, abstracto formal y concreto-real.

que el objetivo no consiste tanto en confrontar universos vecinos del espacio, sino en explicar las especificidades y las resonancias de los itinerarios históricos” (Fazio, 2010, p. 148).

Finalmente, debemos detenernos en la categoría de presente histórico. Se afirma que este constituye la manera en la que se modula la duración de nuestra contemporaneidad; pero debe reconocerse igualmente que este periodo constituye, asimismo, una condición espacio-temporal que abraza todo elemento de significación mundial (sincronicidad) y puede ser local, global o la conjunción de ambas: glocal. En pocas palabras, el presente histórico representa el primer intervalo temporal donde puede practicarse la historia del tiempo presente.

No obstante, este intervalo del tiempo no es homogéneo; al contrario, constituye una imagen topológica, dado que su representación es entendida como una composición conformada por varios relieves de disímiles extensiones espaciales y de desiguales protuberancias temporales, con distintas densidades históricas y de destino. El valor histórico de los eventos y de las dinámicas no viene dado por su mayor relieve o por su cercanía a algún centro, sino por la resonancia y el encadenamiento que dichas situaciones son capaces de producir.

¿Cuál es su frontera temporal? El presente histórico dispone de una variabilidad de origen y, desde luego, no posee ninguna frontera de finalización, pues se sigue construyendo en el día a día de la actualidad más inmediata. Para entender la manera como se establece el nacimiento de esta frontera temporal inicial, se debe considerar que el presente emerge cuando los procesos que caracterizan aquella coyuntura desde la cual se observa, asumen por primera vez una fisonomía más o menos clara. Identificada la singularidad histórica de la coyuntura en la que está situado el

observador, se rastrean de manera retrospectiva las continuidades de las dinámicas hasta llegar a su fuente original.

Así pues, puede concluirse que el presente histórico tiene tres elementos consustanciales a la historia del tiempo presente: 1) entenderlo como duración; 2) es una perspectiva que se centra en la comprensión retrospectiva de la cadencia y los ritmos temporales propios de los fenómenos estudiados; y 3) en la medida que es un enfoque muy distinto a la secuencia cronológica supone una inversión de la causalidad, es decir, este procedimiento es cercano al método arqueológico sugerido por Michel Foucault (2002).

El pasado en guardapolvo ¿y la escuela en procesos de transición?

Lugar de encuentro intergeneracional, territorio usado para la creación y perpetuación de la tradición y la identidad nacional, institución clave en el proceso de socialización de los futuros ciudadanos... Por múltiples y muy diferentes razones, la escuela parece ser —y lo ha sido— estación obligada de la memoria¹⁵ (Raggio, 2004).

La inclusión de la Historia como una de las asignaturas a enseñar por la escuela

respondió al propósito de construir desde el Estado una conciencia *identitaria* en torno a la idea de nación devenida estado en pleno proceso de consolidación. Se articuló así un discurso genealógico: la historia de la nación, relato épico, pletórico de actos heroicos cuya conclusión es la nación encarnada en el Estado y sus administradores, los herederos naturales que expresan la continuidad entre pasado y presente. La historia enseñada se configuró así como memoria, pero una memoria concebida como cuestión de Estado (Raggio, 2004).

Como decíamos al principio, las razones de su rememoración pusieron en tensión y crisis

15 Historizar el uso de la historia en la escuela sería muy interesante, ya que “la historia que se cuenta a los niños, o a los adultos, permite a la vez conocer la identidad de una sociedad y el status de ésta a través del tiempo” (Ferro, 1995). En la ponencia “Apogeo y crisis de las historias escolares” (presentada en el Coloquio “Historia y Memoria: perspectivas de abordaje del pasado reciente” en 2002) se esbozan algunas líneas en este sentido, muy sugerentes.

este constructo identitario y simbólico, desplazándose hacia un deber de memoria más significado desde afuera que desde dentro de la escuela. Como se analizará más adelante, fueron leyes o decretos emanados del poder político, junto con iniciativas de los sectores de la sociedad civil (*e. g.* los organismos de Derechos Humanos), los que activaron la incorporación de la temática en la escuela antes de que las reformas curriculares otorgaran relevancia a la enseñanza del pasado reciente en sociedades en procesos de transición.

La memoria como categoría social

Teniendo en cuenta la dimensión temporal de la memoria y las disputas que esta conlleva al hegemonizar determinados sucesos o narraciones del pasado, se puede sugerir que la memoria, antes que un dato fijo, es un terreno de luchas entre posiciones del presente que se inscriben en una serie de tensiones para definir qué se debe olvidar y qué debe ingresar en la memoria. La memoria social, entendida como un campo en disputa por los sentidos y significados que damos a nuestro pasado, está compuesta por representaciones, discursos o recuerdos que, de alguna manera, edifican o modifican las comprensiones que los grupos elaboran sobre el presente. Esta debe ser comprendida como un proceso activo de construcción simbólica y elaboración de sentido que atañe tanto a lo privado (*i. e.* las formas de producción individual y subjetiva de nuestra realidad) como a las dimensiones intersubjetiva y colectiva de lo público. Ambas están íntimamente relacionadas y determinan la manera en que los individuos constituyen memoria social y elaboran identidad (Jelin, 2002).

No obstante, estas luchas por dar un uso político y público al pasado no son tan abstractas como parecen, sino que están definidas por las memorias en confrontación. Por un lado, se encuentran las memorias fuertes como aquellas versiones del pasado producidas por instituciones y estados que configuran regímenes de verdad y referentes de identidad a través del uso público, en virtud de legitimar el *statu quo*. Los que protagonizan y agencian estas memorias (las cuales son explotadas,

manipuladas, sacralizadas e impartidas a través de museos, escuelas, conmemoraciones y monumentos, entre otros) tienen más visibilidad y reconocimiento en la historia oficial de los estados.

Por otra parte se encuentran las memorias débiles o subalternas que son invisibilizadas por las memorias fuertes, relegadas al olvido, sustraídas del espacio público e incluso censuradas de ciertas fuentes de emisión. Su ocultamiento es causado por el uso político que se puede dar a su olvido, o bien por la evasión de las responsabilidades que estas pueden llegar a significar y exigir. Estas jerarquías de las memorias no son inmutables: tienden a ser modificadas afirmándose o debilitándose; esto contribuye a redefinir de modo permanente la memoria social, generando nuevos regímenes de verdad y reconfigurando su función en el escenario público y político.

La memoria social cobra una especial importancia en su relación con las luchas políticas presentes en el espacio social, en tanto produce políticas de olvidos, conmemoraciones o recuerdos, en particular cuando se trata de profundas catástrofes sociales y situaciones de sufrimiento colectivo (*e. g.* Nunca más, Movimiento de las madres de la plaza de Mayo, Comunidades de Paz, Coordinadora contra la Impunidad del Franquismo, etc.). Los procesos de expresar y hacer públicas las interpretaciones y sentidos de esos pasados conflictivos causan confrontaciones dinámicas. Las memorias y olvidos de los hechos traumáticos recogen también una significación especial en términos de los dilemas de la pertenencia a la comunidad política; al respecto, Jelin (2001) expresa que “las exclusiones, los silencios y las inclusiones a las que se refieren hacen a la re-construcción de comunidades que fueron fuertemente fracturadas y fragmentadas en las dictaduras y los terrorismos de estado”.

El papel de la historia escolar en los fines de la educación: las constantes

El siglo XX estuvo caracterizado en el plano mundial por un proceso de transformaciones en las cuales el capitalismo se fortaleció en su fase

industrial, con lo que dejó al descubierto una variada gama de contrastes, expectativas y frustraciones. En el área que compete a la historia social y cultural se presentaron modificaciones debido a la circulación de modelos culturales correspondientes a la sociedad burguesa y a las características de la industrialización, lo cual condujo a nuevos patrones de conducta, actitudes mentales, ideales y formas de vivir que caracterizaron la primera mitad del siglo XX (Herrera, 1999).

Dentro de las transformaciones ocurridas en el área de la cultura, el campo de la educación también tuvo sus modificaciones.

A la luz de los nuevos modelos culturales, se formularon otros ideales de formación, acreditándose que la educación debía moldear un prototipo de hombre acorde con las nuevas sociedades, en las que ahora imperaba el afán de producción y formación de individuos económicamente útiles (Herrera, 1999, p. 15).

En este contexto surgieron diversas preocupaciones, referidas a la constitución de un nuevo cuerpo conceptual que diera fundamento teórico e ideológico a las prácticas educativas y pedagógicas, queriéndose tomar distancia de los postulados tradicionales. Estas preocupaciones fueron el resultado de una serie de factores que tornaron más complejos los conocimientos sobre lo educativo, dentro de los cuales se puede mencionar la importancia concedida a la educación como factor de unificación de los estados-nación¹⁶ y la expansión y diversificación de la educación como parte del proceso de consolidación de los sistemas nacionales de enseñanza.

Desde la década de 1970 se subordinaron los sistemas educativos nacionales a los fines y procedimientos de la tecnología educativa, dados los condicionamientos para financiar los sistemas en América Latina que proponían instituciones como las fundaciones Ford y Rockefeller y el Banco Mundial. Colombia empezó a aplicar estas exigencias en varios programas y políticas como la reforma curricular de 1978, que relegaba al maestro a un papel secundario y daba importancia a los materiales —computadores, textos programados, folletos y módulos—. Los educadores respondieron a estos cambios con lo que se denominó el Movimiento Pedagógico Nacional, en el que se reivindicó al maestro como trabajador de la cultura y profesional de la pedagogía. Con esto, se consolidaron propuestas innovadoras (*i. e.* colegios experimentales) a la vez que se incentivaron la investigación y la producción en el campo de la educación (mediante esfuerzos como la *Revista Educación y Cultura*). Entre lo que se planteó la necesidad de considerar el contexto social en las propuestas educativas.

En la década de 1980, cuando se integró la asignatura de historia a un área más amplia denominada “ciencias sociales” en el ámbito escolar (mediante el Decreto 1002 de 1984), los contenidos, didácticas y objetivos de la enseñanza de la historia pasaron a depender de las reformas educativas y la formación de maestros profesionales, con lo que se abrió el debate por la enseñanza de la historia. Algunos plantearon la necesidad de incorporar los avances de “la Nueva Historia” para superar a la historia apologética y episódica de los tiempos de Henao y Arrubla; otros

16 Al hablar de nación emergen una serie de íconos, representaciones e imaginarios que van de la bandera y el himno nacional, hasta la selección nacional de fútbol, o los principales artistas que componen “lo nacional”, así como los lugares de resistencia por una pugna o apuesta en común. Pero ¿qué hará a este conjunto de cosas aparentemente distintas algo nacional? La pregunta por la nación ha sido formulada por varios autores desde dos perspectivas diferentes e indisolubles: una que la entiende como “un tipo específico de relación de poder político y su capacidad de delimitar un territorio” (Bolívar, Ferro & Dávila, 2001, p. 10) y la comprende en tanto sistema estructurante; y otra que la toma como “un grupo social que se afirma como totalidad, con base en una serie de vinculaciones étnicas, raciales o históricas” (Bolívar *et al*, 2001, p. 10), es decir, como una construcción intersubjetiva que se generaliza desde una serie de relaciones de diferente tipo que la identifican o diferencian de los otros grupos. Así, la nación es comprendida como “una entidad social solo en la medida en que se refiere a cierta clase de Estado territorial moderno —el Estado-Nación— y de nada sirve hablar de nación y de nacionalidad excepto en la medida en que ambos se refieran a él” (Hobsbawm, 1991, p. 14); y “preguntarse por la nación, es preguntarse por algo que pertenece al mundo de la conciencia de los actores sociales” (Pérez Agote, 1993), lo que implica un regreso al sujeto.

plantearon la importancia de integrar curricularmente las ciencias sociales para comprender la realidad social en su totalidad; y una tercera postura, devenida de planteamientos tomados de la psicología, sostenía que la selección de contenidos educativos, los métodos, los recursos y el diseño curricular debían corresponder a una ordenación definida por los estadios de desarrollo psicológico.

Finalmente, la postura “psicológica” señalada se impuso en la ordenación curricular y en la disposición de los contenidos en todas las áreas. Por ello, desde la década de 1990 tomó fuerza la aplicación de los estándares básicos y lineamientos curriculares para desarrollar competencias cognitivas, procedimentales, valorativas, sociales, argumentativas, propositivas e interpretativas, definidas según el Ministerio de Educación Nacional (2004, p. 15) “de acuerdo con parámetros internacionales” y según las “nuevas exigencias de la sociedad contemporánea”. Así, la discusión que plantearon los historiadores sobre los contenidos a enseñar perdió fuerza y lo que resaltó el movimiento pedagógico sobre la necesidad de crear propuestas para determinados contextos sociales no fue considerado. Del mismo modo, ni la historia reciente ni el conflicto armado fueron estimados como parte del currículo por la nueva postura de la reforma de renovación curricular.

Desde entonces, las preocupaciones se han reducido a reformular los lineamientos curriculares en ciencias sociales. Las competencias son evaluadas a partir de logros e indicadores de logro mediante la aplicación de pruebas censales, constituidas exclusivamente en el referente que mide la calidad de la educación en el país. Constancia de ello es el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), recientemente inaugurado.

La articulación curricular de la historia en la asignatura escolar de ciencias sociales restó importancia a la especificidad didáctica y pedagógica de la historia. Esta fue reemplazada por los conteni-

dos impuestos desde la pedagogía conceptual (psicología cognitiva), la cual definió logros, metas, lineamientos y contenidos para cada área del saber que correspondían a cada año y edad. Con esto, la historia se sometió a las mismas condiciones que la geografía y demás ciencias sociales.

Los textos escolares¹⁷ también se acoplaron como la respuesta a un mercado que los demandaba, con lo que proliferaron las editoriales que producen textos con los requerimientos de las políticas gubernamentales. Aunque los contenidos describen aspectos relacionados con el conflicto armado, lo hacen bajo la perspectiva de desarrollar las competencias que se requieren para el éxito evaluativo, más que para comprender la realidad social y actuar en ella. Con notable preocupación señalamos en este sentido que las herramientas didácticas para la enseñanza de las ciencias sociales se reducen exclusivamente a los textos escolares.

A su turno, los programas de formación de docente en las facultades de educación del país entraron en el debate sobre las políticas educativas y la formación del docente, con lo que fue posible superar, al menos en parte, la instrumentalización de la pedagogía, que antes aparecía como un saber agregado (tal era el caso de la historia y la geografía). Con esto se pasó a disponer de proyectos curriculares de cinco años de duración (pregrados o licenciaturas) en los cuales se amplió la intensidad horaria en formación pedagógica y se articularon la práctica docente y la investigación como ejercicios inherentes a la formación. No obstante, ni esta formación docente profesional ni el modelo de formación continuado que apareció en 1996 introdujeron la enseñanza de la historia reciente como prioridad. A la postre se respondió a la normatividad vigente, más que a las necesidades que “demanda[n] las dinámicas del presente o de la historia reciente” (Rodríguez & Sánchez, 2009).

17 Véase Pinilla, Suaza y Herrera (2003).

La historia reciente como un nuevo fin de la política educativa: las fracturas

Cierto es que la incorporación del pasado reciente en la enseñanza de los países del Cono Sur tiene que ver con dos factores que los diferencian profundamente de la enseñanza del pasado reciente en Colombia: por un lado, los “efectos en las decisiones políticas y en la opinión pública, del trabajo sobre la memoria, liderado por diversos movimientos y organizaciones sociales que han reivindicado las víctimas de las dictaduras militares”; y por otro, la transición hacia la democracia ocurrida en esos países desde los años ochenta que permitió consolidar “algunos mecanismos de justicia y responsabilidades políticas sobre los efectos traumáticos de los gobiernos dictatoriales” (Rodríguez & Sánchez, 2009).

Pero en Colombia, la permanencia de la guerra en el devenir nacional nos deja en un presente perpetuo¹⁸; es decir, en una especie de memoria, asociada a viciosas formas de olvido, que ha sido vivida como un problema recurrente en la historia de Colombia. ¿Por qué solo ahora empezamos a tematizarla? ¿Por qué es aún tan difícil hacer de ella un problema nacional?

Arriesgamos una explicación que está en el trasfondo de esta exposición. Primero, la omnipresencia real o imaginaria de la guerra en el devenir nacional nos ha hecho vivir en una especie de presente perpetuo¹⁸, donde nada o poco cambia: ¿cómo acumular, entonces, el recuerdo, hacer memoria, en una historia inmóvil, en un *continuum* de la guerra? Segundo, aunque

parezca paradójico, la guerra hace vivir el presente de manera tan aplastante que parecería como si todos los tiempos se juntaran en el instante que vivimos. Tercero, el período de la Violencia atravesó de una manera tan crucial las instituciones y las vidas de todos los individuos que la responsabilidad histórica es más difícil de definir sin alimentar el recrudecimiento de las heridas que en cualquier otra experiencia latinoamericana, en tanto ningún mecanismo jurídico ni político que resuelva el conflicto ha funcionado; al contrario, esos procesos parecen alimentar y complejizar más el conflicto interno (*i.e.* las leyes de Justicia y Paz¹⁹ [975 de 2005] y de Víctimas y Restitución de Tierras²⁰ [1448 de 2011], el Marco jurídico para la paz por medio del cual se crea los instrumentos jurídicos de *justicia transicional* con el fin de adelantar negociaciones con las FARC-EP [2012] y la ley Cátedra de paz en todas las instituciones de educativas del país²¹ [1732 de 2014]).

La carencia de una política educativa que involucre la historia reciente en el currículo escolar y, más aún, en la investigación y la formación de profesores, responde a la función social que el Estado y la sociedad exigen a la escuela: requerimientos evaluativos y estandarizados y el desarrollo de competencias y habilidades para el trabajo, bajo las escasas posibilidades de ascenso social que brinda el sistema educativo. Con ello se deja al olvido esa necesidad de comprensión y actuación crítica que sobre el conflicto interno tiene la sociedad colombiana, en la que “existe una vinculación estrecha de los actores escolares con las dinámicas y los efectos de la guerra interna” (Rodríguez & Sánchez, 2009).

18 Para mayor ampliación, véase el texto de Gonzalo Sánchez titulado “Guerras, memoria e historia” en Belay, Bracamonte, Degregori y Jainville (2004).

19 “Por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios”.

20 “Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones”.

21 Cuyo propósito es “[...] garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia, establézcase la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media como una asignatura independiente”. Asimismo, “la Cátedra de la Paz tendrá como objetivo crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población” y “será un espacio de reflexión y formación en tomo a la convivencia con respeto, fundamentado en el artículo 20 del Pacto Derechos Civiles y Políticos”.

Algunas especialistas han hecho planteamientos para ilustrar el carácter periférico (por no decir nulo) que ocupa la enseñanza del conflicto social y armado en el sistema educativo:

Es evidente la ausencia de este tema en textos escolares, programas educativos, currículos y leyes de educación. Esto nos lleva a inferir que formalmente no se enseña, apenas se menciona el conflicto como el gran óbice para que la sociedad colombiana viva en paz, pero sin relevar la fuerza de una costumbre que en calidad de base sustenta su perpetuación: “la eliminación del Otro” (Ortega, Merchán & Vélez, 2014, p. 62).

Sandra Rodríguez (2014) señaló que en Colombia nunca se ha dado un lugar central a la enseñanza del pasado reciente, ni siquiera en momentos de transición política y “superación de conflicto armado” en los que el discurso de la paz se le ha encomendado a la educación. En particular, estudia el papel de la educación después de tres momentos de históricos del país, a saber: la Guerra de los Mil Días, los sucesos del 9 de abril y la desmovilización del grupo insurgente M-19. La conclusión es que siempre se han creado cátedras de “cultura de paz”, “cívica y derechos humanos” y “patriotismo e identidad nacional” como garantía de no repetición de las hostilidades “en proceso de superación”, que se centran en la enseñanza de valores abstractos fundados en la religión, la moral, las buenas costumbres, etc., y no en procesos históricos. Así, la enseñanza de la historia reciente ha estado marginada de los currículos.

Podría citar varios eventos del siglo XX que han suscitado un interés general por que el sector educativo piense y adecue sus prácticas según las exigencias de un nuevo escenario de paz, sin embargo he seleccionado solo tres en los cuales se puede ejemplificar la manera como se ha buscado incidir en las instituciones educativas para convertir la paz en un tema central de la formación: la paz después de la Guerra de los Mil Días, la paz después del 9 de abril de 1948 y la paz después de la dejación de armas de varios movimientos guerrilleros entre 1989 y 1994. (Rodríguez, 2014 [inédito]).

¿Qué potencialidades tiene la historia reciente? La enseñanza de la historia intenta alcanzar el desarrollo de la consciencia histórica, una visión racional y crítica del pasado que explique el presente. Dado que la lectura del pasado y la influencia que él tiene sobre cada persona configura sus actitudes y acciones presentes, “los hechos recientes deberían pasar a ocupar un primer plano en la enseñanza de la historia, desde que toda interpretación de los hechos actuales depende de alguna representación de lo que ocurrió en el pasado” (Gutiérrez, 2005, p. 18).

La hegemonía de una historia positivista en la escuela (historia oficial, memorizada, repetida insistentemente en los medios de comunicación y en los manuales escolares) ha negado la historia reciente y la comprensión de los problemas sociales relevantes, a pesar de que en ella se juegan diferentes conflictos que ponen en cuestión los “sentidos del pasado”; y “que su enseñanza permite el análisis de consideraciones éticas, políticas y sociales que son problemáticas y se constituye como un lugar controvertido, de disputas, ya que las luchas por el pasado son en realidad luchas por el presente” (Funes, 2006, p. 98).

Llevar la historia reciente a la escuela implica la selección rigurosa de los contenidos o conceptos (algunos de intensa complejidad), lo que implica innovar en los dispositivos didácticos a emplear: responderán a la nueva intencionalidad y actuarán en función de un propósito.

Según Pescader (2003), durante los últimos 40 años se ha generalizado un nuevo tipo de historia. De manera general, parece que la emergencia de la historia reciente ha estado vinculada al estudio de hechos violentos que han dejado huella en las sociedades contemporáneas: “ha sido la vivencia de experiencias traumáticas lo que ha activado en algunas sociedades un importante debate sobre los límites de la contemporaneidad”. En este horizonte, el foco temático de la historia reciente ha estado concentrado en los estudios de la violencia política que han marcado a las sociedades consideradas. Así, los estudios de la Shoah (Holocausto judío), la II Guerra Mundial

o las dictaduras latinoamericanas han sido sus objetos privilegiados. Para el autor nombrado, “la diversidad manifiesta de temas —diversidad en medio de la mismidad— y márgenes temporales no impide reconocer en todos estos trabajos un propósito común: re-significar el pasado reciente” (Pescader, 2003, p. 3). Con todo, la historia del pasado reciente se puede pensar como

la producción historiográfica que tematiza acontecimientos o fenómenos de procesos sociales incorporados en la memoria inmediata de grupos generacionales que comparten el mismo presente histórico. Pretende “historizar” acontecimientos que constituyen experiencias de miembros de generaciones vivas. También entran en la órbita de su interés los modos de transmisión de esas memorias colectivas a partir del contacto entre generaciones (Pescader, 2003, p. 6).

Además, la historia del pasado reciente “estimula una indagación más profunda sobre los intrincados vínculos de la historia con la memoria colectiva”; y “proporciona elementos para re-significar la relación sujeto–objeto, porque quien investiga está en situación de ser un integrante o al menos un contemporáneo de los grupos involucrados en la transmisión de las memorias colectivas” (Pescader, 2003, p. 7). Esto último radicaliza la paradoja analítica de quien es parte del universo que objetiva, máxime si el investigador no solo es contemporáneo de los hechos estudiados sino también partícipe de los particulares. En este caso, estaríamos presenciando una suerte de objetivación del sujeto objetivante, dinamizando la relación sujeto-objeto.

Consideraciones finales: *los nuevos horizontes*

Concebir las realidades sociales como territorios poblados por las grandes, pequeñas y diminutas historias creadas y soñadas por hombres que han compartido el camino de una larguísima historia puede ser una buena forma de concebir la multiplicidad del tiempo social. Otra más

puede consistir en la descripción de cada fenómeno social como una historia que solo cobra sentido en su entrecruzamiento con todas las otras “historias” (preexistentes, simultáneas, o potenciales) que contribuyeron a hacerla posible.

Quisiéramos defender la hipótesis de que la paz no tendrá sentido sin un cambio importante en el orden educativo. Con ello, no queremos aludir exclusivamente a las condiciones estructurales que se requieren para lograr la paz educativa, tales como el acceso, la financiación, la infraestructura, la ampliación de la cobertura, la profesionalización docente y su reconocimiento salarial. Sin embargo, deberíamos llegar al convencimiento lógico que la paz será producto de los cambios afiligranados en el orden social y político del país. Por tanto, estamos hablando de cambios internos en el campo educativo, con contenidos que permitan plantear nuevos objetivos y rumbos, y posibiliten crear generaciones de paz.

Abierta la discusión por la justicia transicional, no habrá duda de incorporar la reforma al currículo escolar como uno de sus componentes ineludibles. Al respecto, la experiencia argentina ilustra el camino: los movimientos sociales dieron el debate a la reforma de la ley de educación buscando que se incorporara en la historia escolar lo contemporáneo, esto es, el pasado reciente, como uno de los pilares de la educación en todos sus niveles. La escuela se convirtió en el centro del ejercicio y la construcción de la memoria colectiva, a fin de que los eventos de terrorismo de estado de la dictadura no tuvieran repetición ni olvido, y en la formación de ciudadanos comprometidos con la democracia (Amézola, 2008). Una paz sin cambios en los fines y objetivos de la escuela es una paz sin sentido ni horizonte²². En este sentido, al ser desconocida por las políticas educativas como una necesidad primordial y urgente, la historia reciente no ha sido objeto de un trabajo curricular ni didáctico; en lugar de ello, ha sido subordinada por la visión que se configuró sobre todos los conocimientos escolares desde la década de 1990.

22 Elementos retomados de Domínguez y Quintero (2015a y 2015b).

La enseñanza del conflicto social y armado no ha sido integrada a las ciencias sociales escolares, a la vez que la producción del conocimiento histórico sobre el problema ha sido un decantado de saberes teóricos llevados al escenario escolar. No existe tampoco una preocupación por acercar los conocimientos históricos a los contextos sociohistóricos de los estudiantes. A pesar de su relevancia para la comprensión del país, no se difunden trabajos de tipo pedagógico que puedan involucrar de modo explícito la historia reciente en el currículo, y particularmente el conflicto social y armado (especialmente el caso expuesto sobre el conflicto agrario), ni se orientan los trabajos de investigación y reflexión hacia el diseño de espacios de reelaboración

de la memoria social desde las prácticas de enseñanza de la historia y de las ciencias sociales.

Aunque los actores escolares tienen un vínculo estrecho con las dinámicas y los efectos del conflicto interno, las exigencias sociales y estatales que se hacen a la escuela están orientadas a cumplir los requerimientos evaluativos del sistema educativo, que busca desarrollar habilidades y competencias en el marco de un esquema estandarizado de educación; y no se encuentra en la agenda educativa una política de incorporación de la historia reciente o de la memoria del conflicto social (y en particular, del conflicto agrario) ni como tópico curricular, ni como objeto de trabajo pedagógico.

Referencias

- Betancourt, D. (2005). *Enseñanza de la historia a tres niveles. Una propuesta alternativa*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Bolívar, I., Ferro, G. & Dávila, Á. (2001). *Cuadernos de Nación. Nación y sociedad contemporánea*. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Blair, E. (2008). Los testimonios o las narrativas de la(s) memoria(s). En *Estudios Políticos*, 32, 83-113.
- Cuesta, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- De Amézola, G. (2008). Currículo oficial y memoria. El pasado reciente en la escuela argentina. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 7, 47-55.
- De 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. *Memoria Académica*, 13, 104-131.
- Domínguez, J. & Quintero, F. (2015a). La escuela en tiempos de pos-acuerdo: enseñanza de la historia y contramemoria crítica. *Revista Educación y Cultura*, 23-30
- Domínguez, J. & Quintero, F. (2015b). La universidad que venció la muerte. *Revista CEPA*, 16-22.
- Dussel, I. (2002). Educación y la memoria. Notas sobre la política de la transmisión. *Anclajes*, 6, 267-293.
- Fazio, H. (2010). *La Historia del Tiempo Presente. Historiografía, problemas y métodos*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Ferro, C. (1995). *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Argentina: Siglo XXI.
- Franco, M., & Levín, F. (2007). El pasado cercano en clave historiográfica. En Franco, M. & Levín, F. *Historia Reciente: perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 31-66). Buenos Aires: Paidós.
- Funes, G. (2006). La enseñanza de la historia reciente/presente. *Escuela de historia*, 1(5), 91-102.
- Funes, G., & Iozzia, J. (2012). Noticias e Historia: un punto de articulación en el aula. *III Jornadas internacionales y XIV nacionales de Enseñanza de la Historia*. Rio Cuarto, 1-9.

- Gutiérrez, C. (2005). Algunos problemas de la enseñanza de la historia reciente en América Latina. *Universidades*, 30, 17-22.
- Herrera, M. (2007). El memorial de las identidades: entre héroes y villanos. En la busca de sí y de los demás también, *Folios*, 25 (enero-junio).
- Herrera, M. (1999). *Modernización y escuela nueva en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hobsbawm, E. (1991). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica.
- Hobsbawm, E. (2007). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- Jelin, E. y Lorenz, L. (2004). *Educación y memoria, la escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para un semántica de los tiempos*. Barcelona: Paidós.
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Estándares básicos de competencias en ciencias naturales y ciencias sociales. Formar en ciencias: el desafío que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Molano, A. (2000). La paz en su laberinto. En *¿Qué está pasando en Colombia? Anatomía de un país en crisis*. Bogotá: El Áncora Editores.
- Ortega, P. (2015). Las urgencias de una cátedra de paz en la escuela: rutas de formación. *Revista Educación y Cultura*.
- Ortega, P., Merchán, J. & Vélez, G. (2014). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario. *Pedagogía y Saberes*, 40, 50-67.
- Pérez, A. (1993). Las paradojas de la nación. *Revista española de investigaciones sociológicas*, 63.
- Pescader, C. (2003). Cuando el pasado reciente se hace historia. Notas sobre teoría de la historia. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales*, 9, 1-10.
- Pinilla, A., Suaza, L. & Herrera, M. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales: Colombia 1900-1950*. Bogotá: Antropos.
- Raggio, S. (2004). La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula. *Clio & Asociados*, 5.
- Rodríguez, G. (2005). *Élites, conflicto y narcotráfico en Colombia*. Tesis de Maestría, 26 p.
- Rodríguez, S. (2003). *Colombia 1990-2000. De la legalización a la legitimación de la reforma*. Bogotá: documento inédito.
- Rodríguez, S. (2012). Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 165-188.
- Rodríguez, S. (2015). *Aprender de la experiencia histórica. Lecciones para la formulación de una cátedra de paz*. Bogotá: documento inédito.
- Rodríguez, S. & Sánchez, M. (2009). Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: trabajar con la memoria en un país en guerra. *Reseñas*, 7, 1-20.
- Sánchez, G. (2004). Guerras, memoria e historia. En Belay, R., Bracamonte, J., Degregori, C. & Jainville, J. (Eds.) *Memorias en conflicto. Aspectos de la violencia política contemporánea*. Lima: Institut Français D'Études Andines.
- Traverso, E. (2007). *El pasado. Instrucciones de uso. Historia, memoria, política*. Madrid: Marcial Pons, Ediciones Jurídicas y sociales.
- Valencia, G. (2002). *Pensar el tiempo desde las ciencias sociales. Cuaderno de Trabajo n.º 12*. Veracruz: Instituto de Investigaciones Histórico-sociales de la Universidad Veracruzana.
- Vélez, G & Herrera, M. (2014). Formación política en el tiempo presente: ecologías violentas y pedagogías de la memoria. *Nómadas*, 41.
- Verstraete, M. (2012). Vidas del pasado para forjar vidas del presente. Un método para enseñar historia. *III Jornadas Internacionales y XIV nacionales de Enseñanza de la Historia. Rio Cuarto*, 1-15.