





ENSEÑAR ESPACIOS DE MEMORIA: EL ROL DEL DOCENTE Y LA CONSTITUCIÓN DE PAZ DESDE LA RESISTENCIA.

Eduard Esteban Moreno Trujillo^[1]

Resumen:

El propósito de esta presentación es reflexionar, desde una perspectiva teórica, sobre la práctica docente y sus posibilidades para la constitución de la memoria como un espacio de transformación, en el marco de los acuerdos de paz entre la guerrilla de las FARC-EP y el Gobierno Nacional, alcanzados en el año 2016. A partir de la idea de que la práctica docente se encuentra atravesada por una «convergencia temporal» entre el espacio de experiencias y el horizonte de expectativas, planteo una operación didáctica en la que convergen la memoria y la resistencia, como elementos fundamentales para el reconocimiento del pasado, la crítica social y la sostenibilidad de la paz desde la escuela. Finalmente, propongo una serie de preguntas que nos permitan interpelar nuestro lugar docente en el marco de una escuela capaz de asumirse como escenario de resistencia y transformación.

Palabras clave: Práctica docente. Memoria. Resistencia. Espacio de experiencia. Horizonte de expectativa.

Abstract:

The proposal of this presentation is to reflect, from a theoretical perspective, on teaching practice and its possibilities for the constitution of memory as a space for transformation, within the framework of the peace accords between the FARC-EP guerrillas and the National Government, achieved in 2016. Based on the idea that teaching practice is traversed by a «temporal convergence» between the space of experiences and the horizon of expectations, I propose a didactic operation in which memory and resistance, as fundamental elements for the recognition of the past, social criticism and the sustainability of peace from school. Finally, I propose a series of questions that allow us to question our teaching place within the framework of a school capable of assuming itself as a scene of resistance and transformation.

Keywords: Teaching practice. Memory. Resistance. Experience space. Expectation horizon.

Introducción

El objetivo de esta presentación es reflexionar, desde una perspectiva teórica, sobre la práctica docente y sus posibilidades para la constitución de la memoria como un espacio de transformación, en el marco de los acuerdos entre la guerrilla de las FARC-EP y el Gobierno Nacional, alcanzados en el año 2016. Parto de la idea de que la práctica docente, en este nuevo contexto, se encuentra atravesada por una «convergencia temporal» que viene llenando el espacio social en los últimos años. La convergencia entre un espacio de experiencias marcado por el afán de exaltar una memoria que nos permita reconocer(nos) en medio del conflicto histórico que hemos vivido, y un horizonte de expectativa determinado por la esperanza de superación del conflicto y la consolidación de la paz en el territorio nacional.

En este sentido, sitúo la práctica docente en un contexto que, aparentemente, le exige demasiado a la escuela, pero que no le brinda herramientas importantes para la reflexión en torno al lugar de la memoria como elemento fundamental para la superación del conflicto. Y digo esto debido a los múltiples dispositivos de la política educativa que se han dedicado a construir lenguajes tecnocráticos, metiendo las relaciones de enseñanza y aprendizaje en una carrera resultadista, que solo se preocupa por la «prueba final» y los diversos mecanismos de acreditación de la calidad. Dispositivos que, como el «Día E», solo se preocupan por la evaluación, dejando de lado reflexiones más profundas e importantes.

Este ejercicio se desdobra teóricamente a partir del binomio memoria-resistencia, como lugares en los cuales convergen el espacio de experiencia y el horizonte de expectativas. Por espacio de experiencias entenderé, siguiendo a Koselleck (1993) “un pasado presente, cuyos acontecimientos han sido incorporados y pueden ser recordados [...]”, ya sea de manera consciente o inconsciente. De este modo, y en una relación temeraria, sostendré que en el espacio de nuestras experiencias se desdobra silenciosamente el Habitus, que estructura nuestra práctica docente. Pero, como una estructura, estructurada y estructurante, el Habitus dispone nuestra práctica docente en la esperanza. En otras palabras, el Habitus también se manifiesta en nuestro horizonte de expectativas. Por horizonte de expectativa entiendo el “futuro hecho presente [...], que apunta al todavía-no [...]” (Koselleck, 1993, p.338). Es el juego de la esperanza y del temor. Es lo desconocido que solo se nos brinda como expectativa.

En medio del encuentro entre experiencia y expectativa, la práctica docente nos muestra su potencia para la resistencia y la crítica social como posibilidad para la superación de un conflicto que nos ha acompañado a lo largo de la vida republicana. Como se puede ver, la memoria es ubicada en el campo de la experiencia, a partir del reconocimiento de las marcas que el pasado de violencia dibuja en el presente. La resistencia es puesta en el terreno de la expectativa, es esperanza de reconocimiento y no repetición.

La resistencia nos permite soñar con una paz duradera desde la expectativa, desde el reconocimiento y la superación del trauma de la violencia.

En esta medida, y teniendo en cuenta que este es un ejercicio reflexivo[2], en primer lugar abordaré la práctica docente y su relación con la memoria y la resistencia, siempre en el juego de tensiones entre el espacio de experiencias y el horizontes de expectativas común. Posteriormente, plantearé una propuesta que nos permita pensar la enseñanza de «espacios de memoria», en el marco de discusión sobre el retorno de la enseñanza de la historia en la escuela. Es importante advertir que esta propuesta no puede ser uniforme ni calcada para todos los contextos educativos. Mi paso por la escuela me partió comprender que las relaciones de enseñanza y/o aprendizaje son absolutamente complejas y variantes. Cada día, cuando entramos a un salón de clase, nos topamos con lo desconocido, de ahí que la práctica docente sea como un caleidoscopio que de cuando en cuando damos vuelta para encontrarnos con realidades diversas. De ahí que esta propuesta sea una interpelación a los docentes, para que desde su quehacer reflexionen sobre los objetivos de aquello que nos constituye. Finalmente, intentaré una suerte de conclusión, que en realidad será un conjunto de cuestiones abiertas para discusiones futuras.

Práctica docente, memoria y resistencia

Partiendo de la propuesta de Pierre Bourdieu, para quien es necesario reconocer las prácticas como productos del *habitus*, las prácticas son concebidas como un “principio generador de estrategias que permiten hacer frente a situaciones imprevistas y renovadas sin cesar” (Bourdieu, 2012, p.202). De este modo, las prácticas responden a la realidad a partir de “estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes” (Bourdieu, 2012, p. 201), respondiendo a “reacciones recordadas” de todo agente dotado del mismo *habitus*. Sin embargo, en el proceso de *estructuración* de aquellas *estructuras* que históricamente nos han *estructurado*[3] los agentes somos capaces de generar, en situaciones de cambio, procesos de resistencias capaces



[HTTPS://WWW.SUR.ORG.CO/EDUCACION-PARA-LA-PAZ-DEL-ACUERDO-CON-LAS-FARC-A-LOS-COMPROMISOS-DEL-SISTEMA-UNIVERSITARIO-ESTATAL-SUE/](https://www.sur.org.co/educacion-para-la-paz-del-acuerdo-con-las-farc-a-los-compromisos-del-sistema-universitario-estatal-sue/)

de confrontar las “viejas estructuras” que se reproducen en la escuela. Es en el horizonte de esta posibilidad en donde quiero ubicar la reflexión sobre la práctica docente.

La práctica docente se construye bajo una doble tensión. Por un lado, se mueve entre las disposiciones sociales que determinan las funciones que debe asumir la institución escolar y su acto de enseñanza, y las políticas educativas que en ocasiones parecen desconocer las realidades educativas. Por otro lado, las prácticas docentes se sumergen en una tensión temporal que determina la intencionalidad de toda acción entre lo que se sabe y lo que se espera. Así, entre la experiencia pasada, constituida por el *habitus*[4], y la expectativa futura impulsada por el éxito de la acción, la práctica docente intenta dar cuenta de una relación social repleta de intencionalidades morales y políticas. En otras palabras, la práctica docente se encuentra en la disyuntiva de crear un sujeto sustantivamente nuevo, a partir de intereses y métodos anclados en el pasado[5].

Al asumir el papel del *habitus* como lo vengo haciendo, debemos comprender que al interior de la práctica docente encontramos múltiples trazos de reproducción de aquellas estrategias que de algún modo asumimos como exitosas, y que han constituido históricamente nuestros mecanismos de enseñanza. Sin embargo, al asumir que la práctica también se mueve —con más fuerza en los últimos años— entre el espacio de experiencias y el horizonte de expectativas, y que este último (la expectativa) ha cobrado una fuerza inusitada a partir del reconocimiento de nuestro espacio de experiencias[6].

el habitus es interpelado, y se ve desplazado en un sentido profético de transformación. En contra del «clérigo» que quiere salvaguardar la continuidad de la tradición, el «profeta», sumergido en esta “nueva” experiencia[7] nos exige pensar, junto a nuestros estudiantes, escenarios de superación del conflicto a partir de su reconocimiento y no repetición. De algún modo, la práctica mediada por el habitus nos confronta con múltiples realidades que se encuentran entre las necesidades y exigencias del sistema educativo, las condiciones sociales de existencia de estudiantes y docentes, así como por la demanda necearía de memoria.

La práctica, imbuida por los habitus que la preceden, va constituyendo unas “lógicas” de actuación que son socialmente aceptadas como claves de “éxito social”. Aunque no podemos olvidar que la “naturalización del éxito social” que asume la práctica docente, en ocasiones desconoce el fondo ideológico que las direcciona; como toda práctica, la práctica docente se mueve —o se podría mover— entre la afirmación clerical del statu quo —lo que también podría traducirse en el simple descuido del quehacer docente y el obstinado interés por el mero aprendizaje temático—, y las acciones proféticas de resistencia y cambio, desde las cuales se tiende a privilegiar un «mejor-futuro». En este sentido, las posibilidades de establecer mecanismos de resistencia al interior de la escuela pasan por una «nueva» situación que nos exige la toma de posición frente al lugar de la memoria como mecanismo de reconocimiento del conflicto y nuestro papel en él. Pero, además, exige una transformación de nuestras mismas prácticas, a partir de su crítica.

Digamos, entonces, que la resistencia, guiada por la transformación de nuestras prácticas frente a la nueva situación, será asumida como un mecanismo de “escape” individual y colectivo a las estrategias impuestas por el poder. La resistencia es una “táctica” silenciosa que confronta la obediencia (Giard, 1996, p. XXIII), y que permite el desdoblamiento de otras formas de comunicación y comprensión en torno a lo que implica el espacio escolar. En este sentido, como afirmaría el historiador francés Michel de Certeau, “siempre es bueno recordar que a la gente no debe juzgársela idiota” (De Certeau, 1996, p. 189).

Todos los sujetos crean mecanismos de escape al poder. La resistencia acude, entonces, no a la confrontación directa con el poder —ejercicio que se irá constituyendo poco a poco—, sino a las tácticas “silenciosas y sutiles” que se “insinúan” en las “estrategias” del orden impuesto (De Certeau, 1996, p. XLIII). La resistencia, inmersa en las diversas “formas de hacer” de los sujetos, se encuentra preñada de una suerte de “creatividad cotidiana” (De Certeau, 1996, p. XLV) desde la cual es posible combatir la disciplina hegemónica de discursos que representan ciertas formas del pasado en las que no cabe la transformación. De ahí que la creatividad nos permita romper con la tradición que nos aleja de la reflexión crítica de nuestro quehacer. Y desde esta perspectiva, ¿qué otro lugar esta más preñado de imaginación que la escuela?

Todo esto me permite trazar una línea de resistencia, en el marco de las prácticas docentes, frente a una “sociedad disciplinaria” que ha creado un régimen de producción de verdad, valiéndose de una “red de dispositivos y aparatos que producen y regulan tanto costumbres como hábitos y prácticas sociales” (Giraldo, 2006, p. 108). Esta “producción de verdad” —como he venido diciendo—, por vía de la reproducción acrítica de las prácticas, ha alejado los espacios escolares de la producción de memorias que alberguen la posibilidad de perdón y reconciliación, a partir de las cuales se juegue la suerte de una paz duradera[8]. Desde esta perspectiva, la resistencia que propongo nos permitirá hacer uso de la memoria como un mecanismo creativo para redescubrir el pasado. La resistencia es creatividad e imaginación cotidiana y móvil, así como el poder contra el cual se resiste (Foucault, 1994). Y en esta vía, la resistencia propuesta no es ruptura o revolución radical, sino estrategia de camuflaje al interior de una maquina productora de cuerpos dóciles como lo es la escuela

En este escenario, el desdoblamiento de los ejercicios de constitución de la memoria, como un lugar indispensable para pensar la historia del país, se configuran entre el descuido de una práctica sumida en la «cotidianidad» de la escuela, que poco le interesa la reflexión histórica de lo que somos, y los intentos de organización y resistencia social que

hacen de la memoria un lugar de permanencia obsesiva, y que puede llegar a desconocer los lugares de la memoria de los propios estudiantes. Al interior de la escuela la memoria se disputa constantemente. Pero esta disputa es multiforme, compleja y constante.

En el centro de la batalla que va del poder a la resistencia en el escenario de la práctica docente, se encuentra la memoria. Memoria que, como ya hemos dicho, hoy juega un papel fundamental para consolidar una cultura de paz por la cual se acceda a la reconciliación y el perdón. Así, al hablar de memoria hacemos referencia a una toma de posición activa en el ejercicio de rememoración. La memoria es una búsqueda consciente de nuestros recuerdos por vía de la reflexión crítica sobre nuestro pasado. Es la memoria lo que nos permite dotar de significado algo que tuvo lugar en nuestra historia, en nuestro tiempo. Pero, no es solo recordar, o como dice Ricoeur (2004), no es el advenimiento de la memoria-pasión como recuerdo pasivo o como afección, por el contrario la memoria invita a la rememoración-acción. En este sentido, al constituirnos en sujetos activos que rememoramos lo ocurrido (búsqueda crítica en el pasado), la memoria solo se puede desplegar como imaginación —y recordemos que la resistencia es en sí misma inventiva e imaginación. Así, la constitución de la memoria es resistencia y autoidentificación.

Al interior de este ejercicio de memoria, la lectura del tiempo pasado se configura en un modo de “reconciliarse” con dicho pasado (Ricoeur, 2004), mientras intentamos hacer presente el acontecimiento ausente. La rememoración es el reconocimiento de las huellas del pasado que hoy nos constituyen, pero que, por la configuración de un discurso de control disciplinar, hemos olvidado, no como necesidad estratégica sino como negación de identidad. El único medio para reconciliarnos con nuestro pasado es hacer consciente nuestro proceso de selección de los acontecimientos, lo que implica ingresar en un trabajo de duelo y de recuerdo para combatir la “compulsión de la repetición” (Ricoeur, 2004). Saber que olvidamos y porque lo olvidamos es indispensable para la memoria.



[HTTPS://OPSUR.ORG.AR/2017/10/31/PAX-EXTRACTIVISTA-O-PAZ-CON-JUSTICIA-SOCIAL-Y-AMBIENTAL/](https://opsur.org.ar/2017/10/31/pax-extractivista-o-paz-con-justicia-social-y-ambiental/)

Finalmente, como advierte Ricoeur (2004), “para conservar las raíces de la identidad y mantener la dialéctica de la tradición y de la innovación, hay que tratar de salvar las huellas [...] y entre estas huellas se encuentran también las heridas infringidas por el curso violento de la historia y sus víctimas” (p.40). Y, bajo nuestra mirada, este proceso está preñado de resistencia. Veamos pues como, por medio de una operación didáctica, podríamos enseñar espacios de memoria como una práctica de resistencia agenciada por los docentes.

Enseñar espacios de memoria como apuesta de transformación.

Al asumir la “enseñanza de espacios de memoria” pretendo transgredir las discusiones sobre el papel de la asignatura de historia en la escuela como único mecanismo para la consolidación de la memoria. De entrada creo que si bien el conocimiento de la historia es fundamental para la “formación” de sujetos críticos, el núcleo de la discusión no se encuentra en la enseñanza misma de la historia, sino en la manera cómo podemos constituir, junto a nuestros estudiantes, espacios en los cuales la memoria se edifique a partir de la rememoración como un ejercicio activo de imaginación, por medio del cual podamos hacer presente el recuerdo ausente.

Por otro lado, el sentido de la enseñanza de espacios de memoria hunde sus raíces en el elemento dialógico que preña todo acto educativo. Aquí comprendo lo dialógico como un proceso epistemológico y político crítico, que signa las maneras como nos acercamos al conocimiento desde la escuela. Lo dialógico es un acto que reconoce que toda generación de conocimiento parte del dialogo entre iguales. Un dialogo que lleva al desciframiento de la realidad vivida, y a la crítica de sus contradicciones, a partir del reconocimiento con el otro. Es epistemológico en tanto rompe la idea de que los estudiantes son entes a los cuales debemos llevar un conocimiento que, en su mayoría, se encuentra alejado de su realidad. Lo dialógico es, entonces, un sentido que interpela a la realidad de la escuela, así como al lugar del saber que, por nuestros habitus, hemos asumido como normal. De este modo, lo dialógico se encuentra en el terreno de la resistencia, y nos recuerda que la práctica docente, sumergida en la relación de enseñanza y/o aprendizaje, es un acto político. Un acto de compromiso con el futuro colectivo. En este sentido, enseñar espacios de memoria implica un proceso necesariamente dialógico.

Enseñar espacios de memoria entraña una “operación didáctica” en la que se pone en juego la memoria, la historia y el olvido como mecanismos de reconocimiento de lo sucedido. La operación didáctica pone en tensión nuestro dialogo con el estudiante, frente a la estructura misma del currículo que permea las prácticas, así como con las intencionalidades sociales que se le atribuyen a la escuela. Esto quiere decir que la didáctica es el terreno de confrontación en el que se juega la batalla por la memoria, en el marco de los espacios de experiencias y los horizontes de expectativas. Pero, además, es el «espacio íntimo» del dialogo educativo que hace posible la construcción colectiva del conocimiento. Es ahí, en lo didáctico, donde se juega el duelo entre el «clérigo» y el «hereje», entre la reproducción acrítica y la resistencia.

Esta «operación didáctica» parte del reconcomiendo de la historia personal y la rememoración de la trayectoria familiar a partir de la cual los estudiantes identifiquen el impacto del devenir histórico del país en su propia historia.

Parte del reconocimiento de tres (3) momentos que responden a las preguntas sobre el ¿Qué?, el ¿Para qué? y el ¿Cómo?

1] El ¿Qué? hace referencia a la identificación crítica de las huellas por medio del reconocimiento de los diversos actores, fuentes y hechos que determinaron el devenir del periodo estudiado. En esta identificación el docente guía a sus estudiantes en la realización de un reconocimiento de los diversos discursos que intentaron explicar el devenir de los acontecimientos, reconociendo las lógicas de poder que se ocultaron en cada discurso (diarios, periódicos, testimonios).

El momento didáctico del *qué*, es un momento inicial de desgarramiento, en el que los estudiantes son confrontados con las voces de los actores, ya sean víctimas y victimarios. Es el momento del reconocimiento con un pasado que nos cruza y nos interpela desde diversos lugares. En otras palabras, es el momento en el que reconocemos que nuestro espacio de experiencias está constituido por múltiples desdoblamientos, múltiples historias de vida.

2] El segundo momento, que pretende responder el *para qué*, implica un desplazamiento en el que se pone en tensión el tiempo. Aquí, el acercamiento al pasado no se hace para comprender el presente —ejercicio implícito en toda reflexión sobre el pasado—, sino para imaginar el futuro y nuestras posibles actuaciones en él. Es decir, que desplazamos nuestro ideal de futuro al campo del pasado con el fin de evitar la repetición a partir del empoderamiento de los sujetos como productores de historia. Respondemos, entonces, a preguntas tales como: ¿si eso que pasó me pasa a mí en el futuro, cómo actuaría? ¿Qué me diferencia de las generaciones anteriores? ¿Cómo no reproducir lo acontecido?

Así, a diferencia del *qué*, que parte del reconocimiento de nuestro espacio de experiencias común, el momento que se cuestiona por el *para qué* intenta imaginar horizontes de expectativa que rompan con la reproducción acrítica de la historia que se enseña tradicionalmente —o por lo menos con la que aparece en los documentos oficiales del Ministerio de Educación Nacional—, y se instale en la imaginación de nuestros estudiantes.

Es en la imaginación-resistencia en donde se abre la posibilidad real de imaginar nuevos y mejores horizontes de sentido y expectativa.

3] El Cómo es una apuesta y pasa por la reconfiguración crítica de la memoria colectiva guiada por aquello que definimos como la enseñanza desde una perspectiva práctica y crítica. La apuesta consiste en que los estudiantes y docentes descifren su tradición. El docente direccionará, a partir del material y los momentos ya abordados, algunas preguntas que inviten a que el estudiante tome una posición activa en la rememoración de su pasado familiar ¿De dónde viene tu familia? ¿Cómo llegaron a esta región? ¿Cuáles fueron los vínculos de tus familiares mayores (bisabuelos, abuelos, padres, etc.) con fenómenos como el de la Violencia? ¿En tu familia han hablado sobre estas historias? A partir de estas preguntas los estudiantes tendrán la posibilidad de imaginar y reconstruir, por medio de un ejercicio narrativo, sus historias familiares y personales.

Finalmente, para cerrar la operación, los estudiantes realizarán un ejercicio de comparación entre aquellos discursos que ellos mismos crearon, con los que aparecen en la narrativa oficial y en los libros de texto. El círculo se cierra con la elección, y al elegir lo que olvidamos o no de nuestro pasado, o nuestros pasados comunes, abriremos la puerta para el perdón y el olvido.

Conclusión

En toda esta propuesta —expuesta de manera muy esquemática y aún en el terreno de lo teórico—, se defiende una doble lectura crítica de la escuela. Por un lado, la propuesta exige el compromiso de los docentes para que se asuman como profesores-intelectuales. El objetivo es concebir la escuela como un lugar productor de conocimiento sobre nuestro pasado, y para esto los docentes deben asumir una posición crítica y de resistencia frente a los discursos que pretende imponer ciertos regímenes de verdad.

Los acercamientos al pasado, y a la constitución de memoria, son un campo de batalla que exige un posicionamiento político claro de los docentes, posicionamiento que a la larga los debe llevar a movilizarse para reclamar su lugar en el espacio que se disputa el monopolio de la producción cultural. Es entonces, en ejercicios que aparentemente se presentan como extremadamente didácticos (como el que acabamos de proponer), desde los cuales se van configurando estrategias silenciosas pero contundentes de resistencia contra el poder. De este modo, creo que la movilización docente debe empezar en el terreno de lo educativo y lo didáctico, para transcender a los espacios de la política pública.

La segunda lectura crítica se centra sobre el papel de la escuela en el gran escenario social. Esta propuesta asume el espacio escolar como un lugar de resistencia y crítica, condiciones que la convierten en un factor determinante para la constitución de una cultura de paz basada en la justicia social. Si bien la escuela no cambiará la estructura social en su totalidad —respeto profundamente a aquellos que creen que la escuela cambiará el mundo, pero también creo que dicha posición es una ingenuidad que en muchas ocasiones oculta el verdadero papel de la escuela como aparato de control y reproducción social—, creo que estos ejercicios dibujan un camino signado por las transformaciones de pequeñas cotidianidades. Se convierten en una táctica silenciosas de resistencia que nos ubica en un lugar que le es incomodo al poder. De algún modo, con esto se podría contestar a aquellas voces que desde el poder y proscripción acusan los procesos educativos públicos como mecanismos de «adoctrinamiento». La resistencia que se puede hacer desde el reconocimiento, la imaginación y la memoria, ponen en vilo a un poder que hoy se resquebraja por las fuerza de las nuevas generaciones.

Finalmente, en la configuración de la memoria se hace implícita una lucha que nos arrastra hasta el lugar de la conciencia. No en el sentido teórico que se pregunta por su procedencia, sino de su lugar político que lo conecta con las

maneras como comprendemos nuestra relación con el tiempo. La memoria en el campo de la escuela implica la praxis. Como lo he dicho, la memoria como trabajo consciente de rememoración esta sometida a la lógica de la producción como fuerza histórica y transformadora. Cuando trabajamos en la memoria producimos y reproducimos nuestra conciencia. Así, en la escuela, la muy citada frase de Marx, escrita en El dieciocho brumario de Luis Bonaparte ([---]2013), cobra un nuevo sentido.

Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen voluntariamente, no bajo las circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo las encontradas inmediatamente, establecidas y heredadas [...] (Marx, [1852] 2013, p. 33).

De La búsqueda de la memoria es un elemento de autoreconocimiento, una toma de conciencia frente a nuestro lugar en la historia, pero también como sujetos históricos. En la frase de Marx la acción sobre la historia, como conciencia y transformación, esta supeditada al reconocimiento de nuestras circunstancias pasadas y presentes; operación que empuja la memoria al terreno de la conciencia. Pero hay más. La frase de Marx se completa con una idea de represión transformadora. Es decir, de confrontación de aquello que nos oprime y que no debe ser olvidado. “La tradición de todas las generaciones muertas oprime como una pesadilla el cerebro de los vivos” (Marx [1852] 2013, p.33). Construir espacios de memoria es reconocer las contradicciones, las luchas, las emergencias de aquello que, desde nuestro pasado nos oprime.

Debo ahora terminar como lo prometí al inicio de esta reflexión, por las preguntas. Preguntas que rompen el orden de un discurso preconstruido, y que podría parecer absolutamente artificial, para enfrentarnos a nuestra cotidianidad. ¿Cómo reconocer nuestro habitus, entendiendo que es una estructura silenciosa que nos hace en todas nuestras formas? ¿Cómo reconocernos en los otros? ¿Cómo comprometernos en medio de las difíciles condiciones que nos ofrece la escuela y la sociedad en general? ¿Para qué pensar una operación didáctica dialógica? Y así podría seguir.

Referencias

- Bourdieu, P. (2012). Bosquejo de una Teoría de la Práctica. Buenos Aires: Prometeo Libros
- De Certeau, M. (1996). La invención de lo cotidiano. El arte de hacer. México: Universidad Iberoamericana.
- Durkheim, E. (1999). Educación Y Sociología. Barcelona: Atalaya Editores.
- Foucault, M. (1984). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Bogotá: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1994). «No al sexo rey. Entrevista por Bernard Henry-Levy», en Un diálogo sobre el poder. Barcelona: Altaya.
- Giard, L. (1996). "Historia de una investigación". En: De Certeau, M. La invención de lo cotidiano. El arte de hacer. México: Universidad Iberoamericana.
- Giraldo, R. (2006). Poder y Resistencia en Michel Foucault.
- Tabula Rasa. (4) 103-122.
- Koselleck, R. (1993) Futuro Pasado. Para una semántica de los tiempos históricos. Barcelona: Paidós.
- Ricoeur, P. (2004). La Memoria, la historia y el olvido. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marx, K. [1852] (2013). El dieciocho brumario de Luis Bonaparte. México: Ediciones El Caballito.

1. Lic. En ciencias sociales de la UPN. Magister en Historia de la Univerdiad de los Andes. Doctor en Historia de la Pontificia Universidade Catolica de Rio Grede do Sul (Brasil). Profesor Asistente del Departamento de Historia, Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá). Correo: eduardmorenot@javeriana.edu.co

2. Es una apuesta por pensar el lugar que ocupamos y la posibilidad que tienen nuestras prácticas como mecanismos de resistencia y formación de consciencia crítica.

3. Como ejemplo de esta construcción del *habitus*, podemos pensar en el lugar de la nota al interior del escenario escolar. Reproducimos el sentido de la nota como un lugar común y «necesario» para el proceso de enseñanza y aprendizaje, sin preocuparnos por la manera como

incentiva ejercicios de competencia e individualización del proceso. Progresivamente la nota se configuró como un rito de paso necesario para la obtención de los títulos de distinción futuros.

4. Y la fuerzas objetivas que regulan e imponen los límites del campo escolar.

5. La práctica discursiva, y el orden de la misma, que constituye hoy el campo educativo en Colombia, está regulada por categorías tales como evaluación, competencia, rendimiento, calidad, etc. Categorías que, aunque se presentan como contemporáneas, no son más que la reproducción silenciosa de una consigna que ya tiene casi un siglo, y que asume a la educación como “la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado.” (Durkheim, 1999, p.32). Como puede ser leído entre líneas, estoy convencido que la anterior afirmación debe ser reevaluada radicalmente.

6. Esto solo fue posible por el proceso de paz.

7. Aquí asumo lo profético como un sentimiento de transformación que emergió en el horizonte de expectativa que produjo el acuerdo de paz.

8. Esta producción de verdad se encarna en la proposición de lineamientos y currículas centrados en la reproducción de conocimientos necesarios para la superación de pruebas y mediciones, dejando de lado el estudio crítico de nuestro pasado. Al decir de Foucault (1984) “La sociedad disciplinaria es la época del examen infinito y de la objetivación coactiva. Los procedimientos disciplinarios hacen de la descripción de los individuos un medio de control y un método de dominación.

El examen indica la aparición de una nueva modalidad del poder en la que cada cual recibe como estatuto su propia individualidad, y en la que es estatutariamente vinculado a los rasgos, las medidas, los desvíos, las «notas» que lo definen y hacen de él un «caso» (Giraldo, 2006, p. 109).