

## EDUCACIÓN Y MEMORIA. DESAFÍOS Y TENSIONES DE UNA PROPUESTA

Graciela Rubio

Universidad de Valparaíso, Chile

Resumen.- Pretendo desarrollar algunas reflexiones relacionadas con los desafíos que plantea la vinculación entre Educación y memoria. Estos describen las relaciones tensionantes entre los distintos principios constitutivos de esta posibilidad de reflexión y acción y los referentes epistemológicos, sociales, históricos y políticos a los cuales alude la memoria. Hablar de relación tensionante implica además, abordar la propuesta desde una dialéctica que confronta subjetividad y mundo<sup>1</sup>.

### I EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍAS

Plantear una relación entre memoria y educación como un desafío, obedece a la necesidad de reconocer en el propio seno de la educación la coexistencia de fenómenos plurales de interpretación y de búsqueda de sentido. En cierta perspectiva, ello implica situar la educación y las pedagogías en un contexto reflexivo que reconoce la multiplicidad de actores, discursos y propuestas que componen este "corpus" y su devenir histórico, a la vez que, situarlo críticamente en los contextos políticos y de constituciones del saber desde los cuales emergen. Desde estos criterios reflexivos podemos reconocer; la existencia de diversas pedagogías, identificar procesos constitutivos de propuestas, actores emergentes, búsquedas de fundamentación de las narraciones, etc.

Gimeno sacristán (1999) ha afirmado que en relación a los saberes vinculados a la educación no existe un cuerpo teórico cerrado o sistematizado, en tanto las practicas y acciones pedagógicas son realizadas por sujetos que en su propio devenir histórico y contextualizado proponen miradas-narrativas que buscan resoluciones de futuro, "...no hay un cuerpo de teoría definida como saber completo, cerrado y articulado en forma débil sobre la educación. La información disponible que opera, ilumina, acompaña como racionalizaciones a las acciones y a las practicas educativas está compuesta por elementos muy variados: los contenidos de las conciencias individuales en situaciones concretas, el conocimiento de sentido común compartido ligado a situaciones de la vida cotidiana y a comportamientos institucionalizados, manifestaciones de la opinión publica(encuestas por ejemplo),retazos de etnociencia fragmentada, noticias y relatos estructurados de experiencias practicas que describen formas de hacer, conceptos provenientes de disciplinas diversas, principios generales procedentes de teorías o visiones globales de la educación en las que se entremezclan explicaciones y prescripciones y, finalmente sistematizaciones emergentes más o menos logradas de toda esa amalgama de componentes. Todo esto constituye las bases del conocimiento inherente a las practicas de educación que asienta la conciencia a partir de la cual se estructuran, deciden y sopesan las acciones."<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Sobre el concepto de subjetividad se reconoce una problematización abierta; toda vez que la noción de sujeto cartesiano o lo que se llama sujeto racional ha venido siendo cuestionada en sus principios "esencialistas", que la han concebido desde un racionalismo psicologista, como racional e idéntico a sí mismo. La noción de sujeto se ha vuelto problemática, más aún, cuando ésta subyace a toda reflexión sobre memoria, acción y política. Desde la crítica, la subjetividad ha sido designada como *subjetivizaciones* y *dispositivos* adhiriendo a un vitalismo liberador que promueve la transformación permanente de lo que llamamos sujeto, como una ruptura radical con la modernidad (Foucault y Deleuze). También se ha considerado la subjetividad desde la emergencia dialógica con otro y la configuración narrativa de la identidad, como ipse.(Ricoeur). Desde ambas líneas emerge *Lo otro, el otro*. Nuestro uso del concepto sujetos (plural) en el presente texto enuncia la situación problemática y a la vez reconoce la visión interpretativa subyacente. Una aproximación interesante nos plantea Ricoeur, para quien el texto (sobre el que se desarrolla una interpretación de sentido y no del autor) ejerce una mediación que permite la emergencia de la apropiación:"El texto es la mediación por la cual nos comprendemos a nosotros mismos... (aquí) entra en escena la subjetividad del lector. El lector prolonga el carácter fundamental de todo discurso, estar dirigido a alguien.""La apropiación está dialécticamente ligada a la objetivización característica de la obra; pasa por todas las objetivizaciones estructurales del texto. En la medida misma que no responde al autor, responde al sentido.(...)Contrariamente a la tradición del cogito y a la pretensión del sujeto de conocerse a sí mismo por intuición inmediata, hay que decir que solo nos comprendemos mediante el gran rodeo de los signos de la humanidad depositados en las obras culturales.¿Qué sabríamos del amor y del odio, de los sentimientos éticos ,y en general de todo lo que llamamos el yo, si esto no hubiera sido llevado al lenguaje y articulado en la literatura.?.Lo que aparece así más contrario a la subjetividad,y que el análisis estructural hace aparecer como la textura misma del texto, es el médium mismo en el cual nos podemos comprender." Ricoeur Paúl.(2001) Del Texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II. FCE.Argentina.p104-105

<sup>2</sup> Gimeno sacristán José (1999) Poderes inestables en educación. Morata Madrid. P197

La reflexión sobre estos procesos constitutivos remite a la modernidad, contexto en el cual la educación emerge como saber y práctica institucionalizada que exige una atención a la ética pública, toda vez que, se propone como un derecho, haciendo alusión de fondo, a una espera de futuro y a una convivencia justa y plural. Es decir, el fenómeno educativo desde la modernidad ineludiblemente se convierte en un fenómeno público que exige incorporar en el análisis la discusión sobre los actores y las dimensiones políticas implicadas.<sup>3</sup>

Desde esta perspectiva crítica la propia educación en su devenir histórico es vista como un espacio de disputas entre las nuevas pedagogías emergentes-nuevas voces para la acción-, ante la imposición de significaciones de la educación-sociedad, guiadas por la razón instrumental<sup>4</sup>, que inhiben procesos de transformación propuestos desde los propios sujetos, y que aspiran a reconocer la humanidad de cada uno de los hombres y mujeres.<sup>5</sup>

## II ¿POR QUÉ EDUCACIÓN Y MEMORIA?

Vivimos en un contexto de globalización neoliberal, que ha generado transformaciones económicas a escala planetaria que se han sustentado en desigualdades estructurales, sistema que también, ha provocado cambios en los individuos alterando *los mundos* y las consideraciones *del sujeto*<sup>6</sup> al disponer un nuevo modo de vinculación y de intercambio simbólico no exento de contradicciones.

---

<sup>3</sup> Proceso que se debe asumir como inacabado. "Durante la década de los años noventa asistimos en el campo de la polémica educativa a diversos intentos por desarrollar discursos de balance y fundamentación pedagógica. Por la vía de las discusiones acerca de las reformas educativas que se implementan en la mayoría de los países de América Latina, o de los movimientos de renovación del magisterio y de la llamada refundamentación de la Educación Popular, se ha puesto en evidencia la necesidad de contar con una sistematización reflexiva y crítica de estos procesos contemporáneos. Está vigente elaborar el contenido de la modernidad crítica de nuestra educación(...)" El aspecto más relevante de esta modernidad es a mi entender su atención a la ética pública y más particularmente a las posibilidades de reconstituir la acción colectiva sobre la base de una nueva concepción práctica de la ciudadanía y su significado pedagógico. Osorio Jorge (2006) *Modernidad Educativa y la Reflexividad Crítica*. En prensa. El autor hace referencia a las obras de Bárcena, Fernando (1997): "El Oficio de la Ciudadanía", Paidós; Cortina, Adela (1998): "Ciudadanos del Mundo. Hacia una Teoría de la Ciudadanía", Alianza, Madrid.

<sup>4</sup> Considérese el contexto de las últimas reformas educativas a nivel mundial. Martínez Bonafe Jaime (2004) La formación del Profesorado y el discurso de las competencias. *Revista interuniversitaria de Formación del profesorado* 51. 127-144. afirma: "Si la discusión y las decisiones relacionadas con la formulación de los perfiles profesionales han tenido poca incidencia real sobre las prácticas de formación, así además tales formulaciones en sus diferentes formatos de presentación —estándares, competencias, niveles, etcétera— se ven sometidos a interpretaciones dispares, la cuestión del debate sobre la profesionalización docente probablemente deba ser planteada en otros términos. Desde mi punto de vista lo que hay detrás y en el fondo del debate sobre la formación del profesorado es una *teoría del sujeto* y una *teoría del conocimiento*, y una teoría de la relación entre ambos. Pero esto es también decir una *teoría del poder*, pues cómo se gobierna el razonamiento sobre esa relación entre sujeto y conocimiento tiene mucho que ver con el campo de las relaciones sociales. Y entiendo que todo ello nos remite necesariamente a una *pregunta* y una *respuesta ética*. Si esto es así en cualquier caso, tiene particular relevancia cuando de lo que tratamos es del diseño e intervención sobre la subjetividad al amparo de un campo institucional, en el contexto de la reforma de disciplinas y prácticas académicas tradicionales. Nos enfrentamos a la capacitación y la habilitación de futuros docentes con demasiados supuestos implícitos. Que esa intervención social e institucional sobre la subjetividad para la obtención de un saber profesional implique eticidad no es un argumento explícito en los debates sobre la formación. Las preguntas ¿qué es un maestro? ¿qué es una maestra? y ¿qué maestro y qué maestra se desean? no suelen implicar en las respuestas a una teoría del sujeto y de la sujeción. Pero entonces lo que encontramos —al menos, lo que yo he encontrado en mi propia experiencia institucional— es un supuesto de homogeneidad y un deseo de productividad y uniformidad absolutamente alejado de la compleja realidad de cada día. El divorcio entre teoría y práctica está servido. ¿Cómo escapar de una racionalidad instrumental que en su deseo de eficacia nos aleja precisamente de las comprensiones más útiles para una buena discusión sobre la formación? P130-131.

<sup>5</sup> "Que lo que para unos sea un valor, para otros sea un contravalor no tiene más importancia que la diferencia de criterios culturales de apreciación, o la diversidad de preferencias personales, salvo en el caso de los valores morales en los cuales ciframos el sentido de nuestra humanización." Pérez tapias J A. (2002) "Educación democrática y ciudadanía intercultural" III congreso nacional de educación. II Internacional. Córdoba. p18. La pretensión de universalidad de los valores "morales" está acotada a lo "justo". Será universal solo aquello susceptible de argumentarse como obligante. Lo

<sup>5</sup> Ver cita n1 justo puede ser compartido con distintas éticas.

<sup>6</sup> Ver cita n1

Se habría instalado un *capitalismo disciplinario de redes*,<sup>7</sup> desde el cual emergen corrientes uniformadoras de la acción y de los sujetos en sociedad que, apoyadas en la parcialización tecnológica creciente de la experiencia cotidiana intervienen tanto en el ámbito público como el privado a través de la difusión de altas cuotas de información, las que alteran las referencias valoricas y generan *dislocaciones del tiempo* que acaban por acelerar la vivencia temporal volcándola hacia un presentismo absoluto, induciendo de paso, *el olvido* y una ausencia de perspectiva futura.<sup>8</sup> Aparecen como reacción, a estos procesos corrientes identitarias que buscan su "lugar" pero que no logran residir sus hablas en torno a un proyecto colectivo integrador. Emerge de paso, una ausencia de espera o una *espera sin esperanza que construye conservadurismos*<sup>9</sup> que pareciera, nada puede hacer ante los fenómenos de exclusión. Fenómenos que dan cuenta de las desigualdades económicas a la vez que culturales vividas por los sujetos, y que vienen a evidenciar el *desvanecimiento de lo público* como referencia para la convivencia justa.<sup>10</sup>

En este contexto, es necesario abrir paso a pedagogías que susciten la necesidad de *pensar nuevos horizontes*, que recuperen las experiencias, y a los sujetos desde su capacidad de configurar mundos diversos como orientaciones centrales de la acción y la reflexión.<sup>11</sup>

La consideración de *la memoria* como propuesta reflexiva que trascienda hacia acciones educativas transformadoras se sustenta en diversas fundamentaciones históricas y epistemológicas.

En primer lugar se reconoce a los sujetos como históricos y temporales, enfrentados a procesos de transformación y a coyunturas existenciales que están afectadas por una historia que hemos heredado pero que a la vez estamos haciendo. Pues, estamos marcados por la historia y nos marcamos a nosotros mismos por la historia que hacemos. La acción construida por hombres y

<sup>7</sup> Modo de caracterizar la forma de expansión del capitalismo actual. Ver Vida Jiménez Rafael (2005) "Comunicación, temporalidad y dinámica cultural en el nuevo capitalismo disciplinarios de redes": Revista TEXTOS de la CiberSociedad. ISSN 1577-3760. Número 7. [www.cibersociedad.net](http://www.cibersociedad.net). El autor reúne los conceptos presentados respectivamente por Foucault M. y Deleuze G. para caracterizar el uso del *micro poder* por parte del capitalismo y su incidencia en la colonización vital de los sujetos. Vidal desarrolla un análisis de la "economía política de la comunicación" desde la que reconoce los siguientes principios de disciplinamiento en la estructura de los media: 1. Principio de "no reciprocidad" entre emisor y receptor. 2. Principio de "espectacularización" y "estatización" (banalizadora) de "lo real". 3. Principio de "desmovilización" y "des-responsabilización política". 4. Principio de "mercantilización" de la vida social. 5. Principio de "desmemorización" y "desfuturización" temporal. 7. Principio de "deslocalización" y "desmaterialización" espacial. De ahí que, en adelante aluda a un *nuevo Capitalismo Disciplinario de Redes*, que encuentra en estos procesos de alteración de la vivencia individual y colectiva de lo temporal y lo espacial su medio esencial para la acción dominadora, excluyente y segmentadora.

<sup>8</sup> Término de Martín Barbero Jesús, (2004<sup>a</sup>). "Dislocaciones del tiempo y nuevas topografías de la memoria en. [www.cholonautas.edu.pe](http://www.cholonautas.edu.pe). Sitio Web Orientado al Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Cultura y Sociedad <http://www.cholonautas.edu.pe/pdf/TIEMPO-BARBERO.pdf>. Sobre la alteración de los principios de valor en un contexto de globalización información al, ver Baudrillard Jean (La violencia de lo global. La violence du Mondial". En Jean Baudrillard Power Inferno. Paris, 2002 p63-83 En particular, su concepto de *pornografía factica* y la diferenciación que establece entre los términos global y universal (aludiendo éste último a la modernidad y las posibilidades de identidad que ésta habría permitido como contrapunto a la globalidad, contexto actual de dominación que impide toda posibilidad de identidad (proyecto, futuro) , ante el cual emergen las *singularidades*, movimientos de resistencia ajenos a la historia y por lo tanto al futuro y a valores universalizables..

<sup>9</sup> La afirmación *espera sin esperanza* se encuentra en Fromm. E. (1992) "La revolución de la esperanza" FCE. Buenos Aires. Fromm distingue dos modos de desesperanza o *espera sin esperanza*; una espera pasiva que califica como forma disfrazada de desesperanza en que el sujeto escindido de sí mismo deposita la responsabilidad de la acción transformadora en otros o en un futuro sin sujeto responsable, y; la esperanza que se presume de radical y revolucionaria que se presenta ausente de realismo y de sentido de estrategia, debido en algunos casos a *-su falta de amor por la vida-*. P20 Una acción que se pretenda revolucionaria no podría sustentarse en una desesperanza.

<sup>10</sup> Sobre la exclusión ver: Jelin, Elizabeth. Exclusión, memorias y luchas políticas. En libro: *Cultura, política y sociedad Perspectivas latinoamericanas*. Daniel Mato. CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005. pp. 219-239. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/mato/Jelin.rtf> Ver Pérez Tapias, op cit .

<sup>11</sup> El punto medular es construir pedagogías que susciten la necesidad de pensar en nuevos horizontes y orientaciones para la práctica educativa en todos los espacios sociales. Es preciso impulsar acciones formativas neoparadigmáticas con los educadores, que les devuelvan la esperanza, para que, a través del desarrollo de sus estrategias de posicionamiento público, estos vislumbren mundos alternativos, se replanteen desde su trabajo práctico y local el tema de las finalidades educativas, la enseñabilidad de la ética ciudadana y planetaria, identifiquen el saber pedagógico como una forma de producción intelectual de carácter asociativo; expliciten los argumentos que sostienen su práctica y expresen el horizonte de sentido que cada educador va construyendo desde su cotidianidad, tal como ellos la viven, tal como ellos la narran. Osorio Jorge, op cit.

mujeres (presente en la memoria histórica) se presenta tensionada desde sus significaciones y proyecciones, pues la relación entre la acción histórica por desarrollar, y un pasado recibido (de otros) y no hecho, es lo que preserva la relación dialéctica entre el horizonte de espera y el espacio de experiencia,<sup>12</sup> pudiendo (potencialmente en cada instante) configurar una memoria viva temporalizada, es decir, siempre emergente y agenciante<sup>13</sup> de futuros.

La historicidad de la existencia humana<sup>14</sup>, durante el siglo XX que ha finalizado, ha sido obligada a cuestionarse sobre su proyección futura y sobre los valores desde los cuales se ha asentado, toda vez que ha experimentado actos de genocidio y políticidio<sup>15</sup>, como *acontecimientos que "rompen nuestra vivencia del tiempo en dos porciones, marcando una diferencia entre un antes y un después, entre un pasado y un futuro, instalándonos en un instante que experimentamos como angustia y desazón."*<sup>16</sup>. Por ello, el pasado es objeto "...de un aprendizaje cuyo tema somos nosotros mismos. Toda la teoría de la cultura y el estudio de la educación es inviable sin una filosofía de la cultura como hemos dicho exige, por tanto una referencia a la memoria como forma de conocimiento de lo humano"<sup>17</sup>. Ello contempla un análisis crítico que incorpore una revisión de los pensamientos, acciones y valoraciones que refuerzan la temporalidad como referencia de la interpretación y permiten incluir un *para que de la acción*.

En Alemania en particular, movimientos pro memoriales de generaciones "herederas" de las acciones del pasado alemán han procurado reflexionar sobre cómo asumir para un futuro, estas experiencias, a la vez que participar en la colaboración con entidades y sociedades afectadas por estos procesos introduciendo conceptos como, *pedagogía de la memoria, memoria comunicativa y memoria cultural para dar cuenta de procesos de vinculación entre los sujetos en perspectiva comprensiva con su propio pasado, fortaleciendo sus acciones en el presente.*<sup>18</sup> Nuestras sociedades latinoamericanas no están ajenas a estas reflexiones desde su propia experiencia histórica, en particular en relación con procesos aun inacabados gestados entre los siglos XIX y XX, la constitución del estado nación por la élites y sus políticas de la memoria estatuidas, los avances del estado sobre las comunidades indígenas y su progresiva dominación económica, cultural y en las últimas décadas, el avance de los autoritarismos que persiguieron un control de la memoria instaurando el silencio para legitimar actos genocidas. Todos estos procesos siguen demandando *Los trabajos de la memoria.*<sup>19</sup> Más aún, al enfrentarse a contextos de globalización

---

<sup>12</sup> Ver Ricoeur Paul (1996) *Tiempo y narración*, Vol III El Tiempo narrado, siglo XXI Madrid pp. 940-948.

<sup>13</sup> El concepto Agenciamiento alude en la mirada de Deleuze, a disposiciones, a "líneas de fuga" que se caracterizan por el permanente movimiento emergente y no universalizable que puede darse a través de los discursos y sus múltiples configuraciones. La memoria anamnésica permite agenciar nuevos espacios de configuración entre los sujetos que recuerdan revirtiendo los contextos establecidos por la memoria oficial. Sobre el concepto ver Silva Víctor (2003) "Comunicación e información intercultural. La construcción de las identidades, la diferencia y el multiculturalismo." Colección Comunicación y Cultura. Instituto europeo de comunicación y desarrollo.

<sup>14</sup> Que tiene desde la valoración del tiempo, y sus proyecciones significantes hacia el pasado y el futuro un origen en la modernidad y el proyecto iluminista. Ver Kosselck (1993) "Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos". Paidós Barcelona. El autor nos comenta que en la modernidad se configura esta relación entre fondo de experiencia (pasado) y horizonte de espera, relación que permitió dar sentido social al tiempo y la acción y que llenó de expectativas de deseo el futuro. Por otro lado Lechner nos afirma que la acción política trabaja con el tiempo en perspectiva de futuro al introducir la intención de desarrollar acción. Lechner Norbert, (2002) "las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política". LOM Santiago.

<sup>15</sup> Ver discusión entre historiadores y filósofos sobre actos de *genocidio* y políticidio en sociedades diversas y la reflexión sobre las implicancias morales, políticas y jurídicas de estos actos que la palabra no alcanza a recuperar. Se le llamó la controversia de los historiadores. 1987. Alemania. Ver. José María Pérez Gay/ <http://www.jornada.unam.mx/2004/07/24/010a1pol.php?origen=opinion.php&fly=1>.

<sup>16</sup> Bárcena F. Melich JC. (2000) *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, Narración, Hospitalidad*. Paidós. Barcelona. P11

<sup>17</sup> Bárcena F. Melich op cit.p26

<sup>18</sup> Ver profesores sin fronteras. Iniciativa del Instituto Paulo Freire (IPF) de la academia internacional de la universidad libre de Berlín. Isle Schimpf-Herken. *Desarrolla pedagogía liberadora, pedagogía internacional y pedagogía en sectores de alta vulnerabilidad*. Ver Schimpf-Herken *De la Historia a la Memoria*. 179-216. Osorio J. Elizalde A. (2005) (editores en *Ampliando el Arco iris Nuevos paradigmas en educación, política y desarrollo*. Universidad Bolivariana Santiago.

<sup>19</sup> En el caso de Chile la vinculación con la memoria es aún una tarea pendiente. Mas allá de ciertas políticas de reparación, o de ciertos procesamientos judiciales con sus procesos erráticos (de avance y retroceso), se requiere de una definición abierta hacia los trabajos de la memoria y de las políticas de la memoria. Dado que la sociedad sigue con dificultades para abordar los procesos políticos de violencia, no pudiendo integrarlas aun como hecho histórico susceptible de narrar en relación proyectiva con otro. "La imposibilidad de nombrar lo acontecido y asumir responsabilidades éticas y jurídicas sobre lo obrado, es decir, el silencio que conduce a la imposibilidad de la historia (como *res gestae*, es decir como cosa

en que dichas líneas de memoria se rearticulan con *emergencias históricas*<sup>20</sup> propias de este presente. Es en estas líneas que se han iniciado *trabajos de la memoria* que pretenden no olvidar y comprender, desarrollando *memorias narrativas*.<sup>21</sup>

Por último, como ya lo hemos planteado, *los trabajos de la memoria* cobran mayor vigencia en las sociedades globalizadas en las que la *convivencia intercultural* demanda *reconocimiento e inclusión*, procesos en los cuales la memoria actúa agenciando subjetividades colectivas<sup>22</sup>. Por otra parte, desde la perspectiva de la sociedad en general que, dirigida desde los poderes mediáticos ha transformado la vivencia temporal y la experiencia colectiva extendiendo infinitamente el presente, debilitando con ello perspectivas de futuro, se vuelve necesario reflexionar e incorporar la memoria como soporte de la convivencia. De lo anterior, se evidencia como aproximación al fenómeno, la trascendencia política que alcanza la vivencia temporal, de los sujetos,<sup>23</sup> vinculando activamente, Pedagogía, Historia, Memoria, y Política, en tanto ésta última emerge cada vez que los sujetos piensan acciones de futuro en sentido colectivo.<sup>24</sup>

### III TENSIONAR EL RECUERDO

La memoria es *temporalidad*, como acto de búsqueda y rememoración, trae lo ausente en la distancia, al presente (anamnesis)<sup>25</sup>. Es temporalidad de la imagen ausente, y de lugares, para *recordar/rememorar*, el que recuerda debe situarse en la memoria de otros, cruzando los espacios y experiencias compartidas. Recordar es, temporalizar situando la experiencia acaecida transformándola en un relato. ¿Cómo vincular esta acción que desde una perspectiva fenomenológica nos remite a una consideración individual, con una aproximación colectiva? Ricoeur afirma; "Pero hay que decir en primer lugar que, la memoria individual toma posesión de sí misma precisamente a partir del análisis sutil de la experiencia individual y sobre la base de la enseñanza recibida de los otros. Desde una perspectiva que valida la intersubjetividad como base de la constitución del fenómeno del recuerdo, atravesamos la memoria de los otros esencialmente en el camino de la rememoración y del reconocimiento, esos dos fenómenos mnemónicos principales de nuestra tipología del recuerdo. En este contexto no se considera el testimonio en cuanto proferido por alguien en vistas a ser recogido por otro, sino como recibido por mí de otro en cuanto información sobre el pasado"<sup>26</sup>.

Desde esta perspectiva, recordar constituye una acción creadora de una *trama referida a acciones ya sucedidas* que configura relaciones con otros en un presente. Potencialmente permite configurar el autorreconocimiento desde los otros (ausentes o presentes), a la vez que, reflexionar sobre el sentido de lo narrado.<sup>27</sup> Es en la configuración de la trama del recuerdo en

---

acontecida) es reemplazado frecuentemente por una argumentación interpretativa de lo acontecido." Garcés Mario Leiva Sebastián. (2005) El Golpe en la Legua. Los caminos de la historia y la memoria. LOM. Santiago.p12.

<sup>20</sup> Silva Víctor. Emergencias microhistoricas y la ampliación de las temporalidades: de Walter benjamin al postcolonialismo. Mimeo.. Grupo de Investigación escritoras y escrituras. Universidad de Sevilla.

<sup>21</sup> Ver Referencia a Ricoeur, en Jelin Elizabeth. (2002). Los trabajos de la memoria. Memorias de la represión. Siglo XXI Madrid. P29

<sup>22</sup> Ricoeur afirma que cada vez que se recuerda se recuerda con otros.

<sup>23</sup> Abordaje realizado por Kosseleck desde la relación entre tiempo histórico social y vivencia de aceleración y su relación con las acciones políticas vinculadas a un horizonte de espera social y político. Y En Ricoeur desde una perspectiva fenomenológica que reflexiona sobre las implicancias intersubjetivas, de alteridad y hermenéuticas presentes en el acto individual de recordar-narrar. Ver Kosseleck R. op cit. Ricoeur Paúl (2004) La Historia la memoria y el olvido. FCE. Buenos Aires.

<sup>24</sup> Sólo hay historia donde hay tiempo problematizado y no pre-dado. La inexorabilidad del futuro es la negación de la Historia." Freire Paulo (1998) Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI editores. México.p71 Ya Freire reaccionaba al impacto del a globalización en las actitudes y acciones. Ver también Kosseleck R. op cit. La constitución de un horizonte de espera y el reconocimiento de un fondo de experiencia articularon la acción en la modernidad otorgando sentido a la experiencia intersubjetiva desde una vivencia del tiempo como aceleración y proceso social político. A la que nuestro entender Freire adhiere, pero desde una perspectiva histórica social específica para América latina. Ver también; Zvetan Todorov. (2000) Usos y abusos de la memoria. Paidós. Barcelona.

<sup>26</sup> Ricoeur Paúl (2004) Ricoeur Paúl, Historia Memoria y Olvido. FCE. Buenos Aires. p158

<sup>27</sup> Ricoeur, propone desarrollar una Hermenéutica de la comunicación que sienta las bases para el desarrollo de una ética dialógica que nos desvíe de la consideración del texto-y del sujeto como un ente abstracto y visto desde una aproximación psicologista. Una propuesta que le distancia del sujeto cartesiano. Desde esta misma perspectiva es que Ricoeur propone que primero se comprende y luego se explica. Es decir en el dialogo Inter. Textual emerge primero la comprensión del otro(mundo) desde una relación con mi propio mundo y luego la explicación, es decir fundamentación racional analítica de lo que se conoce. Ver Ricoeur Paul; (2001) Del Texto a la Acción. FCE. Buenos Aires.p27 y sigs

donde emerge la tensión que enuncia el olvido y el silencio, a la vez que las valoraciones o calificaciones que permiten configurar el relato. La *imaginación moral*<sup>28</sup> subyacente a la narración abre paso a la calificación y la valoración respecto de las acciones de los diversos sujetos. “Todo relato (histórico de ficción) invita a consideraciones éticas, a la valoración moral, razón por la cual no hay relato éticamente neutro. La literatura es un amplio laboratorio moral donde se ensayan estimaciones, valoraciones, juicios de aprobación o de condena.”<sup>29</sup>

Lo recordado es portador de una comprensión e eticidad<sup>30</sup> que viene a tensionar a la escritura de la Historia respecto de la definición de, qué recordar, a quienes recordar, cómo recordar, y para qué recordar. La memoria personal, queda exigida desde la intersubjetividad a incorporar reflexivamente y constitutivamente al otro. Por su parte la historia como disciplina de estudio con implicancias éticas se ve tensionada a dar palabra a los silenciados (desafío disciplinar en relación al testimonio y su tratamiento) y pronunciarse sobre las acciones inenarrables del pasado. Desde la referencia de justicia, la memoria y la Historia se vuelven ámbitos de acción política.<sup>31</sup> La memoria individual y colectiva deja de ser vista con connotaciones relativistas, transitorias y parcializantes, lo que le asigna un carácter “subjetivo” en sentido peyorativo, para pasar a ser como recuerdo, una “memoria viva”, y tener un rol de agenciamiento para la toma de decisiones entre sujetos.<sup>32</sup> Por su parte la operación historiográfica debe abrirse, a la memoria y cuestionar los principios de verdad sobre los que se ha asentado. Tal como lo proponía Benjamín quien apelando a la temporalidad como significatividad, sospechaba del Historicismo que, en su afán de encadenar hechos históricos desde una lógica causal, silenciaba procesos temporales *de otros* acabando finalmente por eclipsar toda posibilidad del *pensar rememorante* que se configura desde el presente.

“De seguro que los adivinos que buscaban sonsacarle al tiempo lo que escondía en su seno no lo experimentaban ni como homogéneo, ni como vacío. Quien tenga esto a la vista, quizá llegue a hacerse a la idea de cómo era experimentado el tiempo en la remembranza”<sup>33</sup>

La memoria de los sujetos ha estado afectada en relación a objetivos veritativos (validar su capacidad de relatar verdades-hechos sucedidos- en su relación con las fuerzas del olvido), y pragmáticos en su capacidad de desvincularse de la utilización política del relato.<sup>34</sup> En la noción de *trabajo de la memoria*, no está presente necesariamente el deber imperativo que emerge poderosamente si la abordamos desde *una pedagogía*, esto es, desde una consideración ética. El

<sup>28</sup> Ginzburg Carlo (2000) Ojazos de Madera .Nueve reflexiones sobre la distancia. Península. Barcelona. El Historiador reflexiona sobre el modo de relatar el pasado tanto en la obra histórica como en la literaria.

<sup>29</sup> Bárcena y Melich op cit. P120

<sup>30</sup> Ver acción Freire y eticidad y Ricoeur eticidad...

<sup>31</sup> Ricoeur P. Introduce la referencia política desde el nivel pragmático Memoria ejercida: Uso y abuso. Op cit p81-123. Nivel ético político de la memoria obligada. fenomenológica, su potencial político radica en la alteridad de su construcción/con otros y sus respectivos referentes de *lugar* y de su potencial derivación en el agenciamiento para la acción. Al respecto Kosseleck (1993) reconoce la diversidad de “*estratos temporales*” que se constituyen en el devenir histórico que se actualiza en hechos humanos, éstos se prolongan a través del lenguaje, dando cuenta de las variaciones implícitas en las vivencias manifiestas éstas, en los espacios temporalizados por sujetos diversos. Diríamos, vivencias de exclusión, de género, de dominación, de dolor, y de deseo de futuro, etc. Las experiencias se temporalizan en la memoria como “*presencia viva*” (Ricoeur). Recuperando los *trascendentales* de la historia propuestos por Kosseleck desde la semántica histórica, el presente se constituye como posibilidades en relación con el horizonte de espera y el espacio de experiencia, contexto en el cual la memoria viene a desarrollar el *agenciamiento* temporal requerido para recurrir al pasado y su fondo de experiencia.

<sup>32</sup> Habitualmente calificada de subjetiva, pareciera que se limita así, su rol en el agenciamiento y se le circunscribe exclusivamente al contexto personal, como si éste último no se configurara con otros y en espacios construidos desde la alteridad, entendiéndose desde lo social?. Lechner Norbert en (2002) Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política. LOM. Santiago. Nos propone realizar una crítica cultural a las teorías sociales, es decir desde su configuración socio histórico, desde los sujetos que las han construido. Afirma; “... habría que someter las teorías sociales a una crítica cultural. Habría que enfocar las claves interpretativas que ordenan nuestro modo de vida social y generan los imaginarios colectivos acerca de esa convivencia. Pero sobre todo deberíamos prestar atención las representaciones simbólicas inherentes a la elaboración teórica. Podríamos así descubrir los símbolos inherentes que esconden la producción social del orden, y que por lo tanto, inhiben a los hombres volverse sujetos de su destino.” op cit p22 .Pues, precisamente la dimensión implícita de los sujetos en la construcción de los significados y marcos interpretativos globales de la ciencia y la política, es la que también viene a configurar la interpretación de la memoria en otros contextos de la existencia social.

<sup>33</sup> Benjamin Walter La dialéctica del suspenso. Fragmentos sobre historia. Traducción, introducción y notas Pablo Oyarzún Robles. LOM s/f Santiago. p66

<sup>34</sup> Sobre la violencia fundadora; “...no existe comunidad histórica que no haya nacido de una relación original que se puede llamar con la guerra. Lo que celebramos con el nombre de acontecimientos fundadores son, en lo esencial, actos violentos legitimados después por un estado de derecho precario (...) De este modo los mismos acontecimientos significan para unos la gloria y para otros la humillación.” Ricoeur P. op cit p 111.

imperativo del deber de recordar según Ricoeur, emerge cuando incorporamos al trabajo de la memoria el concepto de justicia. “Es la justicia, la que al extraer de los recuerdos traumatizantes su valor ejemplar, transforma la memoria en proyecto; y es este mismo proyecto de justicia el que da al deber de memoria la forma del futuro y del imperativo.”<sup>35</sup> Nuevamente nos situamos en un ámbito político al incorporar las ideas de proyecto y futuro. El contenido de ese futuro para Ricoeur y con el cual concordamos, se nutre de la visión de justicia, que es “...la que por excelencia y por constitución se dirige hacia el otro. Se puede decir incluso que la justicia constituye el componente de alteridad de todas las virtudes que ella sustrae al cortocircuito entre si mismo y si mismo. EL deber de la memoria es el deber de hacer justicia, mediante el recuerdo, a otro distinto de sí.”<sup>36</sup>

Desde una mirada comprensiva de la historia, Ricoeur introduce como complemento de la justicia el concepto de deuda, como herencia, (hemos recibido una historia construida) pues debemos a los que nos precedieron parte de lo que somos. Corresponde desde una prioridad ética, nuestro recuerdo para con los que fueron víctimas, *el otro distinto de nosotros*. El abuso emerge desde el uso del concepto de justicia, cuando éste en la trama configurada no se abre *al otro*. Nuevamente, se alude a la capacidad de incorporar al otro como parte de la experiencia y del pensar. Esta forma de fundamentar la experiencia tiene implicancias políticas, toda vez que de ella se desprenden las valoraciones y formas de inclusión del otro en el orden social. En suma, en el contexto político, remiten a una apreciación de la democracia y de sus valores estructurantes (encarnados en los sujetos). Al respecto Pérez tapias afirma que entre los valores estructurantes de esta forma de connivencia política, es la solidaridad, distinta de aquella corporativista y etnocéntrica (centrada en si misma), una *solidaridad positiva* la que permite reconstruir los vínculos humanos desde una perspectiva digna. Viviendo y ejerciendo *la solidaridad positiva* que apunta a un descentramiento de si, es que puede ejercerse una *solidaridad diacrónica* sustentada en la justicia que propone Ricoeur. Así, recordando a partir de una *memoria ejemplar* es posible proyectar hacia futuro una convivencia justa. Y a la vez es posible ejercer una *solidaridad anamnética* con aquellos que tengo una deuda histórica (en particular las víctimas), por ser heredera de sus proyectos humanizadores inconclusos, luchas históricas. Ello implica situarme existencialmente en perspectiva histórica e intersubjetiva en un proceso de corta y larga duración, un situarse *desde la distancia* según Ricoeur para reconocer la historia de los efectos (aquello que somos en la medida en que hemos heredado tiempos y pasados), que en el recuerdo se vuelve proximidad de lo lejano. Del mismo modo, “...existe una paradoja entre lo lejano y lo propio que es esencial a la toma de conciencia histórica”<sup>37</sup>, proceso en el que se enuncia la dialéctica de la participación y el distanciamiento en los que recuerdan y que permite la comunicación a distancia entre dos conciencias diversamente situadas pero que al dialogar abren una fusión de horizontes en el que emerge la diferencia.<sup>38</sup>

#### IV

#### TENSIONAR LOS PRINCIPIOS EPISTÉMICOS DE VERDAD

Los principios epistémicos de verdad pueden ser cuestionados desde una vertiente ética y una paradigmática, críticas del positivismo. Desde los valores morales podemos cuestionar los modos de entender la verdad y la toma de decisiones y lo que de ello deriva cuando se implican seres humanos. Pues, existen premisas filosóficas que sustentan la acción de conocimiento y un contexto político en el cual se asientan las estructuras del saber a través de las cuales éste se proyecta socialmente. En la modernidad los valores epistémicos de verdad se han construido desde la primacía ontológica de un sujeto racional, centrado en si mismo, cognoscente de un objeto externo a él, posible de ser contenido en su totalidad. Subyace a este paradigma una visión esencialista del sujeto que entiende identidad solo como un idéntico de sí mismo capaz sólo de

<sup>35</sup> Ricoeur Paul.(2004) op cit p.119.

<sup>36</sup> Idem p120

<sup>37</sup> Ricoeur Paúl.(2001) Del Texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II. FCE.Argentina.p93

<sup>38</sup> “En efecto, según Gadamer, si la condición de finitud del conocimiento histórico excluye todo sobrevuelo, toda síntesis final a la manera hegeliana, esta finitud no permite que yo quede encerrado en un punto de vista. Cuando hay situación ,hay horizonte susceptible de estrecharse o de ampliarse. Debemos a Gadamer esta idea fecunda de que la comunicación a distancia entre dos conciencias diversamente situadas se lleva a cabo gracias a la fusión de horizontes, es decir hacia la intersección de sus miradas dirigidas hacia lo lejano y hacia lo abierto. Una vez más ,está presupuesto un factor de distanciamiento entre lo próximo, lo lejano y lo abierto. Este concepto significa que no vivimos en horizontes cerrados, ni un horizonte único. En la misma medida en que la fusión de horizontes excluye la idea de un saber total y único, este concepto implica la tensión entre lo propio y lo ajeno, entre lo próximo y lo lejano; el juego de la diferencia se halla así incluido en la puesta en común. Ricoeur Paúl op cit p93

conocer y no, de reconocer al otro.<sup>39</sup> La proyección ética que deriva de esta consideración se sustenta en el principio de la autonomía del sujeto racional. El contexto político que emerge desde este principio racional autónomo, se acompaña de una mirada de futuro positiva, sustentada en el supuesto de que la razón no puede inducir a error, a la vez que la defensa del principio de la libertad del sujeto vinculada con la razón y por extensión a la sociedad. "Si es libre el individuo que se da su propia ley, y se somete obedientemente a su propio magisterio cada vez que es capaz de escuchar la razón en su propia interioridad; también lo es la comunidad que acuerda y pacta racionalmente (...) las leyes de acuerdo a una voluntad general en la que cada ciudadano es capaz de reconocer su propia voz e intereses"<sup>40</sup>. Esta visión viene siendo criticada, dado que disocia al sujeto de los otros sujetos y porque ha sido subsidiaria de una razón instrumental que ha sustentado una presunta objetividad de las acciones (humanas), desligando precisamente las estimativas éticas de los principios racionales, y éstos de sus proyecciones en la sociedad, presumiendo que el conocimiento de los hechos estaría dotado de mayor objetividad en la medida en que el análisis fuera privado de la aproximación ética y opinante de quien observa y participa. De ahí que Weber en su crítica y desconcierto ante la Alemania de la post guerra y desde una crítica a la modernidad y su razón instrumental sólo puede reconocer la diversidad de posturas ideológicas emergentes pero no es capaz de dar una respuesta desde la ciencia social (sustentada en principios de objetividad) que permita unir la ética, ciencia y política. Desde el principio de objetividad científica, no puede dar una respuesta pública a los tiempos de confusión: "El destino de nuestro tiempo, racionalizado e intelectualizado y, sobre todo, desmitificador del mundo es el de que precisamente los valores últimos y más sublimes han desaparecido de la vida pública y se han retirado, o bien al reino ultraterreno de la vida mística, o bien a la fraternidad de las relaciones inmediatas de los individuos entre sí. No es casualidad, ni que nuestro arte más elevado sea hoy en día un arte íntimo y nada monumental, ni el que sólo dentro de los más reducidos círculos comunitarios, en la relación hombre a hombre, en pianissimo, aliente esa fuerza que corresponde a lo que en otro tiempo como pneuma profético, en forma de tempestuoso fuego,

<sup>39</sup> Pérez Tapias nos propone movilizar el aprendizaje desde el conocimiento (presupuesto del sujeto cartesiano) hacia el re conocimiento sustentado en los principios éticos de Levinas. E. A propósito de la necesidad de repensar el modelo cartesiano del conocimiento que ha sustentado al paradigma positivista. El Re-conocimiento, exige un gesto corporal en sentido equitativo, *una vuelta* de la mirada hacia el otro, un reconocerse en y desde la diferencia del Otro. Dicha propuesta es convergente con una perspectiva hermenéutica de la comprensión de las acciones que orienta la acción pedagógica en su intención formadora como referencia pública. Paul Ricoeur ha desarrollado líneas reflexivas desde una hermenéutica vinculada a la acción. Dicha propuesta reconoce la subjetividad a partir de una configuración dialógica, (con otro) en la que es posible observar la presencia de una unidad funcional en todas las modalidades y géneros narrativos (plano en que se enuncia y configura la relación); "Mi hipótesis es la siguiente; la cualidad común de la experiencia humana marcada, articulada y clarificada por el acto de relatar en todas sus formas, es su carácter temporal. Todo lo que relatamos ocurre en el tiempo, lleva tiempo, se desarrolla temporalmente y a su vez, todo lo que se desarrolla en el tiempo puede ser relatado." Ricoeur Paul (2001) "Del texto a la acción" FCE. P16.

El relato vuelve la acción inteligible, proceso que es común a la configuración de toda trama (histórica o de ficción). La narración de la experiencia *que ya no es (el pasado)* vuelve el discurso de la Historia una forma indirecta de acercamiento, es allí cuando deviene la interpretación. En dicha interpretación es posible que emerja "lo nuevo, lo inédito, lo aún no dicho". Cuando eso sucede, Ricoeur afirma que emerge la *metáfora viva; una nueva pertinencia de la predicación*. Emerge la comprensión; "Comprender, pues es hacer o rehacer la operación discursiva encargada de la innovación semántica". p25 Luego deviene la explicación. La interpretación es parte de las relaciones intersubjetivas mediadas por la conversación "la conversación es decir la relación dialogal, en última instancia está contenida en los límites de una relación directa, de un cara a cara. La conexión histórica que la engloba es singularmente más compleja. La relación intersubjetiva corta se encuentra coordinada en, el interior de una conexión histórica, con diversas relaciones intersubjetivas largas, mediatizadas por instituciones diversas, por roles sociales e instancias colectivas (grupos, clases, naciones, tradiciones culturales, etc) Lo que sostiene esas relaciones intersubjetivas largas es una transmisión, una tradición histórica, de la que el diálogo constituye un segmento." (op cit p47. parafraseando a Gadamer). Esta consideración de la comprensión se vincula también con la memoria, en tanto que *memoria viva*, -acto volitivo (anamnesis) de recordar para comprender que pueden comprender los sujetos. Ricoeur nuevamente valida la relación intersubjetiva presente en el acto "subjetivo "del que recuerda. "Una de las tareas más importantes de la práctica educativo-crítica es propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora puedan ensayar *la experiencia profunda de asumirse*. Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante transformador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar. Asumirse como sujeto porque es capaz de reconocerse como objeto. La asunción de nosotros mismos no significa la exclusión de los otros. Es la "otredad" del "no -yo" o del *tu*, la que me hace asumir el radicalismo de mi yo." Freire Paulo (1998) *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo XXI. Madrid. p42. En perspectiva similar ya en el ámbito de la reflexión pedagógica, Bárcena y Melich J.C. (2000) "La educación como acontecimiento ético". Paidós. Barcelona: entienden la como un acontecimiento ético desde la otredad, por ello, no puede ser neutra. Debe ser entendida como una pedagogía crítica de las sociedades modernas centradas en la razón y el sujeto esencialista, y por ello, oponerse a las sociedades que "... necesitan olvidar lo que ha ocurrido en el pasado reciente para avanzar en sus expectativas de progreso y en su vocación democrática, que se articula sobre un pasado plagado de víctimas inocentes. Una sociedad en la que educar constituye una tarea de "fabricación" del otro con el objeto de volverlo competente para la función a la que está destinado, en lugar de entenderla como el acogimiento hospitalario de los recién llegado, una práctica ética interesada en la formación de la identidad de los sujetos." p14-15

<sup>40</sup> Bárcena F. Melich J.C. Op cit. p132



atravesaba, fundiéndose, las grandes comunidades.”<sup>41</sup> Y llama a cada cual, con cierto escepticismo poniendo en duda las posibilidades de futuro común, a buscar en “su demonio” que maneja los hilos de su vida las respuestas para actuar. Weber enuncia una crisis interpretativa del conocimiento y su misión social en la modernidad, además está recordar los hechos que sucederán después, la segunda guerra mundial en el contexto europeo y las distintas negaciones al otro que han devenido en el siglo XX y siguen emergiendo en este que comienza.

Desde una perspectiva paradigmática, las aproximaciones dialógicas, intersubjetivas y constructivistas que sitúan el conocimiento en perspectiva socio histórica, e interpretativa vienen a abrir una nueva aproximación a las ciencias y su poder configurador de verdades.<sup>42</sup>

“La posición constructivista en los investigadores, intelectuales o teóricos supone reconocer sus implicaciones en la construcción de la realidad, o que reclama responsabilidad e integridad. El constructivismo científico no solo es una rebelión contra un realismo ingenuo, contra la verdad objetiva, sino también es una contestación de la objetividad convencional y acriticamente aceptada que define lo que es bueno; implica una serie de valores y una actitud acerca de las posibilidades de los individuos de intervenir en el modificación de las instituciones recibidas. Si la realidad no está cerrada, puedo intervenir en ella. Si el mundo es interpretable, existen diversos otros que pueden interpretarlo y hay que establecer ciertas reglas para llegar a acuerdos con ellos y depurar posiciones. La indeterminación e imprecisión con que se nos muestra el mundo social al ser percibido y al ser expresadas sus comprensiones nos pone de manifiesto la pluralidad de las visiones de mundo...” (Gimeno; 1999; 169). Propuesta también planteada por Freire cuando habla de curiosidad ingenua y de curiosidad epistemológica. En la construcción de significados están implícitos los postulados de valor, por ello la memoria, la historia y cualquier acción de conocimiento no puede estar al margen de ello.<sup>43</sup>

La memoria, viene a tensionar los principios de verdad establecidos tanto desde el imperativo ético propuesto por Ricoeur, (ver el principio de justicia en el acto de recordar) como desde una aproximación paradigmática, pues permite situar a los sujetos desde una consideración dialógica que, desde la experiencia permite unir, ética, política y conocimiento desde una mirada crítica.<sup>44</sup> Se recuerda, con otros, el contenido del recuerdo es fiel a la experiencia y guiado por el principio de justicia y actúa como *memoria viva* (construida cada vez que se dialoga y reflexiona con otros) como acto subversivo ante el relato fundacional existente del que son partícipes por omisión o abiertamente los historiadores que aducen su acción sustentada exclusivamente en una presunta objetividad fundada en su distancia con el pasado y su apoyo en el análisis crítico de la documentación)<sup>45</sup>.

---

<sup>41</sup> Weber Máx. (2004) “El político y el científico”. Alianza Madrid. P 230. Ante esta crisis interpretativa Benjamin afirmó posteriormente: “Hay que apartarse decididamente del concepto -de verdad atemporal-. Sin embargo la verdad no es como afirma el marxismo-únicamente una función temporal del proceso de conocimiento, sino que está unida a un núcleo temporal, escondido a la vez tanto en lo conocido por el conocedor. Tan verdadero es esto que, lo eterno es en todo caso más bien, el volante de un vestido, que una idea.” (Walter Benjamin; (N3,3) Los pasajes.2005

<sup>42</sup> Discusión también planteada por Walerstein Inmanuel para describir y analizar el proceso vivido por las ciencias sociales. Tema de interés para nosotros por lo que respecta a la historia en particular como disciplina y las otras disciplinas asociadas al conocimiento y comprensión de los fenómenos socioeducativos. Wallerstein.I. (2005) Las incertidumbres del saber. Gedisa. Barcelona.

<sup>43</sup> El término curiosidad epistemológica es utilizado por Freire. Paulo. (1998) op cit.. Por su parte José Gimeno ha afirmado: “...determinados grupos, gracias a su función dinámica, marcan orientaciones de valor, opciones y direcciones para desarrollar las prácticas educativas. Estas, al fin y al cabo, se desarrollan en marcos institucionales que necesariamente conjuntan a múltiples profesores, estudiantes, padres y grupos sociales. Aunque solo sea por la forma de su organización, la empresa de educación es una tarea colectiva. La comunalidad de significados puede ser consciente, y entonces existe un proyecto asumido, o puede estar representada por la racionalidad inherente a la institución que los sujetos asumen pasivamente. (...) El proyecto colectivo como tal se apoya, pues, en un mínimo de sentido común compartido. Cuando éste no existe, el proyecto o no existe, o es más conflictivo su desarrollo, porque necesita compromisos ideológicos conjuntados...” (Gimeno:1999;140)(Poderes inestables)

<sup>44</sup> *Juicio crítico* a desarrollar según Pérez Tapias sobre los hechos realizados durante el siglo XX, sustentados en los principios de verdad epistémica fundados en el positivismo.

<sup>45</sup> Ricoeur ha demostrado que las aporías de la memoria, y las operaciones historiográficas son coincidentes. Toda historia es de principio a fin escritura ha propuesto. Por su parte Wallerstein I. op cit en relación al recuerdo y los principios de verdad, y desde los procesos de memoria desarrollados en los pasajes afectados por violaciones a los derechos humanos, ha propuesto el concepto de *verdad dialógica*.

Las distinciones presentadas por Weber entre el político y el científico se desdibujan cuando se trata de la pedagogía de la memoria. Respecto de las dudas que emergen ante la objetividad del relato histórico que se configura como dominador de la memoria colectiva en el Estado nacional, "La cultura del silencio (Freire; 1970) se caracteriza por establecer una relación de poder desigual y carente de empatía hacia el otro. El discurso es dominado por quien detenta la palabra, mientras los silenciados internalizan las formas de dominio del opresor...hacer memoria es un trabajo emancipador e intercultural, puesto que crea cultura desde la perspectiva de los silenciados."<sup>46</sup> Y en perspectiva histórica; "La historia que mostraba las cosas "como propiamente han sido" fue el más potente narcótico del siglo".Lo afirmó E Bloch refiriéndose a la historiografía positivista.

## V

### TENSIONAR LA APROXIMACIÓN AL HECHO HISTÓRICO COMO REFERENCIA PÚBLICA DEL HECHO A LAS ACCIONES (EMERGENCIAS)

Las acciones realizadas (sólo algunas) se convierten en **hechos históricos** susceptibles de recordar toda vez que son llevadas al plano de lo público por la *operación historiográfica*.<sup>47</sup> En la trama configurada, el conjunto de acciones se van encadenando en torno a una sucesión temporal que tiene como punto final que el presente. Las acciones realizadas en un pasado pasan así a ser causalidad explicativa y no comprensiva del hoy. Dada su relevancia, para este presente se convierten además en **hechos históricos**, causalidades decisivas que, permiten afirmar que el relato configurado es una verdad toda vez que existen las fuentes documentales que operan como testimonios de dicho encadenamiento. "El historicismo se contenta con establecer un nexo causal entre diversos momentos de la historia pero ningún hecho es histórico por ser una causa, habrá de serlo póstumamente en virtud de acaecimientos que puedan estar separados de él por milenios."<sup>48</sup>

La pedagogía de la memoria viene a tensionar las categorías formales de temporalidad vigentes desde la modernidad que se han institucionalizado a través de la escritura de la historia, toda vez que otorga palabra a los silenciados, y pretende hender presente al pasado olvidado. Esto supone también romper la linealidad del hecho histórico para abrir el relato a las fisuras del devenir local y propio. Emergencias micro históricas que abren paso a estratos temporales diversos y palabras que permiten "incrustar la voz en la espesura hegemónica"<sup>49</sup>. Un abrir tiempo, para *apoderarse de un recuerdo tal como éste relampaguea en un instante de peligro*.

El hecho histórico convertido en monumento pasa a ser sustituido por acciones y subversiones expresadas en palabras, incorporando vivencias temporales diversas, calificaciones y proyecciones de la diferencia. Las acciones humanas (diferentes de las acciones de la naturaleza), deben explicitar no causas, sino motivos, proyectos, razones para actuar. Desde el lenguaje, se evidencia que entre intención y acción existe una causa de implicación lógica, son interdependientes.<sup>50</sup> Motivo y acción configuran la contingencia que evidencia un quién y un deseo. A través de la acción según Arendt expresamos quienes somos, respondiendo al *¿Quién*

<sup>46</sup> Shimpf Herken Ilse. Op cit p185

<sup>47</sup> Término utilizado por Ricoeur para caracterizar el proceso interpretativo que media en la escritura de la Historia desde la disciplina. Por su parte Kosseleck R. nos afirma que la Historia se convierte progresivamente en disciplina en la modernidad al reunir como principios tres modalidades formales de experiencia: La irreversibilidad de los acontecimientos (el antes y el después en los diferentes contextos en que transcurren); la repetibilidad de los acontecimientos ya porque se suponga su identidad, ya porque se refiera el retorno de coyunturas, ya porque se trate de una coordinación ornamentada o tipológica de los acontecimientos. La simultaneidad de lo anacrónico. En una cronología natural y homogénea se trata de clasificar diferenciadamente los decursos históricos. En este fraccionamiento temporal están contenidos conjuntamente distintos estratos de tiempo que, según los diferentes sujetos de la acción o situaciones de que se trate, tienen distinta duración y habrían de ser comparados entre sí. Así también en el concepto de simultaneidad de lo anacrónico están contenidas distintas extensiones de tiempo. Estas remiten a la estructura pronosticable del tiempo histórico, pues cualquier pronóstico anticipa acontecimientos que están esbozados sin duda, en el presente, pero que precisamente por eso, no se han realizado todavía. de una combinación de estos tres criterios formales se pueden deducir conceptualmente el progreso, la decadencia, la aceleración o el retardamiento, el aún –no y el n–más, el antes –de o el después–de, el demasiado –pronto o el demasiado–tarde, la situación y la permanencia y cuantas determinaciones diferenciales sea necesario añadir. Op cit. P129-130

<sup>48</sup> Benjamin Walter. Benjamin Walter La dialéctica del suspenso. Fragmentos sobre historia. Traducción, introducción y notas Pablo Oyarzún Robles. LOM s/f Santiago p65.

<sup>49</sup> Silva Víctor citando a Walter Mignolo. (2002;10)

<sup>50</sup> Ricoeur Paúl, 2001. op cit p156-162

eres tu?(del otro). La acción es entendida como una creación. “Acción y discurso están estrechamente relacionados debido a que el acto primordial y específicamente humano debe contener al mismo tiempo la respuesta a la pregunta planteada a todo recién llegado” ¿quien eres tu?”. Ese descubrimiento de quién es alguien está implícito tanto en sus palabras como en sus actos.<sup>51</sup> La acción en Arendt es una condición de pluralidad, ella no está mediada por cosas o materias, de allí que la genuina acción sea posible de desarrollar en un contexto plural e igualdad. Por ello, una pedagogía de la memoria viene a revertir los espacios de lo público desde la recuperación de la acción narrada que ha sido relegada del recuerdo colectivo por la Historia lineal. La acción en estrecha relación con el lenguaje, el discurso y la palabra es la forma a través de la cual participamos en el mundo.

## VI TENSIONAR EL TIEMPO PROBLEMATIZARLO DESDE LA VIVENCIA CONTINGENCIA /ESPERANZA

La temporalidad que vivenciamos en todas sus formas desde el siglo XIX hasta hoy día nos evidencia la contingencia. Hombres y mujeres históricamente situados que se entregan a lo que Melich (2000) llama la *indisponibilidad; lo contingente es lo indisponible, nunca comenzamos a existir a partir de cero*. Hay elementos sobre los cuales no se puede decidir, por ello, nuestras interpretaciones y narraciones no son del todo creadas por nosotros mismos<sup>52</sup>. Nuestro presente se manifiesta en su totalidad pero a la vez inasible por completo, y hoy, más aún pareciera que el presente ha copado las delimitaciones del pasado y del futuro. Por su parte Kosseleck también nos afirma que la *historia no se encuentra del todo disponible, paradoja que subvierte* la visión ilustrada que predomina en su constitución como ámbito del saber.<sup>53</sup> De hecho el propio Kant, antepone el imperativo racional moral a toda factibilidad de lo dado, es decir la contingencia, una razón práctica soberana... así como sin más razones, es imperativa al legislar, también es capaz de proporcionar una auténtica teodicea. Con ello contribuye a concebir la *historia como una institución ejecutiva temporalizada de la moral*. (Kosseleck: 258).

El hecho de que la Historia no esté completamente disponible hace que los hombres y mujeres según Kosseleck deban responder de sus historias en las que se han enredado, tanto si son responsables de las consecuencias de las acciones realizadas como si no lo son. Deben responder de la inconmensurabilidad entre intención y resultado, es ello lo que da sentido, enigmático, al *hacer la historia*.

Asumiendo la contingencia, es que la Pedagogía de la memoria, pretende desde las emergencias históricas problematizar los tiempos. Al respecto Freire (1998) ya ha propuesto la necesidad de problematizar el tiempo como demanda para una acción transformadora, una *pedagogía emancipadora*. La problematización del tiempo nos lleva entre otros, a preguntarnos desde una *curiosidad epistemológica*, sobre los silencios, las palabras aprendidas y los discursos instituidos en el presente. Ya Benjamin nos afirmaba refiriéndose al fascismo que “la tradición de los oprimidos nos enseña que “el estado de excepción en que vivimos es la regla.” Tenemos que llegar al concepto de historia que le corresponda. Entonces estará ante nuestros ojos, como tarea nuestra, la producción del verdadero estado de excepción.”<sup>54</sup> Afirmación para todas las formas de fascismo actuales. La problematización del tiempo enuncia la insatisfacción con un presente y alude a deseos de futuros distintos en quienes lo cuestionan.

La vivencia de la contingencia se enuncia como narración e interpretación, nuevamente en nuestras palabras esta la posibilidad de configurar un sentido del tiempo y del espacio. Ya Fromm

<sup>51</sup> Arendt H. La condición Humana. 1993. p202. Citado por Bárcena y Melich. Op cit.p65 La natalidad viene a evidenciar una aproximación al hombre en donde la existencia precede a la esencia.

<sup>52</sup> Ver Melich J Carles Memoria y Esperanza. Universidad Autónoma de Barcelona.

<sup>53</sup> El concepto actual de Historia. “...es un resultado de largas reflexiones teóricas de la ilustración. Antes había una historia que organizaba Dios con la humanidad. Pero no había ninguna historia cuyo sujeto hubiese sido la humanidad o una historia que se pudiese pensar como sujeto de sí misma.(...)a través de las reflexiones reanudadas una y otra vez se conformó esta forma plural en un singular sin objeto. Un resultado conceptual de la filosofía de la ilustración fue que la historia se concentrase sencillamente en un concepto general que se fijó como condición de una experiencia y una expectativa posibles.” Kosseleck, Op cit p253-254

<sup>54</sup> Benjamin W. op cit p53

anunciaba que la política constituye toda posibilidad de imaginar futuro. Problematización del tiempo y política se funden desde el análisis interpretativo del mundo y del orden social para cuestionarnos si deseamos sostener el actual presente ensanchado y suspendernos en el Olvido o en formas asociadas al *modernariato* (Virno, 2003) que solo enuncian la sensación de pérdida que nos acontece en el devenir global de nuestro presente.

Una pedagogía de la memoria revierte intencionalmente el orden formal del tiempo, no lo niega sino que dialoga críticamente con su orden y trama de acontecimientos relatada por la Historia, se cuestiona sobre los futuros, los contrasta desde la contingencia con los deseos y vuelve su mirada al pasado para recuperar proyectos inconclusos, palabras no dichas u olvidadas. Finalmente abre el presente cerrado en un solo discurso a otras posibilidades, mundos que provienen tanto desde los pasados y de los futuros que reconocen la tensión entre lo dado y lo deseado y buscan nuevas tramas de posibilidad como acción creativa.

## VII TENSIONAR LA ACCIÓN PEDAGÓGICA DE LOS PRINCIPIOS DE LA RAZÓN A LAS NARRATIVAS Y EL OTRO

Plantear la posibilidad de una Pedagogía de la Memoria exige preguntarnos sobre el proyecto que la anima. Se sustenta en la validación de la experiencia como un recurso de historicidad desde el cual emergen una pluralidad de interpretaciones; que en los procesos de comprensión anida un potencial de reflexión transformadora; que los relatos construidos son portadores de sensibilidad y reconocimiento de los otros, que de ello se desprende la proyección de múltiples fines, históricamente situados sustentados en la recuperación de múltiples pasados.

La narratividad de la experiencia histórica se convierte en un enfoque y análisis que posibilita y sitúa el fenómeno pedagógico como un diálogo abierto y contingente.<sup>55</sup> La aproximación interpretativa permite integrar desde la memoria recuperada un abordaje transdisciplinario de la experiencia que transita los ámbitos políticos, estéticos y culturales.

Recupera también las eticidades alojadas en las experiencias recordadas que se actualizan en el presente. Al contar la historia de una vida, se responde a la pregunta quién. *La historia narrada dice el quien de la acción, por tanto la propia identidad del quien no es mas que una identidad narrativa.* (Ricoeur, 1996). Desde el reconocimiento de la condición hermenéutica presente en los sujetos, Ricoeur sostiene que la justicia no puede remitirse solo a una relación cara a cara, sino que el otro al estar siempre inscrito en un marco cultural que comparte con los demás, forma parte de un pensar y comprender. Luego, su ausencia en la memoria y en la narración no es mas que un acto de poder. La narración valida el reconocimiento y la reflexión sobre las acciones construidas y sus límites. Desde la propuesta de Ricoeur, el autoconocimiento (hermenéutica dialógica) pasa por una desobjetivización en pos de otro. Reconoce en el mismo acto de conocimiento la presencia de eticidades que se refieren a otro. La educación, y en particular la pedagogía de la memoria se sitúa entre *el deseo de narrar y la narración del deseo*, (Melich, Barcena, 2001) desde el reconocimiento de la contingencia (pasados y presentes) y las aspiraciones (futuros) en los que el si mismo da cuenta de otros.<sup>56</sup>

<sup>55</sup> Al respecto, Melich J. C y Colom Antoni han propuesto desde un análisis de las filosofías interpretativas el vínculo entre Educación y Narratividad que permite introducir una pedagogía narrativa. Discuten sobre la necesidad de plantear una teoría de la educación que requiere de una nueva definición de realidad y de teoría a partir de la complejidad que se compone de: "...de una teoría o estructura de conocimiento rotundamente abierta y por lo tanto indefinida en sus límites. De ahí que es posible plantear cuestiones educativas en tantas parcelas del saber, porque lo educativo en la realidad no tiene tampoco límites; afecta a cualquier persona durante toda su vida, se evidencia en cualquier instancia social... En consecuencia hay que ir hacia una práctica educativa en la complejidad, lo que se facilita mediante los instrumentos hipermediales que poseen en la multimedialidad su mayor aliado. complejidad, hipertextualidad y multimedialidad son en definitiva los aportes que la narración de la ciencia ha heredado la educación en su dimensión practicante." Ver. Colom A. Melich J.C Narratividad y Educación XXII Seminario Interuniversitario de teoría de la Educación. Otros lenguajes en Educación. Junio 2003.

<sup>56</sup> "Los aspectos imprevisibles de las acciones en educación y el carácter abierto de todo proyecto para la misma restan importancia, objetivamente hablando, al papel de los expertos de la acción social" Gimeno op cit p167. "Los que pretenden propósitos objetivamente fundamentados, en realidad funcionan como la expresión arbitraria, pero disfrazada, de la voluntad y la preferencia. El experto, cualquiera sea su grado de especialización, desde el que actúe, especialista o investigador respecto de profesores, éstos frente a los padres, etc.), fundamenta su privilegio en una definición de la práctica en el dominio relativo del saber sobre los demás, no porque disponga generalmente de toda la información suficiente sobre el funcionamiento de la realidad como para poder gobernarla.(167)

Dicha propuesta exige una apertura la palabra que viene desde afuera, del *otro*, como condición del propio autoconocimiento. Se valida en este proceso la comprensión antes que el conocer. Se cuestiona la primacía ontológica del sujeto moderno, desde propuestas interpretativas que sostienen la disolución de ese presupuesto. Ricoeur propone el si mismo como ipse,-identidad, concepto hebraico en el cual se desarticulan las aproximaciones binarias a identidad y alteridad. Ellas dejan de ser totalidades vueltas sobre si mismas para reconocer que :

La identidad-ipse pone en juego una dialéctica complementaria de la ipseidad y de la mismidad, esto es la dialéctica del sí y del otro distinto de sí. Mientras se permanece en el círculo de la identidad-mismidad, la alteridad de cualquier otro distinto de si no ofrece nada original: "otro" figura(...) en la lista de los antónimos de "mismo", al lado de "contrario", "distinto", "diverso", etc. Otra cosa sucede si se empareja la alteridad con la ipseidad. Una alteridad (...) tal que puede ser constitutiva de la ipseidad misma. Si mismo como otro sugiere, que la ipseidad del si mismo implica la alteridad en un grado tan íntimo que no se puede pensar en una sin la otra como se diría en el lenguaje hegeliano.<sup>57</sup>

Sustituyendo el conocimiento de lo mismo (id) por el reconocimiento (ipse) permite la integración de la alteridad (de lo otro) en una dialéctica de lo mismo y de lo otro. La defensa de la identidad vuelta solo sobre sí incorporaría siempre un dejo de violencia sobre otro, en cambio el reconocimiento implica una reciprocidad, ajena al racionalismo dominador que solo ve una forma de existencia y subordina a las otras desde un supuesto de razón y conocimiento:

"...pero el hombre tiene por naturaleza tan grande inclinación a la libertad, que cuando se ha acostumbrado durante mucho tiempo a ella, se lo sacrifica todo. Precisamente por esto, como se ha dicho ha de aplicarse la disciplina desde muy temprano, porque en todo caso es muy difícil cambiar después al hombre: entonces sigue todos sus caprichos se ve bien entre los salvajes que, aunque presten servicio por mucho tiempo a los europeos, nunca se acostumbran a su modo de vivir; lo que no significa en ellos una doble inclinación a la libertad como creen Rousseau y otros muchos, sino una cierta barbarie: es que el animal aún no ha desenvuelto en si la humanidad. Por esto se ha de acostumbrar el hombre desde temprano a los preceptos de la razón. si en su juventud se le dejó a su voluntad, conservará una cierta barbarie durante toda su vida."<sup>58</sup>

Desde esta perspectiva la razón educativa es revertida por la comunicación e interpretación dialógica. La apertura dialógica descentra la razón de su punto de dominación para abrirse a diálogos de pasados diversos que incluyen a los otros, también en los futuros por venir.<sup>59</sup>

---

<sup>57</sup> Ricoeur Paúl (1996) Si mismo como otro pp.13-14 en Silva Víctor (2003) Comunicación e información (inter) cultural. La construcción de identidades, la diferencia y el multiculturalismo. Colección comunicación y cultural. Instituto europeo de comunicación y desarrollo. Sevilla.

<sup>58</sup> Kant I. Pedagogía. Lecciones de pedagogía impartidas en la universidad de Königsberg. 1803  
[www.philosophia.cl/7Escuela](http://www.philosophia.cl/7Escuela) de Filosofía Universidad Arcis.

<sup>59</sup> "En el análisis de la educación, la asepsia de valores es no solo irreal, sino ilógica, por cuanto nos presenta una idea de ser humano y de sociedad determinados. Es además un mundo plural que dentro de la sociedad tiene que ser organizado haciendo compatible la libertad y la solidaridad para una vida en común (toda enseñanza en un asunto moral. Gimeno op cit. p.167