**Formación ciudadana y memoria histórica en la escuela hoy**

|  |
| --- |
| Por **Gabriel Jaime Murillo Arango** gabriel.murillo@udea.edu.co Grupo FORMAPH Facultad de Educación    **I. Se puede perseverar en aprender hasta el fin de la vida sin, no obstante, educarse jamás**  —Hanna Arendt—  El 20° aniversario de la expedición de la Ley 115 de 1994, o Ley General de Educación, representa una ocasión propicia para hacer un balance crítico acerca de los aciertos y erratas, de los logros e incumplimientos, y sobre todo para rectificar el rumbo si fuese menester o al menos reconocer la existencia más allá de la letra de lo que ya se ha impuesto en las prácticas escolares y extraescolares.  Como no podía ser de otra manera, dada la confluencia de amplios sectores académicos, gremiales, sociales y políticos en el proceso de convocatoria y de redacción final del texto, en su cuerpo resaltan los enunciados iterativos, los conceptos nómadas, las declaraciones de buenas intenciones. Si bien se ha hecho notar que la promulgación de la Ley 115 de 1994 hizo parte de un movimiento más amplio que vio aparecer 117 reformas educativas en el mundo impulsadas por el Banco Mundial entre los años 90 y comienzos del nuevo siglo (Mejía, 2006: 234), en Colombia la promesa de un comienzo está signada por la nueva Constitución Política de 1991. Como es sabido, ésta fue el resultado de las deliberaciones de una Asamblea Nacional Constituyente más o menos amplia que cabalgó sobre los acuerdos de paz firmados con varios grupos alzados en armas, además de la convocatoria a los movimientos sociales y fuerzas políticas desatados con fuerza durante la década anterior, entre los cuales se destacó el movimiento pedagógico que hizo sentir su influencia en la redacción de la Ley 115 de 1994. De ahí que el artículo 14 de la Ley General de Educación ordena en todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal en los niveles de la educación preescolar, básica y media, la instauración de una asignatura específica consagrada al "estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica, de conformidad con el artículo 41 de la Constitución Política"; así como también promover la enseñanza transversal de "la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos". Con pretensión teleológica, el artículo 5° declara entre los fines de la educación, "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".  El tema de la instrucción cívica no supone, por cierto, ninguna epifanía al despuntar el nuevo siglo, toda vez que él constituye una recurrencia típicamente republicana que hizo posible la explosión letrada de los catecismos políticos, los manuales de urbanidad, de buen tono y cívica, de moral cívica y buenas maneras, con referencia a la instrucción ciudadana en materia de derechos y deberes llamada a erradicar el peso de la tradición en la mentalidad colonial después de la independencia en 1819. Fueron estos dispositivos esenciales en los planes de gobierno de las élites de los siglos XIX y XX de construcción de la nación a partir del reconocimiento paulatino y restringido de un estatuto de ciudadanía basado en el poder de la escritura, al que corresponde un espacio de ley y de autoridad. De acuerdo con Castro-Gómez y Restrepo (2008, 13-14):  Las gramáticas, los catecismos y los manuales de conducta sirvieron como mecanismos de poder orientados a clasificar, ordenar, jerarquizar, distribuir, regular, vigilar y castigar el comportamiento de los candidatos a la nacionalidad, y aquellos que estuvieran por fuera no eran considerados ciudadanos.  El estudio histórico de los manuales escolares de historia patria y de instrucción cívica y urbanidad desde la segunda mitad del siglo XIX hasta las postrimerías del siglo XX (todavía en 1994 la Asamblea departamental de Antioquia ordenó la impresión de miles de ejemplares de la Guía alegre de la urbanidad para su distribución gratuita a los "vecinos", en desarrollo de una tardía cruzada civilizatoria) permite seguir la huella de la lenta transformación de un concepto de ciudadanía premoderno subordinado a los deberes con el Estado, a un concepto moderno de sujeto de derechos (Muñoz, 2013; Londoño, 1997). De un ciudadano de élite a duras penas alfabetizado, propietario de una renta, sumiso a los preceptos doctrinarios católicos y embargado de amor patrio, a un ciudadano medianamente escolarizado, cumplidor del deber de pagar impuestos, prestador del servicio militar de la patria, y ciudadano elector. En la generalidad de los casos, los manuales escolares de época asocian la palabra cívica con tres virtudes capitales: urbanidad, moral y civismo, de donde es exaltado el buen ciudadano como aquel que "da lustre o renombre a la patria". Según Manuel Carreño —el modelo y más célebre entre los autores de los manuales de urbanidad en Hispanoamérica—, el buen ciudadano se distingue por el autocontrol que consiste en "el suave imperio de la continencia, de la mansedumbre, de la paciencia, de la tolerancia y de la generosa beneficencia".  Ha sido función de la escuela, mediante el uso eficaz de sus dispositivos propios de uniformidad, selectividad y clasificación, reforzar el amor patriótico, el culto a los símbolos y los derechos y deberes del ciudadano. Para ello ha contado con el concurso de una historiografía encargada de revisar el pasado e interpretar el presente a la luz del legado de los héroes fundadores de las repúblicas, en la empresa de consolidar los estados modernos nacionales. Ambas instituciones cumplen el encargo de "inventar la nación" mediante la atribución de señas de identidad propias que permitan la distinción de un "nosotros" por oposición a "los otros" (otras naciones, otras culturas, otras etnias, o mejor se diría, otras razas), gracias a un amplio repertorio de medios que incluyen: la creación y revisión periódica de los grandes relatos, el descubrimiento y conservación de las ruinas arqueológicas que provean al ciudadano contemporáneo la ilusión de hacer parte de una remota cadena de la historia, los monumentos arquitectónicos, los rituales escolares celebrantes del culto de la nación investidos de una simbología reconocible y con una frecuencia temporal recurrente.  En un ensayo acerca de "¿cómo los niños y jóvenes de hoy narran y dibujan el pasado y el futuro en la celebración del bicentenario de las independencias americanas?" (Murillo, 2012), recordábamos que la apoteosis republicana que sobrevino después de consumada la revolución francesa, extendida a lo largo del siglo XIX, definió tres funciones principales asignadas a la enseñanza de la historia: la función cognitiva que proporciona las herramientas culturales necesarias en la construcción de una "comunidad imaginada", tales como los textos de estudio, los mapas, los medios gráficos; la función de identidad condensada en los símbolos evocadores de una procedencia común, la bandera, el himno, el escudo; la función de lealtad hacia el estado nación, según la cual se trata de revertir el postulado de los deberes del estado ante sus ciudadanos por el deber ciudadano de supeditarse al estado cuando las circunstancias así lo ameritan.  Con una mirada de reojo en la actualidad de los rituales escolares, y del destiempo de las conmemoraciones y del anacronismo histórico, hicimos notar la estructura invariable de las efemérides patrias, aun si los cuerpos y la imaginación de niños y jóvenes se sitúan ya en otro tiempo y espacio (Murillo, 2012: 16):  Hoy en día perduran prácticas escolares que se remontan al siglo XIX (Carretero y Kriger, 2010), cuando apenas despegaban los incipientes sistemas de instrucción pública en Iberoamérica y Estados Unidos, tales como la celebración de las efemérides y otros rituales ligados al culto patriótico, de hecho enseñanzas implícitas que legitiman la versión oficial de la interpretación del pasado antes incluso de que los alumnos estén en capacidad de acceder a una comprensión del sentido histórico derivada de los conceptos y métodos de trabajo propios del conocimiento de la historia. En la estructura común de las efemérides, hecho visible en los más diversos currículos nacionales, se distinguen tres momentos sucesivos que corresponden con la alternación de roles de los actores: el representante de la máxima autoridad en este nivel preside la ceremonia solemne de culto a los símbolos patrios, con el acompañamiento de música marcial, una música evocadora del estruendo de las batallas y la gloria de los próceres; seguido del momento discursivo a cargo del director o de un funcionario del gobierno haciendo el relato histórico del acontecimiento del pasado cuyo fulgor se proyecta en el presente; y su culminación en un momento invariablemente expresado mediante un acto performativo, esto es, una recreación de un episodio o un discurso original que mediante el uso de recursos disímiles pretende acceder a una comprensión emotiva del hecho en cuestión.  Dadas las condiciones históricas y sociales en Colombia y el mundo hoy, ¿es viable y pertinente volver atrás por el túnel del tiempo de la cívica y la urbanidad en los procesos de formación ciudadana? ¿Se justifica aún la enseñanza de una historia patria aupada en los hombros de próceres fundadores de una república de frágil democracia y sacudida por las guerras civiles alentadas por dudosos caudillos regionales y de sotana, ajena por completo a los límites y posibilidades del juego de posiciones en el escenario internacional? ¿Es todavía la hora de los grandes metarrelatos que arrojan a las sombras los relatos de las "vidas minúsculas"? ¿Puede haber esperanza en "la educación para la justicia, la paz, la democracia" en una nación ensordecida por los estruendos de batallas y los gritos de guerra de los jefes de todos los ejércitos que hacen eco en los medios masivos de comunicación?  Hay que barajar de nuevo y poner las cartas sobre la mesa relacionadas con las razones que justifican una enseñanza crítica de la historia, que pueda sacudirse de la pesada colcha de retazos de las ciencias sociales en que hubo de quedar envuelta por una ilusoria como pretenciosa voluntad de interdisciplinariedad para la cual no están preparados los alumnos ni los profesores. Y con ello abrir espacio a las preguntas liminares acerca de la concepción de la historia hoy, del tipo de sujeto histórico que se quiere formar, del por qué y para qué enseñar esto o aquello, en fin, de la didáctica.  Hablamos de historia crítica, en tanto constituye el suelo nutricio de una formación ciudadana liberada de una concepción cartesiana del sujeto, atemporal y esencialista, soberano absoluto de sus actos y pensamientos, como también de una visión neokantiana, universal y racionalista, expresada en el progreso en escalas del desarrollo cognitivo y moral hasta alcanzar la autorregulación propia de la madurez. En su lugar se entiende el proceso de construcción biográfica del sujeto como una forma esencial de socialización, un trayecto de (trans) formación de experiencias de vida, de donde toda historia individual es en gran medida la historia de sus aprendizajes y de su relación biográfica con el saber y la enseñanza. Se trata de un "imperativo biográfico" (Delory-Momberger, 2009: 83) que nos intima a ser dueños y poseedores de la historia de nuestra vida, y debe expresarse en la narrativa de un individuo-proyecto, menos definido por su interioridad y más por su forma de construir su historia construyendo el mundo.  En el marco de los cambios vertiginosos que sacuden a nuestras sociedades en la transición del siglo XXI, la escuela misma asiste al sacudimiento de sus cimientos republicanos, y no hace más que ofrecer una tímida resistencia a los embates constantes de las fuerzas del mercado pilotadas por las élites tecnocráticas que creen ver en ella ante todo una fábrica de usuarios consumidores. No obstante, ella persiste en su función socializadora, adaptada en cuanto puede a las condiciones de transformación social, económica y tecnológica, para lo cual se aferra a esa fuerza secreta que la constituye más que ninguna otra institución social como es la dimensión ritual y performativa. De esta manera señala Delory-Momberger (2009: 80):  Las finalidades de la escuela se tornaron plurales, heterogéneas y a veces contradictorias: adquisición de una "cultura", formación del ciudadano, socialización secundaria, calificación y adaptación al mercado. Vista desde el ángulo de sus usuarios, la escuela ya no es objeto de un consenso institucional definido en términos de valores y objetivos compartidos: es el lugar de una "experiencia" individual donde cada uno, alumnos y una gran parte de profesores, construye el significado subjetivo.  Al cabo de los 20 años de vida de la Ley 115, un balance histórico crítico en materia de formación ciudadana debe tener en cuenta ineludiblemente tres proyectos o programas que, sin duda alguna inspirados en principios u orientaciones epistemológicas, fundamentos, métodos y resultados disímiles, merecerían ser evaluados en su continuidad o discontinuidad real con respecto a los proyectos civilizatorios de una pedagogía escolar clásica basada en la desconfianza, la sospecha del vicio y la barbarie del pueblo ignorante (Sáenz, 2007, 122). Es más, podríamos afirmar en gracia de discusión, ellos fueron posibles al margen de las prescripciones sobre la materia esbozadas en el texto de la Ley. Son estos: el proyecto de pedagogía ciudadana promovido desde la Alcaldía de Bogotá durante tres gobiernos sucesivos del período comprendido de 1994 a 2003; los lineamientos curriculares de competencias ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional; el proyecto de pedagogía de la memoria alentado más recientemente desde el CNMH. En lo que sigue nos proponemos trazar un boceto acerca de las premisas, las herramientas básicas, la pertinencia y los retos actuales del último proyecto todavía en gestación.    **II. Es muy pobre la memoria que sólo funciona hacia atrás**  —Lewis Carroll—  Aun en medio del intenso conflicto armado que ha azotado a Colombia durante decenios, a partir del 9 de abril de 2012 se conmemora el día nacional de la memoria y la solidaridad con las víctimas, al amparo de la Ley 1448 conocida como Ley de Víctimas y de Restitución de Tierras. Su promulgación señala ya un punto de inflexión política que conjuga la rememoración del duelo por las víctimas de ayer1 y el de las víctimas de hoy, con la intención manifiesta de despojar esta fecha de su original sello partidista y proyectar un horizonte de expectativa abocado al deber público de memoria. El carácter polisémico de la efeméride se abre a la vez a las múltiples formas de resistencia social y al cambio generacional, pues se trata de una convocatoria especialmente dirigida a la juventud que ha crecido a espaldas del bipartidismo tradicional y en medio de conflictos de naturaleza distinta, con otros discursos y otros rituales políticos, en cuyas manos se deposita toda esperanza de poner fin a la guerra interminable.  No obstante el buen juicio de los legisladores comprometidos con el deber de memoria, se mantiene la pregunta acerca de por qué el tema histórico nacional por antonomasia, como es este de la violencia, no es tema de diálogo en las aulas de clase, por el contrario, es un capítulo omiso o sencillamente ausente en las clases de ciencias sociales o de ética y formación ciudadana del currículo oficial. Las sucesivas generaciones de colombianos que han crecido y se han hecho maduras a lo largo de más de cincuenta años aturdidas por los bombazos del terror, las oleadas de campesinos pobres desplazados forzosamente a las ciudades, el secuestro, el miedo, no han sido educadas en el ejercicio de la memoria histórica, no han contado con espacios en la escuela, con sus pares, con los maestros, para hacer frente al rostro de un duelo colectivo.  El planteamiento de la pregunta revela el desfase o destiempo existente entre los distintos órdenes de producción de memoria constitutivos de una potencial conciencia histórica nacional. Por un lado, se registra una tendencia creciente de producción social de memoria reflejada en la proliferación de lugares de memoria, en las organizaciones sociales de defensa de los derechos de las víctimas de variada especie, como también en las artes, el cine, la narrativa testimonial. Por otro lado, la producción jurídica y política tardía expresada en los arduos esfuerzos de la institucionalidad legal por la restitución de la dignidad, los derechos y los bienes de las víctimas. De forma singular, este intrincado proceso de paz con las disímiles fuerzas armadas irregulares ha sido antecedido por la adopción de un marco normativo basado en unas coordenadas fieles a los principios de verdad, justicia y reparación simbólica, que condensan la filosofía de la justicia transicional expresada en la Ley de Justicia y Paz o Ley 975 de 2005. Según algunos autores (Orozco, Uribe, Cabarcas, Sánchez, 2013: 19), la Ley puede ser vista como "una apuesta pedagógica, política e historiográfica" que busca articular los sentidos característicos del término original, "lugares de memoria", como es entendido por Pierre Nora (1989, 7-24): primero, mediante la afirmación de una institucionalidad judicial asociada a una tradición civilista opuesta a tentativas autoritarias, que de tanto en tanto pretenden ampararse en una momentánea adhesión popular a la gestión de un caudillo, incluso si se reviste de un fementido "Estado de opinión"; seguido de la convicción de que la dinámica misma de la interpretación jurídica implica la afirmación de la fuerza de la tradición, aun si se trata de una fuerza de ley cimentada en la literalidad de su escritura.  Y no obstante, comparada con los logros de las anteriores, la producción pedagógica de la memoria es todavía una asignatura pendiente en la vida nacional. Haciendo salvedad de la descollante labor del Grupo de Memoria Histórica y de algunos sectores académicos dedicados a la investigación social, además de los múltiples esfuerzos localizados en diversos sectores de la sociedad civil por reivindicar la escucha privilegiada de las voces de las víctimas, en las instituciones escolares todavía se echa de menos una estrategia orgánica capaz de articular el conocimiento científico social sobre el pasado y el presente con una política de educación de la memoria. Hace falta una estrategia educativa -ya sea plasmada o no en lineamientos curriculares- que contribuya a hacer frente a la impunidad de los crímenes contra la humanidad dando a conocer la memoria de las víctimas, formar en los ideales de justicia y democracia por la vía de hacer memoria de la injusticia, estimular la crítica y la investigación social en las aulas a través de la divulgación de los informes judiciales y de comisiones de la verdad conducentes a la reparación y la dignidad histórica de las víctimas de la guerra. Para ello hace falta también, antes que nada, vencer las reticencias de los propios historiadores académicos hacia el testigo, de quien se recela a causa de la falta de garantía de las pruebas de verdad, asimiladas en demasía al documento escrito con exclusión de otras fuentes no escritas, incluso más próximas a las vivencias de los protagonistas.  En medio de estas tensiones tiene lugar el trabajo de reconstrucción en múltiples niveles a cargo del Centro Nacional de Memoria Histórica2, cuya misión consiste en elaborar una narrativa integradora e incluyente sobre el conflicto armado interno con opción preferencial por las memorias de las víctimas y los desaparecidos. Una narrativa capaz de reconocer la indisociable relación existente entre memoria y democracia, que es también en sí misma una forma de justicia, en la medida en que plantar cara al silencio y al olvido implica dar cuenta de un pasado de violencia como un asunto que trasciende el ámbito de historias de vida individuales, para configurar un espacio público que puede y debe ser cargado de sentido en los rituales del reconocimiento social, en los procesos judiciales y en las reparaciones que correspondan.  El historiador-director del Centro tiene bien en cuenta esa difusa línea divisoria entre memoria e historia vista a la luz de las exigencias del tiempo presente, reivindicando el valor militante de los trabajos de memoria (Sánchez, 2006: 23):  La historia, primer elemento, tiene una pretensión objetivadora y distante frente al pasado, que le permite atenuar la "exclusividad de las memorias particulares". Diluye éstas, o así lo pretende, en un relato común. La memoria, por el contrario, tiene un sesgo militante, resalta la pluralidad de los relatos. Inscribe, almacena u omite, y a diferencia de la historia, es la fuerza, la presencia viva del pasado en el presente. La memoria requiere del apoyo de la historia, pero no se interesa tanto por el acontecimiento, la narración de los hechos (o su reconstrucción) como dato fijo, sino por las huellas de la experiencia vivida, su interpretación, su sentido o su marca a través del tiempo […] La memoria es una nueva forma de representación del decurso del tiempo. Mientras los acontecimientos parecen ya fijos en el pasado, las huellas son susceptibles de reactivación, de políticas de la memoria. El pasado se vuelve memoria cuando podemos actuar sobre él en perspectiva de futuro.  El proceso de acumulación de huellas, traumas, modos de comunicar y terapias de sanación alrededor de las vivencias de guerra se refleja en la pluralidad esencial de los trabajos de memoria en Colombia, vista tanto en sus significados como en sus formas expresivas. Con este término se designan tanto los reclamos más o menos trascendentes de organizaciones que gozan de un incipiente respaldo político y social a nivel local o bien de un grupo de presión determinante, como también abarca "la palabra amorfa, el lugar devastado y resignificado, el gesto silencioso, la demanda escandalosa y todo ello al mismo tiempo, de una vida que se relanza en medio del sufrimiento" (CNRR, 2009: 231). Al día de hoy se precisa reunir esfuerzos y voluntades para el adelanto de un plan de sistematización de las iniciativas de memoria locales surgidas acá y allá en el transcurso de la última década. El primer informe sobre el repertorio de iniciativas de memorias en tiempo de guerra ya esboza la necesidad de una acción educadora como condición en un proceso de reconciliación convertible en una política pública de memoria histórica.  La metodología empleada por parte del Grupo de Memoria Histórica en la documentación del período de intensificación de la guerra en Colombia después de 1985 se caracteriza por el recurso a los casos emblemáticos, entendidos como lugares de condensación de procesos múltiples a través de los cuales se pueden diferenciar móviles, actores, temporalidades, modalidades de acciones y aproximaciones analíticas. La identificación de cada caso emblemático tuvo como base un proceso previo de consulta y negociación con las víctimas tendiente a contar con su anuencia para participar en condición de testigos e investigadores. Los resultados del trabajo se ven en la publicación de 24 libros, cuyos hallazgos sirvieron de base para la elaboración del informe general titulado Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad (CNMH, 2013). Sea el caso poner de relieve cómo el más prestigioso premio a la investigación científica en Colombia –el premio Alejandro Ángel Escobar- en la modalidad de ciencias sociales y humanas fue otorgado este año al trabajo La tierra en disputa. Memorias del despojo y resistencias campesinas en la Costa Caribe (1960-2010), coordinado por Absalón Machado, del Centro de Memoria Histórica.  Los talleres de memoria de las víctimas disponen de una caja de herramientas provista de variados métodos propios del trabajo de campo de las ciencias sociales: historias orales, registros narrativos escritos o visuales, performances, trabajos manuales, mapas mentales y mapas del territorio, líneas de tiempo, biografías visuales. Con las mujeres, particularmente, se tejen colchas -patchwork- cuyas imágenes sirven de base para contar historias, como una metáfora visual de la memoria colectiva y de la urdimbre de solidaridad. Los mapas del cuerpo crean una representación visual de los cuerpos, registrando marcas y huellas de experiencias de sufrimiento y violencia, como también de resistencia y placer. Las entrevistas a profundidad son un instrumento idóneo en la reconstrucción plural de memorias individuales, sean testigos o víctimas o victimarios o líderes de la comunidad.  En no pocos casos los relatos de vida comienzan por restituir el nombre de quien fuera arrojado a una fosa común como NN: no name, a partir de entrevistas y charlas con los testigos sobrevivientes, acopiando materiales tales como fotos, documentos personales, recordatorios, objetos. Los talleres de recuperación colectiva de memoria buscan integrar la autoformación con la terapia grupal a través de la elaboración compartida de relatos sobre episodios traumáticos, con el propósito de desencadenar un proceso de aprendizaje basado en la escucha de recuerdos del pasado, el intercambio de experiencias, reflexiones y expectativas de futuro. En breve, se trata de una experiencia incipiente pero promisoria que sienta las bases de una pedagogía de la memoria capaz de superar los dispositivos de desconfianza (Sáenz, 2007, 19) que históricamente se han interpuesto en el proceso de construcción de civilidad después de la guerra en Colombia.  En el presente año se espera la aparición de la caja de herramientas que contribuya a desarrollar actividades pedagógicas de memoria a propósito del informe general Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad a cargo de los maestros en escuelas y colegios, lo cual supone un paso gigante en la apertura de una desafiante e inaplazable línea de trabajo que ha de concitar también la atención de los profesores e investigadores de la Universidad.    **III. La vida perdió contra la muerte, pero la memoria gana en su combate contra la nada**  —Tzvetan Todorov—  No es de sorprender que en los avatares de la guerra en Colombia, como en cualquiera otra guerra pasada y presente, también se asista a una transferencia del duelo en los campos de batalla al campo de los discursos y las memorias. El control de la memoria no es una característica exclusiva de los regímenes totalitarios del siglo veinte sino en verdad es visto desde siempre como un trofeo codiciado por las fuerzas antagónicas, las cuales se alternan en la utilización puntual de la dialéctica memoria literal/memoria ejemplar. Y en ese juego caben hasta los más horrendos procedimientos: la desaparición de las huellas, por la vía de convertir en polvo los cadáveres, los hornos crematorios, la quema de archivos; la intimidación y la prohibición de recibir y transmitir información; el uso de eufemismos; la mentira sistemática, el encubrimiento, la propaganda a través de todos los medios masivos de comunicación (Todorov, 2002). La idea del deber de memoria entendido como un precepto categórico anudado a un relato de recuerdos inalterados que portan un mismo sentido para todos, presa fácil a la vez de la sacralización y la banalización, es ajena a la posibilidad humana de habitar la memoria como experiencia del tiempo. Por el contrario, el empeño del trabajo pedagógico de la memoria no es tanto la esencia o la sustancia del ser idéntico sino la indagación por las circunstancias o las contingencias, no es tanto la identidad como el proceso de identificación, es decir, cómo hemos llegado a ser lo que somos y cómo podemos vivir.  Si se admite que las heridas profundas que marcan a las naciones en guerra se miden por el desmoronamiento de las estructuras de acogida, el trabajo de reconstrucción es colosal y se extiende más allá de la generación del presente, pues concierne a la posibilidad misma del reconocimiento y el tener confianza en el otro. En palabras de Lluís Duch (1997, 27):  La socialización, la identificación, el empalabramiento, la anticipación simbólica solo llegan a convertirse en algo verdaderamente importante en el tejido de la existencia humana por mediación de las estructuras de acogida, que son aquellos elementos relacionales que, en y desde el presente, permiten establecer una vinculación creativa con el pasado, a fin de imaginar y configurar el futuro.  El retorno del valor de la palabra está unido al reconocimiento de la confianza en la palabra del otro, o en el otro en cuanto tal. Ricoeur (2004, 211-212) cuando explora las tres condiciones de disponibilidad del testigo (fiabilidad: "yo estaba allí"; credibilidad: "créeme"; reiteración y cumplimiento de la palabra: "y si no me crees, pregúntale a otro") define éstas como factores de "estabilidad del testimonio en la garantía del vínculo social en cuanto que descansa en la confianza en la palabra del otro", cuyos efectos se manifiestan en el reforzamiento de los intercambios recíprocos en el espacio público donde afloran tanto el disenso como el consenso. El valor de la confianza así entendido configura "una competencia del hombre capaz", que se sustrae al uso consuetudinario de la conseja, del rumor malintencionado, de la perfidia:  El crédito otorgado a la palabra del otro hace del mundo social un mundo intersubjetivamente compartido. Este compartir es el componente principal de lo que se puede llamar "sentido común". Éste aparece duramente afectado cuando instituciones políticas corruptas instauran un clima de vigilancia, de delación, en el que las prácticas del embuste socavan por su base la confianza en el lenguaje (214).  No es otra la perspectiva de una pedagogía que se concibe como una acción narrada y capaz, al mismo tiempo, de suscitar la imaginación narrativa en los que llegan, dispuesta a la transmisión de lo ya dicho convertido en patrimonio común y a lo que aún queda por decir, que es la promesa que encierra todo nacimiento.  Hacer frente a la amenaza de "la peste del olvido" en Macondo pasa por resaltar el valor del acogimiento o la acogida en cuanto reconocimiento del otro en su irreductible alteridad, como un concepto sustancial en toda acción pedagógica. Este concepto se inscribe en una "ética de bienvenida", que mantiene en relieve la figura de la responsabilidad educadora como una especie de cortés y hospitalaria invitación al recién llegado, como diciendo: éste es nuestro mundo (Bárcena y Mélich, 2000, 87). Las estructuras de acogida constituyen una condición de posibilidad para la socialización y la construcción de realidad de cada sujeto: la lengua materna, la familia, la tradición, la ciudad. Gracias a éstas los sujetos habrán de identificarse con un proceso continuo de construcción de relaciones significativas en el mundo que nos acoge e integrarse en el flujo de una tradición cultural concreta, lo cual hace posible la adquisición de una identidad personal. Son ellas también las que proporcionan los elementos necesarios para el rico despliegue de la facultad simbólica del ser humano, con aptitudes para situarse críticamente en un presente desde donde poder rememorar el pasado y anticipar el futuro. En resumen, con las estructuras de acogida se desata el proceso de empalabramiento de la realidad, que tiene como consecuencia el "venir a la existencia" para el hombre, de la misma realidad y de él mismo como parte integrante de ella; o, para decirlo más sumariamente todavía, acompasan el tránsito del caos al cosmos.  La acogida puede y debe hacerse realidad en espacios educativos diseñados como "espacios de seguridad" (Meirieu, 1998: 85-86), en los que los aprendices tengan la garantía de poder tantear sin caer en ridículo, de poder equivocarse y recomenzar sin que su error se les gire durante largo tiempo en contra. "Hacer sitio al que llega" es, ante todo, ofrecerle esa clase de espacios en la familia, en el jardín infantil, en la escuela, en todos los ámbitos de socialización. Por esto, son dos las responsabilidades esenciales del pedagogo: la construcción de espacios de seguridad como marco posible para los aprendizajes, y el trabajo sobre los sentidos como un poner a disposición de los que aprenden una energía capaz de movilizarlos hacia saberes. De este modo se conjugan los dos orígenes de la palabra educar: educare, nutrir, y educere, encaminar hacia, envolver y elevar.  Este reconocimiento del otro en un ambiente de seguridad y estimulación, reclama un tacto especial que permita afrontar las situaciones con sensibilidad, captar el significado de las acciones de los otros, saber cómo y qué hacer. Con una feliz expresión, Max Van Manen ha nombrado el tacto pedagógico no en los intersticios del discurso teórico abstracto sino directamente en el mundo en que vivimos. El tacto en la enseñanza tiene en consideración el uso de la voz y el tono del discurso como factores determinantes de una buena comunicación o, caso contrario, de ruido dentro de la clase. Al igual que en los juegos de lenguaje ordinario, en los espacios de formación se ponen en escena las tensiones o sutilezas derivadas de las inflexiones en el tono de voz, sea un tono empalagoso, amenazante, furioso, comedido o pausado, o el espectro amplio de formas del silencio. Sea el silencio negativo que hace el vacío denotando un castigo latente o una oscura premeditación, sea el silencio de la espera paciente o de la presencia discreta o del oído dispuesto a escuchar, sea el silencio que habla:  El tacto de la conversación silenciosa en la que la charla queda desplazada, o en la que las preguntas impertinentes sólo pueden molestar o herir. La raíz etimológica de conversación significa vivir juntos, asociación, compañía, conocimiento. El ruido de las palabras puede hacer que resulte difícil oír lo que la mera conversación del compañerismo puede producir. En la buena conversación los silencios son tan importantes como las palabras que se emplean. El tacto conoce el poder de la calma, y cómo permanecer en silencio (Van Manen, 1998: 181).  Se comprende así el valor potencial de la función narrativa en la educación, que impulsa el desarrollo cognitivo y moral de los sujetos en una operación de descentramiento, en el acto de contar la historia de vida asumida como un objeto de reflexión. Descentrar(se), es decir, salir de sí mismo hacia lo otro. El acto de narrar a otros nuestras propias vidas, como también de escuchar las historias de otros, despliega ya un proceso de transformación en uno mismo que afecta la comprensión del mundo y de la vida, que es producido en ese gigantesco hervidero de historias que es la cultura, y en relación al cual organizamos nuestra propia experiencia (el sentido de lo que nos pasa) y nuestra propia identidad (el sentido de quiénes somos). En este sentido, ser uno mismo es ser un poco de otros: yo soy otro. No somos en absoluto transparentes como para optar por la renuncia de experiencias de relación con otros. Digámoslo con las palabras del escritor Juan Gabriel Vásquez en El ruido de las cosas al caer: "La experiencia, eso que llamamos experiencia, no es el inventario de nuestros dolores, sino la simpatía aprendida hacia los dolores ajenos".    **Referencias bibliográficas** Bárcena, F. y Mélich, J-C. La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona, Paidós, 2000.  Carretero, Mario y Kriger, Miriam (2010). "Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares". En: Carretero, Mario y Castorina, José A. La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades. Buenos Aires, Paidós, pp. 57-80.  Castro-Gómez, Santiago y Restrepo, Eduardo (2008). Las genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnológicas de gobierno en los siglos XIX y XX. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.  CNRR, Grupo de Memoria Histórica (2009). Memorias en Tiempo de Guerra Repertorio de iniciativas, Bogotá, Puntoaparte editores.  Delory-Momberger, Christine (2009). Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras UBA-Clacso.  Duch, Lluís (1997). La educación y la crisis de la modernidad, Barcelona, Paidós.  GMH (Grupo de Memoria Histórica) (2013). ¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Bogotá, Imprenta Nacional.  Londoño, Patricia. Cartillas y manuales de urbanidad y del buen tono: Catecismos cívicos y prácticos para un amable vivir. Credencial Historia, No. 87, enero 1997.  Mejía, Marco Raúl (2007). Educación(es) en la(s) globalización(es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Bogotá, ediciones desde abajo. Meirieu, Philippe. Frankenstein educador. Barcelona, Laertes, 1998.  Muñoz, Mónica Marcela. El ciudadano en los manuales de historia, instrucción cívica y urbanidad, 1910-1948. Historia y Sociedad No. 24, Medellín, Colombia, Enero-Junio de 2013, pp. 215-240.  Murillo, Gabriel Jaime (2012). Cómo los niños y jóvenes de hoy narran y dibujan el pasado y el futuro en la celebración del bicentenario de las independencias americanas. Uni-pluri/versidad No. 35, Vol. 12, No. 2, pp. 14-21.  Orozco, I; Uribe, M.V; Cabarcas, G; Sánchez, L.C. (2012). Justicia y Paz: verdad judicial o verdad histórica? Bogotá, Taurus/Semana.  Pierre Nora (1989). "Between Memory and History: Les lieux de mémoire", Representations, No. 26 (Spring 1989), 7-24  Ricoeur, Paul (2004). La memoria, la historia, el olvido. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.  Saénz, Javier (2007): Desconfianza, civilidad y estética: las prácticas formativas estatales por fuera de la escuela en Bogotá, 1994-2003. Bogotá, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP-, Universidad Nacional de Colombia –Facultad de Ciencias Humanas.  Sánchez, Gonzalo (2006). Guerras, Memoria e Historia. Medellín, La Carreta Histórica.  Todorov, Tzvetan (2002). Memoria del mal y tentación del bien. Indagación sobre el siglo XX. Barcelona, Península.  Van Manen, Max. El tacto en la enseñanza. Barcelona, Paidós, 1998.  Vásquez, Juan Gabriel (2011). El ruido de las cosas al caer. Barcelona, Anagrama.    **Notas** 1. El 9 de abril de 1948, a raíz del asesinato del líder popular Jorge Eliécer Gaitán en Bogotá, se desató el enfrentamiento sangriento entre el gobierno conservador y el opositor partido liberal conocido como el período de la Violencia (política) con V mayúscula, para diferenciarlo de las múltiples violencias que entonces y ahora se abaten sobre el país.  2. Conformado inicialmente en 2006 a instancias de la Corte Constitucional que determinó la creación de una comisión académica autónoma dedicada a la investigación de la verdad con fines de restitución de la dignidad y los derechos de las víctimas de la violencia, a partir de 2012 se convirtió en Centro Nacional de Memoria Histórica. Desde su fundación ha estado bajo la dirección del historiador Gonzalo Sánchez -profesor emérito de la Universidad Nacional de Colombia, quien veinte años atrás igual había coordinado la comisión de estudios sobre la violencia, llamada en términos coloquiales la "comisión de violentólogos". |

Tomado de Revista Debates en: <http://almamater.udea.edu.co/debates/deb67-01.htm>