

## ***Lo vivido, el trayecto biográfico y la creación narrativa: una conversación sobre la memoria y la pedagogía con Gabriel Jaime Murillo***

Realizada por Luis Porta<sup>1</sup> | Francisco Ramallo<sup>2</sup>

### **Resumen**

En este texto compartimos una serie de reflexiones realizadas por Gabriel Jaime Murillo, fundadas en preguntarle a la memoria por la pedagogía y a la pedagogía por la memoria. La voz del pensador colombiano destaca los sentidos de la investigación biográfico-narrativa en la educación, a partir de reconocer diferentes filiaciones en el narrar de la condición biográfica. Para ello se entrecruzan relato y vida, y se destaca el papel no solo epistemológico sino también ontológico de la narración. Aparecen sentidas reivindicaciones, sin fronteras en las disciplinas del saber, sobre la experiencia escolar y los procesos de aprendizajes que se posibilitan desde que los sujetos somos reconocidos como productores de saberes pedagógicos. A la vez que el recorrido por distintos niveles de elaboración narrativa, colabora en comprender la función política y el duelo de relatos que entre la memoria y la pedagogía permiten vernos a nosotros

### **Summary**

We share, in this text, a series of reflections done by Gabriel Jaime Murillo related to the memory by pedagogy and pedagogy of memory. The voice of the Colombian thinker highlights the sense of the biographical narrative investigation in Education from the point that recognizes the different filiations in the narrative act of the biographical condition. For that purpose, story and life intersect and highlight not only the epistemological role but the ontological role.

Recognition appears without limits in the knowledge disciplines about the school experiences and the learning processes which make possible that subjects are recognized as pedagogical knowledge producers.

At the same time, the path on different levels of narrative making contributes in the comprehension of the political function and story duels; that allow us, between memory and pedagog, to see ourselves and to learn to live together.

mismos y aprender a vivir juntos. Las marcas locales colombianas y las identidades comunes del sur, además, nos recuerdan que la educación es poética. Y más aún que es un acto de creación, que como expresa el propio entrevistado hacen que el educador también sea un poeta, "en el sentido que (re)crea historia".

**Palabras claves:** investigación biográfica-narrativa, memoria, pedagogía, relatos.

The local Colombian marks and the common southern identities, in addition, remember us that education is poetic. Even more, it is a creation act, that as the interviewee says, makes the educator also a poet in the sense that he (re) creates the story.

**Key Words:** biographical narrative investigation; memory; pedagogy; stories

Fecha de Recepción: 03/08/2017  
Primera Evaluación: 04/10/2017  
Segunda Evaluación: 28/11/2017  
Fecha de Aceptación: 15/12/2017

**P1: ¿Qué sentidos caracterizan a la investigación biográfico-narrativa en la educación? ¿Por qué crees que es importante narrar las biografías y autobiografías de los profesores y los estudiantes en la educación?**

**P2:** Una buena aproximación al horizonte de la investigación biográfico narrativa en educación toma como punto de partida la antropología filosófica que afirma la universalidad del relato, pues el relato está presente en todos los tiempos, en todos los lugares, en todas las sociedades. Y “el relato está ahí, como la vida”, esta fórmula pronunciada por Roland Barthes en la famosa “Introducción al análisis estructural de los relatos” en la revista *Communication* de 1966, igual está presente en la obra filosófica de Ricoeur y Gadamer, en la fenomenología, como en las ciencias del lenguaje, la sociología y la historia cultural.

De modo más explícito, en la obra del filósofo y antropólogo catalán Lluís Duch he encontrado una veta rica en conceptos y una mirada apta para problematizar la crisis actual de las transmisiones en el mundo educativo y, con ella, relieves la potencia de la narración interminable en la vida social. Dicha empresa teórica tiene como fundamento la naturaleza intrínseca del lenguaje, según la cual, la narración ejerce un papel de mediación determinante tanto en un nivel epistemológico como en un nivel óntico. Por lo primero, nos es posible conocer *a posteriori* lo vivido en circunstancias distintas de tiempo y lugar e incluso apropiarnos de las experiencias de

otros y hacer eco de la transmisión de conocimientos del pasado a las generaciones por venir. Por lo segundo, la narración hace posible que *a priori* y durante el acto *poiético* mismo lo vivido no se presenta solo sino que está ya acompañado, en el sentido de que en el acto mismo de la creación narrativa se prefiguran las vivencias que serán carne y sangre del relato -en correspondencia con el postulado de Heidegger, “el lenguaje es la morada del ser”.

Fiel a la caracterización del ser humano como un *animal symbolicum*, el trayecto biográfico es definido como “ese lanzar, ese proyectar adelante que de hecho nos lanza a nosotros mismos” y constituye un factor determinante de la experiencia de todo ser humano desde el nacimiento hasta la muerte. El trayecto biográfico es el proceso de trabajo mediante el cual el hombre busca el sentido de la vida, en un constante ir descubriendo un mundo complejo que se debate entre la caída en el caos primigenio y la construcción de un orden rígido y opresivo. En el recorrido del trayecto se configura un espacio-tiempo antropológico -para decirlo en términos de Merleau-Ponty- en el que se teje una red de símbolos que forman la trama de los vínculos sociales, las instituciones, los rituales, en las esferas pública y privada. En la urdimbre de dicha trama se configuran las estructuras de acogida, con las que se designa la potencia simbólica del ser humano materializada en prácticas, conductas o instituciones, y que son apropiadas en el curso de formación de los sujetos hasta completar el cuadro

de un trayecto biográfico. Más que a un estado, la noción de “trayecto” remite a una obra abierta, a un proceso arduo de configuración de una existencia humana.

Hoy en día, en el campo de la investigación biográfico-narrativa en educación, sin perjuicio de reconocer distintas filiaciones conceptuales ya sea provenientes de la filosofía o de las ciencias humanas, se cuenta con herramientas útiles para abordar el análisis de la condición biográfica en el mundo contemporáneo. De hecho uno de los retos actuales en educación consiste en enfrentar el “imperativo biográfico”, entendido en el sentido de que los individuos son conminados a responder por sus propias historias de vida, por la (auto)realización personal, lo que se manifiesta en formas plurales de narrativa del individuo-proyecto. Otras nociones novedosas puestas en práctica desde este enfoque interdisciplinario son: el sustantivo biografización, a cuyo alrededor emergieron otras tantas nociones capilares como biografía del aprendizaje, aprendizaje biográfico, espacio biográfico, iluminadas por los focos de atención puestos sobre la performatividad y las voces de los actores. El buen uso de dicha caja de herramientas permite acceder a la comprensión de los procesos de aprendizaje y de identidad narrativa de los sujetos en contextos variados y a lo largo de toda la vida: del nivel de educación preescolar y primaria a la educación superior; de la escuela de barrio al escenario de la calle; de los

lugares de memoria a la memoria de no-lugares.

Un buen resumen acerca de la importancia de las narrativas biográficas en la educación corresponde a la triple perspectiva contenida ya en el título *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* de Hunter McEwan y Kieran Egan. En los distintos artículos de esta compilación, en efecto, se concede todo el valor epistemológico a las historias contadas en clase, las seculares historias ejemplares, los clásicos de la literatura, así como también son consideradas las implicaciones de la narrativa en los procesos de aprendizaje, marcando de paso el reto que supone adaptarse a las condiciones actuales de la evolución tecnológica y a los modos de aprender y conocer de las nuevas generaciones inmersas en las redes sociales con sus peculiares discursos y diversas narrativas transmedia. La tercera perspectiva atañe a la investigación cualitativa en educación que conlleva el tema del retorno de los sujetos, y surge con el ímpetu de la crítica al modelo conductista de enseñanza centrado en los fenómenos exteriores y observables, indiferente a las determinaciones de la vida pública de los docentes, de su potencial inventiva didáctica y de reflexión sobre su práctica profesional. Aun cuando no sea este un camino llano sino que hay que enfrentar el riesgo de quedar atrapados en una visión de los procesos educativos siguiendo una trayectoria lineal, ajena a los avatares del tiempo, sin historia ni futuro.

Finalmente, podemos parafrasear a Jerome Bruner y afirmar que la narrativa es en verdad un asunto serio, sea en la educación, en la literatura o en la vida.

**P2: A partir de la investigación biográfico-narrativa que desarrollaste sobre la educación de hoy en Colombia podrías comentarnos ¿cuáles crees que son las marcas locales que caracterizan al relato colombiano de la educación?**

**R2:** Es tentador, a partes iguales, pintar un cuadro homogéneo, único, o a la inversa, empeñarse en los rasgos particulares que pretenden resaltar más la diferencia que las identidades comunes, en un panorama como el latinoamericano tan expuesto a las semejanzas en materia de desigualdad social, inequidad educativa, debilidad institucional del Estado y del ejercicio de democracia. Así, por ejemplo, todos estos países ocupan, sin excepción, lugares intermedios hacia abajo en cuanta prueba internacional de medición del rendimiento académico de los alumnos de todos los niveles del sistema se les ocurra a las burocracias educativas, o se resienten de las precarias condiciones de trabajo y el bajo prestigio social de los maestros, o del sometimiento de las políticas educativas a las demandas del mercado o tantas más cosas en común.

Con todo, ha sido reconocida la emergencia del movimiento pedagógico colombiano en la década de los ochenta del siglo pasado como un acontecimiento en el que confluyen

diversas tendencias sociales y políticas que expresan sentidas reivindicaciones, en un escenario de controversia entre los círculos intelectuales y grupos que investigaban “la realidad educativa”, formulando nuevas preguntas sobre las funciones del docente, la autonomía escolar, el discurso y las prácticas pedagógicas, paralelamente con un interés creciente por las historias de vida de maestros. Gracias a sus alcances y logros en lo concerniente a la movilización social del magisterio que allanó el camino a la consolidación de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), sumado a la incorporación de diversos grupos de la comunidad académica, fue posible situar el tema de la educación y la formación de maestros en el centro de la agenda pública, así como delimitar el llamado campo intelectual de la educación. En sus inicios el movimiento se caracterizó por la resistencia al modelo de reforma curricular agenciado por el Banco Mundial en más de un centenar de países, un programa de modernización del currículo que pretendía, para decirlo con una expresión inglesa, hacerse a un “*teacher’s proof curriculum*”, un currículo a prueba de maestros. El movimiento pedagógico colombiano, igualmente, declaró la naturaleza política del trabajo docente, ligada indisolublemente a la identidad profesional del profesor como intelectual, además de ser identificado como un sujeto productor de saber pedagógico.

En los años siguientes se pudo sentir el impacto del debate en el

campo intelectual de la educación visto a través de los programas de formación de maestros y en las líneas de investigación abiertas. Con ello se aseguraba un sitio a los enfoques narrativos e interpretativos de la mano de las teorías y prácticas en etnografía escolar, etnometodología, sociología de la experiencia y, particularmente, la investigación biográfico-narrativa. En este abigarrado conjunto predomina la modalidad de estudios de caso correspondiente a la diseminación de objetos de estudio, con frecuencia surgidos de la voluntad de documentar alguna experiencia local o de narrar con propósitos divulgativos de lo que se cree es innovador o exitoso, a la vez que se abre un espacio a las voces de los otros. Más recientemente sobresalen entre las investigaciones académicas, aparte del inevitable tema de la calidad de la educación atado a los resultados en las pruebas internacionales de evaluación del aprendizaje de los alumnos, los temas relacionados con la subjetividad política asociada a las culturas juveniles, junto con los de educación ciudadana democrática, las políticas de diversidad e interculturalidad en y desde la escuela, la memoria histórica y la educación para la paz.

Desde luego, son temas no elegidos al azar o fruto de una arbitrariedad o contingencia, sino en los que se conjugan las tradiciones del pensamiento educativo con la fuerza de la necesidad histórica de una sociedad que se esfuerza por transitar de la guerra a la paz. De ahí que se imponga

paulatinamente como una necesidad perentoria abordar la problemática de la formación desde una teoría sin fronteras en las disciplinas de saber, la memoria histórica, la ética y la política.

La rica tradición colombiana en las narrativas de testimonio, que encuentra por demás un sólido respaldo en una masa crítica de producción en los diferentes países de América Latina aupada en el triunfo de la revolución cubana, sirve de surco para la siembra de trabajos sobre política de la memoria. Es así como en estas condiciones históricas y sociales, ha cobrado un amplio desarrollo en la agenda de investigación y divulgación en educación los trabajos relacionados con la pedagogía de la memoria, al lado de los relatos de experiencia de maestros, las narrativas de infancia y las otras formas de narrar la vida escolar. Aun cuando debe tenerse claridad de que no se trata de una marca local, incluso admitiendo un mayor acento que en otros países, sino más bien de una reconocida marca latinoamericana para el mundo.

**P3: El giro biográfico en la investigación cualitativa y la perspectiva narrativa, cada vez más emergentes en el estudio de las problemáticas educativas, representan un modo bien diferente de conocer respecto del canónico y consagrado en las ciencias sociales ¿De que manera contribuyen al estudio de la educación?**

**R3:** Sea lo primero inscribir el giro biográfico narrativo en un marco más

amplio que ha sido denominado la investigación cualitativa en la educación, detrás del cual se extiende a su vez una historia de rupturas epistemológicas que permiten remontarnos hasta el filósofo alemán Wilhelm Dilthey a finales del siglo XIX, cuando expone las bases de una fenomenología interpretativa a partir de diferenciar los modos de investigar en las ciencias físicas y naturales y los modos de investigar en las artes y ciencias humanas. A diferencia de las ciencias físicas y naturales o exactas -como se suelen llamar-, las así llamadas por Dilthey “ciencias del espíritu” se proponen hallar los vínculos entre la verdad, la biografía, la historia. Del fondo del debate filosófico emergieron a la par nuevos conceptos que incidieron en los cambios de enfoques y métodos usados en las distintas ciencias sociales, desde la antropología de Malinowsky hasta la escuela sociológica de Chicago, la historia de *Annales* en Francia, la microhistoria italiana, la teoría crítica en las artes y las letras. A todas ellas les une la preocupación por el lugar del sujeto, su reivindicación en la historia, rebeladas frente a la hegemonía bien sea de una metafísica esencialista o bien de un formalismo estructuralista. Ya aludimos atrás al hecho antropológico, según el cual el giro biográfico-narrativo pone en relieve desde una perspectiva antropológica al ser humano como un ser acogido y reconocido, que implica comprender el modo como se configura una identidad personal en un proceso siempre inacabado y concomitante con

el deseo de narrar la vida. Subrayar la condición de *homo narrans*, es así un elemento indispensable en la problemática que aborda toda filosofía de la educación cuando se plantea la pregunta, “¿qué es educar?” y, con ella, emprender la crítica desmitificadora de la idea de educación como fabricación. Permítanme recordar a Hannah Arendt: Porque una subjetividad no está compuesta de una lucha a favor de lo que uno quiere ser, sino también de una lucha por lo que no se es, ya que toda identidad, más que la revelación de una esencia inmutable y siempre única, es un relato, una narrativa. Lo que somos no es el resultado de una ontología, ni de una metafísica, sino de una narración y de una lucha (citado en Bárcena, 2006, p. 186).

Empalabrar, acoger, narrar, contar (con los otros): son todos verbos que se hacen realidad en espacios educativos, los mismos que son definidos por Meirieu en términos de “espacios de seguridad”, en donde los aprendices puedan jugar al ensayo y error sin caer en ridículo, libres de conminaciones y ajenos a una lógica de producción *input-output*. Este tipo de espacios generados en la interacción en el seno de la familia, en la escuela, en los diversos ámbitos de socialización, se distinguen por “hacer sitio al que llega”, equivalente al acoger, el acompañar. De donde concluye Meirieu que las principales responsabilidades del pedagogo consisten en disponer de espacios de seguridad propicios para el acto de aprender y el trabajo sobre los sentidos capaz de transmitir en los

que aprenden una energía que moviliza hacia las fronteras del conocimiento. En las raíces etimológicas de la palabra educar: *educare*, nutrir, y *educere*, encaminar hacia, envolver y elevar, se conjuga el significado de movimiento, que es al mismo tiempo transformación, hacia un objetivo relacionado con un proyecto de vida humana.

Desde un enfoque biográfico narrativo la acción educativa es vista como una acción *poiética* en tanto se refiere a un acto de creación, por tanto, el educador es también un poeta en el sentido de un narrador que (re)crea historias. De ahí que en su esencia la educación se entiende como un relato de formación de la subjetividad, que es un relato de la identidad entendida no como la identidad consigo misma (*idem*), sino la identidad como un proceso de identificación, esto es, que se construye en relación con los otros, va hacia los otros y vuelve sobre sí mismo. Como ya señalamos atrás, hablar de un trayecto de la educación es decir un trayecto biográfico.

El relato de vida representa, pues, un modo de expresión de los saberes de experiencia que habrían de ser acumulados a lo largo de las trayectorias individuales. Tanto alumnos como profesores somos portadores de saberes de experiencia, como resultado de la incorporación del conocimiento extraescolar y el capital simbólico apprehendidos en los ámbitos familiar y social, que confluyen en la recepción de nuevos saberes académicos. Y, sobre todo, están en juego en el tema de la formación de profesores y de la

profesionalidad docente a la medida de comprender cómo se construye saber pedagógico a través de la experiencia docente, más que en los tratados de pedagogía o en la compulsiva voluntad prescriptiva de clasificar las mejores prácticas docentes. Cuando se habla de saberes de experiencia, se está dando cuenta de una relación con la biografía, de acuerdo a la cual no cesamos de biografiar lo que vivimos, inscribiendo, escribiendo, todas las experiencias que nos acaecen en ese intrincado juego de relaciones con los otros, incorporado en un relato que se va construyendo simultáneamente con las experiencias vividas. Este es el trayecto biográfico, considerado desde el punto de vista fenomenológico, con independencia de la forma de expresión que ha de adoptar, ya sea a través de un texto o un registro visual o un álbum fotográfico o una obra de arte.

**P4: El libro que organizaste y compilaste “Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria” (2016) es una notable contribución para articular la pedagogía con la memoria. ¿Cómo se relacionan la pedagogía y la memoria? ¿Cuál es el lugar de la narrativa entre la pedagogía y la memoria?**

**R4:** Retomando los términos claves de Paul Ricoeur de cómo se construye un relato, identificamos tres niveles de elaboración narrativa: prefiguración, puesta en intriga y finalmente el texto que corresponde a la configuración narrativa. La prefiguración tiene que ver

con las referencias reales, en el sentido de que han sido vividas efectivamente o que nos hemos creído que las hemos vivido; por ejemplo, muchas veces podemos creer en ciertas fantasías o historias que nos contaron otros al punto tal nos identificamos con ellas que las hacemos propias, las adaptamos a nosotros mismos, eso es lo que llamaríamos la prefiguración narrativa. El hecho de que los alumnos llegan no adánicos al aula de clase sino que llegan con cierto bagaje cultural, estamos hablando de una prefiguración narrativa, los alumnos llegan ya con ciertas nociones, proporcionadas desde el ambiente familiar -caracterizado por los sociólogos de la educación en términos de socialización primaria-, o el ambiente en la esquina del barrio o el grupo de amigos -denominados por los sociólogos la etapa de socialización secundaria-. A dicho nivel sucede el trabajo propiamente de construcción o de configuración de la narración, que corresponde a la incesante construcción de una biografía individual, mediante la urdimbre de una trama o puesta en intriga que en la tradición de la lógica aristotélica reconoce un inicio, seguido de un clímax o situación de un conflicto y un desenlace. Finalmente, un tercer nivel que es el de la reconfiguración. Algunos autores coinciden en reconocer la prefiguración narrativa como una primera escritura de sí, entendida como el relato sobre sí mismo, de una apuesta del sujeto ante el mundo.

En la sociología alemana contemporánea los trabajos de Peter Alheit y Bettina

Dausien, situados en el área de educación de adultos, han forjado el concepto "biografía de experiencia" que ha gozado de amplia aceptación en la comunidad académica. A partir de su larga experiencia en el área conceden una elevada significación a las biografías de los alumnos, como quiera que los procesos de aprendizaje de hecho están supeditados a la reflexión que ellos hacen sobre su misma experiencia escolar, la que constituye el foco de atención de la investigación educativa. De hecho, en cuanto todos somos hijos de la escuela, se tiende a una suerte de naturalización de un fenómeno, una institución y unas prácticas que solo pueden ser explicadas históricamente en sus condiciones de emergencia y modo de funcionamiento.

Así pues, abordar la memoria individual de la escuela es pensar con distancia acerca de en qué consiste dicha experiencia escolar, no vista solamente como el lugar por antonomasia donde vamos a aprender saberes instrumentales o enciclopédicos sino también como el lugar donde aprendemos a vivir juntos, aprendemos los rituales del juego de interacción social, los imponderables de la vida cotidiana, los premios y castigos en relación con las conductas individuales, la selección y la clasificación, en un escenario que es desde cierto punto de vista la institución social donde más tiempo los sujetos modernos comparten juntos la vida cotidiana. Baste sopesar, como lo hicieron Foucault o Philip Jackson, cada quien por su lado, el

tiempo de permanencia de un individuo en la escuela comparado con otras instituciones sociales como la cárcel o el hospital, en donde es recluido provisionalmente un sector minoritario de la sociedad durante trayectos más o menos largos, mientras el tiempo de permanencia en la escuela traducida en una aritmética simple considerada desde el ingreso en el ciclo preescolar hasta el grado último universitario, suma alrededor de quince o veinte años, un resultado de multiplicar estas cifras por seis, siete u ocho horas, por cinco días a la semana, por cuarenta semanas al año (aun descontando, incluso, los tiempos complementarios destinados a tareas u otras actividades escolares y extraescolares); lo cual arroja una suma total que difícilmente ninguna otra institución social se acerca ni de lejos. De ahí la pertinencia de preguntar con sentido etnográfico: ¿en qué consiste la experiencia escolar? Una respuesta posible pasa por definir como objeto de investigación de primera línea la experiencia misma de vivir la escuela. El concepto biografía de experiencia no es un concepto improvisado por parte de los autores citados sino que tiene sus raíces en toda la tradición sociológica comprensiva y en la hermenéutica de la experiencia en Alemania. Se entiende aquí la biografización en el proceso de configuración narrativa en un sentido cercano al propósito explícito formulado por Marcel Proust, quien decía no querer lectores que buscaran entre líneas los secretos de la biografía del autor de *En busca del tiempo perdido*, sino encontrar lectores que fueran lectores

de sí mismos, lectores que confrontan la obra del autor Proust por la vía de leerse a sí mismos. De modo más explícito todavía, el concepto heterobiografía designa tanto la variedad de huellas de la experiencia vivida, como las mediaciones en la comprensión simultánea de los relatos de experiencia de otros y de escrituras de sí. La heterobiografía cobra vida cuando uno se “encarreta” tanto, queda tan atrapado en la trama de una conversación, una novela, una obra de teatro o película, al punto de exclamar: “es como si yo lo hubiera vivido, como si me hubiera pasado a mí”; es lo que ocurre cuando lloramos leyendo una narración cualquiera o viendo una película, inmersos en un acto de identificación, no simplemente de identificación con la trama o con los personajes, sino que somos partícipes de una heterobiografía, en cuanto se produce un acercamiento a la comprensión de las experiencias de otros.

La rica fundamentación teórica desarrollada por los diversos autores en las páginas de este libro que tuvo el gusto de organizar, muestra que la acción pedagógica es eminentemente una acción narrativa, a la vez inseparable de un proceso de identificación de los individuos, lo cual conduce a aseverar: vamos a la escuela a formarnos como sujetos de pleno derecho y para actuar en el conjunto de la sociedad, no sólo con propósitos de calificación de la mano de obra sino también a aprender a vivir juntos.

En las circunstancias históricas de mi

país, que da los primeros pasos hacia la implementación de un Acuerdo de paz con la guerrilla marxista más antigua del mundo (FARC), nada impide aseverar, sin embargo, que la guerra continúa, la guerra en Colombia está presente entre nosotros, en los barrios de las grandes ciudades, incubada en el apiñamiento diario en los sistemas de transporte masivo, en el asalto a mano armada de transeúntes, en la violencia callejera y en el interior de las familias, esto es, en el no saber vivir juntos, que es justamente una de las misiones capitales encomendadas a la escuela. Pero no es este un estado de cosas exclusivo de Colombia ni siquiera de los llamados despreciativamente países del “tercer mundo”, sino que concierne a la vida contemporánea, si damos crédito al juicio de Giorgio Agamben en *Infancia e Historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*:

Sin embargo hoy sabemos que para efectuar la destrucción de la experiencia no se necesita en absoluto de una catástrofe y que para ello basta perfectamente con la pacífica existencia cotidiana en una gran ciudad. Pues la jornada del hombre contemporáneo ya casi no contiene nada que todavía pueda traducirse en experiencia: ni la lectura del diario, tan rica en noticias que lo contemplan desde una insalvable lejanía, ni los minutos pasados al volante de un auto en un embotellamiento; tampoco el viaje a los infiernos en los trenes del subterráneo, ni la manifestación que de improviso bloquea la calle, ni la niebla

de los gases lacrimógenos que se disipa lentamente entre los edificios del centro, ni siquiera los breves disparos de un revólver retumbando en alguna parte; tampoco la cola frente a las ventanillas de una oficina o la visita al país de Jauja del supermercado, ni los momentos eternos de muda promiscuidad con desconocidos en el ascensor o en el ómnibus. El hombre moderno vuelve a la noche a su casa extenuado por un farrago de acontecimientos –divertidos o tediosos, insólitos o comunes, atroces o placenteros sin que ninguno de ellos se haya convertido en experiencia. (2007, ps. 8-9).

De aquí se deriva la pertinencia histórica hoy de desarrollar una pedagogía de la memoria, un concepto derivado de experiencias en Europa después de la segunda guerra mundial, y más particularmente en América Latina, donde han sido confrontadas las secuelas de las dictaduras militares en el cono sur desde los años setenta hasta finales de los ochenta del siglo pasado mediante una política de la memoria. Así es como Buenos Aires representa, a mi juicio, la ciudad de la memoria por excelencia, vista en los espacios públicos, museos, parques de esculturas a orillas del río de La Plata, medios de comunicación alternativos, como también en el diseño curricular implementado en escuelas, colegios y universidades. En Colombia, ciertamente, no hemos aprendido a vivir juntos, como tampoco hablamos en la escuela de lo que nos ha pasado en la vida individual y colectiva. Yo creo

que no daremos un paso adelante para desaprender la guerra y aprender a resolver los conflictos por medios no violentos, si no superamos el silencio. Hay que hablar de lo que nos ha pasado y de lo que nos pasa, para poder efectivamente acceder a un nivel de comprensión de la memoria y de comprensión narrativa de dicha situación histórica: esta es la finalidad superior de una pedagogía de la memoria.

**P5: ¿Por qué es importante construir una pedagogía de la memoria en la educación?**

**R5:** El renacer del interés por la cultura de la memoria después de 1980 en el mundo, con sus múltiples expresiones en los campos de la educación, los estudios culturales, la estética, la vida cotidiana pública y privada, no es una moda pasajera que resista un análisis en profundidad. Ya desde comienzos del siglo pasado, los debates en los círculos de sociólogos, psicólogos, antropólogos e historiadores de la cultura, arrojaron importantes nociones de cómo pensar el tema de la memoria visto a través de los diferentes enfoques, y ha venido en alza más recientemente desde una mirada inter y transdisciplinaria que redescubre las dimensiones sociales y materiales de la memoria y ha hecho posible la familiaridad con los conceptos de memoria colectiva, lugares de memoria, memoria cultural, entre otros. Fue Walter Benjamin quien introdujo la categoría rememoración en función de distinguir una cultura anamnética de una cultura amnésica que hace oídos sordos

a las voces de los otros, los vencidos y olvidados de la historia humana. Por una vía paralela, el proyecto de Maurice Halbwachs estuvo enfocado en la sustitución de una psicología de la memoria por una sociología de la memoria, buscando alejarse de Bergson y aproximarse a Durkheim, incorporando las nociones de marco social y memoria colectiva en el discurso contemporáneo de las ciencias sociales. En este orden de ideas plantea cómo la historia se diferencia de la memoria colectiva por su relación con un orden objetivo de los hechos del pasado, su pretensión universal y porque “comienza allí donde termina la tradición”, mientras la memoria es de carácter particular y se proyecta al afianzamiento de la identidad desde el presente. El historiador del arte y la cultura Aby Warburg, por su parte, habla de memoria social para designar la huella de los símbolos culturales heredados del pasado, que él pudo descubrir en los detalles de gestos, figuras y trazos de la antigüedad clásica hechos visibles en las artes del Renacimiento. Pierre Nora acuña el término “lugares de memoria”, definido desde una triple dimensión: material, funcional y simbólica, según el significado que les es atribuido por los distintos grupos sociales. Entre tanto, Aleida y Jan Assmann hablan de “culturas del recuerdo” a partir del juego de relaciones entre la memoria cultural, el proceso de identidad colectiva y la legitimación política de un sentido de pertenencia o de adscripción territorial. Con estos antecedentes conceptuales, propulsados por las trágicas

experiencias de destrucción masiva vividas en el transcurso del siglo veinte, me parece prudente la advertencia de Andreas Huyssen frente a la “explosión memorialista” de la época actual que bien puede llevar al hartazgo, ante la cual es deseable “colocar entre paréntesis el futuro de la memoria para poder recordar el futuro”. El “boom de la memoria” se expresa en una vasta producción masiva de testimonios en variados formatos, que deja ver diversas tendencias y movimientos de orden social, político y cultural. Hace parte de este un fenómeno cultural contemporáneo atravesado por una sensibilidad museística que conquista todos los espacios de la vida social, desde los mercados pintorescos, la restauración de los cascos históricos y la moda *vintage* en las grandes ciudades, los museos de memoria, hasta la autoexhibición de los famosos en las redes sociales y la pose fotográfica *selfie* de la gente del común, las memorias y autobiografías en papel impreso, cine y televisión.

Por otro camino, que lo condujo a Todorov hasta el final de sus días a pensar en los problemas de la moral en la historia, se rehusa la opción maniquea entre los buenos usos y los abusos de la memoria mediante la distinción de una memoria ejemplar, que es potencialmente liberadora, a la medida de hacer del pasado una lección útil al presente, y una memoria literal que arriesga hacer que los acontecimientos recuperados permanezcan en un estado intransitivo, como en un ciclo de eterno

retorno.

La consigna heredada de Adorno, “educar contra Auschwitz”, ha hecho posible la generación de múltiples experiencias pedagógicas que recurren al testimonio como medio de enseñanza crítica de una historia con memoria, que buscan armonizar las dimensiones cognitiva, hermenéutica y ética. A propósito del valor literario del testimonio, yo tengo en alta estima la obra de Svetlana Alexiévich, galardonada con el premio Nobel de Literatura 2015, una obra nutrida de la escucha atenta de los testimonios de las víctimas de guerras, catástrofes naturales, abusos del poder, vertidos en un género híbrido de periodismo, historia oral y literatura. Ella pondera el valor de sus fuentes en *La guerra no tiene rostro de mujer* con exactitud: “Los documentos con los que trabajo son testimonios vivos, no se solidifican como la arcilla al secarse. No enmudecen. Se mueven a nuestro lado” (p. 27).

**P6: ¿Cuáles son los desprendimientos pedagógicos, epistemológicos y políticos que se promueven desde la pedagogía de la memoria como campo de investigación biográfico-narrativo en América Latina?**

**R6:** Creo posible ensayar una comparación entre la narrativa de testimonio en Europa de posguerra y la de América Latina desde la segunda mitad del siglo XX hasta el presente. Con respecto a la europea, vale citar a Giorgio Agamben (2010) cuando aborda la pregunta: ¿Quién es el sujeto del testimonio?, a la cual responde que

“no hay, en sentido propio, un sujeto del testimonio”, pues en verdad los supervivientes son sujetos que prestan su voz a los que no tienen voz y en su nombre rinden testimonio del no-hombre, de donde se deduce una narrativa atravesada por “un proceso o un campo de fuerzas recorrido sin cesar por corrientes de subjetivación y de desubjetivación” (p. 127). Entre tanto, el testimonio en América Latina surge, se desarrolla y pervive en estrecha relación con la honda desigualdad social e inestabilidad política permanente marcada por estados de excepción, dictaduras y revoluciones, un nudo que legitima el proyecto de reconfiguración de la memoria colectiva en donde se dibuja el rostro de una identidad mestiza poscolonial, aun si se corre el riesgo de enfrentar la existencia incierta de una representación del individuo en el Sur (Martuccelli, 2010).

La institucionalización en el Premio Casa de la Américas de un género híbrido cultivado a lo largo de la década de los 60's, aupado en hombros de la victoriosa revolución cubana y la consiguiente expansión en el resto de América de otros movimientos sociales, políticos, culturales y guerrillas, significó el reconocimiento de una narrativa desafiante de los cánones estéticos establecidos, al tiempo que hacía reconocible la figura de un sujeto colectivo. En dichos cánones no cabían ya los relatos etnográficos de *Los hijos de Sánchez* del antropólogo norteamericano Oscar Lewis; ni la novela testimonio *Biografía*

*de un cimarrón* de Miguel Barnet; ni los testimonios orales recogidos en *Hasta no verte Jesús mío*, o en *La Noche de Tlatelolco*, la rememoración épica de la masacre de estudiantes en México 1968, por Elena Poniatowska; ni la crónica-manifiesto *Operación masacre* de Rodolfo Walsh, aparecida justo cuando fue puesto a andar el fatídico Plan Cóndor que hermanaba las dictaduras del cono sur; ni los ensayos feministas de la norteamericana Margaret Randall. Todos estos títulos representativos del período ilustran la configuración de un espacio de saberes heterogéneos, mestizo -sea dicho en términos de Clifford Geertz, un espacio de *blurred genres*.

En el caso particular de Colombia, el tortuoso proceso de legitimación del Acuerdo de Paz con la incorporación de las guerrillas en la sociedad civil y política, revela de cuerpo entero la actualidad de una Pedagogía de la Memoria en medio del tránsito azaroso de una guerra prolongada a una paz estable y duradera. Pero no es esta una situación exclusiva de la nación colombiana, sino que atañe por igual a muchos otros países a duras penas librados de las dictaduras militares a finales del siglo XX en América Latina, o que hubieren aplazado el deber de mirarse en el espejo de un pasado violento enterrado con premura, aquí o en otros continentes.

Pero ha sido el Sur el laboratorio privilegiado donde la sociedad civil junto con la academia experimenta sin pausa la reinvencción de la formación

ciudadana basada en la memoria histórica aunada a la reivindicación de los derechos humanos. Así ha sido reconocido por UNESCO en años recientes, al exaltar como paradigma curricular la transformación adoptada en el sistema educativo de Argentina, en el que cobra relieve la noción pedagogía de la memoria ligada a la historia reciente, a la vez que conlleva una fuerte connotación de educación en derechos humanos. En torno a dicho eje conceptual toman su lugar en las prácticas de enseñanza las dimensiones de análisis de diversidad y ciudadanía, memoria e historia inmediata, víctimas y testimonios.

Una estrategia pedagógica en la hora actual debe hacer posible conjugar la lección del Sur con la lección de Auschwitz, capaz de formar en una postura crítica de humanidad frente a la ineludible presencia del pasado en el presente, un presente de capitalismo salvaje y del “individualismo institucionalizado” –como denominara Ulrich Beck-, al mando de las políticas educativas en el mundo global. Y más todavía, cuando dichas experiencias del horror han desbordado de lejos los límites de lo humanamente posible, e impelen a replantear desde las raíces las condiciones actuales del aprender a ser humanos. Una investigadora experta en la escucha de las víctimas de crímenes sexuales adscrita al Centro Nacional de Memoria Histórica de Colombia (CNMH), al tiempo que confiesa sus traumas al volver de este “viaje a los infiernos”, define en

qué consiste este “aprender a ser humanos” como un medio para evitar que el horror se repita:

Me convenzo entonces como académica que este viaje a los infiernos, a pesar de los traumas y las fracturas en mi vida, no ha sido en vano. Ahora sé que comportarse como humanos es un aprendizaje y no un rasgo inherente a nuestra especie. Este conocimiento puede surgir de convicciones abstractas pero indudablemente se potencia cuando emerge de una práctica que nos lanza fuera de nuestro mundo familiar y nos permite hilar solidaridades con extraños (Wills, 2014, p. 1).

El aprender aquí no está desligado de la intencionalidad manifiesta de otorgar un significado pleno a la restitución de la dignidad en la memoria de las víctimas. En este sentido, acude a mi memoria la sentencia de Todorov: “la vida perdió contra la muerte, pero la memoria gana en su combate contra la nada”. Un aprender así entendido tiene como objetivo no solo establecer pruebas de verdad sino también pruebas de desvelamiento; lo cual equivale a decir, pasar del orden de la facticidad al orden de la hermenéutica, poniendo sobre el tapete una pregunta de índole moral y política. Este movimiento dialéctico hace posible un nuevo tipo de discurso que no se agota en la forma de una crónica de índole verista o naturalista, como tampoco en una obra de literatura o de poesía. Es del tipo de “narración recurrente”, siempre en movimiento, maleable, plétórico de matices, como

me gusta nombrarlo citando a Hannah Arendt (2008):

El poeta, en un sentido muy general, y el historiador, en sentido especial, tienen la tarea de poner este proceso de narración en movimiento y de involucrarnos en él [...] En la materialización del poeta o del historiador, la narración de la historia acaba adquiriendo así su permanencia y persistencia. De este modo, se le ha dado a la narrativa su lugar en el mundo, donde nos sobrevivirá. Allí podrá seguir viviendo, como una historia entre muchas. Estas historias no tienen ningún significado que sea separable de ellas por completo, y esto lo sabemos por nuestra propia experiencia sin ser poetas. Ninguna filosofía, análisis o aforismo, por profundo que sea, puede compararse en intensidad y riqueza de significado con una historia bien narrada (p. 32). Comprender la función política de la narrativa es comprender que la guerra es también un duelo de relatos. Y mientras haya pulsión narrativa, existirá la posibilidad de ser y tener identidad, de acuerdo con el postulado teórico de que somos los relatos que contamos de nosotros mismos y los que nos han contado. En el Sur emergente del periodo post-dictaduras, las narrativas se tomaron el escenario de la política, desde los medios más elementales arraigados en la vida de las comunidades hasta los proyectos culturales e intelectuales de distinta envergadura, unidos en un propósito común de resistencia y esclarecimiento

de la verdad acerca de los episodios oprobiosos vividos en el pasado y el presente.

Y lo que es más importante para comprender: en las aulas de clase, en las redes sociales, en los variados “dispositivos pedagógicos”, dondequiera tenga lugar la interacción social, el flujo incesante de narrativas testimoniales acompaña los trayectos de identificación personal propios de todo proceso de formación, en ese *ir siendo* que caracteriza el curso de la existencia humana. Nadie escapa a esta transacción inevitable con los testimonios de otros, como tampoco nadie está libre del moldeamiento de la psiquis por acción de la memoria, como plantea Didi-Huberman (2005):

Es la memoria la que el historiador convoca e interroga, no exactamente “el pasado”. [...] la memoria es *psíquica* en su proceso, *anacrónica* en sus efectos de montaje, de reconstrucción, o de “decantación” del tiempo. No se puede aceptar la dimensión memorativa de la historia sin aceptar, al mismo tiempo, su anclaje en el inconsciente y su dimensión anacrónica (p. 40).

Los trabajos de memoria configuran así un “inconsciente colectivo”, a la vez deudor de las coacciones sociales externas tanto como de la representación individual del paso del tiempo, al punto tal de que ambas determinaciones se hacen difícilmente separables y se aproximan a una fusión, en la que, como decía Norbert Elias, “la voz interior que pregunta por el tiempo, está presente en todas partes” (p.32).

**P7: Pensando la memoria como una construcción del tiempo presente ¿crees oportuno hablar de invención del futuro como una de las cualidades de la pedagogía de la memoria?**

**R7:** En mi modo de pensar y actuar actualmente, he encontrado inspiración en las sabias palabras con que Paul Ricoeur define la misión secular de la docencia: “El profesor proporciona más que un saber, aporta un querer, un querer saber, un querer decir, un querer ser”. (citado en Dosse, p. 433). Ya en esta cita asoma, pronunciada en medio del fragor de la polémica con los grupos estudiantiles radicales de la universidad de Nanterre en 1968 donde ejerce como decano de la facultad de filosofía, los temas fundamentales de una obra filosófica desplegada en una tríada: la teoría del discurso, la teoría de la acción y la teoría narrativa, no separadas, sino como eslabones de una cadena en la que las formas prácticas en que toma cuerpo una teoría del discurso van unidas a las expresiones de la acción humana propiamente dicha reflejadas en una teoría narrativa.

Desde los tres tomos de *Tiempo y Narración* hasta *La memoria, la historia, el olvido*, Ricoeur repasa los conceptos básicos del recuerdo, la memoria, la narración, el relato, volviendo una y otra vez sobre Aristóteles y san Agustín. Sobre todo este último, cuyas *Confesiones* consideraba un monumento del pensamiento, útil en la filosofía como en las ciencias sociales, en donde desarrolla una teoría de la

memoria de la que aún somos deudores. Aquí se configura desde el presente, primero el pasado, en cuanto hace presencia en forma de recuerdo, que no es otra cosa que la huella del pasado en el presente; en tanto que el futuro es la expectativa de un mejor presente que corrija el pasado; pero ambos, pasado y futuro solo pueden ser pensados desde un presente que nos duele o simplemente nos interesa o nos afecta, en suma, desde un presente que a su vez puede ser objeto de nuestra crítica. Al hacer efectivo el préstamo de esta reflexión agustiniana, la memoria queda instalada en el principio de la teoría narrativa: “la memoria no es nada sin el contar y el contar no es nada sin el escuchar”. La experiencia humana de lo que ha sido y es nuestra vida en el pasado, y de cómo la proyectamos desde el presente en una expectativa de futuro, sólo puede hacerse a través del relato, un relato que contamos a otros o nos contamos a nosotros mismos. Así mismo, solo aprehendemos el tiempo que transcurre a través del relato que contamos, el cual puede ser estructurado gracias a la existencia anterior de esquemas mentales de prefiguración que nos orientan en cómo narrar las cosas. Las cosas se narran mediante el despliegue de un inicio, el que es más eficiente si ha de permitir que fluya sin mayores dificultades una contradicción, un conflicto de interpretaciones o un drama, el cual necesariamente habrá de ser resuelto o tener un desenlace trágico o cómico. De acuerdo con la lógica aristotélica, un relato por lo menos debe tener un inicio, una trama o puesta

en intriga y un desenlace, esto es, un esquema de prefiguración narrativa.

En el desarrollo del intercambio narrativo tiene lugar igualmente un gesto de reciprocidad de los hablantes que confían en la palabra del otro, lo cual constituye la relación intersubjetiva propiamente dicha, es decir, el sentido mismo de comunidad. En ese orden de ideas interpreto el aforismo de Lewis Carroll, según el cual es desplazado el sentido de la rememoración desde una retrospectiva cautiva del ayer hacia una perspectiva de futuro cargada de un efecto liberador. Decía el célebre autor de *Alicia*: es muy pobre la memoria que sólo funciona hacia atrás.

**P8: ¿Cómo soñás la invención (o re-inventación) de la educación de hoy desde la pedagogía de la memoria?**

**R8:** La intensidad y expansión de los procesos políticos en América del sur y del centro desatados en el tránsito de un siglo a otro se reflejan en diverso grado en las iniciativas de transformación curricular del sistema escolar y en las políticas de formación ciudadana democrática. En conjunto, estas reconocen tres planos de intervención de una estrategia de reconstrucción crítica del pasado inmediato con miras a desaprender la guerra y aprender la paz: la memoria subjetiva, la memoria colectiva, la memoria histórica. Una actuación sincrónica sobre estos tres planos de memoria busca hacer posible mostrar resultados, respectivamente, en una actitud tolerante y de respeto por la diferencia, cifrada en el valor de

la empatía convertido en acto cuando se es capaz de ponerse en el lugar del otro; en una participación activa en la tarea de compartir y construir los sentidos colectivos e imaginarios que proporcionan sentido de pertenencia a una comunidad dada, con las tradiciones, usos y costumbres sociales que le son propias; y en un trabajo crítico de comprensión del horizonte histórico que trascienda el conocimiento local, en la perspectiva de un tiempo de larga duración y encaminado al ejercicio de una ciudadanía cosmopolita.

Una pedagogía de la memoria fundada en el reconocimiento de la alteridad y la diferencia, a la vez que en un programa de formación en derechos humanos y ciudadanía democrática, se aparta de la ilusión cientificista de la neutralidad objetiva de los saberes y aboga por una práctica democrática con implicaciones de carácter ético-político frente a la realidad. Frente a las expectativas de una “memoria literal”, rehén del eterno retorno de un pasado irredimible, que vela por la conservación de una ilusoria esencia de un ser idéntico a sí mismo, el trabajo pedagógico de la memoria se plantea la pregunta radical de una antropología histórica y pedagógica: cómo hemos llegado a ser lo que somos y cómo podemos vivir mejor. Para emprender dicho trayecto de formación, este desearía inspirarse en la sentencia de Paul Ricoeur (2008, p. 55): “Curar la memoria, contando, sin morir por ello. Ese es el poder de escribir”.

## Notas

1. Docente e Investigador categoría I del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMDP) e Investigador Independiente de CONICET. Es Profesor Titular de la Cátedra Problemática Educativa, Director del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMEd) de Facultad de Humanidades, UNMDP. Correo electrónico: luporta@mdp.edu.ar.

2. Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMDP), miembro del Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales del Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación (CIMED). Becario de CONICET, es Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Correo electrónico: franarg@hotmail.com.

## Bibliografía

- AGAMBEN, G. (2007). *Infancia e Historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- AGAMBEN, G. (2010). *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo* (Homo Sacer III). Valencia: Pre-textos.
- ALEXIÉVICH, S (2015). *La guerra no tiene rostro de mujer*. Bogotá: Penguin Random House Grupo Editorial.
- BÁRCENA, F.(2006). *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*. Barcelona: Herder.
- BÁRCENA, F. Y MÉLICH, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- DIDI-HUBERMAN, G. (2005). *Ante el tiempo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- DUCH, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- ELIAS, N. (1989). *Sobre el tiempo*. Madrid: FCE.
- DOSSE, F. (2013). *Paul Ricoeur: los sentidos de una vida (1913-2005)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MARTUCCELLI, D (2010). *¿Existen los individuos en el Sur?* Santiago: LOM ediciones;
- MCEWAN, H. Y EGAN, K. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, 1988
- MEIRIEU, P. (2003). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- MURILLO, G. (2015). *Narrativas de experiencia en educación y Pedagogía de la memoria*. Buenos Aires: Coedición FFyL-UBA / CLACSO / Facultad de Educación UdeA.
- RICOEUR, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- RICOEUR, P (2008). *Vivo hasta la muerte: seguido de Fragmentos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- TODOROV, T. (2002). *Memoria del mal y tentación del bien. Indagación sobre el siglo XX*. Barcelona: Península.
- WILLS, M. E. (2014). "Aprender a ser humano". Disponible <http://uniandes.edu.co/noticias/derecho/aprender-a-ser-humano>. Acceso en 24 de febrero 2014.