

025.218
Pite
eff

Instituto para la Investigación Educativa
y el Desarrollo Pedagógico - IDEP



000461

Bogotá, 2 de febrero de 2007.

Señor
Jorge Enrique Ramírez
Coordinador Centro de Memoria en Educación y Pedagogía
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP
Ciudad.

Cordial Saludo.

El motivo de la presente es hacer entrega del informe final de actividades en copia impresa y magnética. Estas actividades incluyen la revisión de la donación de BIBLORED, la selección y elaboración del listado de materiales para el Fondo de Manuales Escolares y para la biblioteca del Centro de Documentación del IDEP, la lectura, tematización y digitación de las tematizaciones de textos sobre memoria e historia para apoyar la organización de los fondos del Centro de Memoria, entre otras. Se cumplen así las obligaciones del contrato No. 0-0123/06 con cargo al Convenio No. 48/05 SECRETARÍA DE EDUCACIÓN - OEI, con prórroga hasta el 3 de febrero de 2007.

Agradezco la atención prestada,

Gustavo Adolfo Parra León
Contratista
CC. 1013584139 de Bogotá.

Anexo: CD con informe final y anexos respectivos.
Copia impresa del informe (120 folios).

Inventario IDEP
394

22/02/07

000398

**INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO
PEDAGÓGICO.
CENTRO DE MEMORIA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA.
INFORME FINAL DE ACTIVIDADES.**

En el presente documento se muestran esquemáticamente los resultados y productos de las actividades desarrolladas de acuerdo con el contrato y con los acuerdos establecidos en las reuniones con el interventor. Los aspectos centrales del trabajo, acordados en la segunda reunión de interventoría son los siguientes: Asistencia a reuniones, Documentación y Fondo de Manuales Escolares, Apoyo a Eventos y Actividades, y finalmente Entrega de informes. A continuación se indican las acciones desarrolladas en cada uno de estos ítems, además de señalar los productos correspondientes que también se incluyen en este informe como anexos.

I. Asistencia a Reuniones con el Equipo de trabajo del Centro de Memoria.

El compromiso se refiere exclusivamente a las reuniones a las cuales se haya convocado y que tengan relación directa con el contrato de trabajo. En este aspecto se pueden indicar dos reuniones de interventoría, una el 4 de mayo y otra el 28 de junio de 2006. También se asistió al conversatorio con la profesora María do Carmo Martins, quien trabaja en el Centro de Memoria de la Universidad de Campinas. Finalmente se debe señalar la reunión del día 2 de noviembre de 2006, dirigida por Marlene Sánchez, en la que se dio un informe verbal de las actividades desarrolladas hasta ese momento.

II. Consecución de información y lectura de documentación que permita organizar los fondos del Archivo Histórico, Centro de Documentación y Museo en Educación y Pedagogía: apoyo al Centro de Documentación, Identificación, Listado y Separación de Fondo de Manuales escolares y Lectura y Tematización de Documentos para Organizar Fondos.

En este ítem se deben reconocer dos tareas centrales, la revisión y organización de materiales, y la lectura y tematización de documentación para apoyar la organización de dichos fondos.

En lo que respecta a la primera de estas tareas, las labores puntuales consistieron en:

1. Revisar la estantería del Centro de Documentación del IDEP con el fin de elaborar el listado del material bibliográfico e incorporarlo al registro del almacén para la posterior asignación de las placas correspondientes. En total se registraron 900 elementos y se comparó con la planilla existente las características correspondientes a tipo de material, número topográfico, autor, título, número de existencias, elementos no incorporados a la base de datos y número de placa de inventario. El listado fue entregado al

funcionario encargado del Centro de Documentación, Andrés Mauricio Vargas Buitrago para su trámite y la inclusión en la base de datos.

2. Revisar los textos de la donación hecha por BIBLORED al Centro de Memoria para la selección de materiales destinados a formar parte del Fondo de Manuales Escolares. Dichos materiales fueron seleccionados, listados y clasificados en un cuadro que se adjunta a este informe (**Anexo 1**). Debe mencionarse que tal cuadro contiene los siguientes datos de cada texto:
 - a. Autor: En la mayoría de los casos se indican los autores si estos son personales. En el caso de ser corporativos, el espacio puede aparecer vacío – si el texto es fruto de un proyecto de la editorial – o se indica la entidad que produjo el documento.
 - b. Título: Contiene el título del texto y en algunos casos también el subtítulo para ayudar a su clasificación.
 - c. Editorial y edición: Puede aparecer tanto la editorial como la imprenta del texto, en el caso que la entidad editora no aparezca mencionada, como es el caso de algunos textos mutilados. En cuanto a la edición, esta se indica entre paréntesis; si no aparece ningún dato es porque se presume que es la primera edición del texto.
 - d. Lugar y fecha de publicación: Se indican la ciudad y el año de publicación.
 - e. Observaciones: Son referencias al estado físico del material como mutilaciones, hojas sueltas, descuadernado, etc. También se incluye aquí el número de páginas.

Todos estos documentos de la donación de BIBLORED que fueron seleccionados para el Fondo de Manuales Escolares fueron clasificados en ocho categorías de acuerdo con afinidades por áreas del conocimiento; tales categorías son:

- a. Ciencias Naturales: incluye materiales de Biología, Química, Física, Historia Natural.
- b. Ciencias Sociales y Filosofía: en esta categoría se recogen textos para la enseñanza de Historia, Geografía, Cívica y Filosofía.
- c. Matemáticas: se ubican en esta categoría libros de Aritmética, Álgebra, Geometría, Cálculo, Estadística y Trigonometría.
- d. Lenguaje e Idiomas: en esta se reúnen los textos para enseñar la lengua castellana – nuestra lengua materna – y otros idiomas, con el objetivo de

comparar los métodos en cada área. También se pueden encontrar textos para lectura en la escuela, cartillas de escritura, etc.

- e. Educación Física e Higiene: en esta categoría se agrupan materiales relacionados con Deporte y Recreación en la Escuela, Educación Física e Higiene. Por razones históricas, la higiene estuvo relacionada primero con la Educación Física y luego este contenido escolar paso a tratarse dentro de los contenidos de otras asignaturas como ciencias naturales.
- f. Educación Religiosa, Moral y Ética: debido a la hegemonía de la Iglesia sobre la educación moral de la población colombiana durante gran parte de su historia como nación constituida, estas dos áreas han estado bastante relacionadas sin que se pueda distinguir los límites entre una y otra.
- g. Educación Artística: a esta categoría corresponden aquellos textos para la enseñanza en la escuela de la música, el dibujo artístico y técnico y otras manifestaciones artísticas.
- h. Educación, Pedagogía y Miscelánea: esta última categoría comprende disposiciones legales sobre educación, textos de pedagogos y otros materiales que aunque no son libros concebidos explícitamente para la enseñanza escolar, por algunos detalles como sellos de bibliotecas escolares o por su nexo temático con la educación y la pedagogía, fueron seleccionados para el Fondo de Manuales Escolares en esta última categoría.

A continuación se indican la cantidad de textos existentes por cada categoría de clasificación. Estos se encuentran ubicados en tres cajas marcadas y guardadas en este momento en el Almacén del IDEP y en el Centro de Documentación.

EXISTENCIAS DEL FONDO DE MANUALES ESCOLARES.

Categoría	Cantidad
Ciencias Naturales	45
Ciencias Sociales y Filosofía	41
Matemáticas	74
Lenguaje e Idiomas	53
Educación Física e Higiene	33
Educación Religiosa, Moral y Ética	29
Educación Artística	7
Educación, Pedagogía y Miscelánea	32
Total	314

Debe apuntarse que estas categorías pueden ser subdivididas de acuerdo con las necesidades del Instituto, en especial frente a la selección de materiales para la constitución de propuestas como el Museo del Centro de Memoria. Se recomienda

prestar atención especial a algunos de estos materiales por su antigüedad y por la necesidad de labores de restauración en algunos casos.

3. Revisión de la donación de BIBLORED para seleccionar materiales que apoyen la Biblioteca del IDEP. Aunque no fue una labor acordada en un primer momento, a partir de la exploración inicial de los libros de la donación, se encontraron textos que por su relación directa o indirecta – estos es, perteneciente a las ciencias humanas, la filosofía o la lingüística, entre otras afines – con la educación y la pedagogía, son útiles para la Biblioteca. Estos materiales se encuentran ubicados en dos cajas, una en el Almacén y otra en el Centro de Documentación; el cuadro con el listado de dichos textos indica para cada uno los siguientes datos: autor, título, editorial y edición, lugar y fecha de publicación y observaciones; cada uno de estos ítems está caracterizado de la misma manera que en el caso del Fondo de Manuales Escolares. En total son 103 textos. **(Anexo 2)**

Debe anotarse que para terminar la revisión de la donación de BIBLORED hubo algunos problemas para la disposición del material en el Centro de Documentación, debido a las reducidas condiciones de espacio de este lugar. Finalmente, esta labor se desarrolló en el Almacén del IDEP aunque motivó la petición de una prórroga de un mes para culminar todo el trabajo. En cuanto a los materiales que no fueron incluidos en los listados, se está adelantando la gestión con el encargado del Centro de Documentación para donar algunos volúmenes de *Magazín Dominical* al archivo del periódico *El Espectador*, así como varios libros con literatura infantil al Museo Pedagógico Colombiano para su Fondo de Infancia, Juegos y Juguetes.

La segunda gran tarea es la lectura y tematización de documentos para apoyar la organización de fondos del Centro de Memoria en Educación y Pedagogía. Se resolvió en la segunda reunión de interventoría leer y tematizar seis textos completos o fragmentos de ellos. Los criterios para elegir los textos fueron la relación con la noción de memoria y la presentación de una imagen general de la disciplina histórica. No obstante, debido a la necesidad de fundamentar la construcción del Fondo de Manuales Escolares, también se hizo lectura y tematización de otros documentos que aquí aparecen numerados como 7, 8 y 9. La bibliografía correspondiente a estos es la que se enuncia a continuación:

1. Halbwachs, Maurice. Los marcos sociales de la memoria - Conclusión. *Anthropos*. Barcelona, 2004. P. 317-344.
2. Hobsbawm, Eric. *Sobre la Historia*. Crítica. Barcelona, 1998.
3. Bloch, Marc. *Apología para la historia o el oficio de historiador*. Fondo de Cultura Económica. México, 1996.

4. Martín-Barbero, Jesús. Medios: olvidos y desmemorias. En: Revista Número, # 24. septiembre 1999 – enero 2000. P. 38-42.
5. Zambrano, Marta. Gnecco, Cristóbal. (compiladores) Memorias Hegemónicas, Memorias Disidentes: el pasado como política de la historia. Instituto Colombiano de Antropología e Historia – ICANH. COLCIENCIAS. Universidad del Cauca. Bogotá, 2000. Fueron seleccionados cinco capítulos por considerarlos más directamente relacionados con las actividades del Centro de Memoria en Educación y Pedagogía:
 - a. Zambrano, Marta. Gnecco, Cristóbal. Introducción. El pasado como política de la historia. P. 11-22.
 - b. Gómez, Herinaldy. De los lugares y sentidos de la memoria. P. 23-52.
 - c. Gnecco, Cristóbal. Historias hegemónicas, historias disidentes: La domesticación política de la memoria social. P. 171-194.
 - d. Arqueología e imaginario social: reflexiones a propósito de una experiencia con un museo local. P. 229-256.
 - e. Salazar, Óscar Iván. La autoridad de la palabra y la construcción de sentido de la historia. Oralidad y escritura en el barrio Villa Javier de Bogotá a principios del siglo XX. P. 257-284.
6. Ricoeur, Paul. La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido. Arrecife. Madrid, 1999.
7. Ossenbach, Gabriela. Somoza, Miguel. (compiladores) Los Manuales Escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, 2001. Fueron elegidos dos capítulos por el carácter global que presentan del uso de los Manuales Escolares como fuente de estudio histórico:
 - a. Ossenbach, Gabriela. Somoza, Miguel. Introducción. P. 13-34.
 - b. Escolano B., Agustín. El libro escolar como espacio de memoria. P. 35-46.
8. Noguera, Carlos Ernesto. Los manuales de higiene: instrucciones para civilizar al pueblo. Y Manuales de higiene, medicina y pedagogía a comienzos del siglo XX en Colombia. En: Medicina y Política. Editorial EAFIT. Medellín, 2003. P. 194-206.

Las tematizaciones de estos textos se encuentran digitadas en WORD y se adjuntan al presente informe (**Anexo 3**). Debe anotarse que el adjunto no contiene las tematizaciones de los textos 1 y 2 porque estas fueron entregadas en copia

impresa con los informes presentados anteriormente; no obstante, se adjunta la copia magnética.

III. Apoyo a Eventos y Actividades.

Inicialmente se planteó para este ítem la organización de un cronograma de rotación de las exposiciones "IDEP 10 años" y "Las paradojas del Maestro", entre diferentes entidades como centros de investigación y colegios oficiales, cuyos contactos aparecen en el listado de la agenda distrital. En caso de una petición de préstamo, debían prepararse las actas correspondientes. Se envió correo a estas instituciones ofreciendo ambas exposiciones, pero la respuesta fue muy poca y no se llegó a concretar ningún préstamo. En agosto se recibió en la solicitud del Colegio de Santo Ángel para hacer el montaje del material de "Las paradojas del Maestro" en un evento que organizaron; no obstante, por dificultades de último momento para el transporte del material por parte de la persona responsable del colegio respecto al préstamo, éste no se realizó. Es posible que para recibir mayores propuestas sobre las exposiciones se deba utilizar un correo institucional del IDEP para atender las solicitudes, aunque ya se envió un correo electrónico a varias instituciones para que dirijan su interés por las exposiciones al instituto.

Además de esta tarea también se apoyó la inauguración de la exposición "Cronotopías Escolares: memoria educativas y pedagógicas de Bogotá" organizada en el sala de exhibición del Archivo de Bogotá entre junio 22 y septiembre 1 de 2006. También debe anotarse la elaboración de una reseña biográfica sobre el profesor Pablo Pineau de la Universidad de Buenos Aires en el mes de junio de 2006, que fue entregada mediante correo electrónico.

IV. Entrega de Informes

Hasta el momento se ha hecho entrega de dos informes escritos, el primero en mayo con la propuesta de trabajo y un bosquejo inicial de actividades y el segundo, un informe parcial en el mes de noviembre con las tareas asignadas, las dificultades y los avances en cada una de ellas. En cuanto a informes verbales, estos se han rendido en las reuniones de interventoría de mayo y junio, y en una reunión convocada a finales del mes de octubre dirigida por Marlene Sánchez Moncada. En esta última reunión se dio cuenta de las dificultades para la revisión de la donación de BIBLORED, lo que motivó finalmente a la petición de una prórroga en el contrato. Finalmente se entrega este informe final con copia magnética e impresa.

Febrero 2 de 2006.



Gustavo Adolfo Parra León
CC. 1013584139 de Bogotá.

ANEXO No. 1

CUADRO FONDO DE MANUALES ESCOLARES

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO
CENTRO DE MEMORIA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
FONDO DE MANUALES ESCOLARES
LISTADO DE EXISTENCIAS

AREA: CIENCIAS NATURALES

CAJA ME – 1.

#	Autor(es)	Título	Editorial y Edición	Lugar y Fecha de Publicación	Observaciones
1	José Ibarz. J. A. Babor	Química General Moderna	Marín (5ª)		Prólogo Mutilado 902 P.
2	W Watson Herbert Mass	Curso de Física	Editorial Labor	Barcelona, 1948	La versión original es de Watson y Herbert Mass lo actualiza Descuadernado / Tiene el sello de la biblioteca del colegio Americano 978 P.
3		Química 5º Año Normal	Editorial Víctor Lerú (2ª)	Buenos Aires, 1962	144 P.
4		Física de 4º Año Normal y Comercial	Editorial Víctor Lerú	Buenos Aires, ____	Primeras páginas mutiladas 112 P.
5		Física de 5º Año	Editorial Víctor Lerú	Buenos Aires, 1961	184 P.
6		Química de 4º Año	Editorial Víctor Lerú	Buenos Aires, ____	Primeras Páginas Mutiladas 112 P.
7		Geometría de 1º Año	Editorial Víctor Lerú	Buenos Aires, 1960	120 P.
8	Joaquín Antonio Uribe	Cuadros de la Naturaleza	Librero Editor (1ª)	Medellín, 1912	148 P.
9	Orestes Cendrero	Nociones de Historia Natural	Reinosa (5ª)	Santander, 1927. (España)	352 P.
10	Heriberto Castañeda A.	Física para el décimo grado de educación media vocacional	Susaeta Ediciones	Medellín, 1983.	344 P.
11	John R. Lewis	First-Year Collage Chemistry	Barnes & Noble (7ª)	Nueva York, 1951.	Primera edición de 1932. 365 P.
12	Marcelo Alonso Virgilio Acosta	Introducción a la Física I Mecánica Calor	Editorial Cultural Colombiana	Bogotá, 1973.	351 P.
13	Asdrúbal López Orozco Roberto Dávila Villamizar	Educación Ambiental No 4. La fauna y el medio ambiente	Ministerio Editorial	Bogotá, 1996.	32 P.

CAJA ME – 2 y ME – 3.

#	Autor(es)	Título	Editorial y Edición	Lugar y Fecha de Publicación	Observaciones
1	Fernando Sarmiento Parra Giovanni M. lafrancesco V Gustavo Aponte Melo	Vida, ciencia y naturaleza 2.	PIME Editores	Bogotá, 1985.	224 P.
2	Lilia Gutiérrez Riveros Hugo Beltrán Urrego Jairo Mendoza Pardo	Biología 3	Educación Editores	Bogotá, 1984	200 P.
3	Lilia Gutiérrez Riveros Hugo Beltrán Urrego Jairo Mendoza Pardo	Biología 4	Educación Editores	Bogotá, 1983	192 P.
4	Fabio Restrepo Merino Jairo Restrepo Merino	Hola Química! Tomo 2	Susaeta Ediciones	Medellín, 1989.	348 P.
5	José Vicente Casas Reyes Josué Muñoz Quevedo Jorge Quiroga Chaparro	Física II Energía	Editorial Norma. Limusa Wiley S. A.	Cali, 1970.	319 P.
6	Michel Valero	Física fundamental 1	Editorial Norma	Bogotá, 1983.	279 P.
7	Rubén Darío Bolívar Miguel Ángel Gómez Gloria González de Guerrero	Investiguemos 8 (Biología integrada)	Voluntad Editores (12ª)	Bogotá, 1989.	272 P.
8	Rubén Darío Bolívar Miguel Ángel Gómez Gloria González de Guerrero	Investiguemos Introducción a las Ciencias	Voluntad Editores (2ª)	Bogotá, 198(?)	288 P.
9	Manuel Erazo Parga Adolfo Pacheco Codina Guido Alfredo Mancayo R. Elsa Leonor Talero M.	Ciencias Integradas Volumen II La Biosfera	ICFES-Universidad Abierta y a Distancia	Bogotá, 1985.	277 P.
10	Myriam S. Fernández Rincón	Biólogos 4. Ciencias Naturales y de la salud	Editorial Voluntad	Bogotá, 1993.	Primaria. 128 P.
11	Beatriz Alvarenga Antonio Máximo	Física General	HARLA (7ª reimpresión)	México, 1979	514 P.
12	Carmelo García García Marina Diettes de	Física I. Mecánica y Calorimetría	PIME Editores	Bogotá, 1985.	247 P.

	García				
13	Yolanda Alegria Melo de Salgar	Ciencias Naturales 4	Editorial Santillana	Bogotá, 1989.	Primaria. 111 P.
14	Gabriel Roldán Luis F. Velásquez Tito Machado	Biología Integrada 3. Funcionamiento del ser vivo	Editorial Norma	Bogotá, 1984.	Serie Conservemos el Ambiente. Educación Básica Secundaria. 230 P.
15	Lilia Gutiérrez Riveros Hugo Beltrán Urrego Jairo Mendoza Pardo	Biología 2	Educator Editores	Bogotá, 1984.	176 P. Bachillerato
16	Guido Alfredo Moncayo R. Humberto Caicedo López Luis Germán Soto	Ciencias 7º Naturaleza y Salud	Educator Editores	Bogotá, 1993	248 P.
17	Mauricio Villegas R. Ricardo Ramírez S.	Investiguemos 10 Física	Editorial Voluntad (10ª)	Bogotá, 1989.	220 P.
18	Santiago A. Celsi Alberto D. Iacobucci	Química Elemental Moderna Parte orgánica	Editorial Kapelusz (5ª)	Buenos Aires, 1952.	Primera edición de 1939. Descuadernado
19	Beatriz Alvarenga Antonio Máximo	Física General con Experimentos Sencillos	HARLA (3ª)	México, 1983	976 P.
20	Marcelo Alonso Edgard J. Finn	Física Volumen I Mecánica	Adisson-Wesley Iberoamericana	México, 1986.	528 P.
21	Jorge E. Quiroga Ch.	Curso de Física tomo II Acústica, Óptica y Electricidad. 6º curso de enseñanza media	Editorial Bedout (14ª)	Medellín, 1975.	338 P.
22	M. Matamala Mateo R. González Tejerina	Química I Para 5º Bachillerato	Ediciones Cultural	Bogotá, 1977.	310 P.
23	Fidel A. Cárdenas Carlos E. Gélvez S.	Química y Ambiente 1 y 2 Separata Especial	McGraw-Hill	Bogotá, 2001.	3 ejemplares. 36 P.
24	Michell J. Sienko Robert A. Plane	Química	Aguilar (4ª)	Madrid, 1965.	641 P.
25	Robert M Eisberg Lawrence S. Lerner	Física Fundamentos y Aplicaciones Vol. I y II	McGraw-Hill	México, 1985.	Carátula del volumen 1 desprendida. La paginación del segundo volumen comienza en 737 y termina en 1616. Vol. 1 – 736 P. Vol. 2 – 880 P.
26	Fabio Restrepo M. Jairo Restrepo M. Leonel Vargas H.	Química Básica Vol. I. Décimo Grado de educación Media Vocacional	Susaeta Ediciones	Medellín, 1983.	396 P.
27	Fidel Antonio Cárdenas Salgado	Ciencias Interactivas 9	McGraw-Hill	Bogotá, 1998.	232 P.

	Carlos Arturo Gélvez Sánchez Jorge Adolfo Nieto Díaz Manuel Antonio Erazo Parga				
28		The Animal Kingdom	Macmillan/McGraw-Hill	New York, 1995.	124 P.
29	Fidel Antonio Cárdenas Salgado Carlos Arturo Gélvez Sánchez Jorge Adolfo Nieto Díaz Manuel Antonio Erazo Parga	Ciencia Tecnología y Sociedad 7.	McGraw-Hill	Bogotá, 2002.	Incluye CD. 178 P.
30	Carl F. Berger Glenn D. Berkheimer L. E. Lewis Jr. Harold T Neuberger Elizabeth A. Wood	Modular Activities Program in Science	Houghton Mifflin Company Boston	Boston, 1974.	169 P.
31	Rafael Montoya Potos	Química Moderna 11	Bedout Editores (3ª)	Medellín, 1990.	336 P.
32	Luis M Sánchez	Senderos del idioma Libro Quinto	Editorial Bedout	Medellín, 1976.	Mutilado, faltan páginas finales y contraportada. Aparecen 144 páginas.

ÁREA: CIENCIAS SOCIALES Y FILOSOFÍA.

CAJA ME - 1.

#	Autor(es)	Título	Editorial y Edición	Lugar y Fecha de Publicación	Observaciones
1	José Alejandro Bermúdez	Compendio de la historia de Colombia	Editorial Cromos (8ª)	Bogotá, 1953	Descuadernado 311 P.
2	Simón Aljure Chalela	El libertador Simón Bolívar	Editorial Presencia (2ª)	Bogotá, 1983	Primera edición de 1959 Texto escrito para la cátedra Bolivariana creada para 9º grado 156 P.
3		Filosofía 2. Sexto Curso de Enseñanza Media.	Voluntad Editores (3ª)	Bogotá, 1975.	160 P.
4	Jonás Cohn	Los grandes pensadores. Introducción Histórica a la Filosofía	Editorial Labor (3ª)	Barcelona, 1949.	Reimpresión, edición de 1935. Primera edición de 1925. 189 P.
5	Ana Victoria Navarro B. Francisco Ríos García Teresa Sánchez Huertas	Historia 4 Manual	Voluntad Editores	Bogotá, 1975.	160 P.
6	Manuel José Forero	Diálogos de la Historia Colombiana I	Librería Voluntad	Bogotá, 1946.	173 P.
7	Rodrigo Losada Lora Eloísa Vasco Montoya Pilar Lema de Borda	Vivamos en Comunidad 5	Editorial Norma	Bogotá, 1988.	143 P.
8	Mauricio Betancourt García Esperanza Londoño Larrota	Colombia Demócrata 7	Editorial El Cid	Bogotá, 199(?)	Primeras páginas mutiladas. 110 P.

CAJA ME - 2 y ME - 3.

#	Autor(es)	Título	Editorial y Edición	Lugar y Fecha de Publicación	Observaciones
1	Jorge Salguero Rosalbina Rodríguez Inés Elvira de Reyes Carlos Eduardo	Espacio y Sociedad 8. geografía Universal	Editorial norma	Bogotá, 1988.	224 P.
2	Germán Mejía Pavony Juan Carlos Eastman	Civilización 9.	Editorial Norma	Bogotá, 1991.	416 P.

	Arango Jorge Salguero Cubides José Vicente Feo Basto				
3		Convivamos 5	Susaeta Ediciones	Medellin, 1991.	Serie Nuestro Mundo. 150 P.
4	Jemimah Gómez de Rueda Myriam Cuervo Madero	Conozcamos Nuestra Geografía 7ª	PIME Editores	Bogotá, 1984.	256 P.
5	Augusto Montenegro González	Historia de América	Editorial Norma (2ª)	Bogotá, 1980	Colección Nuestro Mundo y sus hechos, edición revisada. 271 P.
6	Campo Elías Burgos. Ana Victoria Navarro B.	Sociedad Activa 9º	Educación Editores (3ª)	Bogotá, 1994.	280 P.
7	Ángel Ignacio Góngora V Jesús Antonio León C.	El hombre y su pensamiento. Filosofía 2.	PIME Editores	Bogotá, 1984.	150 P.
8	Luis Enrique Orozco Silva	Filosofía 2	Editorial Norma	Bogotá, 1981.	2 ejemplares. 216 P.
9	Margarita Cano de Charris Germán Ibáñez Trespalcacios	Geografía Universal 8º Grado	Editorial El Cid	Barranquilla, 1986.	Serie El hombre y su medio. 246 P.
10	Humberto Mendoza Jiménez Guillermo Alberto González M	Paisajes Geografía Universal	Voluntad Editores (6ª)	Bogotá, 1985.	176 P.
11	Luis Eduardo Mosos G. Fernando Delgadillo López	Filosofía 10º	Educación Editores	Bogotá, 1996.	160 P.
12	Carlos Alberto Mora B. Margarita Peña B.	Historia de Colombia Introducción a la Historia Social y Económica	Editorial norma	Bogotá, 1983.	Colección Nuestro Mundo y sus hechos 1. 200 P.
13	Luis Enrique Orozco Silva	Filosofía 1.	Editorial Norma	Bogotá, 1991.	Es la primera edición en su décima reimpresión. 2 ejemplares. 328 P.
14	Fanny Cecilia Gómez de Baruffol	Aprender Democracia 5	Editorial Santillana	Bogotá, 1993	128 P.
15	Luis Enrique Orozco Silva	Filosofía 1.	Editorial Norma	Bogotá, 1981.	328 P.
16	Humberto Corredor Pardo Carmenza Rodríguez Camacho	El Hombre y su huella. Historia de América	Voluntad Editores (6ª)	Bogotá, 1985.	192 P.

	Blanca Marina Díaz Rodríguez				
17	Catalina Reyes Cárdenas Oscar Almarino García Luis Javier Ortiz Mesa	Sociedades, civilizaciones y culturas. Colombia, América y el Mundo en el siglo XIX	Susaeta Ediciones	Medellín, 1996.	255 P.
18	Hilda Mantilla de Valderrama Ofelia Leyva de Bechara	Estudios Sociales. Cundinamarca	Librería Editorial Stella	Bogotá, 198(?)	Enseñanza Básica 3 grado de primaria. Colección Mi Patria. 2 Ejemplares. 135 P.
19		Aprendamos con los Mapas. Colombia. Cuaderno de Trabajo. Nivel Básico 1.	Voluntad Editores	Bogotá, 1978.	96 P.
20		Atlas Universal	Editorial Norma	Bogotá, 1978.	64 P.
21	José Buitrago M Eloisa Vasco M Rodrigo Losada L.	Protagonistas 3 (sociales)	Editorial Norma	Bogotá, 1994	Tercera reimpresión, Primera edición de 1991. 174 P.
22	Clara R. Garavito Puentes	Pobladores Sociales 4	Editorial Voluntad (5ª)	Bogotá, 1992.	224 P.
23	Mortimer Maraño G Hilda Gómez Gilma A. de López Alcira Vega N. Cora Prada G.	Geografía 2 Universal Americana	Editorial Norma	Bogotá, 1980	Serie Conozcamos el mundo. 192 P.
24	Javier Gutiérrez V.	Historia de Colombia 5º de primaria	Editorial Bedout (5ª)	Medellín, 1975.	Descuademado. 227 P.
25		Filosofía 2	Voluntad Editores	Bogotá, 1982.	160 P.
26	Luciano Carro de la Fuente	Educando en la Participación y la Convivencia Ciudadana	Fundación Social (2ª)	Bogotá, 1997.	3 ejemplares. 96 P.
27	Carlos Medellín	Instituciones Políticas de Colombia (Cívica Superior)	Editorial Cultural Colombiana	Bogotá, 1960(?)	234 P.
28	Consuelo Ruiz Castiblanco Aurora Mendoza Camacho	Conozcamos Nuestra Geografía 6º grado	PIME Editores	Cali, 1984.	156 P.
29	Mariela Salgado de López Carlota Almaciga Romero Liliana Cortés Garzón	Sociales Interactivas. Geografía - Historia - Convivencia.	McGraw-Hill	Bogotá, 1999.	222 P.
30	Luz María Pinilla Campo	Historia Universal Aprendamos la Historia 8	Susaeta Ediciones	Medellín, 1984.	167 P.
31	William Alfonso Rangel Céspedes	Colombia y Yo siempre de la Mano. Constitución Política Ilustrada	Innovar Educativo Editores	Bogotá, 1991.	93 P.
32	Rodrigo Losada Lora	Vivamos en Comunidad 3	Editorial Norma	Bogotá, 1985.	128 P.

	Eloisa Vasco Montoya Pilar Lema de Borda				
33		Atlas Bachillerato Universal y de Colombia	Editorial Norma Aguilar	Bogotá, 1989.	Primera edición de 1962. Con datos de Colombia es la edición 18, sin ellos es la número 34 de 1972, lo que sumado a las dos anteriores indica que esta es la edición 52. 120 P.

ÁREA: MATEMÁTICAS

CAJA ME - 1.

#	Autor(es)	Título	Editorial y Edición	Lugar y Fecha de Publicación	Observaciones
1	Walter Ströbl	Diccionario Rioduero Matemática	Ediciones Rioduero	Madrid, 1977	224 P.
2	Juan A. Viedma C.	Algebra y Trigonometría (2 Tomos)	Editorial Norma	Cali, 1966	Hace parte de la Colección Didáctica de Matemática Elemental Moderna T. 1 - 382 P. T. 2 - 382 P.
3	Juan Alberto Díaz R	Geometría y Agrimensura	Editorial Dos Mil (1ª)	Bogotá, 1976	Hay ya una copia en el archivo 126 P.
4	Luis de Greiff Bravo	Geometría Analítica (Curso Medio)	Tipografía Bedout	Medellín, 1948	202 P.
5	Vicente Vázquez Queipo	Tablas de los logaritmos vulgares de los números desde 1 hasta 20000 y de las líneas trigonométricas	Librería y Casa Editorial Hernando (26ª)	Madrid, 1987	
6	Jorge Wentworth David Eugenio Smith	Aritmética Moderna Libro I	Ginn & Company	Boston, 1944	1ª edición en 1916 en ingles 265 P.
7	Wolfgang Haack	Geometría Descriptiva Tomo III Axonometría y Perspectiva	UTEHA (1ª)	México, 1962	163 P.
8	Juan A. Viedma C.	Introducción al cálculo infinitesimal	Editorial Norma	Cali, 1966	Serie Didáctica de Matemática Contemporánea
9	J. J. del Grande G. F. D. Duff	Introducción al Cálculo Elemental	Harla	México, 1972	448 P.
10	Juan A. Viedma C.	Introducción a la geometría analítica	Editorial Norma (4ª)	Cali, 1962	232 P.
11	L. Hernando Alfonso C Arturo Camargo Castro	Lecciones de Matemática para los cursos superiores del bachillerato	Bibliográfica Editores	Bogotá, 1977	298 P.
12	Julio César García Zacipa	Trigonometría y Geometría Analítica	Editorial Gazeta (1ª)	Bogotá, 1980	204 P.
13	Egmont Colerus	De la tabla de multiplicar a la integral	Editorial Labor (5ª reimpresión)	Barcelona, 1964	1ª edición en 1944 343 P.
14	Bernardo Hoyos Varela	Cálculo diferencial e integral Curso Preuniversitario	Editorial Bedout	Medellín, 1973	226 P.
15	Gustavo Patiño Duque	Fundamentos de Matemática Superior Moderna (Cursos 5º y 6º de enseñanza media)	Editorial Bedout (1ª)	Medellín, 1977	2 copias 511 P.
16	Jorge Vélez A. S. J.	Curso de Geometría Plana	Editorial Bedout	Medellín, 1958	242 P.
17	Agustín Anfossi	Geometría Analítica	Editorial progreso SA	México, 1966	240 P.

18	H. B. Phillips	Geometría Analítica	UTEHA (Reimpresión)	México, 1962	1ª edición de 1948 227 P.
19	Alfred Hooper Alice L. Griswood	Curso Moderno de Trigonometría	Publicaciones Cultural (5ª reimpresión)	México, 1978	1ª edición de 1967 256 P.
20	Jack G. Ceder David L. Outcalt	Cálculo	Fondo educativo Interamericano	Nueva York, 1971	308 P.
21	Manuel Antonio Rueda	Lecciones de Trigonometría	Librería Colombiana. Imprenta de la Luz (2ª)	Bogotá, 1926	1ª edición en 1887 48 P.
22	Flora M. Locke	Métodos de Cálculo Rápido	Limusa (1ª)	México, 1975	Serie instrucción programada LIMUSA Trata sobre las operaciones aritméticas básicas 180 P.
23		Primer Encuentro Distrital de Geometría y sus Aplicaciones - Memorias	ICFES	Bogotá, 1990	Encuentro organizado por la Universidad Pedagógica Nacional 3 copias 185 P.
24	Elliot Mendelson	Introducción al Cálculo	Mc GrawHill	México, 1986	Serie Schaum
25	Julio Rey Pastor Pedro Pi Calleja César A. Trejo	Análisis matemático Vol. I Cálculo infinitesimal de varias variables. Aplicaciones	Editorial Kapelusz (2ª)	Buenos Aires	624 P.
26	Carlos Mataix Aracil	Análisis algebraico e infinitesimal. Tomo II. Cálculo Integral	Editorial Dussat	Madrid, 19__	Descuadernado 375 P.
27	Joseph H. Kindle	Geometría Analítica	Mc GrawHill	Bogotá, 1984	Serie Schaum 150 P.
28		Matemática Moderna 1 Año de Bachillerato	Ediciones TEM	Bogotá, 1971.	336 P.
29	M. Amaya Cadena R. Pinzón Martínez	Álgebra Elemental	Librería Stella (4ª)	Bogotá, 1964.	Hojas Sueltas. 388 P.
30	E. Navarro	Prácticas de Matemáticas	Distribuidora Zacarías	Caracas, 1972.	365 P.

CAJAS ME - 2 Y ME - 3.

#	Autor(es)	Título	Editorial y Edición	Lugar y Fecha de Publicación	Observaciones
1	Robert W Marks	Diccionario y Manual de las Nuevas Matemáticas	Editors Press Service	Nueva York, 1968.	270 P
2	Hernando Bedoya Fernández	Lecciones elementales de geometría analítica y cálculo	Editorial Bedout (6ª)	Medellín, 1969.	Para 5º y 6º de bachillerato. 339 P.
3	Robert E. Eicholz. Phares G O'daffer.	Matemática Moderna I	Editorial Norma y Fondo Educativo	Bogotá, Cali, 1972. Serie Matemática	428 P.

	Charles F Brumfiel Merril E, Shanks. Charles R Fleenor		Interamericano	Moderna I.	
4	Walter W. Hart Veryl Schult Henry Swain	Second Year Algebra	Heath and Company	USA, 1957.	470 P.
5	Gustavo Patiño Duque	Elementos de Matemáticas	Editorial Bedout	Medellín, 1974.	360 P.
6	Nelson Londoño Hernando Bedoya	Aritmética y Nociones de Geometría	Editorial Norma (2ª)	Bogotá, 1989.	Serie Matemática progresiva. 284 P.
7		Matemática para la educación básica 6	Fondo Educativo Interamericano. Editorial Norma	Bogotá, 1982.	224 P.
8	Alfredo Olmos Millán Luis Carlos Martínez C.	Matemática Práctica 9	Editorial Voluntad (6ª)	Bogotá, 1987.	272 P.
9	Lucila Cantillo P. María Emilia Eslava E.	Matemática Concreta 5	Voluntad Editores	Bogotá, 1984.	Texto para Educación Básica Primaria. 112 P.
10	Jorge Enrique Gordillo Ardila Emiliano Palacios Silva Edgar Pérez Ordóñez Armando Villamizar	Matemática Básica Volumen II Nivel Introductorio	ICFES- Universidad Abierta y a Distancia	Bogotá, 1983.	5 ejemplares. 244 P.
11	Eloísa Beristain Márquez Yolanda Campos Campos	Aritmética y geometría Sexto Grado	McGraw-Hill	Bogotá, 1991	Faltan algunas páginas del final y contraportada. 329 P.
12	Edgar Pérez Ordóñez Piedad Lucía Estrada G. Jorge Enrique Gordillo Emiliano Palacios Silva Armando Villamizar	Matemática 2	Educar Editores	Bogotá, 1985	Libro para Educación Básica Secundaria. 220 P.
13	Robert E. Eicholz	Elementary School Mathematics (K-8) Teacher's Edition	Adisson-Wesley Publishing Company	USA, 1968	402 P.
14	Carlos Alberto Niño Sierra Beryeny Rodríguez Arévalo	Mi libro Matemático 3	Ediciones Magister	Bogotá, 199(?)	52 P.
15	Rafael E. Carmona	Geometría Racional (Primera Parte)	Librería Nacional	Cali, 1964	Para tercer año de bachillerato. 171 P.
16	Olga Piedad Rudas	Canicas 1 (Matemática)	Editorial Voluntad	Bogotá, 1989.	240 P.
17	María Victoria de Castellanos	Sistema Matemático 3	Editorial Norma	Bogotá, 1995	Carátula Rota. 96 P.

	Gladys Torres de Duarte				
18	Christian Hirsch Harold Schoen Roland Larson Robert Hostetler	Trigonometría y Geometría Analítica	McGraw-Hill	Bogotá, 1989.	328 P.
19	Marcos González Correal Fernando León Parada Mauricio Villegas Rodríguez	Matemática Práctica 10	Editorial Voluntad (9ª)	Bogotá, 1989.	288 P.
20	Julio A. Uribe Cálad	Matemática 10º una propuesta curricular.	Bedout Editores (3ª)	Medellín, 1990.	392 P.
21		Matemáticas 2	Editorial Hispanoamérica	Bogotá, 1998.	80 P.
22	Ana Celia Castiblanco Paiba José Antonio Castiblanco	Practiquemos Matemática 3	Intermedio Editores	Bogotá, 1988.	Primaria
23	Edgar Pérez Piedad Lucía Estrada Enrique Gordillo Emiliano Palacios Armando Villamizar	Matemática 1	Educación Editores (2ª)	Bogotá, 1985.	174 P. Educación Básica Secundaria.
24	Juan A. Viedma C.	Lecciones de Geometría Intuitiva	Editorial Norma	Cali, 1967.	340 P.
25	Élvira Gutiérrez Rubiela Palacio Marín	Matemáticas 2	Editorial Santillana	Bogotá, Caracas, 1995.	Carátula con rasgaduras. Texto para primaria. 159 P.
26	Pompilio Hurtado A.	Matemática Tercer curso Tomo I	Editorial Alfa y Beta	Bogotá, 196(?) o 1973(?)	Enseñanza media. 242 P.
27		Nociones Elementales de Geometría aplicadas al dibujo Lineal	Librería Bedout (22ª)	Medellín, 1949.	Hojas Sueltas. Parte de la Colección G. M. Bruño. 108 P.
28	Clara Marina Reina U. Carlos Arturo Ochoa C. Mauricio Bautista B. Omar Enrique Herrera H.	Matemática en Construcción 7	Oxford University Press	Bogotá, 1996	Hojas sueltas. 281 P.
29	Héctor Contreras M. Et Al.	Matemática 1 Colegio CAFAM	CAFAM	Bogotá, 1992.	Bachillerato. 270 P.
30	Charles H. Lehmann	Geometría Analítica	UTEHA	México, 1963.	494 P.
31	A. Anfossi	Tablas de Logaritmos y Antilogaritmos de Valores Naturales y de Funciones Trigonométricas con cuatro Decimales	Editorial Progreso	México, 1961.	

		para el curso de Trigonometría Plana			
32	Alan G. Foster Gail F. Burrell Et Al.	Matemáticas Aplicaciones y Conexiones Curso 8	McGraw-Hill	Bogotá, 2000.	264 P.
33	Edgar Obonaga G. Jorge A. Pérez A. Víctor E. Caro M	Matemática 3 Algebra y Geometría	PIME Editores	Cali, 1984.	525 P.
34	Edgar Obonaga G. Jorge A. Pérez A. Víctor E. Caro M	Matemática 4 Algebra y Geometría	PIME Editores	Cali, 1984.	602 P.
35	Edgar Obonaga G. Jorge A. Pérez A. Víctor E. Caro M	Matemática 5 Trigonometría y Geometría Analítica	PIME Editores	Cali, 1984.	466 P.
36	Edgar Obonaga G. Jorge A. Pérez A. Víctor E. Caro M	Matemática 6 Introducción al Cálculo	PIME Editores	Cali, 1984.	330 P.
37	Yolanda Campos Campos Eloisa Beristáin Márquez	Matemáticas Aplicaciones y Conexiones Nivel 3.	McGraw-Hill	Bogotá, 2000.	Hojas Sueltas. 195 P.
38	Alfredo Olmos Millán Luis Carlos Martínez C.	Matemática Práctica 9	Voluntad Editores	Bogotá, 1985.	272 P.
39	Eloísa Beristáin Márquez Yolanda Campos Campos	Matemática Sexto Grado	McGraw-Hill (2ª)	Bogotá, 1999.	Primera edición de 1997. 367 P.
40	María Teresa Durán de Pérez Luisa Marina Heilbro de la Cruz Azucena Manrique de Montes Martha Gilma Ortiz Vásquez	Matemática Hacia el Futuro 8º Grado	MIGEMA Ediciones (3ª)	Bogotá, 1996.	Primera edición de 1994. 360 P.
41	Yolanda Campos Campos Eloísa Beristáin Márquez	Matemáticas Aplicaciones y Conexiones Nivel 5	McGraw-Hill	Bogotá, 2000.	Primaria. Hojas del final de l libro sueltas. 201 P.
42	Robert T. Smith Roland B. Minton	Matemáticas Aplicaciones y Conexiones Curso 11.	McGraw-Hill	Bogotá, 2000.	3 ejemplares. 315 P.
43	Eysséric Pascal	Algèbre Avec Compléments	Librairie Ch Delagrave	Paris, 1902.	456 P.
44	H. S. Hall	Higher Algebra. A sequel of elementary	St. Martin's Press	Nueva York /	Primera edición de 1887. La

	S. R. Knight	algebra for schools	McMillan Company. (4ª)	Londres, 1957.	cuarta es de 1891 y esta corresponde a una reimpresión. 557 P.
--	--------------	---------------------	---------------------------	----------------	--

ÁREA: LENGUAJE E IDIOMAS

CAJA ME – 1.

#	Autor(es)	Título	Editorial y Edición	Lugar y Fecha de Publicación	Observaciones
1	Roque Barcia	Sinónimos Castellanos	Editorial Sopena (7ª)	Buenos Aires, 1954	
2	Juan de Dios Arias Ramiro Pinzón	Español y Literatura 5º año	Editorial Stella	Bogotá, 1967	Colección La Salle-Bruño 240 P.
3	Lázaro Nieto Ospina	Ortografía Analítica	Editorial Bedout (11ª)	Medellín, 1955	Recomendado por el Ministerio de Educación Nacional La primera edición es de 1938(¿?) / Descuadernado 212 P.
4	Lázaro Nieto Ospina	Ortografía Analítica	Editorial Bedout (18ª)	Medellín, 1963	224 P.
5	H Estanislao Luis F. S. C.	Castellano y Preceptiva	Editorial Bedout (5ª)	Medellín, 1959	460 P.
6		El castellano progresivo Curso Elemental	Talleres Gráficos Mundo al Día (19ª)	Bogotá, 1957	191 P.
7	Lucila González de Chaves	Español y Literatura 6º Curso de Enseñanza Media	Editorial Bedout	Medellín, 1978.	Reimpresión. Edición de 1975. 348 P.
8	Lucila González de Chaves	Español y Literatura 5º Curso de Enseñanza Media	Editorial Bedout (13ª)	Medellín, 1982.	368 P.
9	Alberto F. J. Otamendi	Gramática del esperanto con una breve historia de esta lengua internacional	Editorial Cosmopolita	Buenos Aires, 1961	80 P.
10	N. Backhausen C. J. Ploug Jacobsen J. Petersen K. Larsen	Diccionario ideográfico polígloto Español · Inglés · Francés · Alemán	Aguilar	Madrid, 1960	590 P.
11	Humberto Ramírez Villarreal	¿Cómo iniciar el aprendizaje del idioma inglés?	Organización Editorial Novaro	México, 1960	286 P.
12	J. Hamilton	Método de Inglés – Primer Libro	Editorial Progreso (16ª)	México, 1957	Mutilado (P. 123-134) 140 P.
13	Joseph M. Boards	Inglés Práctico	Editorial Bruquera	Barcelona, 1960	464 P.
14	Nicolás Gaviria E.	Ortografía Pedagógica Moderna	Editorial Bedout	Medellín, 1967	240 P.
15		Francés Segundo Libro	GODARD		Mutilado
16	Félix Restrepo S. J.	La Ortografía en América	Editorial Bedout (14ª)	Medellín, 1962.	148 P.

17		Reading and Thinking in English	Oxford University Press	Oxford, 1980	Hace parte de un proyecto de la Universidad de los Andes, British Overseas Development Ministry y el British Council
18		Reading and Thinking in English Teacher's Edition	Oxford University Press	Oxford, 1980	Los borradores se usaron en: U. Nacional, U. La Salle, U. Pedagógica y tecnológica de Tunja, U. del Norte, U. del Valle y U. Pedagógica Nacional.
19		Reading and Thinking in English Exploring Functions	Oxford University Press- British Council	Oxford, 1979.	RTE 128 P. RTE Teacher's Edition 130 P. RTE Exploring Functions 124 P.
20		La didactique au quotidien. Actes du colloque de Toulon organisé par L'Anefle-Campus International-Le Français dans le monde.	Hachette Edicef	Paris, julio 1995.	Revista Internacional de los profesores de francés: Le français dans le monde. Recherches et applications. Coloquio realizado en 1994. 240 P.
21	Frances Christie	Language Education	Oxford University Press (2ª)	Oxford, 1989.	50 P. Reimpresión en 1990
22	Jean-Claude Mathe	L'evaluation par les test dans la classe de français	Hachette et Larouse	France, 1975.	Colección Les Français dans le monde.
23		France I.	Didier (9ª)	Paris, 1949.	192 P.
24		Guide Documentaire A l'intention des professeurs de français a l'etranger	La Documentation Française	Paris, 1980.	2 copias. 96 P.
25	Jo Ann Crandall James Dias Rosario C. Gringras Tracy K. Harris	Teaching the spanish-speaking child. A practical guide.	Prentice Hall. Center for Applied Linguistics	New Jersey, 1981.	74 P.

CAJA ME – 2 y ME – 3.

#	Autor(es)	Título	Editorial y Edición	Lugar y Fecha de Publicación	Observaciones
1		El Castellano progresivo curso medio	Librería Stella. Editorial Norma.	Bogotá, Cali, 1960.	Colección La Salle, 4º y 5º de primaria. 349 P.
2	Jimmy Ortiz Jiménez	Manual integrado de Literatura de 6º a 9º grado	Stilo Ediciones Formativas	Bogotá, 1992.	103 P.
3		La magia de la lectura 2.	Editorial Santillana	Bogotá, 198(?)	112 P.

4	Fernando Lázaro Carreter Martha C. González Molina Sara González Ramírez María Candelaria Posada	Español 2 Teoría y práctica de nuestra lengua	Educator Editores	Bogotá, 1983.	180 P.
5	Cecilia Villabona de Rodríguez Rubiela Polanía Vargas	Español Dinámico 6º	Rei Andes (3ª)	Bogotá, 1993	168 P.
6	Ana González Gómez	Voces 5	Intermedio Editores	Bogotá, 1988	Básica primaria. 128 P.
7	Bertha Ligia Cuervo Hernández Rodolfo González García Rubén Darío Ortiz Zapata Gerardo Andrade	Armonía del lenguaje 5º grado	Editorial El cid	Bogotá, 1982.	Páginas Mutiladas. 200 P.
8	Cecilia Villabona de Rodríguez	Español sin fronteras 8	Voluntad Editores	Bogotá, 1989.	184 P.
9		Armonía del Lenguaje 2	Editorial El Cid	Barranquilla, 1984.	Algunas Hojas rasgadas y recortadas. 176 P.
10	Jesús María Becerra E. Begoña Bilbao	Mi libro de lenguaje 3 curso	Bibliográfica Editores	Bogotá, 198(?)	Primaria. 161 P.
11	María Mercedes A. de García María del Rosario Peña B. Isabel Borja A. Yolanda Reyes V.	Nos Comunicamos 3	Editorial Norma (5ª reimpresión)	Bogotá, 1995	1ª edición de 1991. 222 P.
12	Ana González Gómez	Caracola 1. Cartilla de Lecto-Escritura	Intermedio Editores	Bogotá, 1990.	152 P.
13		Armonía del lenguaje 2	Editorial EL Cid (4ª)	Bogotá, Barranquilla, 1990.	184 P.
14	Enrique Cabeza Miguel Peñalosa	El lenguaje total 9	Editorial Norma	Bogotá, 1991.	1ª de 1990, reimpresión en 1991. 208 P.
15	Cecilia Villabona de Rodríguez Rubiela Polanía Vargas	Español Dinámico 9	Rei Andes	Bogotá, 1992.	248 P.
16	Efraín Martínez Boom Luis Eduardo Montoya José Torres Bonilla Alirio Reyes Morán	Español 2. Manual	Voluntad Editores	Bogotá, 1975.	Carátula Rasgada. Segundo Curso de Enseñanza Media. 176 P.

17	Manuel Jato Macías	La enseñanza del español en los EE. UU. de América	Ediciones Cultura Hispánica	Madrid, 1961.	80 P.
18		Vivamos Nuestra lengua 4	Editorial Norma	Bogotá, 198(?)	128 P.
19	Luis Flórez	Apuntes de español	Instituto Caro y Cuervo	Bogotá, 1977.	229 P.
20	María Sahuquillo José María Aceña	A volar 1	Editorial Kapelusz Colombia Editorial Cincel	Bogotá, 1985.	Libro de lectura. 128 P.
21	Hilda Mercedes Ortiz Janeth Uribe Juan Manuel Cuartas Henry González	Español Comunicativo 8	Editorial Norma	Bogotá, 1990.	Reimpresión, edición original de 1988. 216 P.
22	Alba Luz Castañeda (recopiladora)	Leer y Soñar Antología para niños 3	Intermedio Editores	Bogotá, 1988.	64 P.
23	Hilda Mercedes Ortiz Henry González	Español Comunicativo 7	Editorial Norma	Bogotá, 1988.	199 P.
24	Ana González Gómez	Voces 4 Español y literatura	Intermedio Editores	Bogotá, 1988.	108 P.
25	Mary Lee Bretz Trisha Dvorak	Pasajes Cuaderno de práctica: Expresión Oral, comprensión, composición.	Random House.	Nueva York, 1987.	313 P.
26	Beatriz Castell de Dueñas	Curso Básico de Gramática Española	McGraw-Hill	Bogotá, 1987.	104 P.
27	Cecilia Villabona de Rodríguez Rubiela Polanía Vargas	Dinámico 8. Serie de Castellano y literatura	Rei Andes	Bogotá, 1997.	256 P.
28	LC Velásquez	Clásicos Franceses	Editorial Voluntad (9ª)	Bogotá, 1960.	Aparece la siguiente nota "Recopilación cuidadosamente ordenada y anotada para uso en los colegios de segunda enseñanza". Texto en francés. 375 P.

ÁREA: EDUCACIÓN FÍSICA E HIGIENE

CAJA ME - 1.

#	Autor(es)	Título	Editorial y Edición	Lugar y Fecha de Publicación	Observaciones
1	Hollis F Fait John H. Shaw Grace I. Fox Cecil B. Hollingsworth	A manual of physical education activities	W.B. Saunders Company (2ª)	Filadelfia, 1956	Tiene un sello del departamento de Educación del estado de California. 310 P.
2	Sophie Dapper Erich Klinge	Deutches Mädchenturnen (¿Gimnasia para la señorita alemana?)	Whilhelm Limpet - Verlag	Frankfurt, 1951	En alemán, trae algunos apuntes sobre música. 156 P.
3	Edward B Johns Wilfred C. Sutton Lloyd E. Webster	Health for Effective Living. A basic health education text for college students	Mc Graw-Hill	Nueva York, Toronto, Londres, 1954	473 P.
4	International Council on health, physical education and recreation (ICHPER)	Report of the International Council on health, physical education and recreation of WCOTP	ICHPER	Washington, 1962	Memoria del Congreso Internacional y Seminario sobre la preparación de profesores para la educación en salud en Nueva Delhi en 1962. 84 P.
5	Morey R. Fields Avis E. Edgerton	Teacher's Guide for health education	Remsen Press	Brooklyn, (Nueva York), 1949	Importado a Colombia por Editorial González Porto. 543 P
6	Leslie W. Irwin	The curriculum in health and physical education	The C.V. Mosby Company (2ª)	San Luis, 1951	Primera edición de 1946. 382 P.
7		Get Fit- Keep Fit. A physical fitness and training for young Canadians	Minister of National Health and Welfare	Ottawa, 1972	Trae diferentes recomendaciones para el cuidado de la salud en los jóvenes. 28 P.
8	Bernath E. Phillips	Fundamental Handball	A. S. Barnes & Company, Inc (2ª)	Nueva York, 1940	Primer edición en 1937. Importado por Editorial González Porto. 120 P.
9	Ruth Benedict Raymond Benedict	Bicycling	A. S. Barnes & Company, Inc	Nueva York, 1944	Importado por Editorial González Porto. 120 P.
10	ICHPER	ICHPER 11. The Eleventh International Congress of the International Council on health, physical education and recreation	ICHPER	Washington, 1969	Congreso celebrado en Dublín, Irlanda entre julio 17 y 22 de 1968. Algunos textos en español y la mayoría en inglés.
11	Ruth E. Grout	Health Teaching in Schools	W.B. Saunders Company (2ª)	Filadelfia, 1953	353 P.

12		Taquigrafía Gregg Primer Curso. Edición Diamante	Mc Graw-Hill	México, 1969.	Impreso en Colombia por Carvajal S.A. (Cali, 1977) El primer texto de taquigrafía fue escrito por John Robert Gregg en 1888. Este texto hace parte de la biblioteca para educación comercial.
13	Clifton Chadwick Alicia Mabel Rojas	Glosario de Tecnología Educativa	OEA	Caracas, 1978	84 P.
14	P. Víctor Van Tricht	Cuestiones Sociales	Apostolado de LA Prensa	Madrid, 1920	388 P.
15	Lucien Henry	Los orígenes de la religión	Editorial Claridad	Buenos Aires, 1968.	Primera Edición de 1939.
16	Cyril Doyon. Raynald Juneau.	Faire participer l'élève a l'évaluation de ses apprentissages.	Editions Beauchemin Itée.	Québec, 1991.	122 P.
17	Gregorio Marañón	Tres ensayos sobre la vida sexual	Editorial Cultura (4ª)	Santiago de Chile, 1934.	130 P.
18	Gregorio Marañón	Amor Convivencia Eugenesia	Editorial Cultura (2ª)	Santiago de Chile, 1934.	128 P.
19	Roger A. Kaufman	Planificación de Sistemas Educativos	Editorial Trillas	México, 1983.	Novena reimpresión de la primera edición, original de 1973. 189 P.

CAJA ME - 2 Y ME - 3.

#	Autor(es)	Título	Editorial y Edición	Lugar y Fecha de Publicación	Observaciones
1		RDB Resumen del Bachillerato Matemática, Historia de Colombia, Geografía de Colombia, Biología Integrada	Editorial Universitaria de América	Bogotá, 1977.	72 P.
2	Agustín Nieto Caballero	La segunda enseñanza y Reformas de la educación	Antares	Bogotá, 1964.	273 P.
3	Agustín Nieto Caballero	Rumbos de la cultura	Antares	Bogotá, 1963.	2 ejemplares. 304 P.
4	Agustín Nieto Caballero	Los maestros	Antares	Bogotá, 1963.	280 P.
5	Agustín Nieto Caballero	Palabras a la juventud	Editorial ABC	Bogotá, 1958.	231 P.
6	Gabriel Anzola Gómez	Cómo llegar hasta los campesinos por medio de la educación	Ministerio de Educación Nacional	Bogotá, 1962.	398 P.
7	Gustavo F. J. Cirigliano Aníbal Villaverde	Dinámica de Grupos y Educación	Editorial Humanitas (5ª)	Buenos Aires, 1972.	Primera edición de 1966. 245 P.

8	Paul Osterrieth	Psicología Infantil. Introducción a la Psicología del Niño (De la «edad bebé» a la madurez infantil)	MORATA	Madrid, 1962.	199 P.
9	Fernando González	El maestro de Escuela	Editorial Bedout (2ª)	Medellín, 1963(?)	104 P.
10	Lucy del Carmen Coral Delgado Emma Lucía Gudiño Ávila	Contabilidad Aplicada	McGraw-Hill (3ª)	Bogotá, 2000.	1ª de 1994. 3 ejemplares.
11		Aprendiendo y Practicando la Computación Básica 5	Fernández Editores	México, 1994.	Novena reimpresión, Primera edición de 1986. 64 P.
12		Guía del Maestro. Sistema Didáctico Globalizado. Segundo Grado de Enseñanza Primaria	Voluntad Editores (2ª)	Bogotá, 198(?)	267 P.
13	Pbro. Pedro Vargas Saez	Historia del Real Colegio Seminario de San Francisco de Asís de Popayán	Editorial ABC Academia Colombiana de Historia	Bogotá, 1945.	Biblioteca de Historia Nacional Volumen LXXV (75). 644 P.

ANEXO No. 2

CUADRO BIBLIOTECA IDEP

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO - IDEP
PROYECTO CENTRO DE MEMORIA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
BIBLIOTECA IDEP – DONACIÓN BIBLORED.
LISTADO DE EXISTENCIAS.

CAJA BI – 1.

#	Autor(es)	Título	Editorial y Edición	Lugar y Fecha de Publicación	Observaciones
1	Patricia Enciso Patiño Javier Serrano Ruiz Jairo Nieto Gómez	Evaluación de la calidad de la educación indígena en Colombia. Informe Final	Ministerio de Educación. Cooperación Técnica Alemana	Bogotá, 1996	110 P.
2	Cicerón (Marco Tulio Cicerón)	Obras Completas Tomos 1 a 6 y 8 a 10	Librería de los sucesores de Hernando Imprenta de Perlado, Páez y Cía. (1ª)	Madrid, 1913	Falta Tomo 7 Tomo 1 - 283 P. Tomo 2 - 388 P. Tomo 3 - 379 P. Tomo 4 - 355 P. Tomo 5 - 347 P. Tomo 6 - 351 P. Tomo 8 - 403 P. Tomo 9 - 408 P. Tomo 10 - 459 P.
3	Grupo de Investigación Religión, cultura y Sociedad.	Historiografía sobre religión, cultura y sociedad en Colombia producida entre 1995 y el 200. Cuaderno de trabajo N° 1.	Universidad Nacional de Colombia. Universidad de Antioquia. Universidad Pontificia Bolivariana. Fundación Universitaria Luís Amigó.	Medellín, 2001.	88 P.
4	Olga María Bermúdez Guerrero	Cultura y Ambiente. La educación ambiental, contexto y perspectivas.	Universidad Nacional de Colombia. Instituto de Estudios Ambientales.	Bogotá, 2003.	156 P.
5	Torres C., Alfonso. Cuevas M, Pilar. Naranjo E, José.	Discursos, prácticas y actores de la Educación Popular en Colombia.	Universidad Pedagógica Nacional	Bogotá, 1996.	128 P.
6	Colciencias	Ciencia y tecnología para una sociedad abierta	Colciencias	Bogotá, 1992	266 P.
7	José A. Diez C. Ulises Moulines.	Fundamentos de filosofía de la ciencia.	Ariel	Barcelona, 1997.	501 P.

8	VARIOS	Políticas estatales televisivas y su incidencia en la educación	Comisión Nacional de Televisión. Embajada de Chile. Convenio Andrés Bello. Fundación Antonio Restrepo Barco.	Bogotá, 1999.	Memorias del primer encuentro iberoamericano sobre políticas estatales televisivas y su incidencia en la educación. 184 P.
9	Guillermo Pász Morales	Children in Colombia. Sociological Elements of Childhood. Nº 2. Children in Specially Difficult Circumstances	UNICEF	Bogotá, 1992.	192 P.
10	Ricardo Sánchez	Introducción a la Ley General de Educación.	Instituto para el desarrollo de la democracia. Luis Carlos Galán - Ediciones Antropos (2ª)	Bogotá, 1995.	144 P. Primera Edición de 1994.
11	Jean Friant. Yvon L'Hospitalier.	Juegos Lógicos en el mundo de la inteligencia artificial.	Gedisa	Barcelona, 1987.	195 P. (Apunta a la formación en lógica por el ascenso de los computadores)
12	Carlos Aguirre B. Roland R. Rebois.	Ciencia, tecnología e Innovación. Conceptos y Prácticas.	Universidad Andina Simón Bolívar.	Sucre, 1994. (Bolivia)	263 P.
13	Bianca Lilia Caro	Autonomía y Calidad. Ejes de la reforma de la educación Superior en Colombia	Universidad de los Andes - Magíster en Dirección Universitaria. Universidad Nacional de Colombia - Instituto de Estudios Políticos.	Bogotá, 1993	En colaboración con Luis Enrique Orozco Silva, Ricardo Lucio y Olga Palacios. 114 P.
14	Néstor Miranda Emilio Quevedo Mario Hernández	Historia Social de la Ciencia en Colombia, tomo VIII.	Colciencias	Bogotá, 1993.	289 P.
15	Salomón Kalmanovitz Rodrigo Parra Sandoval Telmo Eduardo Peña Correal Gabriel Restrepo Forero Olga Restrepo Forero	Historia Social de la Ciencia en Colombia, tomo IX.	Colciencias	Bogotá, 1993.	220 P.
16	Jaime Jaramillo Uribe Emilio Quevedo V	Historia Social de la Ciencia en Colombia, tomo X. Bibliografía General.	Colciencias	Bogotá, 1996.	556 P.
17	Alfredo Molano César Vera	Evolución de la política educativa durante el siglo XX. Primera Parte 1900-1957.	Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional -	Bogotá, 1984.	188 P.

			CIUP		
18		Revista Colombiana de Educación Nº 19	Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional - CIUP	Bogotá, 198_	164 P.
19	María Victoria Dotor Robayo	La instrucción Pública en el Estado Soberano de Boyacá, 1870-1876.	Ministerio de Cultura	Bogotá, 2002.	Premios Departamentales de Cultura 1998 - Boyacá. 2 copias. 108 P.
20	Pierre Ferran	La escuela de la calle. Una educación abierta hacia el medio.	Narcea S. A. de Ediciones	Madrid, 1982 (?)	160 P.
21	Luis Mauricio Cuervo	Cambio Económico y primacía Urbana en América Latina. Cuadernos Ocasionales, 8.	Centro Interdisciplinario de Estudios Regionales - CIDER. Universidad de los Andes	Bogotá, 1994.	44 P.
22	Reynaldo Pareja	Historia de la Radio en Colombia	Servicio Colombiano de Comunicación Social	Bogotá, 1984.	200 P.
23	VARIOS	Las nuevas tecnologías de la educación	Universidad de Cantabria	Santander, 1992. (España)	Resultado de un encuentro nacional, recopila las ponencias presentadas. Medios Audiovisuales. Encuentro en Santander (España) Septiembre 11-14 de 1991. 284 P.
24	Jean François Lyotard	Dérive à partir de Marx et Freud	Galilée	París, 1984.	Edición original de 1973 por Union générale d'édition. 214 P.
25	Jean Baudrillard	L'illusion de la fin ou La grève des événements	Galilée	París, 1992.	176 P.
26	Jean François Lyotard	Moralités postmodernes	Galilée	París, 1993.	224 P.
27	VARIOS	Cincuenta Años de Pensamiento en la CEPAL Textos seleccionados Vol. 1.	Fondo de Cultura Económica - CEPAL	Santiago de Chile, 1998.	468 P.
28	VARIOS	Planeación y Desarrollo Vol XXIV Nº 3. Reforma Educativa	Departamento Nacional de Planeación	Bogotá, Septiembre-Diciembre 1993.	Resultados del Seminario Internacional sobre Reformas Educativas. 676 P.
29	VARIOS	Fuentes Complementarias III: Educación, Ciencia e Instituciones, tomo VII	Colciencias. Presidencia de la República (Patrocinio de Fundación Corona, FES y Fundación Restrepo Barco)	Bogotá, 1995.	Colección de Documentos de la Misión Ciencia Educación y Desarrollo. 804 P.

30	Luis Antonio Bigott	Ciencia, Educación y positivismo en el siglo XIX venezolano	Academia Nacional de la Historia.	Caracas, 1995.	480 P.
31	Manuel Eduardo Mejía Góngora	El derecho a la educación en la constitución, la jurisprudencia y los instrumentos internacionales.	Defensoría del pueblo Colombia. Programa de Seguimiento de Políticas Públicas en Derechos Humanos-PROSEDHER	Bogotá, 2003.	268 P.
32	Pedro Medellín Torres	Cuadernos Ocasionales N° 9. La modernización del estado en América Latina: entre la reestructuración y el reformismo	Universidad de los Andes. Centro Interdisciplinario de Estudios Regionales - CIDER	Bogotá, 1994.	52 P.
33	Robin L. Hissang	Cuadernos ocasionales N° 10. Las teorías y las prácticas de desarrollo desde la perspectiva de la modernidad	Universidad de los Andes. Centro Interdisciplinario de Estudios Regionales - CIDER	Bogotá, 1996.	96 P.
34	Ángel I. Ramírez C.	Pedagogía para aprendizaje productivos	Net Educación	Bogotá, 2004.	135 P.
35	Julián Arturo (compilador)	Pobladores Urbanos Vol. I. Ciudades y Espacios Vol. II. En Busca de Identidad.	Tercer Mundo Editores ICAN COLCULTURA	Bogotá, 1994.	Vol. I. - 433 P. Vol. II. - 239 P.
36	José Luis Romero	La Edad Media	Fondo de Cultura Económica	México, 1981.	Reimpresión, primera edición de 1949. 214 P.
37	Jürgen Habermas	Problemas de legitimación en el capitalismo tardío	Amorrotu Editores	Buenos Aires, 1975.	181 P.
38	M. Prudhommeau	Educación de la infancia anormal	Editorial Luis Miracle	Barcelona, 1968.	149 P.
39	Gottfried W. Leibniz	Tres textos metafísicos	Editorial Norma	Bogotá, 1996.	Primera edición de 192, incluye "A propósito de Gottfried W. Leibniz y su obra" con 101 P., 103 P.
40	Teun A. van Dijk	La Ciencia del Texto	Paidós	Barcelona, 1978.	309 P.
41		Por la Universidad Pública que Colombia reclama	ICFES	Bogotá, 1984.	Memorias del II Congreso de Profesores de la Universidad Nacional de Colombia. 252 P.
42		Historia y Epistemología de las Ciencias	ICFES	Bogotá, 1983.	237 P.
43	Ricardo Lucio Mariana Serrano	La Educación Superior	Universidad Nacional de Colombia	Bogotá, 1992.	
44	Basil Bernstein	La Construcción Social del Discurso Pedagógico. Textos Seleccionados	PRODIC EL GRIOT (2ª)	Bogotá, 1993.	Primera edición de 1990. 169 P.
45	Mario Díaz José A. Muñoz Et. Al.	Pedagogía, discurso y poder	Corporación para la producción y divulgación de la	Bogotá, 1997.	Reimpresión. Edición original de 1990 206 P.

			Ciencia y la Cultura – CORPRODIC		
46		Informe Educación Cívica en Colombia. Una comparación Internacional	Ministerio de Educación Nacional ICFES	Bogotá, 2000.	90 P.
47	Paulo Freire	Pedagogía del oprimido	Editorial América Latina	Bogotá, 197(?)	262 P.
48	Abel Barahona Francisco Barahona	Método de Estudio Nivel Superior	IPLER	Bogotá, 1984.	264 P.
49	Gueorgui Plejánov	El Papel del Individuo en la Historia	Ediciones Tercer Mundo	Bogotá, 1973.	100 P.
50	Julia Inés Landazábal	Innovación Educativa y Relaciones de Poder	CORPRODIC	Bogotá, 1997.	Colección Otras Miradas a la Pedagogía Vol. 2. 46 P.
51	Luis López de Mesa	Escrutinio Sociológico de la Historia Colombiana	Academia Colombiana de Historia	Bogotá, 1955.	Biblioteca Eduardo Santos Vol. X. 326 P.
52	Miguel Samper	Selección de Escritos	Instituto Colombiano de Cultura	Bogotá, 1977.	340 P.
53	Jean Paul Sartre	Las Palabras	Editorial Losada (10 ^a)	Buenos Aires, 1972.	Primera edición de 1964. 159 P.
54		Boletín de la UNESCO para las bibliotecas Vol. XXVII Nº 4	UNESCO	París, julio-agosto de 1973.	56 P.
55	Gianfranco Bettetini	Producción significativa y puesta en escena	Editorial Gustavo Gili	Barcelona, 1977.	156 P.
56	Gueorgui Plejánov	Concepción Materialista de la Historia	Editor Rojo	Bogotá, 1974.	124 P.

CAJA BI – 2.

#	Autor(es)	Título	Editorial y Edición	Lugar y Fecha de Publicación	Observaciones
1	Daniel Arango	La ciudad de Is. Ensayos y Notas de Juventud, docencia u política educativa.	Instituto Caro y Cuervo	Bogotá, 1996.	603 P.
2	Juan Gustavo Cobo Borda (compilador)	Una visión de América. La obra de Germán Arciniegas desde la perspectiva de sus contemporáneos	Instituto Caro y Cuervo	Bogotá, 1990.	454 P.
3	Daniel Ortega Ricaurte	Álbum del Sesquicentenario	Academia Colombiana de historia. Aedita Editores- Cromos	Bogotá, 1970.	175 P.
4	Luciano Carro de la Fuente	Educando en la participación y la Convivencia Ciudadana	Fundación Social	Bogotá, 1997.	3 ejemplares. 96 P.
5	Géza Róheim	Fuego en el dragón y otros ensayos psicoanalíticos sobre folclor	Editorial Norma	Bogotá, 1994.	347 P.

6	Jaime Jaramillo Uribe	Travesías por la Historia. Antología	Presidencia de la República	Bogotá, 1997.	3 ejemplares. 455 P.
7	Víctor Manuel Patiño	Historia de la cultura material en la América Equinoccial, tomo VII: Vida erótica y costumbres higiénicas.	Instituto Caro y Cuervo	Bogotá, 1993.	447 P.
8	Víctor Manuel Patiño	Historia de la cultura material en la América Equinoccial, tomo VIII: trabajo y ergología.	Instituto Caro y Cuervo	Bogotá, 1993.	447 P.
9	Mario Arrubla	Estudios sobre el subdesarrollo colombiano	La Carreta (7ª)	Medellín, 1975.	222 P.
10	Alvaro Tirado Mejía	Introducción a la historia económica de Colombia	El Áncora Editores	Bogotá, 1983.	377 P.
11		La plástica del siglo XX	ICFES- Editora Guadalupe	Bogotá, 1984.	79 P.
12	Ministerio de Educación Nacional	Reforma Educativa y Proyecto Educativo Nacional	Ministerio de Educación Nacional	Bogotá, 1998.	2 ejemplares. 724 P.
13	Misión Ciencia, Educación y Desarrollo.	Colombia: al filo de la oportunidad, tomo I.	COLCIENCIAS Presidencia de la República.	Bogotá, 1995.	241 P.
14	Gastón Mialaret	Ciencias de la educación	Oikos-Tau	Barcelona, 1977.	128 P.
15	Fernando Chaparro Francisco R Sagasti (compiladores)	Ciencia y Tecnología en Colombia	Instituto Colombiano de cultura	Bogotá, 1978.	753 P.
16	Misión Ciencia, Educación y Desarrollo	Educación para el Desarrollo	COLCIENCIAS Presidencia de la República	Bogotá, 1995.	Tomo 2 de los documentos de la Misión. Este corresponde a textos de Eduardo Aldana, Gabriel García Márquez, Rodrigo Gutiérrez, Marco Raúl Palacios y Carlos Eduardo Vasco. 652 P.
17	Henri Poincare	Filosofía de la ciencia	Universidad Nacional Autónoma de México	México, 1964.	271 P.
18	Luis Eduardo Nieto Arteta	Ensayos Históricos y Sociológicos	Instituto Colombiano de Cultura	Bogotá, 1978.	Compilado por Gonzalo Cataño. 241 P.
19	Edwing Guerrero	El Mejía y la educación laica en el Ecuador	Editora Eugenio Espejo	Quito, 1982.	153 P.
20	Danilo Cruz Vélez	Aproximaciones a la filosofía	Instituto Colombiano de Cultura	Bogotá, 1977.	252 P.
21	Manuel Antonio Carretón (coordinador)	América latina: un espacio cultural en el mundo globalizado	Convenio Andrés Bello	Bogotá, 2002.	352 P.
22		Estudios Básicos sobre el currículum en el sistema educativo peruano	INIDE - Instituto Nacional de	Lima, 1976.	257 P.

			Investigación y Desarrollo de la educación "Augusto Salazar Bondy". Ministerio de Educación de Perú.		
23	Agueda María Rodríguez Cruz O. P.	Historia de las Universidades Hispanoamericanas Período Hispánico, tomos I y II.	Instituto Caro y Cuervo	Bogotá, 1973.	Dos ejemplares de cada tomo. Tomo I -- 599 P. Tomo II -- 661 P.
24	Louremi Ecolami Saldanha	Enseñanza Personalizada	McGraw-Hill	Bogotá, 1982.	115 P.
25		Revista Colombiana de Educación N° 21.	CIUP	Bogotá, 1990.	177 P.
26	Rómulo Gallego Badillo	El trabajo Pedagógico o educación para el desarrollo	Universidad Pedagógica Nacional	Bogotá, 1986.	315 P.
27	Eduardo Santa	Introducción a la filosofía	Editorial TEMIS (2ª)	Bogotá, 1976.	259 P.
28		Código educativo (I) Ley General de Educación, Ley 60 y Ley 30.	MAGISTERIO	Bogotá, 1995.	229 P.
29		Acción Educativa Vol. 1 N° 1.	Universidad Pedagógica Nacional	Bogotá, 1980.	Revista de la Facultad de educación, Departamento de Psicopedagogía. Programa de Psicología y pedagogía. 95 P.
30	M. Dugas J-J, Guillaume Et. Al.	Trastornos del Aprendizaje del Cálculo	Editorial Fontanella	Barcelona, 1972.	207 P.
31	Alberto Elena Javier Ordóñez Mariano Colubi (compiladores)	Después de Newton: ciencia y sociedad durante la Primera Revolución Industrial	Anthropos Ediciones Uniandes	Bogotá, 1998.	207 P.
32	Lorenzo Vilches	La lectura de la imagen	Paidós	Barcelona, 1983.	248 P.
33	Hernán Courard (editor)	Políticas comparadas de educación superior en América Latina	FLACSO	Santiago de Chile, 1993.	396 P.
34	Gabriel Betancur Mejía (recopilador)	Documentos para la historia del planeamiento integral de la educación Vol. I	Universidad Pedagógica Nacional	Bogotá, 1984.	Informe del Proyecto para el primer plan quinquenal de educación. 371 P.
35	Roger Fowler Bob Hodge Gunter Kress Tony Trew	Lenguaje y Control	Fondo de Cultura Económica	México, 1983.	287 P.
36	Miguel de Moragas (editor)	Sociología de la Comunicación de Masas	Editorial Gustavo Gili	Barcelona, 1979.	495 P.
37	Luis Mauricio Cuervo	Industria y Ciudades	Tercer Mundo Editores	Bogotá, 1997.	467 P.

	González Luz Josefina González Montoya		CIDER COLCIENCIAS		
38	Luis J. Prieto	Pertinencia y Práctica. Ensayos de Semiología.	Editorial Gustavo Gili	Barcelona, 1977.	156 P.
39	Francisco Sanabria Martín	Estudios sobre Comunicación	Editora Nacional	Madrid, 1975.	270 P.
40		La arqueología, la etnografía, la historia y el arte en el Museo	Ministerio de Cultura Museo Nacional de Colombia	Bogotá, 2001.	383 P.
41	Misión, Ciencia, educación y Desarrollo	Investigación y educación para el desarrollo	COLCIENCIAS Presidencia de la República	Bogotá, 1995.	Tomo 3 de la Colección de la Misión. Informe de Manuel Elkin Patarroyo y Ángela Restrepo. 575 P.
42	Rocío Londoño Botero Alberto Saldarriaga Roa	La ciudad de Dios en Bogotá. Barrio Villa Javier	Fundación Social	Bogotá, 1994.	200 P.
43	Jaime Eduardo Jaramillo J.	Tipología Polares, Sociedad Tradicional y Campesinado	Universidad Nacional de Colombia	Bogotá, 1987.	296 P.
44	Eduardo Lora Cristina Lanzeta (coordinadores)	El Salto Social en Discusión. Políticas Sociales 1994 – 1998.	Tercer Mundo editores PNND - Fedesarrollo	Bogotá, 1995.	297 P.
45	Harry Pross	Estructura Simbólica del Poder. Teoría y práctica de la comunicación pública.	Editorial Gustavo Gili	Barcelona, 1980.	177 P.
46	Franco Rositi	Historia y Teoría de la Cultura de Masas	Editorial Gustavo Gili	Barcelona, 1980.	364 P.
47	Misión Educación Ciencia y Desarrollo	Creatividad, Formación e Investigación.	COLCIENCIAS Presidencia de la República	Bogotá, 1995.	Tomo 5 de la Colección de la Misión. 652 P.

ANEXO No. 3

TEMATIZACIONES

BLOCH, Marc. Apología para la historia o el oficio de historiador. Fondo de Cultura Económica. México, 1996.

CIVILIZACIÓN OCCIDENTAL—HISTORIA—CRISTIANISMO—DURACIÓN

Porque a diferencia de otros tipos de cultura, la civilización occidental siempre ha esperado mucho de su memoria. [Todo la llevaba a hacerlo: tanto la herencia cristiana como la herencia antigua. Los griegos y los latinos, nuestros primeros maestros, eran pueblos historiógrafos. El cristianismo es una religión de historiadores. Otros sistemas religiosos pudieron fundar sus creencias y sus ritos sobre una metodología hasta cierto punto fuera del tiempo humano. Por libros sagrados, los cristianos tienen libros de historia, y sus liturgias conmemoran, junto con los episodios de la vida terrestre de un Dios, los fastos de la iglesia y de los santos. El cristianismo es además histórico en otro sentido, tal vez más profundo: colocado entre la Caída y el Juicio Final, el destino de la humanidad aparece ante sus ojos como una larga aventura, de la que cada vida individual, cada "peregrinación" particular es a su vez un reflejo. Es en la duración, por lo tanto en la historia, que se desarrolla el gran drama del pecado y de la redención, eje central de toda meditación cristiana. Nuestro arte, nuestros monumentos literarios están llenos de los ecos del pasado; nuestros hombres de acción siempre tienen en los labios sus lecciones, reales o imaginarias. (P. 42)

HISTORIA—CIVILIZACIONES—HISTORIADORES

También probablemente las civilizaciones pueden cambiar; no es inconcebible que un día la nuestra se aparte de la historia. Los historiadores harían bien en reflexionar sobre ello. Si no tenemos cuidado, existe el riesgo de que la historia mal entendida finalmente ocasiona también el descrédito de la historia mejor comprendida. Pero si algún día hemos de hacerlo, será a costa de una violenta ruptura con nuestras tradiciones intelectuales más constantes. (P. 42)

Cada vez más nuestras tristes sociedades, en perpetua crisis de crecimiento, empiezan a dudar de sí mismas, uno las ve preguntándose si han tenido razón en interrogar al pasado o si lo han interrogado bien. (P. 42-43)

Por lo demás, este indiscutible atractivo de la historia, por sí mismo, merece ya que nos detengamos a reflexionar.

Como germen y como aguijón, su papel ha sido y sigue siendo capital. Antes del deseo de conocimiento, el simple gusto; antes de la obra científica plenamente consciente de sus fines, el instinto que la conduce a ella: la evolución de nuestro comportamiento intelectual abunda en consideraciones de este tipo. Hasta en el caso de la física, los primeros pasos deben mucho a los "gabinetes de curiosidades". De manera similar hemos visto cómo los pequeños goces de la antigüedad figuran en la cuna de más de una orientación de estudios que, poco a poco, se han ido cargando de seriedad. Tal es la génesis de la arqueología y, más recientemente, del folklore. Quizá los lectores de Alejandro Dumas no son sino historiadores en potencia, a quienes sólo falta información para proporcionar un placer más puro y, a mi juicio, más agudo: el del color verdadero. (P. 44)

HISTORIA—GOCES ESTÉTICOS

Sin embargo, la historia tiene indudablemente sus propios goces estéticos, que no se parecen a los de ninguna otra disciplina. Y es que el espectáculo de las actividades humanas constituye su objeto particular, más que ningún otro está hecho para seducir la imaginación de los hombres. Sobre todo cuando, gracias a su alejamiento en el tiempo y en el espacio, su despliegue se atavía con las sutiles seducciones de lo extraño. El gran Leibniz nos lo ha confesado: cuando pasaba de las abstractas especulaciones matemáticas o de la teodicea a descifrar antiguas cartas o antiguas crónicas de la Alemania imperial, experimentaba, igual que nosotros, esa "voluptuosidad de estudiar cosas singulares". Cuidémonos de no quitarle a nuestra ciencia su parte de poesía. Sobre todo cuidémonos, como he descubierto en el sentimiento de algunos, de sonrojarnos por su causa. Sería una increíble tontería creer que, por ejercer semejante atractivo sobre la sensibilidad, es menos capaz de satisfacer nuestra inteligencia.

Pero si la historia, hacia la cual nos conduce un atractivo que casi todo el mundo siente, sólo contara con ese atractivo para justificarse, si de hecho no fuera más que un amable pasatiempo, como el bridge o la pesca con anzuelo, ¿merecería todos los esfuerzos que hacemos por escribirla? Por escribirla como yo lo entiendo honestamente, verídicamente, yendo, en la medida de lo posible, hasta los resortes más oscuros; en consecuencia, difícilmente. El juego, escribió André Gide, ya no nos está permitido hoy en día; ni siquiera el de la inteligencia. (P. 44-45)

Pero aquí se plantea una nueva pregunta: ¿qué es lo que justamente legitima un esfuerzo intelectual?...

... Porque la naturaleza de nuestro entendimiento lo inclina más a querer comprender que a querer saber. De donde resulta que a su parecer, las únicas ciencias auténticas son las que logran establecer entre los fenómenos vínculos explicativos. Lo demás sólo es, según la expresión de Malebranche, "polimatía". Ahora bien, la polimatía fácilmente puede pasar por distracción o por manía; pero ahora menos que en tiempos de Malebranche puede pasar por una buena obra de la inteligencia. Independientemente incluso de cualquier eventual aplicación a la conducta, la historia tendrá, pues, el derecho a reivindicar su lugar entre los conocimientos verdaderamente dignos de esfuerzo, sólo en la medida en que, en vez de una simple enumeración sin relaciones y casi sin límites, nos permita una clasificación racional y una progresiva inteligibilidad. (P. 45-46)

HISTORIA-UTILIDAD DE LA HISTORIA—LEGITIMIDAD INTELECTUAL

No obstante, es innegable que una ciencia siempre nos parecerá incompleta si, tarde o temprano, no nos ayuda a vivir mejor.

¿Como no sentir intensamente algo similar por la historia que, al parecer, está destinada a trabajar en provecho del hombre a causa de tener como tema de estudio al hombre mismo y a sus actos? De hecho, una vieja tendencia, a la que por lo menos se atribuye el valor de un instinto, nos inclina a pedir a la historia los medios para guiar nuestra acción; y por consiguiente, a indignarnos contra ella, como el soldado vencido cuyas palabras recordaba yo, si por casualidad, parece manifestar su impotencia para ofrecerlos. El problema de la utilidad de la historia, en sentido estricto, en el sentido "pragmático" de la palabra útil, no se confunde con el de su legitimidad propiamente intelectual. Por lo demás es un problema que no puede plantearse sino en segundo término, pues para obrar razonablemente, ¿acaso se necesita primero comprender? Pero este problema no puede eludirse sin correr el riesgo de responder tan sólo a medias a las sugerencias más imperiosas del sentido común. (P. 46)

HISTORIA

Pero la historia no es como la relojería ni como la ebanistería. Es un esfuerzo encaminado a conocer mejor (sic, mejor (?)); por consiguiente, algo en movimiento. Limitarse a describir una ciencia tal como se hace, siempre será traicionarla un poco. Es aún más importante decir cómo espera progresivamente lograr hacerse. Ahora bien, por parte del analista, semejante empresa exige forzosamente una gran dosis de elección personal. En efecto, toda ciencia, en cualquiera de sus etapas está constantemente atravesada por sus tendencias divergentes, las cuales no se pueden privilegiar sin una especie de apuesta al porvenir. No tenemos la intención de retroceder ante esta necesidad. En materia intelectual, igual que en cualquier otra, el horror a las responsabilidades no es un sentimiento muy recomendable. Sin embargo nos pareció un asunto de honestidad advertir al lector. (P. 47-48)

HISTORIA—MÉTODOS

Asimismo, las dificultades a las que inevitablemente se enfrenta todo estudio de los métodos varían mucho según el punto que cada disciplina ha alcanzado momentáneamente en la curva, siempre irregular, de su desarrollo. Hace cincuenta años, cuando Newton reinaba como maestro, supongo que era singularmente más fácil que ahora elaborar, con el rigor de un plano arquitectónico, una

exposición de la mecánica. Pero la historia aún se encuentra en una fase mucho más desfavorable para las certidumbres.

Porque la historia no es sólo una ciencia en movimiento. Es también una ciencia en pañales, como todas las que tienen por objeto el espíritu humano, este recién llegado al campo del conocimiento racional. O, para decirlo mejor, vieja bajo la forma embrionaria del relato, por mucho tiempo saturada de ficciones y por mucho más tiempo atada a los acontecimientos más inmediatamente aprehensibles, sigue siendo muy joven como empresa razonada de análisis. Se esfuerza por penetrar finalmente los hechos de la superficie, por rechazar, después de las seducciones de la leyenda o de la retórica, los venenos, hoy en día más peligrosos, de la rutina erudita y del empirismo disfrazado de sentido común. En algunos de los problemas esenciales de su método, no ha superado los primeros tanteos. Por lo que Fustel de Coulanges y, antes que él, Bayle, probablemente no estaban equivocados al llamarla "la más difícil de todas las ciencias". (P. 48)

En las últimas décadas del siglo XIX, las generaciones inmediatamente anteriores a la nuestra vivieron como alucinadas por una imagen muy rígida, una imagen realmente comtiana de las ciencias del mundo físico. Extendiendo este esquema prestigioso al conjunto de las adquisiciones intelectuales, pensaban que no puede haber conocimiento auténtico que no desemboque en demostraciones, de entrada irrefutables, en certidumbres formuladas bajo el aspecto de leyes imperiosamente universales. Esta era una opinión más o menos unánime. Pero, aplicada a los estudios históricos y de acuerdo con los diferentes temperamentos, dio lugar a dos tendencias opuestas.

De hecho unos creyeron posible constituir una ciencia de la evolución humana conforme con este ideal de alguna manera pancientífico y trabajaron con afán para establecerla, con el riesgo, por otra parte, de optar por dejar, a fin de cuentas, fuera del alcance de ese conocimiento de los hombres muchas realidades muy humanas, pero que les parecían muy rebeldes a un saber racional. Este residuo era lo que con desdén llamaban el acontecimiento; era también una buena parte de la vida más íntimamente individual. Tal fue, en suma, la posición de la escuela sociológica fundada por Durkheim, al menos si no se toma en cuenta la flexibilidad que ante la inicial rigidez de los principios introdujeron, poco a poco, algunos hombres demasiado inteligentes para no sufrir, incluso a pesar suyo, la presión de las cosas. Nuestros estudios deben mucho a este gran esfuerzo que nos ha enseñado a analizar con profundidad, a enfocar más de cerca los problemas, a pensar, me atrevería a decir, de manera menos barata. Aquí no habiaremos de él sino con un respeto y un reconocimiento infinitos. Si hoy nos parece superado, ése es el rescate que, tarde ó temprano, tienen que pagar todos los movimientos intelectuales por su fecundidad.

Sin embargo, al mismo tiempo otros investigadores adoptaron una actitud muy diferente. Al no lograr insertar la historia en los marcos del legalismo físico y además preocupados en particular – a causa de su primera formación – por las dificultades, las dudas, el frecuente volver a empezar de la crítica documental, extrajeron de la experiencia, ante todo, una lección de humildad decepcionada. La disciplina a la que consagraban su inteligencia no les pareció, a fin de cuentas, capaz de ofrecer muchas perspectivas ni en el presente, ni en el futuro. Se inclinaron a ver en ella, más que un conocimiento verdaderamente científico, una suerte de juego estético o, a lo mucho, un ejercicio de higiene favorable para la salud mental. En ocasiones se les ha llamado «historiadores historizantes», sobrenombre injurioso para nuestra corporación, ya que parece considerar la esencia de la historia en la negación misma de sus posibilidades. Por mi parte, de buena gana les encontraría un signo de adhesión más expresivo en el momento del pensamiento francés con el que se vinculan. (P. 49-50)

HISTORIA—HISTORIOGRAFÍA

Algunas veces se ha dicho: "La historia es la ciencia del pasado". Lo que a mi parecer es una forma impropia de hablar [y doblemente. Dejemos, por el momento, la falsedad que hay en el cisma que se pretende decretar así entre el pasado y el supuesto presente].

Por que en primer lugar, la idea misma que el pasado, en tanto tal, puede ser objeto de una ciencia es absurda. ¿De que manera se puede tratar como materia de conocimiento racional, sin previa delimitación, a una serie de fenómenos cuyo único punto en común es el no ser contemporáneos? ¿Podemos imaginar, de manera similar, una ciencia total del Universo en su estado actual?

Probablemente en los orígenes de la historiografía, los viejos analistas no se cohibían con estos escrúpulos. Narraban acontecimientos diversos, cuyo único vínculo era haber ocurrido aproximadamente en el mismo momento: los eclipses, las granizadas, la aparición de los impresionantes meteoros mezclados con las batallas, los tratados, las muertes de los héroes y de los reyes. Pero, en esta primer memoria de la humanidad, confusa como la percepción de un niño pequeño, un esfuerzo de análisis sostenido poco a poco ha realizado la clasificación necesaria. Es verdad que el lenguaje, profundamente tradicionalista, con facilidad otorga el nombre de historia a cualquier estudio de un cambio en la duración. La costumbre no es peligrosa porque no engaña a nadie. En este sentido hay una historia del sistema solar, ya que los astros que lo componen no siempre han sido tal como los vemos. Esa historia incumbe a la astronomía. Hay una historia de las erupciones volcánicas, que estoy seguro es de enorme interés para la física del globo. No pertenece a la historia de los historiadores.

O al menos no le pertenece sino en la medida en que, de alguna manera, quizá sus observaciones se vendrían a encontrar con las preocupaciones específicas de nuestra historia de historiadores. ¿Cómo se establece en la práctica la repartición de las tareas? (P. 54-55)

COMENTARIO: A continuación Marc Bloch presenta un ejemplo basado en los cambios en el golfo de Zwin en territorio flamenco y sus implicaciones para la historia humana en dicha región.

HECHO HISTÓRICO—LO HUMANO

Ahora bien, la obra de una sociedad que modifica el suelo donde vive según sus necesidades es, como todos lo sentimos por instinto, un hecho "eminente histórico". Las vicisitudes de un poderoso centro de intercambio también lo son. En un ejemplo muy característico de la topografía del saber tenemos, por una parte, un punto de intersección donde la alianza de dos disciplinas resulta indispensable para cualquier tentativa de explicación y, por la otra, un punto de tránsito en el que, una vez se haya dado cuenta de un fenómeno y sólo sus efectos han quedado sin definirse, una disciplina lo cede a la otra. ¿Qué sucedió en cada caso para que la historia haya aparecido de manera tan imperiosa? Apareció lo humano.

En efecto, hace mucho que nuestros grandes antepasados, un Michelet, un Fustel de Coulanges, nos enseñaron a reconocerlo: el objeto de la historia es, por naturaleza, el hombre. Mejor dicho: los hombres. Más que el singular que favorece la abstracción, a una ciencia de lo diverso le conviene el plural, modo gramatical de la relatividad. Tras los rasgos sensibles del paisaje, las herramientas o las máquinas, tras los escritos en apariencia más fríos y las instituciones en apariencia más distanciadas de quienes las establecieron, la historia quiere captar a los hombres. Quien no lo logre nunca será, en el mejor de los casos, sino un obrero manual de la erudición. El buen historiador se parece al ogro de la leyenda. Ahí donde olfatea carne humana, ahí sabe que está su presa. (P. 56-57)

Del carácter de la historia como conocimiento de los hombres se desprende su posición particular frente al problema de la expresión ¿Es "ciencia" o "arte"? Hacia 1800, a nuestros bisabuelos les gustaba disertar gravemente sobre este punto. Más tarde, alrededor de 1890, empapados en un ambiente de positivismo un tanto rudimentario, se pudo ver cuánto se indignaban los especialistas del método porque en los trabajos históricos la gente daba una importancia, según ellos excesiva, a lo que llamaban la "forma". Arte contra ciencia, forma contra fondo: una de tantas querellas que bien vale mandar engrosar el expediente de la escolástica. No hay menos belleza en una ecuación exacta que en una frase precisa. Pero cada ciencia tiene su propia estética del lenguaje. Los hechos humanos son, por esencia, fenómenos muy delicados y muchos de ellos escapan a la medición matemática. Para traducirlos bien, y por lo tanto para penetrar bien en ellos (porque

¿acaso es posible comprender perfectamente lo que no se sabe decir?), se necesita una gran finura de lenguaje, un color justo en el tono verbal. Ahí donde resulta imposible calcular, se impone sugerir. Entre la expresión de las realidades del mundo físico y la expresión de las realidades del espíritu humano, el contraste es, considerándolo bien, el mismo que entre la tarea del obrero que trabaja con una fresadora y la del laudero: ambos trabajan al milímetro, pero el primero utiliza instrumentos mecánicos de precisión y el segundo se guía, ante todo, por la sensibilidad de su oído y sus dedos. No estaría bien que el obrero se contentara con el empirismo del laudero, ni que el laudero se pusiera a imitar al obrero. ¿Se podrá negar que así como existe un tacto de la mano, existe un tacto de las palabras? (P. 57)

HISTORIA—HOMBRES—TIEMPO—DURACIÓN

"Ciencia de los hombres", hemos dicho. Todavía es algo demasiado vago. Hay que añadir: "de los hombres en el tiempo". El historiador no sólo piensa lo "humano". La atmósfera donde su pensamiento respira naturalmente es la categoría de duración.

TIEMPO—TIEMPO CONTINUO—PERÍODOS

En verdad no es fácil imaginar una ciencia, cualquiera que sea, que pueda hacer abstracción del tiempo. Sin embargo, para muchas de ellas, que por convención lo dividen en fragmentos artificialmente homogéneos, el tiempo no representa más que una medida. Realidad concreta y viva, entregada a la irreversibilidad de su impulso, el tiempo de la historia, por el contrario, es el plasma mismo donde están sumergidos los fenómenos y es como el lugar de su inteligibilidad... ningún historiador se conformará con constatar que César tardó ocho años en conquistar Galia y que Lucero necesitó quince años para que del novicio ortodoxo de Erfurt saliera el reformador de Wittenberg. Le interesará mucho más señalar el lugar cronológico exacto de la conquista de Galia dentro de las vicisitudes de las sociedades europeas; y sin negar en modo alguno lo que una crisis del alma como la del hermano Martín pudo haber tenido de absoluto, no creará haber rendido cuenta de ella sino después de haber fijado con precisión el momento de la curva de los destinos tanto del hombre que fue su héroe como de la civilización que tuvo por clima.

Ahora bien, ese tiempo verdadero es, por naturaleza, un continuo. También es cambio perpetuo. De la antítesis de estos dos atributos provienen los grandes problemas de la investigación histórica. Esto, antes que nada, cuestiona la razón de ser de nuestros trabajos. En el caso de dos periodos consecutivos extraídos de la sucesión ininterrumpida de los tiempos — el vínculo establecido por el flujo de la duración puede ser más fuerte o más débil que la semejanza entre ambos — ¿habrá que considerar el conocimiento del período más antiguo como algo necesario o como algo superfluo para el conocimiento del más reciente? (P. 58-59)

ORÍGENES—PENSAMIENTO HISTÓRICO

Nunca es malo comenzar con un mea culpa. La explicación de lo más próximo por lo más lejano, tan preciada por los hombres que hacen del pasado su principal tema de investigación, no pocas veces ha dominado nuestros estudios hasta la hipnosis. Bajo su forma más característica, este ídolo de la tribu de los historiadores tiene un nombre: la obsesión por los orígenes. En el desarrollo del pensamiento histórico también tiene un momento de auge particular. (P. 59)

ORÍGENES—SIGNIFICADOS DE ORÍGENES

Pero entre los dos significados a menudo se establece un contaminación tanto más temible cuanto que, en general, no se percibe con mucha claridad. Para el léxico común, los orígenes son un principio que explica. Peor aún, que basta para explicar. Ahí está la ambigüedad; ahí está el peligro. (P. 60)

COMENTARIO: Se hace referencia a dos concepciones de los orígenes enunciadas previamente en el texto. Estas concepciones se refieren a la comprensión de los orígenes como comienzos de una época o momento y a la idea de los orígenes como causas de un evento histórico.

HISTORIA—ORÍGENES—ENJUICIAR

Ahora bien, por un contagio probablemente inevitable, estas preocupaciones, que en cierta forma de análisis religioso podrían tener su razón de ser, se extendieron a otros campos de investigación donde su legitimidad era mucho más cuestionable. Ahí también una historia centrada en los principios se puso al servicio de la apreciación de los valores. ¿Qué se proponía Taine al escrutar los "orígenes" de la Francia de sus días, sino denunciar el error de una política surgida, a su juicio, de una falsa filosofía del hombre? Ya fuera en el caso de las invasiones germánicas o de la conquista normanda [de Inglaterra], el pasado se empleó con tanto ardor en la explicación del presente con el único propósito de justificarlo mejor o de condenarlo. De suerte que en muchos casos, el demonio de los orígenes quizá sólo fue un avatar de este otro enemigo satánico de la verdadera historia: la manía de enjuiciar. (P. 61)

HISTORIA RELIGIOSA

Se ha citado la historia religiosa sólo a manera de ejemplo. Sea cual fuere la actividad humana que se estudie, el intérprete siempre se ve acechado por el mismo error: confundir concatenación con explicación. (P. 62)

HISTORIADORES—LÉXICO—COSTUMBRES

Porque, para desgracia de los historiadores, los hombres no suelen cambiar de léxico cada vez que cambian de costumbres. Ciertamente, éstas son constataciones llenas de interés. ¿Podemos pensar que agotan el problema de las causas? El feudalismo europeo, en sus instituciones características, no fue un arcaico tejido de supervivencias. Durante cierta fase de nuestro pasado nació de todo un ambiente social. (P. 63)

FENÓMENO HISTÓRICO—ESTUDIO DEL PASADO

En pocas palabras, un fenómeno histórico nunca se explica plenamente fuera del estudio de su momento. Ésto es cierto para todas las etapas de la evolución. Para la que vivimos y para las otras. El proverbio árabe lo dijo antes que nosotros: "Los hombres se parecen más a su tiempo que a sus padres". Por no haber meditado sobre esta sabiduría oriental, el estudio del pasado a veces se ha desacreditado. (P. 64)

PRESENTE

En primer lugar conviene observarla: tomada a la letra, sería propiamente impensable. ¿Qué es en efecto el presente? En lo infinito de la duración, un punto minúsculo que sin cesar se esquivo; un instante que muere tan pronto como nace. Acabo de hablar, acabo de actuar y mis palabras o mis actos se hunden en el reino de la memoria. Éstas son las palabras, a la vez triviales y profundas, del joven Goethe: no hay presente, sólo devenir, nichts gegenwärtig, alles vorübergehend. Una pretendida ciencia del presente, condenada a una eterna transfiguración, se metamorfosearía, en cada momento de su ser, en una ciencia del pasado. (P. 64)

PROXIMIDAD

En el lenguaje común, "presente" significa pasado cercano. Aceptemos pues desde ahora, sin titubear, este empleo un tanto impreciso de la palabra. Y no es que deje de ocasionar, a su vez, serias dificultades. La noción de proximidad no sólo carece de precisión — ¿de cuántos años se trata? —, sino que también nos coloca en presencia del más efímero de los atributos. Si el momento actual, en el sentido estricto del término, no es sino algo que continuamente se esfuma, la frontera entre el presente y el pasado se desplaza con un movimiento no menos constante. (P. 64-65)

TIEMPO—PASADO—CONTEMPORANEIDAD

En el vasto decurso del tiempo, se cree que es posible apartar una fase de extensión corta. Relativamente poco distante de nosotros en su punto de partida, esa fase comprende en su última etapa los días en que vivimos. Nada en ella, ni las características más sobresalientes del estado social y político, ni las herramientas materiales, ni la tonalidad general de la civilización presentan, al parecer, diferencias profundas respecto al mundo en el cual nos desenvolvemos. En pocas palabras parece estar afectada, en relación con nosotros, por un coeficiente muy fuerte de

"contemporaneidad". De ahí el honor o la limitación de que esa fase no se confunda con el resto del pasado. (P. 65)

PRESENTE

Por el contrario, otros estudiosos consideran con justa razón que el presente humano es perfectamente susceptible de conocimiento científico. Pero reservan su estudio a disciplinas muy distintas de aquella que tiene por objeto al pasado. Analizan; por ejemplo, pretenden comprender la economía contemporánea con ayuda de observaciones limitadas, en el tiempo, a algunas décadas. En pocas palabras, consideran que la época en la que viven está separada de las que la precedieron por contrastes muy vivos como para no llevar en sí misma su propia explicación. También es esa la actitud instintiva de muchos simples curiosos. La historia de los períodos un poco lejanos sólo los seduce como un inofensivo lujo intelectual. Así, por un lado tenemos un puñado de anticuarios ocupados por una macabra dirección en desfajar a los dioses muertos y por la otra a los sociólogos, economistas, publicistas – únicos exploradores de lo vivo... (P. 66)

GÉNERACIONES—INTERVALO PSICOLÓGICO

Pero desde Leibniz, desde Michelet, se produjo un hecho importante, las revoluciones sucesivas de las técnicas ampliaron de manera desproporcionada el intervalo psicológico entre las generaciones. Tal vez no sin algo de razón el hombre de la edad de la electricidad y del avión se siente muy alejado de sus antepasados. Con mayor imprudencia, concluye de buen grado que ha dejado de estar determinado por ellos. (P. 67)

PRESENTE—AUTOINTELIGIBILIDAD—GENERACIONES

Considero de cerca, el privilegio de la autointeligibilidad que de esta manera se le reconoce al presente se apoya en una serie de extraños postulados.

En primer lugar, supone que en el intervalo de una o dos generaciones, las condiciones humanas han sufrido un cambio no sólo muy rápido, sino también total, de suerte que ninguna institución con cierta antigüedad, ningún comportamiento tradicional habría escapado a las revoluciones del laboratorio o de la fábrica. Se olvida la fuerza de la inercia propia a tantas creaciones sociales. El hombre se pasa la vida montando mecanismos de los que después se vuelve prisionero más o menos voluntario. (P. 67-68)

CAUSA—PASADO—PRESENTE

Al prolongarse aquí el error sobre la causa, como ocurre casi necesariamente a falta de terapéutica, la ignorancia del pasado no se limita a entorpecer el conocimiento del presente, sino que compromete, en el presente, a la acción misma.

Pero hay más. Para que una sociedad, cualquiera que sea, pudiera estar del todo determinada por el momento inmediatamente anterior al que vive, no sólo necesitaría una estructura tan adaptable al cambio, que la dejaría auténticamente deshuesada; además necesitaría que los cambios entre las generaciones ocurriesen sólo, si se me permite decirlo así, a manera de fila india: los hijos sin otro contacto con sus antepasados que por mediación de sus padres.

Ahora bien, esto no sucede ni siquiera con las comunicaciones puramente orales. Obsérvense, por ejemplo, nuestros pueblos.

Debido a que las condiciones de trabajo mantienen al padre y a la madre alejados de los hijos pequeños durante casi todo el día, los niños son educados sobre todo por sus abuelos. En cada nueva formación de las mentes, se da un paso hacia atrás, el cual, por encima de la generación, eminentemente portadora de cambios, une los cerebros más maleables con los más cristalizados. (P. 68-69)

CORRIENTE DE LA EVOLUCIÓN HUMANA

Después de todo, el error está claro y probablemente para acabarlo basta con formularlo. Hay quienes representan la corriente de la evolución humana formada por una serie de breves y profundas sacudidas, cada una de las cuales no duraría sino el término de unas cuantas vidas. Por el contrario, la observación prueba que en este inmenso continuo, las más grandes conmociones son perfectamente capaces de propagarse desde las moléculas más distantes hasta las más cercanas. (P. 69)

PASADO—PRESENTE—CONOCIMIENTO VERDADERO—HOMBRE—EXPERIENCIA ÚNICA
En fin, entre las cosas pasadas ¿habrá que considerar inútil el conocimiento de aquellas – creencias que desaparecen sin dejar la menor huella, formas sociales abortadas, técnicas muertas – que al parecer han dejado de dominar el presente? Ello sería olvidar que no existe conocimiento verdadero sin una cierta escala de comparación. A condición, por supuesto, de que se confronten realidades diversas pero también parecidas. No se podrá negar que éste sea el caso. Ciertamente, ya no creemos hoy en día, como escribía Maquiavelo o como pensaban Hume o Bonald, que en el tiempo haya “por lo menos algo inmutable: el hombre”. Hemos aprendido que el hombre también ha cambiado mucho: en su mente y, probablemente, hasta en los más delicados mecanismos de su cuerpo. ¿Cómo podría ser de otro modo? Su atmósfera mental se ha transformado profundamente; su higiene y su alimentación también. Sin embargo, es necesario que en la naturaleza humana y en las sociedades humanas haya un fondo permanente, sin el cual los nombres mismos de hombre y de sociedad no significarían nada. ¿Creeremos, pues, comprender a éstos hombres si sólo los estudiamos en sus reacciones frente a circunstancias particulares del momento? Incluso la experiencia resulta insuficiente para explicar lo que son en este momento. Muchas potencialidades provisionalmente poco aparentes pero que en cualquier momento pueden despertarse, muchos motores más o menos inconscientes, muchas actitudes individuales o colectivas permanecerán en la sombra. Una experiencia única nunca es capaz de discriminar sus propios factores, por ende, de dar su propia interpretación. (P. 70)

PRESENTE—PASADO

La incompreensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado. Pero quizá es igualmente vano esforzarse por comprender el pasado, si no se sabe nada del presente. (P. 71)

HISTORIADOR

En efecto, esta facultad para aprehender lo vivo es la principal cualidad del historiador. (P. 71)

SENSIBILIDAD HISTÓRICA—PRESENTE—PASADO

Por otra parte, la educación de la sensibilidad histórica no siempre es la única en juego. Sucede que en una línea dada, el conocimiento del presente importa de una manera aún más directa para la comprensión del pasado.

En efecto, sería un gran error creer que el orden adoptado por los historiadores en sus investigaciones debe modelarse conforme al de los acontecimientos. Aunque luego tengan que restituir su verdadero movimiento a la historia, a menudo pueden sacar provecho si comienzan a leerla, como decía Maitland, “al revés”. Porque el camino natural de toda investigación debe ir de lo mejor conocido o lo menos mal conocido a lo más oscuro. (P. 72)

INVESTIGACIONES HISTÓRICAS—AUTARQUÍA

A unos como a otros, simplemente se les pide recordar que las investigaciones históricas no padecen de autarquía. Aislado, ningún especialista entenderá sino a medias, incluso en su propio campo de estudio; y la única historia verdadera, que no puede hacerse sino con ayuda mutua, es la historia universal. (P. 73)

PASADO—PRESENTE

En breve, en contraste con el conocimiento del presente, el conocimiento del pasado es forzosamente “indirecto”. (P. 75)

OBSERVACIÓN HISTÓRICA

Por lo tanto, en otros términos, a la vez menos ambiguos y más comprensivos, como conviene definir las indiscutibles peculiaridades de la observación histórica.

Como primer rasgo, el conocimiento de todos los hechos humanos en el pasado y de la mayoría de ellos en el presente, tiene que ser un conocimiento por huellas, según la afortunada expresión de François Simiand... ¿qué entendemos, en efecto, por documento sino una "huella", es decir la marca de un fenómeno que nuestros sentidos pueden percibir, pero imposible de captar en sí mismo? Poco importa que el objeto original resulte por naturaleza inaccesible a la sensación, como el átomo cuya trayectoria se ha hecho visible en la cámara de Wilson;... En ambos casos, el procedimiento de reconstitución es el mismo y todas las ciencias ofrecen de ello múltiples ejemplos... En uno u otro caso, su posición será por supuesto totalmente diferente. ¿Qué sucede con los observadores de los hechos humanos? Aquí las cuestiones de fecha recuperan sus derechos. (P. 79-80)

PASADO

El pasado es por definición algo dado que ya no será modificado por nada. Pero el conocimiento del pasado es una cosa en progreso que no deja de transformarse y perfeccionarse. A quien dudara de ello bastaría con recordarle lo que hemos presenciado desde hace más de un siglo. Inmensos lienzos de la humanidad salieron de las brumas. Egipto y Caldea sacudieron sus sudarios. Las ciudades muertas de Asia central revelaron sus lenguas que ya nadie sabía hablar, sus religiones desde hace tiempo apagadas. Toda una civilización ignorada acaba de levantarse de su tumba a orillas del Indo. No es todo y la ingeniosidad de los investigadores que indagan aún más en las bibliotecas, que abren en los viejos suelos nuevas zanjas, no trabaja sola, ni quizá con la mayor eficacia para enriquecer la imagen de los tiempos cumplidos. Varios procedimientos de investigación desconocidos hasta hoy también han surgido... Todo esto es cierto y despierta las mayores esperanzas, aunque no ilimitadas. Ese sentimiento de progresión verdaderamente indefinida que da una ciencia como la química, capaz de crear hasta su propio objeto, nos es vedado. (P. 82)

PASADO

Y es que los exploradores del pasado no son hombres del todo libres. El pasado es su tirano. No les permite conocer de él sino lo que él mismo les proporciona, conscientemente o no. (P. 82)

TESTIMONIO

Frente a frente, tenemos los mismos tipos de dos grandes clases entre las cuales se reparte la masa, inmensamente variada, de los documentos que los historiadores tenían en el pasado a su disposición. Los testimonios del primer grupo son voluntarios, los otros no. (P. 83)

FUENTES NARRATIVAS—TESTIGOS VOLUNTARIOS

Ahora bien, las fuentes narrativas – para usar el francés algo barroco de la expresión consagrada – , es decir los relatos deliberadamente destinados a informar a los lectores, no han dejado, por cierto de prestar una valiosa ayuda al investigador. Entre otras ventajas, son por lo general las únicas que proporcionan un marco cronológico algo serio. ¿Qué no darían el prehistoriador o el historiador de la India por disponer de un Herodoto? Pero que no quepa duda alguna: en la segunda categoría de testimonios, en los testigos involuntarios, es donde la investigación histórica, a lo largo de sus avances, ha depositado cada vez más su confianza. (P. 84)

PASADO—HUELLAS

En nuestra inevitable subordinación al pasado, siempre condenados a conocerlo exclusivamente por sus huellas, nos hemos por lo tanto liberado de algo: hemos conseguido saber de él mucho más de lo que había tenido a bien darnos a conocer. Pensándolo bien, es un gran desquite de la inteligencia sobre lo dado. (P. 86)

INVESTIGACIÓN HISTÓRICA—OBSERVACIÓN PASIVA

En otros términos, cualquier investigación histórica supone, desde sus primeros pasos, que la encuesta tenga ya una dirección. En el principio está la inteligencia. Nunca, en ninguna ciencia, la observación pasiva ha producido algo fecundo, si es que ésta es posible. (P. 87)

PROBLEMA HISTÓRICO—TIPO DE DOCUMENTOS

Sería una gran ilusión imaginarse que a cada problema histórico responde un único tipo de documentos, especializado en ese empleo. Al contrario, cuanto más se empeña la investigación en llegar a los hechos profundos, menos se le permite esperar la luz sino por rayos convergentes de testimonios de naturaleza muy diversa. (P. 88)

DISCIPLINAS AUXILIARES

En mi opinión, es bueno, es imprescindible que el historiador tenga al menos un tinte de las técnicas principales de su oficio. Aunque sea sólo para saber medir de antemano la fuerza de la herramienta y las dificultades de su manejo. La lista de las "disciplinas auxiliares" que nos proponemos enseñar a nuestros principiantes es demasiado corta. A esos hombres que la mitad del tiempo no podrán alcanzar sus objetos de estudio sino a través de las palabras, ¿por qué absurdo paralogismo se les permite, entre otras lagunas, ignorar las adquisiciones fundamentales de la lingüística? Sin embargo, cualquiera que sea la variedad de conocimientos que se quiera atribuir a los investigadores mejor armados, éstos encontrarán siempre y por lo general rápidamente sus límites. Entonces, no queda otro remedio que sustituir la multiplicidad de competencias en un mismo hombre por una alianza de técnicas practicadas por distintos eruditos, pero todas orientadas hacia la elucidación de un tema único. Este método supone que se acepte el trabajo por equipos. Exige también la definición previa, por común acuerdo, de algunos grandes problemas dominantes. Nos hallamos todavía muy lejos de lograrlo. Sin embargo, no hay duda de que estos logros dominan en gran medida el futuro de nuestra ciencia. (P. 89-90)

DOCUMENTOS—RECUERDO

Pese a lo que a veces parecen imaginarse los principiantes, los documentos no surgen aquí y allá por el sólo efecto de quién sabe qué misterioso decreto de los dioses. Su presencia o ausencia en tales o cuales archivos, en tal o cual biblioteca, de tal o cual suelo, dependen de causas humanas que no escapan de ninguna manera al análisis, y los problemas que plantea su transmisión, lejos de tener únicamente el alcance de un ejercicio de técnico, atañen a lo más íntimo de la vida del pasado, porque lo que se encuentra ahí puesto en juego no es nada menos que el paso del recuerdo a través de las generaciones. (P. 91)

ARCHIVOS—MEMORIA—OLVIDO—IGNORANCIA—NEGLIGENCIA—SECRETO

Al menos así seguiremos, hasta que las sociedades no renuncien a confiar en sus propias tragedias para el cuidado de sus archivos y consientan organizar racionalmente, con su memoria, el conocimiento de sí mismas. No lo lograrán sino luchando cuerpo a cuerpo con los dos principales responsables del olvido y la ignorancia: la negligencia que extravía los documentos, y, más peligrosa aún, la pasión por el secreto – secreto diplomático, secreto de los negocios, secreto de las familias que los esconde o los destruye. (P. 94)

DOCUMENTOS—TESTIMONIO

Volvamos, sin embargo, a nuestro pueblo. En este caso preciso, las circunstancias que deciden la pérdida o la conservación, el acceso o el no acceso a los testimonios, tiene su origen en fuerzas históricas de carácter general; no presentan ningún rasgo que no sea perfectamente inteligible; ¡pero están desprovistas de toda relación lógica con el objeto de la encuesta cuyo resultado se encuentra, sin embargo, bajo su dependencia... Por lo general, no hay relación alguna entre las causas que hacen que la búsqueda de documentos sea un éxito o un fracaso y los motivos por los que estos documentos resultan deseables: tal es el elemento irracional, imposible de eliminar, que da a nuestras investigaciones algo de ese trágico interior en el que tantas obras de inteligencia, quizá con sus límites, encuentran una de las razones secretas de su seducción. (P. 95)

CRÍTICA

La crítica es esa "suerte de antorcha que nos ilumina y nos conduce por los caminos oscuros de la Antigüedad, haciéndonos distinguir lo verdadero de lo falso". Así se expresa Ellies du Pin (P. 99)

CIENCIA CARTESIANA—ÓSMOSIS—FILOSOFÍA—DUDA

Pero para que una filosofía impregne toda una generación, no es necesario que actúe a la letra, ni que la mayoría de las mentes sufran sus efectos sino por una especie de ósmosis, semiinconsciente las más de las veces. Al igual que la "ciencia" cartesiana, la crítica del testimonio hace tabla rasa de la creencia. Y también, al igual que la ciencia cartesiana, no derrumba implacablemente todos los viejos puntales sino para lograr de este modo nuevas certidumbres o grandes posibilidades, de ahora en adelante debidamente experimentadas. En otros términos, la idea que la inspira supone una vuelta casi total de las antiguas concepciones de la duda. Sea que se desgarre o por el contrario inspire algo de noble dulzura, la duda no había sido considerada hasta entonces sino como una actitud mental meramente negativa, como una simple ausencia. Desde entonces, se estima que la duda racionalmente conducida puede convertirse en un instrumento de conocimiento. Esta idea surge en un momento muy preciso de la historia del pensamiento. (P. 100-101)

HISTORIA—INTERPRETACIÓN—TRABAJO TÉCNICO

Para la historia, el peligro de semejante cisma entre preparación y realización tiene dos aspectos. Primero atañe, y cruelmente, a los grandes ensayos de interpretación. Éstos no sólo faltan al deber primordial de veracidad pacientemente buscado, sino que ya no pueden escapar a una oscilación sin tregua entre algunos temas estereotipados impuestos por la rutina, porque carecen de esa renovación perpetua, de esa sorpresa siempre renovada que sólo produce la lucha con el documento. El propio trabajo técnico también se ve afectado. Como ya no está guiado desde arriba, corre el riesgo de aferrarse indefinidamente a problemas insignificantes o mal planteados. No hay peor despilfarró que el de la erudición cuando gira sin sentido, ni soberbia más inoportuna que el orgullo de la herramienta que se considera como un fin en sí mismo. (P. 101-102)

CRÍTICA—HIGIENE MORAL

Ante todo, la necesidad crítica no logra aún conquistar plenamente la opinión de las gentes honradas (en el sentido antiguo del término), cuyo asentamiento, probablemente necesario para la higiene moral de cualquier ciencia, es particularmente imprescindible para la nuestra. Si los hombres son nuestro objeto de estudio y éstos no nos entienden, ¿cómo dejar de sentir que no cumplimos sino a medias con nuestra misión? (P. 102)

HISTORIADOR—CRÍTICA—FALSO TESTIMONIO

Así el arqueólogo que se propone clasificar por edades y por civilizaciones herramientas prehistóricas o descubrir falsas antigüedades, examina, compara, distingue las formas o los procedimientos de fabricación, según reglas en ambos casos muy similares. El historiador no es, o lo es cada vez menos, ese juez algo mal humorado cuya imagen desagradable nos impondrían los manuales introductorios si nos descuidáramos. Tampoco se volvió crédulo. Sabe que sus testigos pueden equivocarse o mentir. Pero ante todo, se esfuerza por hacerlos hablar, por entenderlos. Uno de los rasgos más hermosos del método crítico es haber logrado, sin modificar en nada sus primeros principios, que la investigación siguiera avanzando en esa amplia perspectiva.

Sin embargo, no podemos negar que el falso testimonio no sólo ha sido el excitante que provocó los primeros esfuerzos de una técnica de verdad, sino que sigue siendo el caso sencillo del que ésta tiene forzosamente que partir para desarrollar sus análisis. (P. 102-103)

TESTIMONIO—DOCUMENTO FALSO—ENGAÑO DE FONDO

Entre todos los venenos capaces de viciar el testimonio, el más virulento es la impostura.

A su vez, ésta puede presentarse bajo dos aspectos. Primero, está el engaño acerca del autor y la fecha: el documento falso en el sentido jurídico del término... Viene luego el engaño de fondo.

César en sus comentarios, cuya paternidad no puede discutirse, deformó y omitió mucho a sabiendas. (P. 105)

DOCUMENTO FALSO

No hay duda de que la mayoría de los escritos que se presentan bajo un nombre supuesto mienten también por su contenido. Si después de examinar un supuesto diploma de Carlomagno se descubre que fue fabricado dos o tres siglos más tarde, se puede apostar que las generosidades atribuidas al honor del Emperador también fueron inventadas. Sin embargo, esto no se puede admitir de antemano, porque algunas actas fueron fabricadas con el sólo fin de repetir las disposiciones contenidas en documentos absolutamente auténticos que se habían perdido. Excepcionalmente, un documento falso puede decir la verdad. (P. 106)

ENGAÑO—TESTIMONIO—CRÍTICA—HISTORIA—HOMBRE

Pero no basta con constatar el engaño. Hace falta descubrir sus motivos, aunque sólo fuera para mejor desenmascararlo. Si subsiste alguna duda en cuanto a sus orígenes, siempre quedará en el engaño algo que resiste al análisis y, por ende, sólo se le probará a medias. Ante todo, una mentira, como tal, es a su manera un testimonio... Y es como la crítica se ve conducida a buscar al impostor detrás de la impostura. Es decir, según la divisa misma de la historia, al hombre. (P. 107-108)

Ahora bien, lo mismo existieron individuos que época mitómanas. Tal fue el caso hacia finales del siglo XVIII y principios del XIX de las generaciones prerrománticas y románticas... Así, los períodos más apegados a la tradición fueron también los que tomaron las mayores libertades respecto de su exacta herencia. Como si, a fuerza de venerar el pasado, uno fuera llevado naturalmente a inventario por un extraño desquite de una irresistible necesidad de creación. (P. 108-109)

MENTIRA—SINCERIDAD

Entre todos los tipos de mentira, mentirse a sí mismo no es uno de los menos frecuentes y la palabra "sinceridad" cubre un concepto algo vago, que no se debe manejar sin introducir muchos matices. (P. 112)

PSICOLOGÍA DEL TESTIMONIO

También es cierto que muchos testigos se equivocan de buena fe. Para el historiador, ha llegado el momento de sacar provecho de los valiosos resultados con los que la observación in vivo ha forjado, desde algunas décadas, una disciplina casi nueva: la psicología del testimonio. En la medida en que nuestros estudios se interesan en ellas, esas adquisiciones parecen ser en lo esencial las siguientes. (P. 112)

TESTIMONIOS—MEMORIA

La verdad es que, en la mayoría de los cerebros, el mundo circundante no encuentra más que mediocres aparatos registradores. Si se agrega que los testimonios no son propiamente sino la expresión de recuerdos, los errores iniciales corren siempre el riesgo de complicarse con errores de memoria, de esa memoria incansable, "chorreante" que ya denunciaba uno de nuestros viejos juristas. (P. 113)

INEXACTITUD HISTÓRICA—TESTIGOS—FAMILIARIDAD—INDIFERENCIA

En algunas mentes, la inexactitud histórica toma aspectos verdaderamente patológicos ¿Sería demasiado irreverente proponer para esta psicosis el nombre de "enfermedad de Lamartine"? Todo el mundo lo sabe: por lo general, estas personas son las que más se apresuran a afirmar. Pero si bien existen testigos más o menos dudosos o seguros, al experiencia prueba que no existen testigos cuyo decir sea fidedigno acerca de todos los temas y en todas las circunstancias. Principalmente dos órdenes de causa alteran, hasta en el hombre mejor dotado, la veracidad de las imágenes cerebrales. Unas se deben al estado momentáneo del observador: el cansancio, por ejemplo, o la emoción. Otras dependen del grado de su atención. Salvo algunas excepciones, sólo se ve o se escucha bien lo que se esperaba percibir... Por ello, a pesar de un prejuicio bastante

común, los objetos más familiares – como para san Bernardo la capilla de Citeaux – son habitualmente los más difíciles de describir: la familiaridad lleva casi forzosamente a la indiferencia. (P. 113-114)

PASADO—PSICOLOGÍA DEL TESTIMONIO

Sin embargo, conviene ver a qué conclusiones llevan nuestros estudios estas observaciones, quizá sólo en apariencia pesimistas. No afectan la estructura elemental del pasado... Es cierto: si sólo subsistieran como verdaderos algunos hechos de este tipo, desprovistos de explicación, la historia se reduciría a una sucesión de apuntes burdos, sin un gran valor intelectual. Afortunadamente, no es el caso. Para la psicología del testimonio, las únicas causas afectadas así de frecuente incertidumbre son los antecedentes más inmediatos. (P. 115)

AZAR—TESTIMONIO

Asimismo, veremos que las causas cercanas también escapan con demasiada frecuencia a la observación de nuestros informantes y, por ende, a la nuestra. En sí, constituyen también en la historia la parte privilegiada de lo imprevisible, del "azar". Podemos consolarnos, sin mucha dificultad, de que las debilidades del testimonio escapan por lo general a las más sutiles de nuestras herramientas. Aunque se conocieran mejor, su encuentro con las grandes cadenas causales de la evolución representaría el residuo de contingencias que nuestra ciencia nunca logrará eliminar, ni tiene derecho a pretenderlo. En cuanto a los resortes íntimos de los destinos humanos, a las vicisitudes de la mentalidad o la sensibilidad, de las técnicas, de la estructura social o económica, los testigos interrogados no están sujetos a las fragilidades de la percepción momentánea. Afortunadamente, y eso ya Voltaire lo había percibido, lo más profundo de la historia bien podría ser lo más seguro. (P. 115-116)

OBSERVACIÓN—TESTIMONIO—ATMÓSFERA SOCIAL

La facultad de observación tampoco es una constante social, ya que varía considerablemente de individuo a individuo. Algunas épocas fueron desprovistas de ella más que otras. Por más mediocre que siga siendo hoy en día, por ejemplo, la apreciación de los números para la mayoría de los hombres, ya no es una carencia tan universal como entre los analistas medievales: lo mismo nuestra percepción que nuestra civilización se ha embebido de matemáticas. Sin embargo, si los errores del testimonio no fueran determinados más que por las debilidades de nuestros sentidos o de nuestra atención, sólo le quedaría al historiador abandonar sus estudios al psicólogo. Pero más allá de esos pequeños accidentes cerebrales, de naturaleza bastante común, muchos errores se remontan a causas que son mucho más significativas de una atmósfera social particular. Por eso adquieren, a su vez, como la mentira, un valor documental. (P. 116)

TESTIMONIO—ERROR—CONCIENCIA COLECTIVA

Ahora bien, tal es el caso de muchas deformaciones del testimonio. Casi siempre el error está orientado de antemano. Sobre todo, no se difunde ni cobra vida sino a condición de coincidir con los prejuicios de la opinión común; se convierte entonces en el espejo en que la conciencia colectiva contempla sus propios rasgos. (P. 117)

PREJUICIO UNIVERSAL

La sumisión al prejuicio universal había triunfado sobre la habitual exactitud de su mirada, y su testimonio como tantos otros no nos informa acerca de lo que vio en realidad, sino acerca de lo que en sus tiempos se consideraba natural ver.

Sin embargo, para que el error de un testigo venga a ser el de muchos hombres, para que una mala observación se transforme en falso rumor, se necesita también que la sociedad favorezca esa difusión. No todos los tipos sociales, ni con mucho, se prestan a ello con la misma facilidad. Al respecto, las extraordinarias vicisitudes de la vida colectiva que han vivido nuestras generaciones constituyen experiencias admirables. A decir verdad, las del momento presente están demasiado cerca de nosotros para someterse a un análisis exacto. La guerra de 1914-1918 permite mayor distanciamiento. (P. 117-117)

TRANSMISIÓN ORAL

Ahora bien, la historia ha conocido más de una sociedad regida por condiciones más o menos análogas, pero con una diferencia: en lugar de ser el efecto pasajero de una crisis totalmente excepcional, estas condiciones representaban la trama normal de la vida. Ahí también, la transmisión oral era casi la única eficiente. Ahí también, entre elementos muy fragmentados, los enlaces se operaban casi exclusivamente por intermediarios especializados o en puntos de enlace definidos. Vendedores, juglares, peregrinos y mendigos hacían la vez del pequeño pueblo errante de las trincheras comunicantes. Los encuentros regulares se producían en los mercados o con motivo de las fiestas religiosas. Tomemos, por ejemplo, la alta edad media. Realizadas a fuerza de interrogatorios con los transeúntes que servían de informadores, las crónicas monásticas se asemejan mucho a las agendas que hubieran podido llevar nuestros cabos, si hubieran querido. En cuanto a las falsas noticias, estas sociedades siempre fueron un excelente caldo de cultivo. Las relaciones frecuentes entre los hombres facilitan la comparación entre los diversos relatos. Excitan el sentido crítico. Por el contrario, se cree firmemente al narrador quien, con largos intervalos y por caminos difíciles, trae los rumores de las tierras lejanas. (P. 119-120)

TESTIMONIO—CRÍTICA

La crítica del testimonio siempre será un arte lleno de sutilezas, porque trabaja sobre realidades psíquicas. Para ella, no existe libro de recetas. Sin embargo, también es un arte racional que descansa en la práctica metódica de algunas grandes operaciones de la mente. En una palabra, tiene su propia dialéctica que conviene poner de manifiesto. (P. 120)

CRÍTICA

En la base de casi toda crítica se inscribe un trabajo de comparación.

Sin embargo, los resultados de esta comparación nada tienen de automático. Acaba forzosamente por hallar a veces semejanzas, a veces diferencias. Ahora bien, según los casos la concordancia de un testimonio con los testimonios cercanos puede imponer conclusiones estrictamente opuestas. (P. 120-121)

ACONTECIMIENTO—LÓGICA

Así lo exigía el más universal de los postulados lógicos: el principio de contradicción prohíbe inexorablemente que un acontecimiento pueda a la vez ser y no ser. (P. 121)

TESTIMONIO—INCERTIDUMBRE

Quedaba luego por escoger entre el testimonio rechazado y el que debía subsistir. Un análisis psicológico permitió escoger; en los testigos, se sopesaron una tras otra las presuntas razones de la veracidad, de la mentira o del error. Resulto que ahí, esta apreciación tenía un carácter evidente casi absoluto. En otras circunstancias, el coeficiente de incertidumbre podrá ser mucho más elevado. Las conclusiones que se fundan en una delicada dosificación de motivos suponen una larga degradación entre lo infinitamente probable y lo apenas verosímil. (P. 122)

ENDÓSISIS COLECTIVA—CIVILIZACIÓN—GENERACIÓN—SEMEJANZA

En este caso, la idea que guía la argumentación es que en una misma generación de una misma sociedad impera una semejanza de costumbres y técnicas demasiado fuerte para permitir que ningún individuo se aparte sensiblemente de la práctica común. Estamos seguros de que un francés de la época de Luis VII trazaba sus palotes más o menos como sus contemporáneos, que se expresaba más o menos en los mismo términos, utilizaba los mismo materiales; y si un obrero de las tribus magdalenenses hubiera podido disponer de una sierra mecánica para recortar sus puntas de hueso, sus compañeros también la hubieran utilizado. En resumen, el postulado es de orden sociológico. Las nociones de endósisis colectiva, de presión del número, de imperiosa imitación en las que descansa y cualquier valor general se confirma sin duda por una constante experiencia de la humanidad, se confunden al final con el concepto mismo de civilización.

Sin embargo, la semejanza no debe ser excesiva. En lugar de abogar a favor del testimonio, pronunciaría su condena. (P. 122-123)

CRÍTICA—UNIFORMIDAD—TESTIMONIO

Así la crítica se mueve entre estos dos extremos: la similitud que justifica y la que desacredita. Y es que el azar de los encuentros tiene sus límites y el acuerdo social está tejido con puntos, a decir verdad, bastante flojos. En otros términos, pensamos que existe en el universo y la sociedad una uniformidad suficiente como para excluir la eventualidad de diferencias demasiado marcadas. Pero tal y como la representamos, esta uniformidad obedece a caracteres muy generales. Pensamos que supone, y de alguna manera engloba, tan pronto como penetramos en lo real, un número de combinaciones posibles demasiado cercanas al infinito para que su repetición espontánea se pueda concebir: requiere un acto voluntario de imitación. Así que a fin de cuentas, la crítica del testimonio se apoya en una metafísica instintiva de lo igual y lo desigual, de lo uno y de lo múltiple. (P. 124)

CRÍTICA ESTADÍSTICA—SEMEJANZA

En ningún otro campo, el papel que desempeña en el razonamiento crítico lo que se podría llamar el principio de semejanza limitada aparece de manera tan curiosa como en una de las aplicaciones más recientes del método: la crítica estadística. (P. 125-126)

CRÍTICA HISTÓRICA

Los reactivos de la prueba del testimonio no están hechos para ser manejados brutalmente. Si se examinan a fondo, casi todos los principios racionales, casi todas las experiencias que la guían encuentran sus límites en principios o experiencias contrarios. Como toda lógica que se respeta, la crítica histórica tiene sus antinomias, al menos en apariencia. (P. 127)

TESTIMONIO—DESCUBRIMIENTO

Para que un testimonio sea reconocido como auténtico, vimos que el método exige cierta semejanza con los testimonios cercanos. Sin embargo, si aplicáramos al pie de la letra este precepto, ¿qué sería del descubrimiento? Quien dice descubrimiento dice sorpresa y diferencia. Si una ciencia se limitara a constatar que todo ocurre siempre como se esperaba, no serviría de nada ni tampoco divertiría. (P. 127)

TESTIMONIO—UNIFORMIDAD SOCIAL

Por otra parte, si bien la aparente contradicción entre un testimonio nuevo y los que lo acompañan puede no tener otro origen que un desperfecto temporal de nuestro saber, también puede ocurrir que el desacuerdo está auténticamente en las cosas. La uniformidad social no tiene tanta fuerza como para que ciertos individuos o grupos pequeños puedan escapar a ella. (P. 127)

CRÍTICA DEL PLAGIO—COINCIDENCIA

Mal que le pese a la crítica del plagio, cuya alma es la negación de las repeticiones espontáneas de acontecimientos o palabras, la coincidencia es una de esas extravagancias que no se deja eliminar de la historia. (P. 129)

PASADO—CRÍTICA—INVESTIGACIÓN HISTÓRICA

Pero no basta con reconocer a grandes rasgos la posibilidad de encuentros fortuitos. Reducida a esta simple constatación, la crítica oscilaría siempre entre el pro y el contra. Para que la duda se vuelva instrumento de conocimiento, se necesita que en cada caso particular pueda medirse con cierta exactitud el grado de verosimilitud de la combinación. Aquí, la investigación histórica al igual que tantas otras disciplinas del espíritu se cruza con la vía real de la teoría de las probabilidades.

Evaluar la posibilidad de un acontecimiento es medir las oportunidades que tiene de producirse. Dado esto por sentado, ¿es legítimo hablar de la posibilidad de un hecho pasado? En sentido absoluto, obviamente no. Sólo el futuro es aleatorio. El pasado es algo dado que ya no deja lugar a lo posible. Antes de echar los dados, la probabilidad de que apareciera cualquiera de las caras era

de uno contra seis; una vez vaciado el cubilete, el problema se desvanece. Puede ser que más tarde tengamos duda acerca de si aquel día salió el tres o el cinco. La incertidumbre está entonces en nosotros, en nuestra memoria o la de nuestros testigos. No está en las cosas. (P. 129-130)

CRÍTICA DEL TESTIMONIO—MATEMÁTICAS DEL AZAR

Las matemáticas del azar, sin embargo, descansan en una ficción. Entre todos los casos posibles, postulan de entrada la imparcialidad de las condiciones: una causa particular que de antemano podría favorecer una cosa o la otra vendría a ser, en el cálculo, como un cuerpo ajeno. El dado de los teóricos es un cubo perfectamente equilibrado; si debajo de una de sus caras se introdujera un grano de plomo, las oportunidades de los jugadores dejarían de ser iguales. Pero en la crítica del testimonio, casi todos los dados están falseados, ya que unos elementos humanos muy delicados intervienen constantemente para inclinar la balanza hacia una eventualidad privilegiada. (P. 130-131)

CRÍTICA HISTÓRICA—PROBABILIDAD

Así como ya lo había visto con Volney, la filosofía del siglo XVIII, la mayoría de los problemas de la crítica histórica son efectivamente problemas de probabilidad, pero de tal magnitud que el más sutil de los cálculos debe confesarse incapaz de resolverlos. No sólo los datos son de extraordinaria complejidad, sino que se muestran las más de las veces rebeldes a cualquier traducción matemática. ¿Cómo cifrar, por ejemplo, el privilegio que una sociedad concede a una palabra o a un uso? No descargaremos nuestras dificultades en el arte de Fermat, Laplace o Emile Borel. Puesto que éste se sitúa de alguna manera en el límite inaccesible de nuestra lógica, al menos podemos pedirle que nos ayude, desde arriba, a analizar y conducir mejor nuestros razonamientos. (P. 134)

PROBABILIDAD

Sólo la probabilidad de las concordancias acumuladas se vuelve prácticamente insignificante en virtud de un teorema bien conocido, las probabilidades de los casos elementales entonces se multiplican para dar la probabilidad de la combinación, y ya que las probabilidades son fracciones, su producto es inferior por definición que sus componentes. (P. 135)

PROBABILIDAD—ACONTECIMIENTO—CRÍTICA HISTÓRICA

"El acontecimiento casualmente imposible" dijo Cournot "no es sino el acontecimiento que tiene una probabilidad infinitamente pequeña". Al limitar su certeza en la dosificación de lo probable y de lo improbable, la crítica histórica no se distingue de la mayoría de las ciencias de lo real sino por matizar un poco más el escalonamiento de grados. (P. 136)

CRÍTICA—HISTORIA—LO VERDADERO—LO JUSTO

En nuestra época, más que nunca expuesta a las toxinas de la mentira y del falso rumor, es una vergüenza que el método crítico no figure ni siquiera en la parte más recóndita de los programas de enseñanza. El método crítico dejó de ser únicamente el humilde auxiliar de algunos trabajos artesanales. De ahora en adelante, se abren ante él horizontes mucho más amplios; y la historia, al elaborar su técnica, tiene el derecho de contar entre sus glorias más certeras la de abrir para los hombres un camino nuevo hacia lo verdadero, y por ende, hacia lo justo. (P. 138)

HISTORIA

La fórmula del viejo Ranke es célebre: la historia no se propone más que describir las cosas "tal como sucedieron", "wie es eigentlich gewesen". Herodoto lo había dicho antes que él "ta eonta legein", "contar lo que fue". En otros términos se invita al estudioso a desaparecer ante los hechos, Como muchas máximas, quizá esta no debe su fortuna sino a su ambigüedad. Modestamente podemos leer en ello un consejo de probidad; sin duda este fue el sentido que Ranke le dio. Pero también, un consejo de pasividad. De suerte que aquí se destacan dos problemas a la vez: el de la imparcialidad histórica y el de la historia como tentativa de reproducción o como tentativa de análisis. (P. 139)

IMPARCIALIDAD

Hay dos maneras de ser imparcial: la del estudioso y la del juez. Ambas tienen una raíz común: la honrada sumisión a la verdad. El científico registra, o mejor dicho provoca el experimento que, quizá, trastocará sus más queridas teorías. Cualquiera que sea el secreto anhelo de su corazón, el buen juez interroga a los testigos sin otra preocupación que la de conocer los hechos tal como fueron. Esto es, para ambos, una obligación de conciencia que no se discute.

Sin embargo, llega un momento cuando los caminos se separan. Una vez el científico ha observado y explicado, su tarea se termina. Al juez todavía le falta dictar su sentencia. Imponiendo silencio a toda inclinación personal ¿la pronuncia según la ley? Se creará imparcial y lo será en efecto, en el sentido de los jueces, pero no en el de los científicos. Porque no se puede condenar o absolver sin tomar partido por una tabla de valores que no pertenece a ninguna ciencia positiva. (P. 139)

HISTORIADOR—JUICIO DE VALOR—HISTORIA

Ahora bien, durante mucho tiempo el historiador pasó por ser una suerte de juez de los Infiernos, encargado de distribuir a los dioses muertos el elogio o la condena. Esta actitud responde probablemente a un instinto poderosamente arraigado. Porque todos los maestros que han corregido trabajos de estudiantes saben cuán difícil es para esos jóvenes dejarse disuadir de jugar, desde lo alto de sus pupitres, el papel de Minos o de Osiris. Más que nunca las palabras de Pascal se hacen vigentes: "Al juzgar todo mundo hace de dios: eso es bueno o malo". Se olvida que un juicio de valor no tiene razón de ser sino como la preparación de un acto y sólo tiene sentido en relación con un sistema de referencias morales, deliberadamente aceptado. En la vida cotidiana, las necesidades de la conducta nos imponen esa forma de etiquetar, por lo común bastante sumaria. Ahí donde ya no podemos hacer nada, ahí donde los ideales comunes difieren profundamente de los nuestros, ya no queda más que un problema. ¿Estamos tan seguros de nosotros mismos y de nuestra época, como para separar del conglomerado de nuestros padres, a los justos de los condenados? Al convertir en absolutos los criterios del todo relativos de un individuo, de un partido o una generación, resulta una burla infligir sus normas a la manera como Sila gobernó Roma o Richelieu los estados del muy cristiano monarca. Como además nada es por naturaleza más variable que semejantes sentencias sometidas a todas las fluctuaciones de la conciencia colectiva o del capricho personal, la historia, al permitir tan a menudo que los honores aventajen a la libreta de experimentos, gratuitamente se ha dado el aire de la más incierta de las disciplinas; a las vacías inculpaciones suceden otras tantas rehabilitaciones triviales. Robespierristas, Antirrobepierristas, por piedad, díganos simplemente quién fue Robespierre. (P. 140)

PASADO—PRESENTE—PREJUICIOS

Cuando las pasiones del pasado mezclan sus reflejos con los prejuicios del presente, la mirada se turba sin remedio y, lo mismo que el mundo de los maniqueos, la realidad humana se convierte en un cuadro en blanco y negro. Montaigne ya nos lo había advertido: "Cuando el juicio se inclina hacia un lado no podemos dejar de deformar y torcer la narración hacia ese sesgo". Además, para penetrar una conciencia extraña separada de nosotros por el intervalo de las generaciones, resulta casi necesario despojarse del propio yo. Para decirle sus verdades, basta con ser uno mismo. Sin lugar a dudas el esfuerzo es menos pesado... Véase también fuera del plano individual, la cuestión de los bienes nacionales. (P. 141)

DESARROLLO INTELECTUAL

La lección del desarrollo intelectual de la humanidad, no obstante, está clara: en la práctica, las ciencias siempre han resultado más fecundas y, por consiguiente, más útiles a la práctica, cuando de manera deliberada han abandonado el viejo antropocentrismo del bien y del mal. Actualmente nos reiríamos de un químico que separar los gases malos de los buenos, el cloro del oxígeno. Pero si en sus inicios la química hubiera adoptado esta clasificación, se hubiera empantanado, en gran detrimento del conocimiento de los cuerpos. (P. 141)

NOMENCLATURA—HISTORIA

La nomenclatura de una ciencia de los hombres siempre tendrá sus rasgos particulares. La de las ciencias del mundo físico excluye el finalismo. Palabras como éxito o fracaso, torpeza o habilidad no podrían desempeñar en ellas sino el papel de ficciones, siempre peligrosas. Por el contrario son términos que pertenecen al vocabulario normal de la historia. Porque la historia tiene que ver con seres, por naturaleza, capaces de perseguir fines conscientemente. (P. 142)

COMPRENDER

Para decirlo todo, una palabra es la que domina e ilumina nuestros estudios. "comprender". No digamos que el buen historiador es ajeno a las pasiones; cuando menos tiene ésta. No hemos de disimularlo, se trata de una palabra cargada de dificultades, pero sobre todo de esperanzas. Una palabra, sobre todo, cargada de amistad. Hasta en la acción juzgamos demasiado, Es cómodo gritar: "¡Al paredón!" Nunca comprendemos lo suficiente. Quien difiere de nosotros – extranjero o adversario político – pasa, casi necesariamente, por un malvado, Hasta para conducir las inevitables luchas sería necesaria un poco más de inteligencia en el alma, con mayor razón para evitarlas cuando aún es tiempo. La historia a condición de que renuncie a sus falsos aires de arcángel, debe ayudarnos a salir de este mal paso. La historia es una vasta experiencia de variedades humanas, un largo encuentro entre los hombres. La vida, como la ciencia, lleva todas las de ganar si este encuentro es fraternal. (P. 142-143)

COMPRENDER

Comprender, pues, nada tiene de una actitud de pasividad. Para hacer una ciencia, siempre se necesitarán dos cosas: una realidad, pero también un hombre. La realidad humana, como la del mundo físico, es enorme y abigarrada. (P. 143)

HISTORIADOR—ANÁLISIS

Como todo científico, como todo cerebro que simplemente percibe, el historiador elige y clasifica. En una palabra analiza. (P. 143)

De ello se deduce necesariamente que siempre comprenderemos mejor cualquier hecho humano, si antes hemos comprendido otros hechos del mismo género. (P. 144)

FENÓMENOS HUMANOS

Si no ordenamos racionalmente una materia que se nos entrega en bruto, a fin de cuentas acabaremos por negar el tiempo y, por ende, la historia misma. ¿Por qué acaso podemos comprender el latín en cierta fase, si lo separamos del desarrollo anterior del idioma? Sin duda esa estructura de la propiedad, esas creencias no eran comienzos absolutos. En la medida en que su determinación se da de lo más antiguo a lo más reciente, los fenómenos humanos se rigen, ante todo, por cadenas de fenómenos semejantes. Clasificarlos por géneros es, pues, poner de manifiesto líneas de fuerza de una eficacia capital. (P. 145)

CIENCIA

La ciencia no descompone lo real sino con el fin de observarlo mejor, gracias a un juego de luces cruzadas cuyos rayos constantemente se combinan e interpenetran. El peligro comienza cuando cada proyector pretende verlo todo por sí mismo; cuando cada cantón del conocimiento se cree una patria. (P. 147)

HISTORIA

Pero las dificultades de la historia son de otra naturaleza, porque su materia precisamente es, en última instancia, las conciencias humanas. Los vínculos que se establecen a través de ellas, las contaminaciones, hasta las confusiones a las que dan origen constituyen para la historia, la realidad misma. (P. 148)

HOMBRE

Ahora bien, cuidémonos de no considerar al homo religiosus, al Homo economicus, al Homo politicus, a toda esta retahíla de hombres en us cuya listase podría prolongar al antojo, como otra cosa de lo que en realidad son: cómodos fantasmas, siempre y cuando no estorben. El único ser de carne y hueso es el hombre sin más, quien a su vez reúne todo aquello. (P. 148)

SOCIEDAD

¿Pasamos de los individuos a la sociedad? Puesto que esta última, véase como se vea, después de todo no puede ser, no digamos una suma (quizá eso sería quedarse corto), sino por lo menos un producto de las conciencias individuales, no es extraño encontrar en ella el mismo juego de constantes interacciones. (P. 149)

HISTORIADOR—TIEMPO—DURACIÓN—CONCIENCIA

El historiador nunca sale del tiempo, sino por una oscilación necesaria que ya el debate sobre los orígenes nos había hecho ver, en él considera a veces las grandes ondas de fenómenos emparentados que atraviesas, de un extremo a otro, la duración, y a veces el momento humano en el que esas corrientes se juntan en el poderoso nudo de las conciencias. (P. 151)

NOMENCLATURA—HISTORIA

Sin embargo, sería poca cosa limitarse a discernir en un hombre o en una sociedad los aspectos principales de su actividad. Al interior de cada uno de sus grandes grupos de hechos, se necesita un esfuerzo de análisis nuevo y más delicado. Hay que distinguir las diversas instituciones que componen un sistema político, las diversas creencias, prácticas, emociones de las que una religión está hecha. En cada una de estas piezas y en los conjuntos mismos hay que caracterizar los rasgos que a veces los acercan y a veces los separan de otras realidades del mismo orden... problema de clasificación inseparable, a la luz de la experiencia, del problema fundamental de la nomenclatura.

Porque todo análisis, antes que nada, necesita un lenguaje apropiado como herramienta, un lenguaje capaz de dibujar con precisión el contorno de los hechos y a la vez conservar la flexibilidad necesaria para adaptarse progresivamente a los descubrimientos, un lenguaje sobre todo sin fluctuaciones ni equívocos. Ahora bien, es ahí donde a los historiadores no duele. Un historiador de espíritu vivaz, que no nos quiere bien, lo ha visto con claridad: "Ese momento capital de las definiciones y las convenciones claras y especiales que vienen a sustituir a las significaciones de origen confuso y estadístico no ha llegado para la historia". Así habla Paul Valéry. Pero aunque esta hora de exactitud no ha llegado todavía, ¿será acaso imposible que llegue algún día? Y, sobre todo, ¿por qué tarda tanto? (P. 151-152)

HISTORIA—VOCABULARIO—CIENCIA DE LA HUMANIDAD

Para una ciencia de la humanidad el problema es muy diferente. Para dar nombre a sus actos, a sus creencias y a los diversos aspectos de su vida en sociedad, los hombres no han esperado a verlos convertirse en el objeto de una investigación desinteresada. Así pues, las más de las veces la historia recibe su vocabulario de la materia misma de estudio. Lo acepta ya gastado y deformado por un uso dilatado; por lo demás, es ambiguo, a menudo desde el principio, como todo sistema de expresión que no ha surgido del esfuerzo rigurosamente concertado de los técnicos. (P. 152)

LENGUAJE—HISTORIA

Así dos orientaciones distintas se reparten, casi necesariamente, el lenguaje de la historia. Veámosla una por una.

Reproducir o calcar la terminología del pasado puede parecer a primera vista, un procedimiento bastante seguro. Sin embargo, en la aplicación enfrenta múltiples dificultades.

Y es que en primer lugar los cambios en las cosas distan mucho de provocar siempre cambios paralelos en sus nombres. Tal es la consecuencia natural del carácter inherente a todo lenguaje y de la falta de inventiva que padece la mayoría de los hombres...

De manera recíproca, sucede que los nombres varían, en el tiempo o en el espacio, independientemente de cualquier variación en las cosas. (P. 153-154)

HISTORIADOR—LENGUA EXTRANJERA

Nuestra ciencia no dispone, como las matemáticas o la química, de un sistema de símbolos separado de cualquier lengua nacional. El historiador habla exclusivamente con palabras y, por ende, con las palabras de su país. ¿Y si se encuentra en presencia de realidades que se expresan en una lengua extranjera, muerta o aun viva? Tendrá que traducir. Para ello no hay obstáculos serios en tanto las palabras se refieran a cosas o acciones triviales: esta moneda corriente del vocabulario se intercambia fácilmente. Por el contrario, tan pronto como aparecen algunas instituciones, creencias o costumbres, que participan más profundamente de la vida propia de una sociedad, la transposición a otra lengua, hecha a la imagen de una sociedad diferente, se vuelve una empresa llena de peligros. Escoger el equivalente es presuponer una semejanza. Cuidémonos de que no sea, en el mejor de los casos, sino superficial. (P. 155)

Además la oposición entre dos lenguas forzosamente diferentes no es en verdad, sino el caso límite de las diferencias comunes a todas las sociedades. Hasta en las naciones más unificadas como la nuestra, cada pequeña actividad profesional, cada grupo caracterizado por la cultura o la fortuna posee su propio sistema de expresión. Ahora bien, no todos los grupos escriben, o no escriben tanto, o no tienen las mismas oportunidades para que sus escritos alcancen la posteridad. (P. 158)

Porque ahí está, en última instancia, el gran obstáculo. Nada es más difícil para un hombre que expresarse acerca de sí mismo. Pero no nos cuesta menos trabajo encontrar, para las fluidas realidades sociales que son la trama de nuestra existencia, palabras a la vez exentas a la vez de ambigüedad y de falso rigor. Los términos más usuales no son nunca sino aproximaciones. Incluso el término fe, que habitualmente supondríamos de sentido estricto. (P. 159)

DOCUMENTOS—VOCABULARIO—TESTIMONIO—CRÍTICA

Para decirlo todo: el vocabulario de los documentos, a su manera, no es sino un testimonio. Quizá valioso para nosotros, pero como todos los testimonios, imperfecto; por lo tanto, sujeto a la crítica. Cada término importante, cada giro de estilo se vuelve un verdadero instrumento de conocimiento una vez que ha sido confrontado con lo que lo rodea; reinsertado en el uso de la época, del medio o del autor; defendido, sobre todo cuando ha sobrevivido por mucho tiempo, a pesar del eterno peligro del contrasentido por anacronismo. (P. 159-160)

Ahora bien, desafortunadamente esa es la suerte de muchas de nuestras palabras. A nuestro lado siguen viviendo la vida agitada de la plaza pública. No son las arengas de un historiador las que nos van a hacer identificar capitalismo y comunismo. Como signos a menudo variables según los medios o los momentos, esos coeficientes de afectividad no engendran sino un mayor equívoco. Ante la palabra revolución los ultras de 1815 se tapaban la cara; los de 1940 se sirven de ella para camuflar su golpe de Estado. (P. 162)

VOCABULARIO—ANACRONISMO

Supongamos, sin embargo, que nuestro vocabulario está definitivamente entregado a la imposibilidad. Las lenguas más intelectuales también tienen sus trampas. Ciertamente no sentimos aquí ni la mínima tentación de reeditar las "bromas nominalistas", cuyo "singular privilegio" reservado a las ciencias del hombre sorprendía con razón a François Simiand en otros tiempos. ¿Con qué derecho podemos negarnos las facilidades del lenguaje, indispensables a todo conocimiento racional? ¿Hablamos, por ejemplo, de maquinismo? De ninguna manera creamos una entidad. Agrupamos a voluntad, bajo un nombre expresivo, hechos concretos cuya similitud,

que el nombre tiene por objeto significar, también es una realidad. Estas rúbricas, en sí mismas no son sino legítimas. Su verdadero peligro nace de su propia comodidad. Mal escogido o aplicado de manera muy mecánica, el símbolo, que no está presente sino para ayudar a analizar, termina por eximir el análisis. Con ello fomenta el anacronismo: el más imperdonable de todos los pecados en una ciencia del tiempo. (P. 162-163)

DEFINICIONES—LENGUAJE—HISTORIA

Y aquí me parece que tocamos el fondo de las cosas. Recuerdo la bonita frase de Fontenelle: "Leibniz sienta las definiciones exactas, que en ocasiones le privan de la agradable libertad de abusar de los términos". Agradable, no lo sé, peligrosa seguramente: es una libertad que nos es demasiado familiar. Rara vez el historiador define. Podría, en efecto, considerar esta inquietud superflua en caso de que su selección se hiciera en términos con sentido estricto. Como ése no es el caso, no tiene, salvo en el empleo de esas palabras claves, ninguna otra guía que su instinto personal. Amplía, restringe, deforma despóticamente las significaciones; sin advertir al lector, muchas veces, sin darse cuenta ni él mismo. ¡Cuántos "feudalismos" por todo el mundo, desde China hasta la Grecia de los aqueos, has las bellas cnémidas! Y es que se podría decir que cada historiador comprende la palabra a su manera.

¿Definimos, no obstante, por casualidad? La mayoría de las veces lo hacemos para nosotros mismos... ¡Curioso defecto de las ciencias humanas que por haber sido por tanto tiempo tratadas como un género literario, parecen haber conservado algo del impenitente individualismo del artista! ¿Se puede concebir a un químico que diga: "para formar una molécula de agua se necesitan dos cuerpos: uno aporta dos átomos, el otro sólo uno; en el vocabulario que me he forjado, el primero se llamara oxígeno y el segundo hidrógeno"? Por más rigurosos que se supongan, los lenguajes de los historiadores, ordenados unos junto a los otros, nunca serán el lenguaje de la historia. (P. 164-165)

NOMENCLATURA

Probablemente llegará un día cuando una serie de acuerdos permitirán precisar la nomenclatura y luego afinarla, de etapa en etapa. Entonces incluso la iniciativa del investigador se tomará en cuenta. Al profundizar en el análisis, el investigador necesariamente retoca el lenguaje. Lo esencial es que el espíritu de equipo viva entre nosotros. Es necesario que el historiador renuncie a cambiar sin consideración el significado que las palabras han recibido (en caso necesario, más vale una franca creación); que no se permita rechazar, por capricho, aquellas que ya han demostrado su capacidad; que por medio de definiciones cuidadosas se preocupe de que su vocabulario siempre sea útil para todos. La torre de Babel ha podido ofrecer un espectáculo bastante divertido a un irónico demiurgo. Sería un modelo desafortunado para una ciencia. (P. 165)

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Medios: olvidos y desmemorias. En: Revista Número, # 24. Septiembre 1990 – Enero 2000. P. 38-42.

MEDIOS MASIVOS—PASADO—MEMORIA—PRESENTE

Dedicados a fabricar presente, los medios masivos nos construyen un presente autista, esto es, que cree poder bastarse a sí mismo. ¿Qué significa esto? En primer lugar, que los medios están contribuyendo a un debilitamiento del pasado, de la conciencia histórica, al referirse al pasado, a la historia, casi siempre lo descontextualizan, reduciéndolo a una cita, y a una cita que no es más que un adorno para colorear el presente con lo que alguien ha llamado «las modas de la nostalgia». El pasado deja de ser entonces parte de la memoria, de la historia, y se convierte en ingrediente del pastiche, esa operación que nos permite mezclar los hechos, las sensibilidades y estilos, los textos de cualquier época aisladamente, sin la menor articulación con los contextos y movimientos de fondo de esa época. (P. 38)

DESESPERANZA—AUSENCIA DE FUTURO

Si la desesperanza de nuestra gente joven es tan honda es porque en ella se mixturan los fracasos del país por cambiar esa sensación, más larga y general, de impotencia que la ausencia de futuro introduce en la sensibilidad fin de siglo. (P. 39)

REGRESIÓN--FUTURO

Asistimos a una forma de regresión que nos saca de la historia y nos devuelve al tiempo del mito, que es el de los eternos retornos, y en el que el único futuro posible es entonces el que viene del «más allá», no un futuro a construir por los hombres en la historia sino un futuro a esperar que nos llegue de otra parte. Es de eso de los que habla el retorno de las religiones, de los orientalismos nueva era y de los fundamentalismos de toda laya. (P. 39)

MEDIOS AUDIOVISUALES—HISTORIA

Éste es la primera clave: los medios no nos están ayudando a anclar en la historia lo que nos pasa, para desde allí dibujar algún futuro, sino que, en conjunto, los medios debilitan el pasado y diluyen la necesidad de futuro. Claro que hay mucho por matizar, pues mientras la prensa – alguna prensa, al menos – intenta aún enlazar los hechos, hilarlos, ponerlos en contexto, la radio y especialmente la televisión trabajan sobre la simultaneidad de tiempos y la instantaneidad de la información, que, posibilitadas por las tecnologías audiovisuales y telemáticas, se han convertido en perspectiva, esto es, en modo de ver y de narrar. Los medios audiovisuales aplastan la temporalidad sobre la instantaneidad: a lo que hoy llaman los medios actualidad es la toma en directo o sus equivalentes. (P. 39-40)

LO ACTUAL

Hasta hace un siglo «lo actual» se medía en tiempos largos, pues nombraba lo que permanecía vigente durante años, pero después la duración se fue acortando, estrechando, y acabo dándose como eje la semana, después el día, y ahora lo actual es el instante – incesantemente repetido – en que coinciden el suceso y la cámara o el micrófono. O quizá sea al revés: lo actual es el instante que la cámara convierte en suceso. (P. 40)

PRESENTE—MEMORIA

Vivimos así inmersos en un presente cada vez más delgado o, como dirían los tecnólogos, más comprimido, ya que uno de los mayores logros del desarrollo tecnológico, a partir de la fibra óptica, es la compresión (¡no confundir con comprensión!), pues de lo que se trata es de meter, y hacer circular, el máximo de información en el mínimo espacio, en el mínimo de espesor material. Resulta bien sintomático que lo que pasa en el plano tecnológico de la información – la compresión posibilitando unos computadores a la vez más pequeños y con mayor capacidad de almacenamiento a partir de unos chips cada vez más diminutos y potentes – nos esté dando la pauta a la hora de configurar los criterios con que valoramos la información social, política, cultural. Esto, trasladado al campo de la memoria, significa que la que ahora vale ya no es la de «los viejos de la tribu», la memoria cultural, no acumulativa sino conflictiva, articulada sobre los tiempos largos de la historia y preñada de sentido, sino la que cabe en el computador, la memoria instrumental y operativa. (P. 40)

MEDIOS--TIEMPO

El tiempo de los medios comprime la información, la condiciona y la moldea de dos maneras. Primero, transformando el costo del tiempo en el medio – televisión o radio – en el condicionante decisivo de la estructura de los noticieros, lo que implica una perversión radical: ¡Todo vale igual en un noticiero! Nada merece durar más... Estamos ante unos noticieros en los que, al valer todo igual, la única clave de organización es el ritmo. El noticiero debe tener, ante todo, ritmo, ya que el ritmo visual importa mucho más que la espesa y cruda realidad del país. En la información de televisión no hay tiempo para la incertidumbre que vivimos ni para la complejidad de las violencias que sufrimos, pues en ellas no caben, sólo caben su gesto – o mejor su mueca – y su morbo.

En segundo lugar, el tiempo condiciona la información moldeando su elaboración. ¿Cómo se elabora hoy la información de los noticieros, especialmente – pero no sólo – en la televisión? Como un reality show, como un espectáculo. De ahí que ya no haya tiempo para la investigación ni para el análisis, ni para la documentación, porque la investigación, el análisis y la argumentación son mucho menos importantes que el montaje de efectos con el que se construye la simultaneidad del hecho y la noticia, la entrevista en directo. Lo que se elabora durante la preparación del noticiero no es su documentación y análisis sino su teatralidad, esa pequeña obra de teatro que hay que montar cada noche para que la gente no se pase a otro canal. Anudada a un tiempo, que perversamente condiciona la información, se halla la publicidad, y en especial, la autopublicidad del noticiero. (P. 40-41)

MEDIOS--DESINFORMACIÓN

En resumen, los medios son hoy un actor fundamental de lo que está pasando en el país. Son sin duda un actor de la guerra u a veces, pocas, un actor de la paz, puesto que el tipo de temporalidad que produce los ha convertido en dispositivos de borramiento de la memoria y, por tanto, de desinformación. (P. 41)

MEDIOS--MEMORIA

Creo que, en gran parte, el modo como los medios recuerdan este país produce eso: un relato que funcionaliza la tragedia de las víctimas a los intereses del tiempo rentable, la conversión de la memoria en rentabilidad informativa, la transformación de la actualidad en desmemoria, pues en la actualidad no cabe la memoria, la actualidad no la soporta, y cuando convierte la memoria en actualidad lo que resulta es una traición a aquellos en nombre de los cuales se dice hacer memoria. De esta manera la memoria de los desaparecidos es confundida diariamente con la cotidiana demanda colectiva de morbo, de «hechos fuertes» y condenada al flujo insensibilizador de los sucesos. (P. 41)

MEMORIA—MODOS DE RECUERDO—CONFLICTO

Y ¿memoria de quién? – nos preguntábamos – ¿Quién hace hoy memoria? En realidad son muy diversos los modos de recordar, y no hay posibilidad de un discurso que recuerde de verdad sin que la palabra guarde cicatrices. Lo que hoy abundan son modos de recuerdo que acaban siendo una manera de borrar el pasado, de tornarlo borroso, difuso, indoloro. Y una política informativa, no escrita en ningún manual de redacción o de partido, parece sin embargo regular la forma como el recuerdo debe circular para que no ofenda a nadie, esto es, no como memoria viva, lacerante, conflictiva, sino como un discurso neutro, indiferente, por más gestos dramáticos que adornen y «dramaticen» ese discurso. No hay memoria sin conflicto, porque nunca hay una sola memoria; siempre existe una multiplicidad de ellas en lucha. Con todo, la inmensa mayoría de la memoria de que dan cuenta los medios es de consenso, lo que constituye la etapa superior del olvido. «No hay memoria sin conflicto» significa que por cada memoria activada hay otras reprimidas, desactivadas, enmudecidas; por cada memoria legitimada hay montones de memorias excluidas. (P. 41)

CONFLICTO—MEDIOS—MEMORIA

Algo de lo más hondo y decisivo que nos legó la pedagogía de Estanislao Zuleta es que «hay que saber vivir con el conflicto», pues más democrático que reprimirlo o suprimirlo es descifrarlo en lo que tiene de dinámica social y dimensión constitutiva del convivir colectivo. Frente a eso lo que encontramos en los medios es un recuerdo neutro o revanchista: en ambos casos se trata de un recuerdo instrumental, funcionarizado, incapaz de hacer memoria y de oídar. (P. 41)

MEMORIA

La memoria está hecha de una temporalidad inconclusa, que es el correlato de una memoria activa, activadora del pasado reserva/semilla de futuro. Sin embargo, esa memoria sólo emerge al desplegar los tiempos contenidos, reprimidos, amarrados por la memoria oficial o negados, neutralizados por los medios. (P. 41-42)

MEMORIA

Existen muchas cosas que necesitamos olvidar para poder convivir, pero la generosidad del olvidar sólo es posible después de recordar. Por eso hay que poner la memoria a trabajar, al menos en dos oficios o tareas. En primer lugar, des-hacer aquellas cicatrices que cubrieron las heridas sin curarlas... En segundo término, la memoria evocativa o celebratoria no es la que necesitamos hoy, porque no es la memoria del pasado sino la memoria de que estamos hechos la que puede ayudarnos a comprender la densidad simbólica de nuestros olvidos, tanto en lo que ellos tienen de razones de nuestras violencias como de motivos de nuestras esperanzas (P. 42)

MEDIOS—ESPECTROS—IMAGEN—TELEVISIÓN—DUELO

Los medios – y este es el segundo oficio que el fin de siglo parece otorgarles – son máquinas de producción de espectros. No hay sociedad que se pueda comprender hoy sin esa espectralidad de los medios de comunicación, sin su referencia a los muertos, a las víctimas, a los desaparecidos, que estructuran hoy nuestro imaginario social. Derrida no da hay una clave preciosa para comprender en profundidad la relación de la televisión con este roto y atormentado país, precisamente por el desproporcionado peso social y político que ha cobrado la televisión en Colombia. Frente al gesto grandilocuente de tantos intelectuales que han hecho de la televisión el chivo expiatorio de nuestra degradación moral y cultural, creo que en este país es clave que miremos la televisión para que cada vez que veamos las imágenes de los muertos, de las madres que gritan por sus hijos, comprendamos que en la secreta relación entre imagen y desaparición se está jugando la posibilidad del duelo sin el cual este país no podrá tener paz, pues la desproporción de nuestras violencias quizá sea paradójicamente proporcional a nuestra incapacidad de duelo: ese tiempo del sentimiento en el que elaboramos las pérdidas y expiamos nuestros olvidos. (P. 42)

ZAMBRANO, Marta. GNECCO, Cristóbal. (Editores) Memoria hegemónicas, memorias disidentes el pasado como política de la historia. Instituto Colombiano de Antropología e Historia ICANH. COLCIENCIAS. Universidad del Cauca. Bogotá, 2000.

ZAMBRANO, Marta. GNECCO, Cristóbal. El pasado como política de la historia. P. 11-22.

SIGNIFICACIÓN

Más que señalar la significación como una capacidad humana universal, ésta se revela como práctica histórica arraigada (P. 11) en las experiencias, son sus inescapables cargas y marcas evaluativas y emocionales; atestigüa, a la vez, los propósitos explicativos que la alientan y, sobre todo, su íntimo involucramiento en el juego del poder. (P. 12).

DOMINACIÓN POLÍTICA—HISTORIA—MEMORIA

La dominación política requiere de la definición de la historia y de la memoria (Popular Memory Group 1.982: 213), expresada en la imposición de versiones particulares y parciales como universales y comunes, en la oclusión, exclusión y silenciamiento del sentido vivido del pasado de los grupos subordinados, pero también en su colonización y expropiación (Bonfil 1993) o domesticación (Barona, Gnecco). En la batalla por la definición de la historia también participan activamente dominados y subalternos, con proyectos de contestación, inclusión y descolonización. Esta confrontación sitúa las relaciones de poder como terreno privilegiado para la definición, circulación y transmutación de la memoria. (P. 12).

IDENTIDAD—HISTORIA

Además de este eje argumental hay varios otros asuntos que emergen de estos trabajos. Un tema común a varios de ellos es la relación entre memoria e historia y la relación, casi sistémica, de estas dos con la identidad; desde esta perspectiva la representación del pasado se aborda como un hecho social contemporáneo inextricable de los procesos de construcción de identidad; puesto que la historia adquiere su mayor sentido justamente en la arena de la lucha identitaria. Esta preocupación está acompañada por la idea de que la tensión entre prácticas globales y locales está atravesada por un vivo interés del pasado por parte de la inmensa variedad de actores sociales; esto resulta especialmente cierto si consideramos que el gran resurgir contemporáneo por las preocupaciones históricas es una reacción contra la anunciada supresión de la historia por parte de algunos de los apóstoles de la postmodernidad. (P. 12).

TEXTO HISTÓRICO

La voz del pasado, tan limitada a los documentos de archivo y a las excavaciones, empieza hacerse oír desde rincones nuevos; la arquitectura, el cuerpo, la autobiografía, el paisaje, la ritualización.

De esta manera la naturaleza del texto histórico se amplía dramáticamente. Esta concepción expandida no sólo pone al desnudo la hegemonía de Occidente con sus dispositivos de memoria y olvido sino también contextos sociales en los que ocurre la construcción de sentido histórico. (P. 13).

MEMORIA

Por otra parte, tanto M. Zambrano como Barona muestran que la supresión de la memoria (a través de la implementación de un régimen de olvido y, simultáneamente, de un nuevo régimen de memoria que sepulta al anterior), es la supresión de la identidad, tanto en los espacios colectivos (Barona, Gnecco, Hoffman y Vasco) como en los de su intersección con lo individual (Vásquez). (P. 14).

HISTORIA—MEMORIA SOCIAL

Una característica común a todos los artículos es el asalto a la esquizofrenia positivista que considera que la historia es el simple paso "natural" del tiempo y los historiadores sus notarios objetivos; esta crítica enfrenta activamente esa separación, de manera tal que el límite entre el sujeto y el objeto histórico desaparece. Esta disolución de la dicotomía sujeto/objeto tiene dos

consecuencias notables: por un lado, la historia y la memoria social se muestran en toda dimensión de práctica presente, de producción social; por otro la, se muestra como se construye la historia y se localiza el espacio social de esa construcción. (P. 17).

MEMORIA

Además, la memoria aparece como un espacio de construcción histórica (renovación, recreación) en proceso constante, inacabable. (P. 18)

En la tradición disciplinaria europea la historia ha ocupado un lugar privilegiado. Como productora de verdades neutras, de pruebas autoritativas y autorizadas y de explicaciones objetivas, se ha construido, sobre todo en su variante hegemónica, acerbamente positivista, con una lucha heroica de los historiadores contra la subjetividad de la memoria, contra todo aquello que exhiba huellas de intencionalidad, de perdurabilidad y de rememoración (Le Goff 1991: 227-239). Paradójicamente, esta empresa se ha nutrido de un vigoroso dispositivo de la memoria oficial que no se reconoce como tal: los documentos y archivos administrativos y jurídicos del Estado. Esta memoria se apoya en y apoya viejas premisas de saber/poder en Occidente: la palabra escrita como eficaz medio de la dominación, lo escrito como prueba y equiparación de la historia con la escritura de la historia (De Certeau 1986). Siguiendo estas premisas, la inscripción de la memoria social se pretendió restringir durante mucho tiempo a los documentos escritos. Frente a esta tradición, los artículos e este libro, suponen al mismo tiempo, una disidencia y una reorientación. Disidencia porque varios de ellos cuestionan de manera crítica la neutralidad de la historia y de las fuentes, la relacionan con la memoria y desnudan su intencionalidad, parcialidad y deseo de permanencia (Barona, Gnecco, Gómez y M Zambrano), mientras que otros suponen un concepto expandido de los soportes y de las formas de inscripción de la memoria: ahora estamos descubriendo otros vehículos y expresiones de la memoria, no sólo la escritura, ni la oralidad tan colonizada, tan minada por las disciplinas históricas. En estos artículos emergen el cuerpo (Salazar), la arquitectura (Rawitscher), las prácticas colectivas (Espinosa y Escobar, Vasco), el paisaje (Gómez, Vasco), las emociones y la trayectoria biográfica (Vásquez), como poderosos continentes y superficies de inscripción de la evocación y de la reflexión retrospectiva. (P. 18-19)

ESCRITURA—MEMORIA SOCIAL

Estas dos concepciones, la escritura como empoderamiento y como dominación, no son de ninguna manera antitéticas y están cruzadas por el análisis, ya mencionado, del papel instrumental de la escritura en los procesos históricos de domesticación de la memoria social. (P. 19).

MEMORIA—OLVIDO

Los regímenes de memoria suponen, simultáneamente, regímenes de olvido. (P. 19).

MEMORIA—OLVIDO—PODER

Estas sendas contrarias ponen al desnudo el carácter íntimo e inesperable de la relación entre memoria y olvido: no hay memoria sin olvido ni olvido sin memoria. Más importante aún, revelan que la dialéctica entre memoria y olvido se define dentro de las apuestas del poder. ¿Quién y en qué circunstancias de sujeción, dominación y control decide qué y cómo se recuerda-olvida? Más allá de un contenido fijo, trascendente e inmutable, lo que compromete la relación memoria-olvido es el enfrentamiento entre historias hegemónicas e historias disidentes. Las tácticas y movidas específicas de las historias disidentes se encaminan por senderos divergentes porque lo que está en juego es la vida, persistencia y el futuro de los sujetos subordinados, cruzados por múltiples sistemas de desigualdad y diferencia, como lo señalan con gran fuerza Hoffman y Vásquez. (P. 20).

GÓMEZ, Herinaldy. De los lugares y sentidos de la memoria. P. 23-52.

TERRITORIO—GRUPOS INDÍGENAS—SENTIDO DE INTERIORIDAD

Obviamente, es difícil comprender desde la cultura occidental este sentido de interioridad cultural, máxime si deviene de una exterioridad, el territorio. De una parte, porque la cultura occidental formula una separación entre la sociedad y la naturaleza y, de otra, porque el territorio ha sido concebido fundamentalmente en términos administrativos, políticos y económicos y no en sus aspectos propiamente culturales. Puesto que tal sentido de interioridad, además de las dificultades para ser comprendido y aceptado por los occidentales, no da derecho a poseer un territorio, los paeces y muchos otros grupos indígenas que hoy persisten se vieron abocados, desde la Conquista hasta hoy, a desarrollar procesos de resistencia cultural y/o discursos de carácter histórico y acciones políticas para conservar su derecho ancestral territorial, y por ende, su cosmovisión, resultando así que lo cultural-territorial se transformó en un asunto de derechos históricos y políticos, lo que es muy diferente. Esto no quiere decir que el paso de lo cultural a lo histórico y lo político haya significado igualmente, un cambio de la concepción del tiempo contenida en su cosmovisión o que se haya dado paso a la concepción de un tiempo histórico a la manera occidental. (P. 24).

MEMORIA—TIEMPO

La memoria narrada informa que la concepción de tiempo persiste y a través de ella se sigue estructurando el sentido sobre los acontecimientos del pasado y del presente, sentido en el que el tiempo no es pensado independientemente o separadamente del espacio territorial. Así lo indica la memoria y/o narraciones que se construyen, generalmente a partir de lo que le ha ocurrido al territorio y, por derivación, a lo que ha pasado a los nasa que lo han habitado. (P. 24).

HISTORIA—MEMORIA—TERRITORIO

Quizá lo más importante para el caso que nos ocupa sea el que la historia como acontecimiento, la memoria como su construcción y la narración como su oralización tengan como principio siempre el espacio territorial. En consecuencia el territorio es el texto donde se produce y se lee la historia, el lugar desde donde se construye la memoria y el punto de partida y de llegada de las acciones políticas... Esta topológica de la historia ha tenido como consecuencia práctica que los paeces, como otras sociedades no occidentales, hayan logrado conservar hasta el presente parte de su espacio territorial y que a pesar de que éste se ha reducido como producto de las relaciones de dominación imperantes, su historia, en vez de replegarse intraétnicamente, se ha desplazado en términos de sus luchas políticas hacia otros grupos étnicos, movimientos sociales regionales o, incluso, a esferas internacionales. (P. 28-29).

TIEMPO—ESPACIO—CULTURA OCCIDENTAL—

El interés de la cultura occidental por extender su idea del tiempo a todos los espacios aún no expropiados o apropiados, en su desenfadada carrera por capturar y adelantar el tiempo, ha terminado por producir en los sujetos cierta sensación de angustia y agobio. Con su idea de que el "tiempo es oro" el ejecutivo de hoy no sabe qué hacer con el tiempo que le hace falta y el desempleado no sabe qué hacer con todo el que le sobra.

"Ocupar el tiempo" es la consigna de hoy. Hay que volverlo producción y, por tanto, no hay que dejar mucho tiempo libre porque el individuo termina pensando o haciendo lo que no debe. Se moraliza y economiza así el tiempo, se desarraiga tanto del espacio que se termina por creer que la solución a los problemas de nuestro tiempo, cualesquiera que sean, se logra con el siempre emigrar, con el desplazarse uno con su cultura a otro espacio con el que no existe relación de pertenencia y en el que se siente siempre extranjero. (P. 29-30).

SOCIEDADES OCCIDENTALES

No hay razón para negar que este proceder tiene encanto y fascinación, pero lo que deseo enfatizar es que este no es el único modelo de vida posible, pues mientras a los occidentales nos agobia la incertidumbre frente al tiempo futuro, a sociedades como los paeces las agobia la incertidumbre frente a la pérdida de su espacio territorial. Si nosotros somos presas del tiempo, ellos

lo son del espacio. Si nuestro tiempo se abre a todo, en ellos el espacio se cierra a aquello que no consideran propio o apropiado. Si aquí alinea el tiempo, allá alinea el espacio y, por las mismas circunstancias, aquí se tiene mayor adaptación al tiempo y allá al espacio. En fin, traduciendo estos aspectos "psicológicos" a otros de carácter más histórico y sociológico, podría decirse que mientras los paeces requieren "imponerse" o "destruir" el tiempo (se "resisten" al cambio) en aras de conservar el espacio, los occidentales requieren "imponerse" o "destruir" el espacio en aras de adelantar el tiempo (de producir cambios). Como resultado de todo ello, lo que Occidente ha ganado y construido en función del tiempo las sociedades no occidentales lo han ganado y construido en función del espacio; estos aspectos, aparentemente contradictorios, resultan hoy vitales y complementarios para el futuro de la humanidad. (P. 29-30).

MEMORIA PÁEZ—HISTORIA

Los lugares de enunciación de la memoria páez son referenciados con varios términos que describen la historia como un proceso de "volver a ver", "caminar el territorio", "lo que cuentan los mayores que caminan adelante" o "no perder o encontrar el camino; estos términos poseen un sentido más de interioridad que de exterioridad. La historia así sentida no es la que llanamente cuenta la historia; es lo que el sujeto puede interpretar, conocer y recoger de sí y de la historia; es lo que retorna de ella para comprender su presente y pensar su futuro. No es una exterioridad en el tiempo y en el espacio sino una interioridad proyectada sobre el tiempo y el espacio que se habita. De allí que los paeces la conciben como un camino y una forma de caminarla y que no puedan contarla sin referirse al territorio, pues para ellos su territorio es el espacio que puede andarse o desandarse libremente. Por similares razones, la memoria, las narraciones y el pensamiento son lo mismo. Por eso la historia se ve y se cuenta recorriendo el territorio, se transforma en sus relaciones con él y el futuro del grupo depende de lo que se de o realice en éste. En síntesis, la historia es un recorrido que tuvo un comienzo pero no tiene un final: se sigue construyendo, se sigue andando y dando. (P. 30-31).

HISTORIA—MEMORIA

La inmanencia de la historia con el espacio es una constante entre las sociedades nativas amerindias y ello hace que sea común narrar la historia significándola en y desde el territorio. Las narraciones enfatizan un sentido de pertenencia y desde ellas se despliegan acciones para la defensa, conservación, y, últimamente, para la ampliación territorial. La memoria se construye, así, de acuerdo con las experiencias de los sujetos en el territorio y el deseo y la esperanza denotan un "horizonte de expectativa": no perderlo, hacerlo presente y futuro. (P. 33).

ESPACIO DE EXPERIENCIA—TERRITORIO

Deseo, en tanto que el territorio es un derecho ancestral parcialmente perdido que aún no ha sido garantizado y reconocido plenamente. Así lo constata el "espacio de experiencia" histórica de los sujetos que da cuenta de su constante pérdida o de su permanente deterioro físico, aspectos que son concebidos como las causas de sus paupérrimas condiciones materiales de subsistencia. Este espacio de experiencia, desde lo vivido en el presente y lo conocido sobre el pasado ha hecho del territorio un aspecto de permanente tensión política e histórica que se manifiesta en narrar la historia yuxtaponiendo y comparando dos épocas: antes y después de la llegada de los españoles; estas épocas son narradas indicando sus yuxtaposiciones en el espacio territorial. (P. 33).

ECONOMÍA—NARRATIVA DE LA HISTORIA

En su forma, no en sus fines, la economía narrativa de la historia (formulada a manera de problemas histórico-políticos aún por resolver) posee correspondencias con las economías comunicativas del lenguaje gráfico, visual y oral, propias de la caricatura, las propagandas televisivas y los chistes, en especial por la dificultad que tienen para reconocerlas y comprenderlas todos aquellos que no poseen la información suficiente o no pertenecen al sistema de referencias culturales que las produce o del que hacen parte. Es precisamente el desconocimiento de este sistema de referencia por la historiografía occidental lo que más ha conducido a tipologizar y a calificar las narraciones históricas, en su estructura, como "crónicas de lo imposible", en su estilo, como "formulistas, episódicas, y cortas"; en su contenido, como "difusas y confusas"; en su sentido,

como "no históricas" y en su objeto, como una moral, ya que, "en vez de documentar lo que realmente ocurrió traen a colación imágenes de lo que debió haber sucedido" (Rappaport 1998: 6,7). (P. 36).

NORMATIVIDAD HISTÓRICA—HISTORIAS HEGEMÓNICAS—HISTORIAS INDÍGENAS

De acuerdo con los fines de una y otra, lo que las historias hegemónicas ganan en efectos de poder, verdad y legitimidad a través de su extensión y argumentación, las historias indígenas lo logran en términos de comprensión, sentido de identidad y de acción a través de su cosmovisión e íntima relación con el territorio. Por similar razón, la historia en manos de los expertos occidentales dejó de ser un asunto político de sus protagonistas y paso de ser interioridad para convertirse en exterioridad; dejó de ser sentida de corazón para ser contada con la razón; se negó lo subjetivo que da lugar a la acción del sujeto y se tomó en objetiva para inmovilizarlo; se negó su oralidad protestada para ser una realidad escriturada; dejó de ser memoria para volverse texto; pasó de ser interpretación para concebirse como constatación; pasó de ser realizada a ser institucionalizada y oficializada; en vez de ser acción se ha vuelto traducción; en vez de ser constante y estandarite se volvió instante y se le guardó en el estante; en vez de ser una historia para un fin dio lugar al "fin de la historia". Tales podrían ser las diferencias de sentido y, en consecuencia, algunos de los reclamos que la narrativa histórica páez podría hacer a la narrativa historiográfica occidental. (P. 37-38).

En la medida en que la memoria es o deviene del territorio no separa conceptualmente los acontecimientos sociales de los naturales; por el contrario, siempre los concibe interrelacionados y bajo principios de causación recíproca, tal como lo sugieren o dan a entender múltiples afirmaciones páez. (P. 39).

MEMORIA—HISTORIA—SOCIEDADES NATIVAS—SOCIEDAD OCCIDENTAL

Una memoria imbricada de lo natural-social –teritorial hace que la historia no sea narrada en forma cronológica, ya que al no ser el tiempo en que ocurrieron los hechos su preocupación principal tampoco tiene por que ser propósito el dar cuenta de ellos a la manera como hace la historiografía occidental. El desconocimiento por parte de la historiografía occidental del lugar de la enunciación desde donde narran la historia las sociedades narrativas ha llevado a calificar sus narraciones como "acrónicas" y, lo que es peor aún, a valorar muchas de sus prácticas culturales como "anacrónicas". Si se pone de presente la fuerte relación que los indígenas establecen entre espacios y hechos sería más indicado caracterizar la historia nativa no como anacrónica sino como policronotópica, es decir, la narración condensada de muchos tiempos (épocas) y sucesos en un mismo espacio. De igual manera, si se tiene presente la fuerte relación que establece la historiografía académica entre tiempo y sucesos diríamos que su narración es policrónica, es decir, procura dar cuenta del orden, la lógica y el sentido a través del tiempo o en un mismo tiempo, de lo acontecido en múltiples espacios. De allí su obsesión o necesidad de delimitar, definir y dividir siempre el tiempo en épocas (colonial, republicana), períodos (primera y segunda guerra mundial) y en tiempos (premodernidad, modernidad, posmodernidad). Estas diferencias en lugares de enunciación, de enfoque o de propósitos, no indican que estemos ante dos lógicas de la memoria sino que los puntos de partida, los fines y los objetos a los que una y otra se aplican producen sentidos con implicaciones obviamente disímiles, derivados de enfatizar en la modernidad y posmodernidad la pertenencia a un tiempo y los valores atribuidos a dicho tiempo, como hace la sociedad occidental; y los sentidos ancestrales de pertenencia a un espacio y al sistema de valores propios de la cosmovisión sobre dicho espacio, como enfatizan algunas sociedades no occidentales como la páez. (P. 39-40).

HISTORIA—TIEMPO—ESPACIO

De acuerdo con esta forma de narrar, del lugar desde donde se narra y el objeto al cual se aplica, puede decirse que si los historiadores occidentales son especialistas del tiempo los paeces, al igual que otros grupos indígenas, lo son del espacio. Esta diferencia e enfoque no significa negar la necesaria implicación tiempo-espacio, pues toda historia sucede en el espacio y todo espacio es

histórico, sólo que la historiografía occidental, como ya anoté, prefiere historizar el tiempo y los países prefieren historizar el espacio. (P. 40).

INDÍGENAS—HISTORIAS DISIDENTES

En pocas palabras, los indígenas propugnan por un cambio de las relaciones históricas existentes que les permita no seguir siendo herederos de una historia e identidad trágicas. Mientras esto no suceda los países no dejarán de resistirse a que la historia la sigan contando siempre los vencedores. Es, en parte, esta acendrada resistencia la que ha llevado a que su memoria se configure también como "historias disidentes" y no únicamente como historias divergentes, lo que cultural y políticamente sería muy diferente. (P. 42).

MEMORIA—TERRITORIALIZACIÓN DE LA MEMORIA —SOCIEDAD OCCIDENTAL

La territorialización de la memoria, la cultura y su correlato de una historia territorializante no es producto exclusivo o una particularidad de las sociedades no occidentales como la páez; con marcadas diferencias de ejercicio de poder, de extensión, de desconocimiento y expropiación del "otro", también ha estado presente, y de diversas maneras, en la sociedad occidental. El Estado colonial español reterritorializó la historia basándose en la expropiación-apropiación de los territorios conquistados, en la sujeción de sus pobladores y en la expansión e imposición sobre estos de su cosmovisión, con todas las consecuencias que ello implicaba. Su política territorial implicó territorializar su cultura y su historia más allá de sus confines. En la formación de los Estados nacionales de América, después de su independencia formal de los Estados europeos, el territorio se contrajo y la territorialización de la historia significó la definición y soberanía de, y sobre, un territorio y el propósito nunca alcanzado de lograr la identidad y unicidad nacional: una ley, una lengua, una religión; en fin, una sola historia. En la época contemporánea, muy al contrario de las precedentes, existe una tendencia dominante de desterritorialización de la historia y de "desocialización de la cultura" basada en la globalización de la información, los capitales, las mercancías y el consumo y, más exactamente, en una "globalización de localismos" o de "localismos globalizados" (Touraine 1997: 9; Sousa 1998: 57).

Cualquiera que sea la valoración que se haga de la memoria páez lo real es que su sentido histórico territorial no contiene el carácter de expansión, exclusión, negación o imposición sobre la "otredad" que presentó, primero, el Estado colonial español y posteriormente, el Estado republicano colombiano. Tampoco, su sentido de la historia e imaginario de sociedad son un constructo histórico derivado del sentimiento romántico de ser diferentes o un producto político surgido de una necesidad de disidencia frente a la sociedad nacional. Más allá de esos aspectos, que en cierto modo podrían estar presentes, es producto y consecuencia de una memoria cultural ancestralmente divergente, estructurada con base en una cosmovisión de la naturaleza y en una concepción del espacio territorial, que ha dado lugar a la relación estructurante entre naturaleza y sociedad y naturaleza y sociedad así como una relación vinculante entre historia, territorio y acción política. Estos aspectos se manifiestan, a la vez en los lugares de enunciación de la memoria y en sus formas de narrarla, como he argumentado a lo largo de este texto. (P. 46).

PROBLEMÁTICA AMBIENTAL—TIEMPO HISTÓRICO

Es precisamente en el contexto de la problemática ambiental actual de la territorialización de la cultura y de la historia páez, como la de muchos otros grupos indígenas (que según pronósticos de la historiografía y hegemonismos occidentales estaban condenados a desaparecer por su carácter "anacrónico") comienza a tener una inusitada vigencia práctica, incluso al interior de la idea del tiempo histórico occidental, tiempo desde el cual siempre se las negó, invalidó, explotó, expolió y sujetó. Hago referencia aquí a la concepción del tiempo como progreso y desarrollo, creada desde la modernidad y redefinida parcialmente en la postmodernidad.

Esta redefinición ha permitido establecer y confirmar en torno al uso depredador de los recursos que, en términos de acumulación de capital y de demografía, de costo energético y de disponibilidad de recursos, "el modo de organizar la vida individual y colectiva reinante en las pequeñas islas de la abundancia no puede ser realizado en escala mundial y que, incluso, el mero

intento contribuye a acordar la existencia humana en el planeta, puesta en peligro por la actual depredación industrial sin límites de la naturaleza" (Krotz 1993: 16).

¡Vaya paradoja! La invisibilidad producida o la invalidación realizada por la historiografía occidental de los conocimientos locales y de la construcción histórica-cultural de los lugares, propios de las memorias indígenas como la páez, terminaron siendo de gran interés científico y económico en la geografía del capital. Este interés confirma, una vez más, lo ya expresado por Michel Foucault sobre la nueva fase de la economía del ejercicio del poder: del viejo sistema basado en la "exacción-violencia" se está pasando al de la "suavidad-producción-provecho". Por esta razón, no hay que llamarse a engaños: esta nueva lectura, producto de un desplazamiento de las historias y/o economías hegemónicas hacia las sociedades y economías no hegemónicas, no significa un cambio de concepción sobre las memorias indígenas sino la producción de un nuevo y doble desconocimiento. (P. 47-48).

POSTMODERNIDAD—MEMORIAS INDÍGENAS

En la postmodernidad, donde el tiempo y el espacio se comprimen, donde se desterritorializa la historia y desocializa la cultura en aras de la globalización de las informaciones, los capitales y las mercancías, las memorias indígenas son aceptadas y hasta validadas, pero no comprendidas, por sus conocimientos prácticos más no científicos, indispensables para seguir conservando los lugares-territorios objeto de interés de las hegemonías económicas. En la postmodernidad, donde lo "cultural" se valora económicamente, se cierra o se completa un ciclo histórico. Primero las memorias fueron extirpadas de los cuerpos y estos recuperados para el trabajo y la tributación, luego las memorias, los cuerpos son descalificados por la falta de calificación para los tipos de trabajo creados por la modernización, sus memorias antes olvidadas, los lugares antes marginados, han de ser salvaguardados (conservados) hasta tanto los países del hemisferio norte obtengan de dichas memorias los conocimientos desarrollados sobre sus lugares. Que se desterritorialice la historia y la cultura-un aspecto que de todas maneras debe ser afrontado por las memorias locales-es una cosa muy distinta a que desterritorialicen (expropien) los conocimientos indígenas en beneficio privado de las multinacionales y de los países desarrollados y en desmedro de sus creadores y productores. (P. 51).

GNECCO, Cristóbal. Historias hegemónicas, historias disidentes: La domesticación política de la memoria social. P. 171-194.

HISTORIA—MEMORIA SOCIAL

Uno de los elementos más determinantes en la estructuración y movilización de los colectivos sociales es la historia, entendida como una práctica social que crea referentes temporales precisos sobre el pasado y no en el sentido disciplinario de Occidente. La historia es una forma de producción social de saber que se construye a partir de, y estructura, la memoria social, ese dispositivo de referencialidad temporal que reside en prácticas colectivas y que permite que el pasado se perciba de una manera particular; inextricablemente ligada a la forma en que se perciben el presente y el futuro; la memoria social es todo aquello que los individuos recuerdan de sus experiencias locales, regionales y, en menor grado, extrarregionales. Sin embargo, la significación de la memoria social es flotante, casi idiosincrásica. Su precisión semántica-la fijación de su significado en el marco de proyectos de construcción de sentido-ocurre a través de la historia, que de esta manera aparece como su consecuencia. Pero, paradójicamente, la historia también es causada de la memoria social. De hecho, en muchas ocasiones la historia enfrenta la memoria social domesticándola. (P. 171).

HISTORIA—HISTORIADORES —MEMORIA SOCIAL—CONTINUIDAD

En este sentido, la historia debe considerarse como una tecnología de domesticación (esto es, de encausamiento (sic), de estructuración) de la memoria social y los historiadores como agentes de ese proceso; como señaló Hobsbawn (1996:13), los historiadores "contribuyen, concientemente o no, a la creación, desmantelamiento y re-estructuración de imágenes del pasado", desplegando

toda la capacidad que tiene la historia para controlarlo. Además, el control histórico de la memoria social está profundamente atravesado por relaciones de poder, puesto que su locus no es el pasado sino el presente y el futuro. Así, el papel de la historia y los historiadores (es decir, de los creadores de referentes sobre el pasado) es un papel transformativo que liga los planos temporales y que otorga continuidad a las actividades humanas, aunque la imagen de continuidad no apele ni se construya, necesariamente, sobre relaciones de continuidad temporal, es decir, de vínculos causales. Para la historia (ni siquiera para la historia occidental, a pesar de todos los argumentos taxonómicos que puedan esgrimirse) no cuenta la contigüidad, causalidad y linealidad de los eventos sino en el sentido que a estos se otorga desde el presente y desde la imaginación del futuro. La continuidad (imaginada) con el pasado es esencial en la movilización política que la historia hace de la memoria social. Además, el pasado legitima el orden social contemporáneo y la movilización histórica de la memoria social legitima la acción y aglutina los colectivos sociales. (P. 172).

MEMORIA—CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA

Aunque este trabajo privilegia la visión instrumental de la construcción identitaria no desconozco la capacidad que ésta tiene de generar niveles de sentido colectivo e individuales, sentidos que no son necesariamente políticos; la memoria no sólo es el locus potencial de la movilización política sino el locus significativo de las creencias. Sin embargo, creo que la domesticación política de la memoria, como elemento fundamental en la constitución de un campo de acción, es central al proceso de construcción identitario. (P. 173).

MEMORIA SOCIAL—HISTORIA

La domesticación de la memoria social por las historias hegemónicas han tomado la forma de una suerte de historia natural: historia científica, objetiva, dueña de los únicos dispositivos de verdad y legitimación posibles, atemporal, universal. Esta naturalización histórica es un recurso esencialista. La memoria social nacional domesticada (colonizada) por el universalismo de las historias hegemónicas se opone a unas memorias sociales locales que se muestran residiendo en mecanismos tipologizados como no históricos. La labor disciplinaria de los historiadores occidentales participa, simultáneamente, del establecimiento de cánones precisos de investigaciones y de la formación de identidades políticas que dan forma a la memoria social (cf. Connerton 1989: 16; Hobsbawn 1996: 13).

NACIÓN—ESTADO

A pesar de que la nación es un artefacto cultural, en tanto forma imaginada y construida de identidad y de asociación, el estado la ha naturalizado, mostrándola como el fin de la evolución de las identidades. Pero la nación es un objeto discursivo esencialmente moderno que nace con la expansión capitalista del siglo pasado; la construcción nacional en tanto proyecto moderno se funda con la proyección al pasado de una comunidad histórica construida (imaginada) en el presente, puesto que es a través del sentido de pertenencia a una comunidad específica (en este caso la nación colombiana) que los individuos perciben el pasado. (P. 173).

MODERNIDAD—IDENTIDAD NACIONAL

Modernidad e identidad nacional son términos inextricables. Desde su origen esta proyección enfrenta la identidad nacional (moderna) con las formas de identidades pre-nacionales, cualesquiera que hayan sido y con otras formas de identidad contemporánea (étnica, tribal, regional). De esta manera la identidad nacional aparece como el paradigma de la identidad moderna y, en virtud del subterfugio teleológico, deslegitima otras formas de identidad. (P. 174).

NACIÓN—PROYECTO NACIONAL

La nación, en tanto comunidad imaginada y en tanto proyecto de la identidad moderna, encuentra en los discursos históricos elementos imprescindibles a su propio proyecto. En ese sentido debe entenderse la lógica discursiva de la arqueología, una disciplina que ha domesticado la memoria social, silenciando las historias locales, en beneficio del proyecto político de la unidad nacional. Pero es necesario reconocer que en el país no ha habido un proyecto nacional sino varios (cf.

Pineda 1984; Melo 1989; Konig 1994). Y es un acto de prospectiva elemental sugerir en el futuro existirán varios proyectos de identidad más (no necesariamente nacionales), algunos de los cuales ya existen, porque el proyecto identitario es siempre inacabado, estratégico, coyuntural, es decir, histórico. (P. 174).

El "tiempo físico" y el "tiempo tipológico", dos de las categorías temporales del discurso alocrónico (i. e., temporalmente distanciado) de la antropología, han sido usadas por los arqueólogos colombianos para naturalizar su construcción de un "otro" efectivamente localizado en "otro" tiempo, un tiempo que debe ser atraído, de manera inclusiva, a "nuestro" tiempo, el tiempo de la civilidad, el tiempo del homogenismo supuesto (deseado) en los proyectos nacionales. Desde esta perspectiva, términos como primitivo, tribu, prehistórico, cacicazgo y un largo etcétera, aparecen ante nuestros ojos como herramientas discursivas de distanciamiento temporal más que como simples conceptos organizativos. El alocronismo es una cosmología política (sensu Fabian: 1983: 152) y no una herramienta retórica inocente. (P. 175).

HISTORIA HEGEMÓNICA—MEMORIA—IDENTIDAD NACIONAL—PROYECTO CIVILIZADOR

La relación entre la historia hegemónica construida por la arqueología y el proyecto de construcción de la identidad nacional movilizó la memoria de manera estratégica. El elemento central en esa movilización de la memoria fue el proyecto civilizador. Así el modelo rescatable de la alteridad prehispánica, rápidamente incorporado al sentir nacional, fue el único pueblo "civilizado" encontrado por los españoles en el mapa del país en el siglo XVI, los Muisca, puesto que los Taironas emergían a la superficie del discurso histórico sólo en este siglo. La significación de pueblo "civilizado" en este contexto fue muy precisa: estratificado, con varios niveles de tomas de decisiones, con discriminaciones institucionales, con aparato legal, religión, ejército, tributo. Es decir, un pueblo sólo diferente en grado, pero no en clase, a las sociedades europeas de la misma época. (P. 176).

MEMORIA SOCIAL—HISTORIA—ARQUEOLOGÍA—DIFUSIONISMO—CATASTROFISMO

La memoria social colombiana estructurada por la historia empezó a ser colonizada por los procesos difusionistas y por la recurrencia de las catástrofes.

El difusionismo ha sido señalado repetidas veces como un lastre anacrónico en la arqueología del país, cuando en realidad es central a la relación de la arqueología con el proyecto nacional. El difusionismo escribe la historia sin tiempo de los tiempos sin historia (Fabian 1983: 18) en virtud de su tratamiento de las comparaciones en términos espaciales y direccionales. Las explicaciones difusionistas que ubicaron los orígenes de la "civilización" prehispánica colombiana en los Andes Centrales y/o Mesoamérica (e.g., Cuervo 1920; Reichel-Dolmatoff 1965; Uringochea 1984) valorizaron las poblaciones indígenas nativas sólo en tanto pudieran ser ligadas a estados civilizados de otras partes (Pineda 1984: 202-203). Así, la determinación del origen fue un asunto político más que disciplinario. De esta manera el difusionismo legitimó y legitima los procesos civilizatorios (que fueron, obviamente, procesos de conquista y de aniquilación), tanto de la colonia como de la república, al hacerlos aparecer como naturales (en tanto atemporales, en tanto ahistóricos), es decir, al establecer la continuidad histórica entre los eventos difusionistas civilizatorios del pasado (un pasado sin causalidad, sin linealidad, sin cronología) y los eventos difusionistas civilizatorios del presente y del futuro. (P. 176).

Por otra parte la arqueología también racionalizó la concepción esquizofrénica de la alteridad a través del catastrofismo. Es muy ilustrativo que la dimensión alegórica del discurso de la arqueología colombiana aluda a la aniquilación, a la desaparición y a la fijeza: los sujetos arqueológicos (pueblos, culturas e incluso tuestos) no cambian sino que desaparecen. El catastrofismo, central en el discurso arqueológico colombiano puesto que es la "explicación" dominante del cambio cultural, es la fase fundacional en las que esta alegoría encuentra su expresión más refinada. La desaparición de los pueblos prehispánicos implícitas en las explicaciones catastrofistas-invasiones, migraciones, aniquilaciones-presupone su desintegración definitiva en el tiempo y en el espacio y su salvación en el texto (sensu Clifford 1986: 112). Pero se trata de una salvación puramente retórica-aunque a veces es también estética-y no de una

salvación social o política...No en vano las invasiones se ligaron, generalmente, con una suerte de génesis civilizadora: los pueblos invasores le dieron a los pueblos invadidos el don de la cultura (es decir, de la civilización). (P. 177).

MEMORIA SOCIAL—PUEBLO COLOMBIANO

La historia de los arqueólogos domestica, estructura, direcciona la memoria social: el pueblo colombiano es un pueblo híbrido y la continuidad que le otorga sentido al accidente de la nación colombiana se establece (se hace originar) desde el momento en que el proceso de hibridación (que es el mismo proceso civilizatorio) entra en vigor; es decir, desde nunca (desde siempre), puesto que los procesos difusionistas y catastróficas se muestran como atemporales (en tanto universales) y se hacen perder en la inmensidad del pasado prehispánico. (P. 178).

MUSEOS HISTÓRICOS—ALTERIDAD INDÍGENA

Tanto Botero (1994) como Echeverri (1997) han mostrado como la objetivación de la alteridad en los museos, sobre todo de la alteridad indígena, contribuyó a su sometimiento por el proyecto nacional. Este sometimiento fue doble: por un lado supuso la domesticación de la diferencia al hacerla aparecer como parte constitutiva de la identidad nacional; por otro, supuso la domesticación de la memoria social de los "colombianos" por parte de una historia que les mostró la forma en que la alteridad se transformaba en mismidad a través de su incorporación al proyecto colectivo. Los museos se convirtieron, de esta manera en un dispositivo de poder que enseñó a los colombianos lo que deberían recordar, impidiendo la dispersión de la memoria social y cortando de raíz cualquier otra posibilidad de construcción histórica. Los museos históricos (i.e., el Museo Nacional, El Museo del Oro) deben ser vistos como grandes espacios hegemónicos, espacios de construcción de nación, espacios de objetivación de ese deseo. Los museos son artefactos esenciales en la estructuración de una política de la memoria y en la forma en que la historia domestica la memoria social. ¿Por qué recordamos lo que recordamos? El museo ayuda a domesticar, encauzar nuestra memoria recordamos lo que la historia (y los museos como su artefacto) quiere que recordemos. La mirada del visitante de los museos históricos es una mirada pre-significada que ve lo que ha sido entrenada para ver, no lo que podría ver de otra manera. El museo, como artefacto de la historia, no sólo nos impone qué debemos recordar sino cómo podemos recordar; el museo construye una identidad que se deriva de la idea de colectividad, de un pasado común imaginado, de una continuidad temporal imaginada. (P. 178).

MEMORIA—HISTORIA—DISCURSO HISTÓRICO PÁEZ

La lucha de los grupos subordinados contra el poder hegemónico es, en buena parte, la lucha de sus memorias sociales contra el olvido forzado. Esa lucha se ha realizado a través de la domesticación política de la memoria social por parte de la historia...Rappaport (1990), por ejemplo, ha demostrado a través del examen de tres historiadores páez como la historia domestica la memoria social y cómo el interés por el pasado se articula con las necesidades políticas del presente y con las expectativas del futuro; el discurso histórico páez básico en los procesos de legitimación e insubordinación étnica, es situacionalmente invocado, esto es reconstruido. La historia páez es una memoria política dinámica que se ajusta constantemente a los requerimientos situacionales contemporáneos. El caso de Quintín Lame, líder indígena de la primera mitad de siglo, es bien ilustrativo en este sentido. Mientras que el movimiento indígena caucano de las dos últimas décadas ha rescatado su nombre, casi perdido en la memoria social reciente (Rappaport 14990: 126), y lo ha convertido en el paradigma de las opciones de fuerza ante el poder hegemónico, Espinosa y Escobar (este volumen ha mostrado que los historiadores paeces desestimaron antes de esa época su capacidad de movilización política pan-indígena debido a su militancia conservadora y a su marcado cristianismo. El caso del cacique del siglo XVIII, Juan Tama, es similar, aunque por distintas razones: su nombre no fue relevante ni en la memoria social ni en la historia páez hasta que esta última escrita por Lame, decide rescatarlo de las sombras sólo a principios de este siglo (Rappaport 1990: 110-115). (P. 179).

HISTORIA ESCRITA—MEMORIA SOCIAL—ORALIDAD

Una de las evidencias más claras de domesticación de la memoria social por parte de la historia en el caso páez es la relación entre oralidad y escritura; la primera es el vehículo de la memoria social y la segunda el vehículo de la historia (Rappaport 1990: 60), a la que se vuelve una y otra vez situacionalmente. Aunque esta no es, desde luego, una característica de la temporalidad nativa, sí es una clara indicación de la forma en que las historias disidentes se construyen en el marco de las relaciones con la sociedad nacional. La historia escrita es, simultáneamente un instrumento de dominación colonial y un vehículo de empoderamiento insubordinado que somete a la memoria social. (P. 180).

YANACONAS—HISTORIA

Como en el caso páez ya examinado, las características de este proceso son varias. En primer lugar, se trata de una historia moral: la legitimación política yanacona se fundó en una imagen de su pasado, en el pasado tal y como debió haber ocurrido. En segundo lugar, la historia yanacona se estructura y moviliza desde el presente con propósitos de futuro; como ha anotado Zambrano (1995: 139) a ese respecto, "el principio es hacer tradición, no recuperarla". En tercer lugar, se trata de una historia que establece, como vínculo legitimador, continuidad hacia el pasado, sin referentes temporales precisos y sin relaciones de causalidad ni contigüidad: "Nosotros estamos haciendo la nueva tradición yanacona sobre la base de nuestros abuelos" (Oriando Hormiga, líder yanacona, citado por Zambrano 1995: 139). En cuarto lugar, es una construcción histórica que domestica la memoria social y la moviliza políticamente; este proceso de domesticación, para ponerlo en palabras de Zambrano (1995: 142), es una decisión social que permite tener de control del proceso histórico. (P. 181).

GUAMBIANOS—ARQUEOLOGÍA—HISTORIA—MEMORIA SOCIAL

Los activistas guambianos encontraron, por ejemplo, que los hallazgos hechos por la arqueología les resultaban muy útiles para sus propósitos de fortalecimiento étnico y de legitimación ante el Estado. De hecho, las investigaciones arqueológicas en Guambía encontraron evidencias de ocupación por más de 2000 años y aunque "los arqueólogos se resistieron a afirmar que estas huellas (...) fueran de guambianos", estos "no dudaron un instante" (Vasco 1997:120). Este proceso de construcción, que usa criterios occidentales, no sólo es un buen ejemplo de la anexión de las historias hegemónicas por una historia disidente sino que, lo que resulta más relevante para esta discusión, muestra como al historia guambiana domesticó la memoria social; los principales vehículos de esa domesticación fueron las cartillas usadas desde entonces en los currículos escolares de la zona. (P. 181).

HISTORIAS DISIDENTES—HISTORIAS HEGEMÓNICAS—IDENTIDAD NACIONAL

La movilización política de la memoria social por parte de las historias disidentes se hace en el marco de procesos básicamente locales de construcción de identidad, llamamos étnicos en los casos que he examinado. Aunque algunos de esos procesos son extra-locales (como los proyectos pan-indígenas), conducen, de todas maneras, a construcciones de identidad que se oponen a la identidad nacional instrumentada por las historias hegemónicas. (P. 183).

HISTORIA—MEMORIA—HEFGEMÓNICAS—HISTORIAS DISIDENTES

El papel acordado a la historia y a la memoria no es fundamentalmente distinto en las perspectivas hegemónicas y disidentes. En ambos casos la tradición se inventa, en el sentido de que es selectiva, intencionada, moral, la historia establece las relaciones de continuidad temporal por fuera de requerimientos de contigüidad y de causalidad, naturalizando eventos enteramente contingentes; la historia realiza una domesticación política de la memoria social; la historia realiza su viaje en vehículos conceptuales mayoritariamente esencialistas; para que la historia sea reconocida se requiere que desde el presente se le otorgue un sentido y un valor. Sin embargo, aunque encuentro profundas similitudes entre las historias hegemónicas y las historias disidentes desde la perspectiva de su labor domesticadora de la memoria social, esto no quiere decir —por supuesto— que sus efectos de poder hayan sido los mismos. A pesar de que la historia occidental comparte con otros saberes históricos un papel de fundamental importancia en la sociedad, sobre todo en la dimensión de sus usos políticos, es ella la que ha sido impuesta o ha tratado de ser

impuesta a las demás. Sin embargo, la imposición homogenista, construida sobre todo desde la unificación lingüística y educativa, ha sido enfrentada como resistencia o como anexión. En ambos casos, el resultado ha sido el mismo: en la Colombia de hoy co-existen y, en ocasiones, se enfrentan varias voces históricas. Algunas han encontrado grandes espacios de legitimación y han jugado un papel determinante en reivindicaciones territoriales, políticas y jurídicas.

MEMORIA SOCIAL—IDENTIDAD—SENTIDO HISTORICO

La naturalización de la memoria social por parte de la historia es uno de los recursos políticos más efectivos en la construcción de las identidades. La naturalización de la identidad se funda en una concepción primordialista y esencialista que la considera profunda, interna y permanente (Rowlands 1994: 132); ese esencialismo es transmitido a la memoria (P. 183) social por parte de la historia a través de muchos mecanismos, pero sin duda uno de los más poderosos es la referencialidad espacial. El sentido histórico (es decir, el sentido identitario) se construye desde toda clase de referentes espaciales, desde los objetos hasta el paisaje. Esta suerte de referentes empíricos no son nada distinto de la concreción de la memoria social (estructurada por la historia) en un espacio social. Ninguna memoria social puede existir, nos recuerda Connerton (1989: 37), sin referencia a un espacio social específico, la memoria social está anclada al espacio social. En este sentido, no hay mucha diferencia entre la forma en que las historias hegemónicas y las historias disidentes producen la referencialidad espacial, aunque quizás sea necesario reconocer que hay diferencias en el énfasis puesto a uno u otro mecanismo y en los otorgamientos de sentido. De hecho, aunque las historias hegemónicas han usado, de manera central, la objetivación contenida en los museos, también han sacralizado el paisaje, como en la celebración de los sitios en que tuvieron lugar las batallas ganadas (¡pero no las pérdidas!) a los españoles en las guerras de principios de siglo XIX. Las historias disidentes, por su parte, enfatizan la referencialidad del paisaje, pero también usan de manera creciente otros mecanismos, como los museos.

HISTORIA

El poder político de la historia radica tanto en su capacidad de revelación como en su capacidad de adivinación, lo que en realidad viene siendo exactamente lo mismo. En este sentido, la historia es un ejercicio mágico/chamanístico y los historiadores magos/chamanes. Si los historiadores/magos académicos nos dicen qué ha sucedido y qué sucederá, también los historiadores/chamanes indígenas hacen lo mismo.

HISTORIADOR

Esta suerte de magia de los historiadores disidentes es exactamente la misma de la que se recubren los historiadores hegemónicos, aunque éstos lo hacen en virtud de estar investidos por la ciencia y por sus "capacidades" de revelación. Los historiadores hegemónicos, aunque éstos lo hacen en virtud de estar investidos por la ciencia y por sus "capacidades" de revelación. Los historiadores hegemónicos son "expertos" cuya tarea principal es revelar la verdad de lo que sucedió en el pasado; esa labor taumatúrgica (en tanto revelación) no es distinta de la labor de los historiadores/chamanes, también "expertos" a su manera. En todos los casos el historiador se convierte, por su papel en la textualización de los discursos sobre los acontecimientos pasados (en tanto eventos construidos como reales), en un "profesional de la memoria" (*sensu* Wachtel 1986: 217).

La lucha que se ha librado y se libra entre las historias hegemónicas y las historias disidentes se puede caracterizar como la lucha entre formas distintas de construcción de identidad. El territorio de lucha que supone el encuentro identitario, sin embargo, es un símbolo palpable de las posibilidades de la realización de la alteridad. De hecho, aunque una de las características notorias del mundo contemporáneo es el esfuerzo de la semejanza y de la diferencia por parasitarse mutuamente, lo que se refleja en la tensión constante entre lo global y lo local, entre la homogeneización y la heterogeneidad, lo cierto es que esta situación ha hecho posible "la expansión de muchos horizontes de esperanza y fantasía" (Appadurai 1996: 43).

El enfrentamiento histórico se ha realizado desde la naturalización de la memoria social que realizan las distintas historias. Pero aunque la diferencia es, de hecho, el valor distintivo del encuentro entre las hegemonías y las disidencias y la resistencia a la asimilación (homogeneización) la forma en que puede realizarse, Rabinow (1986: 258) ha advertido sobre la esencialización de la diferencia, un hecho que ignora el espacio de encuentros constantes que es el mundo contemporáneo y que ignora que el enfrentamiento cultural que supone el encuentro histórico e identitario implica diferencias no ya taxonómicas, en el sentido clásico de la antropología, sino interactivas, imaginadas, construidas situacionalmente; por eso la invención juega un papel tan fundamental en la proliferación de voces históricas porque provee los mecanismos de representación histórica de muchos colectivos sociales.

La advertencia de Rabinow, que condena el esencialismo por "irreal" (o, por lo menos, por falta de realismo), ignora, no obstante, que buena parte de la movilización política de la memoria ocurre a través de elaboraciones conceptuales enteramente esencialistas y que esto es igualmente cierto para las hegemonías como para las disidencias; pareciera, incluso, que en la lucha identitaria que supone el encuentro histórico el esencialismo fuese un invitado imprescindible. (P. 185).

ANTI-ESENCIALISMO—HISTORIA

Aun así, la opinión que argumento en este anti-esencialismo es la herramienta analítica más poderosa a nuestro alcance para lograr la desnaturalización de las historias, aunque ese ejercicio alcance tanto a las historias hegemónicas como a las disidentes. Además, una crítica anti-esencialista no le resta autenticidad a las construcciones históricas; éstas son hechos sociales con suficientes consecuencias prácticas como para presumir que no son auténticas. Esta crítica, sin embargo, sí alcanza su orden de legitimidad, puesto que sacude su pretensión incontestable.

Pero aun así el anti-esencialismo sobrevive al desastre de las eliminaciones, obviamente cabe preguntarse a qué realmente contribuiría esa desnaturalización, qué lograríamos con ello, a dónde nos conduciría este ejercicio. A la visión esencialista de la historia podemos oponer una visión interaccionista que la considera como poco profunda, en tanto situacional, (P. 186) y contingente a las circunstancias sociales. De esta manera el proyecto nacional y los proyectos locales se desnaturalizan y se muestran como construcciones, como tradiciones inventadas. De lo contrario, el relativismo que enfrenta el orden hegemónico se convertiría rápidamente en un neoreduccionismo esencialista: un poderoso e intencionado ejercicio académico creando, por doquier, "islas esenciales", separadas unas de otras, asépticamente mantenidas a distancias-lo que, obviamente, hace posible su sometimiento.

NACIONALISMO—ARQUEOLOGÍA

Aunque hay que reconocer que el nacionalismo ha sido la fuerza histórica dominante en el discurso arqueológico de la identidad, el asunto crucial en países como Colombia, con su proyecto nacional homogenista hecho trizas, es el papel que puede jugar la arqueología en la construcción de nuevas comunidades imaginadas; al fin y al cabo, como ha señalado Rowlands (1994: 141), "el valor central que motiva el trabajo arqueológico es la noción de identidad empleada". La dirección apunta hacia un orden postcolonial en el que la arqueología-y todas las otras disciplinas históricas-no sea ya más el instrumento de la construcción nacional, "una comunidad imaginada por algunos que resulta siendo la prisión política de otros" (Appadurai 1996: 32). El nuevo orden permitirá ver que el pasado es un artefacto cultural con muchas versiones, apenas una de las cuáles es la que producen los arqueólogos; permitirá contemplar la emergencia de historia disidentes y permitirá mostrar la situacionalidad de la historia en toda su dimensión. La proliferación de otras historias no cumple el papel de politizar la práctica arqueológica, un temor casi visceral de los puristas científicos, tanto como poner al desnudo las relaciones de poder en virtud de las cuales una visión de la historia establece su predominio sobre las demás. (P. 187).

HISTORIADORES NATIVOS—ACTIVISTA POLÍTICO

Esos historiadores nativos, debido a su activismo político y a sus proyectos de construcción identitaria, movilizaron la historia con propósitos políticos muy precisos. Como ha dicho Rappaport

(1990: 178), "para ser un buen historiador páez uno debe tener más que control del pasado: uno también debe ser capaz de articular el pasado y el presente para cambiar el futuro". Esa relación entre historiador y activista político es inextricable en las historias disidentes, mientras que no existe en el caso de las historias hegemónicas actuales y, de hecho, supone una profunda diferencia entre esas historias.

ENCUENTRO HISTORICO

El locus del encuentro histórico es un escenario dinámico y creativo, no un escenario estático; es, en realidad, un territorio de lucha. En el locus del encuentro la imaginación histórica se re-crea constantemente y (P. 189) las distintas son enfrentadas, resistidas, domesticadas, anexadas, apropiadas. El enfrentamiento de la diferencia, de Occidente y la alteridad, no es el enfrentamiento de historias esenciales sino de historias situacionales, de historias construidas.

HISTORIAS HEGEMONICAS—HISTORIAS DISIDENTES—MEMORIA

Tanto las historias hegemónicas como las historias disidentes en Colombia despliegan en toda su intensidad el uso de la imaginación histórica (desde la diferencia) como un campo para la acción: la memoria (memoria hacia el futuro) juega un papel determinante como actriz principal de nuevos proyectos sociales. La memoria se convierte en deseo; la memoria es deseo (*sensu* Appadurai 1996). La movilización consciente y deliberada de las diferencias atraviesa el encuentro entre las historias hegemónicas y las historias disidentes. Ese encuentro da cuenta del impacto cultural del hegemonismo occidental y de su proyecto globalizador; da cuenta de los usos políticos de las historias hegemónicas en la construcción de comunidades imaginadas extra-locales, como la nación. La colisión histórica, a pesar de sus protagonistas, no enfrenta historias esenciales sino historias modificadas, penetradas, anexadas. De hecho, los saberes históricos disidentes contemporáneos deben su existencia, en buena parte, a la insubordinación, al enfrentamiento a la visión histórica dominante, a la movilización creativa e imaginativa de las diferencias. Las distintas tradiciones históricas, tal y como las conocemos hoy en día, fueron constituidas a través del contacto con la modernidad y la postmodernidad en el contexto de la colonización; en otras palabras, son historias impensables por fuera de la experiencia colonial. Es más, mucho del esencialismo desplegado por las historias disidentes usa caracterizaciones esencialistas propias de la construcción occidental de la alteridad (cf. Friedman 1994; Rappaport y Dover 1996); es decir, se trata de un esencialismo re-significado, puesto que ya no es un instrumento de dominación sino de empoderamiento, una suerte de "orientalismo" (*sensu* Said 1979) invertido. (P. 190).

HISTORIAS HEGEMONICAS—HISTORIAS DISIDENTES

Las historias disidentes difícilmente pueden entenderse por fuera de sus relaciones más amplias con la sociedad naciones; por lo demás, el mismo argumento puede hacerse en la dirección contraria, señalando que la construcción de las historias hegemónicas se realizan desde la óptica del silenciamiento de las historias locales, desplegando objetos discursivos que no existirían si no existiese el enfrentamiento histórico. Con esto no quiero decir que las historias locales no existían antes de su enfrentamiento a las historias hegemónicas o que sus niveles de creación de sentido estén necesariamente atravesados por su relación con los sentidos de la historia dominante; simplemente quiero señalar que la consideración de las historias disidentes como entidades auto-contenidas desconoce las complejas redes de relaciones que supone el mundo contemporáneo. Es más, la misma nominación de las historias locales actuales como "disidentes" implica, necesariamente, su relación multiforme y multidireccional con la hegemonía. (P. 191).

SERNA, Adrián. PINILLA, Martha Yaneth. Arqueología e imaginario social: reflexiones a propósito de una experiencia con un museo local. P. 229-256.

IMAGINACIÓN POPULAR—LO MATERIAL—ARQUEOLOGÍA—DISCURSO

La desconexión de la imaginación popular con lo material subyace como creencia en la disciplina arqueológica y tiene, a su vez, otra implicación complementaria: desaloja la imaginación que está en la constitución histórica del discurso disciplinar sobre los objetos concretos, sobre las

evidencias. Así, la constitución del discurso de la arqueología, hermetizada por la universalidad de las concepciones disciplinares, minimiza un hecho definitivo para pensar la arqueología en nuestro medio: la incidencia de los procesos de conquista y colonización (procesos discontinuos de deformación de las imágenes provocadas por los objetos). La conquista y la colonización se han convertido en hechos para ser recolonizados por esta disciplina que puede percibirse, en su universalidad ahistórica, desconociendo las condiciones de estos hechos para pensar epistemológicamente la particularidad de la disciplina arqueológica en nuestro contexto (Serna 1998). La imaginación aparece, entonces, como una subversión del discurso si se relaciona menos con la imagen formada y más con lo imaginario, es decir, con el horizonte de la acción imaginante (deformante y creativa) que plantea la búsqueda de los órdenes sociales, políticos, culturales, etc., en que esta acción ha sido posible. Así, la imaginación y lo imaginario permiten penetrar en un sentido histórico a la comprensión de los juegos de lo popular con los objetos del pasado. Frente al positivismo disciplinar sobre las evidencias, esta subversión nos advierte que los objetos no son reales sino buenos conductores de lo real (Bachelard 1994), así, la positividad está en el hecho social que le da formas objetivas a esos discursos múltiples de la acción imaginante. (P. 229-230)

ARQUEOLOGÍA—IMAGINARIO SOCIAL

La correlación arqueología e imaginario social, desde su simple enunciación, se nos aparece como una ambigüedad que se desplaza por una serie de interrogantes: arqueología e imaginario social ¿en el pasado? Arqueología e imaginario social ¿en el presente? O, sencillamente, ¿arqueología como imaginario social? Estas tres preguntas evocan algunas posiciones del espectro de lo que se ha creído que hace la arqueología: que llega al pasado, que llega al presente, que llega del pasado hacia el presente, o viceversa; más aún, aquella que considera que la arqueología es el pasado mismo. En medio de estos interrogantes se hace visible, a la vez, la pregunta por las condiciones sociales de producción de los patrimonial desde la disciplina arqueológica. Este desplazamiento desnuda dos hechos: por un lado, la paradoja de la ausencia y redundancia de temporalidad en la noción misma de arqueología. Pareciera que la arqueología se debatiera en el plano de una ausencia de contenido temporal que tradujera un término neutro que se desplaza y sólo se temporaliza sobre una dimensión externa (la de sus objetos-problema y de los períodos que concibe) o bien que su sola denominación, saturada de significado, se recluyera automáticamente en un tiempo pretérito. Por otro lado, este desplazamiento nos conduce a la paradoja de marginación e inclusión del sujeto, es decir, a la ubicuidad de los actores que orientan la investigación sobre el pasado, la hacen significativa y, por tanto, social (en los términos de Weber 1964): ¿actores del pasado o actores del presente? Esta paradoja se extiende al mismo posicionamiento de quien investiga y así apareciera que la arqueología exigiera la inscripción de un sujeto externo al pasado, susceptible de concebirlo objetivamente, aun en las texturas más profundas, que preserve la autonomía del tiempo y de la sociedad que como investigador ha descrito o bien que supusiera un sujeto empático con el pasado mismo, que se deposita en sus sedes y las comprende, trayendo ese tiempo y esa sociedad hasta nuestros días. (P. 230-231)

TIEMPO—SUJETO—ARQUEOLOGÍA—PASADO

Esta ambigüedad, que parte de no cuestionar esas nociones de tiempo y de sujeto, le resta flexibilidad a la práctica de la arqueología en países antiguamente colonizados y determina el grado de posibilidad o imposibilidad de una propuesta polifónica en la interpretación del pasado. Pensar las condiciones posibles de una propuesta polifónica, más allá de las limitantes de la mirada y del lenguaje técnico de la disciplina, debe partir de ubicar el pasado como conocimiento que, a su vez, comporta modos de conocimiento. Estos llevan sobre sí unas relaciones de tiempo y sujeto que no son las que plantean los hallazgos, ni las que determinan las teorías y los métodos sobre los hallazgos; ni siquiera las que se orientan desde el interior de la disciplina misma. Las relaciones de tiempo y sujeto en los modos de conocimiento se extienden dentro del conjunto más amplio de las relaciones sociales en las cuales se asienta la disciplina. Así, la posibilidad de pensar la polifonía no parte de las teorías y métodos propios de la arqueología, ni de su espíritu científico, sino de la historia en la cual la disciplina surgió y se desarrolla. (P. 231)

PASADO—PRODUCCIÓN ARQUEOLÓGICA

Las dinámicas de la producción, la circulación y el consumo del conocimiento del pasado no han estado desconectadas, en modo alguno, de las dinámicas más generales de la producción, la circulación y el consumo (de mercancías, de bienes, de capitales, etc.) en los sistemas sociales en los cuales se inscribe ese conocimiento. Las dinámicas de la producción arqueológica en el capitalismo, al cual se asocia la disciplina en su desarrollo como ciencia (de la mercancía al artefacto cultural como objetos), se nos aparecen desintegradas. Con ello, el pasado se convierte en un hecho dado, en algo fulgurante que tiene a aparecer sólo bajo determinadas condiciones (en ellas se inscribe la creencia en la predestinación de algunos afortunados) y se desdibujan las diferencias entre el conocimiento del pasado (donde los objetos son provocados) y el pasado (donde los objetos vienen dados). Así, el pasado se desplaza a través de un conjunto de escenas dislocadas, que invisibilizan sus formas de producción y su posibilidad histórica. Pese a ello, estas dinámicas logran sintetizarse en el museo, remanente donde la velada historia social del discurso arqueológico puede conciliar la contradicción de los diferentes momentos del pasado y de múltiples historias. (P. 238)

ARQUEOLOGÍA—ENUNCIACIÓN

En esta separación entre la historia de la disciplina y la interpretación de los desarrollos culturales se cercena el lugar de la enunciación del arqueólogo para que la enunciación misma fluya como verdad. Esta es dentro de la academia, una de las formas de las ambigüedades planteadas al comienzo de este texto. Una vez liberada, la enunciación vuelve al lugar de enunciación y se presenta como un descubrimiento único y vital entronizando al arqueólogo que lo ha encontrado. No obstante, esta disposición se nos presenta habitualmente en otra forma, es decir, como la autoridad del investigador que penetra y disipa una niebla insospechada (niebla que en muchos casos él, en verdad, ha producido). (P. 252)

ARQUEOLOGÍA

La arqueología, entonces, debe ser partícipe de la historia, no si forma exclusiva de construcción. Ella misma debe desplazar del plano de resoluciones al plano de problema para la historia misma, porque sobre su historia social se escenifican procesos de control social de los sujetos, procesos habitualmente conflictivos que han determinado nuestras crisis del presente. La arqueología hace parte de un recorrido donde la bestialización, la demonización, la naturalización y la cientificación del pasado han revertido en formas de control social de unos mundos heterogéneos en los que el pasado tiene poder y constituye escenario de resistencia contra la imposición de los sectores hegemónicos. (P. 253)

MATERIALIDAD—OBJETOS

Y allí la presunción de materialidad que acoge al científico y que desnuda el marco lógico de sus pertinencias se desplaza y existe no por la objetualización misma sino por su incursión dentro de la historia. Sobre esa base las viejas dicotomías (material-ideal, percepción-representación, significante-un significado, etc.) que domesticar la mirada se resienten en el escenario de las prácticas populares de dar sentido al pasado. Los objetos no se dimensionan sobre los determinismos técnicos, tecnológicos ni medio ambientales; pueden existir múltiples significaciones que sólo pueden ser interpretadas y ubicadas sobre la escena de la historia de los sujetos y las relaciones sociales que las apropian y utilizan. No se trata, entonces, de permitir la dislocación de productos de la posmodernidad sino de hacer de la signica simbólica un espacio interpretable por la historia, donde los modos de producción de sentido – donde se encuadrarían las lógicas de lo económico, de lo político, de lo religioso, de lo “arqueológico” si se quiere, etc. – son fundamentales. (P. 254)

IMAGINARIO SOCIAL

Así, aquello que se definiría como el imaginario social no estaría alimentando una forma de producto-conocimiento frente a una forma de producto-conocimiento-producto-realidad, como la arqueología, sino que emergería para delinear los trazos hacia el pasado, como una “arqueología” misma y propia donde tienen espacio los objetos también. (P. 254)

SALAZAR, Óscar Iván. La autoridad de la palabra y la construcción de sentido de la historia. Oralidad y escritura en el barrio Villa Javier de Bogotá a principios del siglo XX. P. 257-284.

NARRACIÓN—HISTORIA—MIMESIS

Cualquiera que sea la "tecnología" que el ser humano utilice, la narración de historias está en el centro de cualquier actividad que implique la utilización de la palabra. El caso de Villa Javier ilustra cómo la narración de historias, anécdotas y recuerdos, constituye uno de los mecanismos más importantes del ser humano para darle sentido a los acontecimientos, generar y orientar la acción social y construir su propia historia. Partiendo de este hecho, será útil explorar la idea de mimesis de Paul Ricoeur en este contexto específico. De su exposición sobre la dialéctica de la narración y la configuración temporal en la cual la mimesis se convierte en un elemento mediador que hace posible la generación de sentido de la historia, se desprenden planteamientos importantes para el caso de Villa Javier. (P. 259)

MIMESIS

Ricoeur señala que el sentido de la mimesis está relacionado con un proceso continuo antes que con un acto consumado, que de cierta manera integra el sentido de términos como representación o imitación y va un poco más allá de ellos. En esta sutileza cualitativa, que nos coloca ya no ante versiones definitivas sino más bien ante procesos, radica la esencia de la producción de sentido de la historia de un grupo. Los distintos relatos y sus variaciones, a la vez que buscan hacer mimesis de lo ocurrido, introduce nuevos elementos en la evocación de hechos, ideas, anécdotas, descripciones, etc., propios de la historia de un grupo. Reconocer o no este proceso, puede significar para el antropólogo, la diferencia entre hacer una descripción etnográfica inerte y una de tipo crítico y consciente de la historia de la comunidad y de sí mismo en relación con ellos. (P. 259)

EXPERIENCIA HUMANA—MIMESIS

El carácter temporal de la experiencia humana se revela en la dialéctica existente entre la narración y el tiempo... En esta relación aparece la mimesis como mediadora del proceso. (P. 260)

HISTORIA—MIMESIS

La construcción de una historia atraviesa tres etapas. En un primer momento correspondiente a lo que Ricoeur denomina mimesis I, la narración de los hechos pasa por un proceso de pre-comprensión de la acción de narrar, que involucra: fines, motivos y agentes dentro de la acción; unos recursos simbólicos aportados al individuo por la cultura en la que vive; una identificación de las acciones con las estructuras temporales que exige la narración.

En el momento de la configuración del relato, o mimesis II, ocurre una mediación en tres niveles: 1. Mediación entre acontecimientos como incidentes individuales y una historia tomada como un todo. En nuestro caso, el conjunto de acontecimientos que se narran conforma las historias de vida de los informantes y sus relatos. 2. La construcción de la trama de la historia narrada integra factores tan heterogéneos como agentes, fines, medios, interacciones, circunstancias, resultados inesperados, etc. 3. La construcción de la trama tiene sus caracteres temporales propios; se hace una crónica, una historia de vida o se cuenta una anécdota. La narración de los hechos se transforma la sucesión de los acontecimientos en una totalidad significativa, confiriéndole un sentido de 'punta' o 'tema' a la historia. Pero este sentido de 'punto final' o de 'tema', que hace ver a la historia como una totalidad, y su dimensión temporal, emergen no tanto en el acto de narrar, sino en el de narrar-de-nuevo; la reproducción posterior de la historia se hace posible porque ésta se conoce y sobre todo porque se comprende el 'tema' de esa historia.

Existe un tercer momento en la relación dialéctica entre tiempo y narración, mimesis III, cuando se cruzan el mundo del texto y el del lector – o el del narrador y el oyente. Corresponde al momento de la refiguración del tiempo narrado, donde el lector o el escucha reconstruyen las ideas e imágenes que han llegado a ellos gracias a la mediación del relato. Lo más interesante de este momento es la posibilidad de continuación de la narrada, gracias a que "la hemos comprendido" en

las dimensiones de su red conceptual, su actividad simbólica y su temporalidad, así como en su nivel de 'historia con un sentido'. (P. 260-261)

ORALIDAD—ESCRITURA

En el momento en que se narran los hechos o se construyen historias, buena parte de la relación que se establece entre memoria escrita y memoria oral pasa necesariamente por un acto de simulación. Este proceso no se da solamente desde la realidad vivida hacia una forma de representarla con palabras, sino que también está presente, y de manera decisiva, en el momento de pasar de una versión escrita a una oral de la narración, y viceversa. Tanto la oralidad como la escritura simulan ser la otra, tratándose de un proceso que va más allá de un capricho formal. Sin embargo, este proceso nunca llega a homogenizar los dos tipos de expresión; la utilización de una u otra manera de contar los mismos hechos, genera sentidos colectivos diversos en torno a un mismo aspecto de la vida cotidiana. De esta manera se producen significados cualitativamente diferentes, y en muchos casos se nos revelan las estrategias que los individuos utilizan para vivir en sociedad. (P. 261)

MIMESIS—SIMULACIÓN—TIEMPO—NARRACIÓN—ORALIDAD—ESCRITURA

Dentro del proceso de mimesis se inscribe la simulación o simulacro permanente entre la oralidad y la escritura. Mientras la mimesis es la mediación entre tiempo y narración – entre los hechos y la historia contada –, la simulación es un puente entre la memoria oral y la memoria escrita. Al contar algo, se hacen acotaciones a las cosas que dijeron los protagonistas de la historia; lo mismo ocurre al escribir. En la medida en que quien cuenta es una persona que se refiere a lo dicho por otras varias personas, las citas a las cosas que se dijeron se convierten en la simulación de aquello que dijeron los implicados. Se trata de una representación que al darse de manera escrita, simula la voz oral, y viceversa. Es un movimiento que no es tan artificial como puede parecer; en el sentido de Deborah Tannen, existen más estrategias y recursos discursivos comunes entre la voz escrita y la oral que diferencias entre ambas. (P. 261)

PENSAMIENTO NARRATIVO—PENSAMIENTO PARADIGMÁTICO—HISTORIAS

Hay dos aspectos importantes en estas historias, que también eran reforzadas oralmente por el padre: primero, se trata de historias y textos moralistas cuya forma narrativa está más cerca de un sistema de pensamiento en el que la generalización y la lógica son cosas casi ajenas, o por lo menos están muy subyacentes. El ejemplo y la enseñanza no se transmitían directamente a través de conceptos abstractos y objetivos o argumentos racionales sino que se utilizaban estrategias discursivas que involucraban a los oyentes-lectores en las narraciones de manera directa y subjetiva. Una de las diferencias entre esta manera de comunicarse y una argumentación racional es que en la segunda están presentes y explícitos los paradigmas que sustentan y constituyen el contenido de lo que se dice, mientras en el pensamiento narrativo los paradigmas no se hacen del todo explícitos. Esto no implica que las narraciones de historias no apelen a una racionalización previa para estructurarse; lo que las hace diferentes del pensamiento paradigmático es que la información que se quiere transmitir es tratada de una manera completamente diferente que, ante todo, subjetiviza e involucra en lugar de objetivizar y distanciar – las generalizaciones y los conceptos son formas de hacer esto último. Para señalar tan sólo uno de los elementos utilizados en el relato anterior, correspondiente a la lógica narrativa, notemos que el personaje de la historia es un campesino adulto que por sus características podría confundirse con un miembro del Círculo de Obreros. Tras la construcción de la historia con este personaje en concreto, el padre estaba diciéndole indirectamente a los obreros que ese podía ser el caso de muchos de los habitantes del barrio y los estaba censurando. De hecho, una de las prácticas con las que Campoamor jamás pudo acabar fue con el consumo de chicha y de bebidas embriagantes entre los "obrereros". Esto fue algo que él mismo admitió en varios artículos publicados en los boletines.

Como segundo elemento significativo respecto a estas historias habría que señalar la repetición insistente de las ideas moralistas por medio de los relatos. Esta repetición tiene relación con la generación de sentido y el proceso de involucrar al oyente en lo que se dice (Tannen 1994) y va desde la repetición de una misma idea como la del "chichismo" como enfermedad hasta la

aparición recurrente de un mismo artículo o historia en varios números de los boletines lo largo del tiempo. (P. 268-269)

COMENTARIO: Esta cita hace referencia a una historia publicada en el Boletín del Círculo de Obreros de Bogotá, en los años de 1918 y 1922, escrito por el padre Campoamor.

EJEMPLO

Si nos detenemos en la idea del ejemplo, presente en todos los aspectos del proyecto utópico, vemos que se trata de una estrategia completamente acorde con la simulación utilizada por el sacerdote en sus textos. Imitar el ejemplo era la consigna. Esto era, llegar a ser lo que se debía ser por medio del seguimiento del ejemplo. (P. 271)

COMENTARIO: Esta cita es a propósito del control y de las reglas para los habitantes de Villa Javier. Debe tenerse en cuenta que aquí la palabra "simulación" hace alusión a la relación que en sus textos establece el padre Campoamor entre lo oral y lo escrito, es decir, en el sentido en que la utiliza Ricoeur y que el autor del capítulo retoma.

HISTORIA—DESLIZABILIDAD—MEMORIA

En la vida cotidiana buena parte de estas interpretaciones se generan a partir de lo que Carrithers llama la deslizabilidad dentro de la vida social humana; es decir, "la capacidad de imaginar alternativas a lo que se presenta directamente ante nosotros", la cual, en el plano de las relaciones sociales, permite los cambios y la generación de nuevos significados que van transformando los ya existentes dentro de una cultura. En este sentido, las historias que se cuentan y que vuelven a contarse se constituyen en el espacio del lenguaje donde dicha deslizabilidad se hace posible. El "volver a contar", recordemos, también depende de la comprensión del sentido de la narración como un todo que pertenece a una cultura y a un grupo que vive en un contexto histórico determinado. Es en el seno de ese sentido colectivo – inscrito dentro de la memoria compartida por un grupo – donde empieza a operar la deslizabilidad. (P. 272)

POESÍA—ORALIDAD

No olvidemos tampoco el carácter especial de la poesía; es una manera de utilizar la palabra que, a pesar de poder estar escrita, exige una aproximación diferente, más rítmica, más sonora que visual, a diferencia de la prosa. Sus particularidades la convierten en la forma escrita más cercana a la oralidad. (P. 274)

ACADEMIA—CONOCIMIENTO—TEMOR A MENTIR

Es evidente la autoridad que se le confiere a la academia como la encargada de generar y construir conocimiento; así mismo, la autoridad de la palabra escrita está por encima de la opinión o percepción que él mismo pueda tener acerca de lo que sea, pues si no concuerda con los libros, es mentira. Esta expresión es frecuente cuando se habla de datos específicos o de narraciones de hechos de los cuales no se está completamente seguro; es frecuente el temor a "mentir" por atreverse a hablar de lo que se recuerda vagamente. (P. 279)

HISTORIA—INFORMACIÓN ESCRITA—HISTORIADOR—FUENTES ORALES

Hasta aquí todo concuerda con la idea occidental de la información escrita como la fuente más fiel y autorizada para contar la historia; se trata de un proceso del que, hasta hace poco, la academia había sido inconsciente y bastante irreflexiva. Sin embargo, dentro de la perspectiva del científico social preocupado por las versiones orales la construcción de la de la historia occidental se mueve también en un límite y se genera, en este caso particular, a partir de la tensión de dos convicciones a la vez opuestas e igualmente ciertas: la del investigador, quien cree que el que realmente sabe de los hechos del pasado es quien los vivió y que nos los cuenta, y la del viejo que relata, quien cree que el académico sabe más porque conoce los textos o porque los escribe. Lo que nos muestra esto es cómo el investigador se encuentra también inmerso en la construcción de sentido de la historia de un grupo. Dentro de la perspectiva de Ricoeur, la función del historiador sería volver a contar la historia contada por los protagonistas. Pero debemos desmitificar el texto escrito

como fuente suprema y verdadera y ser capaces de reconocer el carácter interpretativo de toda narración. Aún después de haber desaparecido las fuentes orales, "lo que pasó" sigue siendo objeto de reflexión y de continua construcción. (P. 279)

SIMULACIÓN—MEMORIA

Como hemos visto, en el caso de Villa Javier la simulación entre oralidad y escritura, comenzó a darse en el ámbito de la experiencia cotidiana. Esto hizo que se condicionaran las maneras de hacer memoria de lo vivido en el futuro. Como consecuencia, para los recuerdos de los habitantes del barrio y sus referencias al pasado encuentran asidero no sólo en la vida de los protagonistas, y las vivencias personales y colectivas, sino también en documentos impresos que han contado la historia del barrio desde su fundación en 1913. (P. 281)

PALABRA—LO ORAL—LO ESCRITO—SIMULACIÓN

De otra parte, vemos cómo la palabra, sin dejar de ser una manera de "decir el mundo" con su parcial independencia de lo real, no pierde nunca su carácter mediador, ni deja de ser constructora de sentido, independientemente de la "tecnología" que se utilice. En el caso de Villa Javier se establece un continuo y complejo puente entre lo oral y lo escrito, con evidentes implicaciones de manejo del poder. Sin embargo, esas mismas estrategias de simulación que permiten el paso de los significados del oído a la vista y viceversa, gracias al carácter dinámico e interactivo de la memoria y de las relaciones sociales, se convierten en herramientas que reproducen, a la vez que transforman, la vida social y el significado de las normas. (P. 282)

RICOEUR, Paul. La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido. Arrecife. Madrid, 1999.

MEMORIA—MEMORIA PERSONAL—IDENTIDAD—CONCIENCIA HISTÓRICA

Para empezar, prestemos oídos al alegato a favor del uso exclusivamente individual y privado de la noción de «memoria». Al parecer, tres son los rasgos que caracterizan exclusivamente a la memoria personal. En primer lugar, parece que es radicalmente singular. Puede decirse incluso, de la mano de Locke, que la memoria constituye por sí sola un criterio de la identidad personal. Mis recuerdos no son los vuestros. No pueden transferirse los recuerdos de uno a la memoria de otro. Locke veía en la memoria una extensión en el tiempo de la identidad reflexiva que hace que uno «sea igual a sí mismo». En ese sentido, puede hablarse de la memoria como modelo del carácter propio de las experiencias vividas del sujeto. En segundo lugar, el vínculo original de la conciencia con el pasado reside en la memoria... de ese modo la memoria garantiza la continuidad temporal de la persona. Esa continuidad entre el pasado y el presente me permite remontarme sin solución de continuidad desde el presente vivido hasta los acontecimientos más lejanos de mi infancia... Por último y en tercer lugar, se encuentra vinculada a la memoria la sensación de orientarse a lo largo del tiempo, del pasado al futuro. Pero me reservo ese análisis para cuando llegue el momento de considerar la polaridad que existe entre el pasado y el futuro en el marco de un análisis más amplio, el de la conciencia histórica. (P. 15-17)

COMENTARIO: Ricoeur parte para estas consideraciones sobre la memoria individual de nociones trabajadas desde Agustín (¿san Agustín de Hipona?) hasta Husserl.

MEMORIA COLECTIVA

b) A pesar de todas las características inalienables de la memoria individual, me parece complicado no recurrir a la noción de «memoria colectiva», por muchas que sean las dificultades epistemológicas que ello plantee. El sociólogo francés Maurice Halbwachs hizo una apología de dicha memoria en un ensayo titulado, precisamente, *La mémoire collective*: obra inacabada y póstuma publicada en 1950 en la que el autor retomaba algunas de las tesis recogidas con un grado mayor de conjunción en *Les cadres sociaux de la mémoire*. El problema no es despreciable, en la medida en que los nacionalismos cuyos excesos deploramos tienen muy en cuenta aquellos recuerdos compartidos que perfilan la identidad étnica, cultural o religiosa de una colectividad dada. El primer hecho, el más importante, consiste en que uno no recuerda sólo, sino con ayuda de los recuerdos de otro. Además, nuestros presuntos recuerdos muy a menudo se han tomado prestados de los relatos contados por otro. Por último, uno de los aspectos principales quizá consista en que nuestros recuerdos se encuentran inscritos en relatos colectivos que, a su vez, son reforzados mediante conmemoraciones y celebraciones públicas de los acontecimientos destacados de los que dependió el curso de la historia de los grupos a los que pertenecemos. La ritualización de lo que podemos llamar recuerdos (P. 17) compartidos" legitima a Halbwachs para convertir "cada memoria individual [...] en un punto de vista de la memoria colectiva". Pero de ahí a presuponer la existencia de un sujeto colectivo de la memoria que se hiciese cargo, como decíamos anteriormente, del carácter propio de sus recuerdos existe una distancia difícilmente superable: implicaría que la memoria colectiva de un grupo cumple las mismas funciones de conservación, de organización y de rememoración o de evocación de las atribuidas a la memoria individual. Halbwachs parece dar ese paso si critica realmente sus presupuestos... Ese es el dilema, al menos aparente que existe entre la fenomenología de la memoria, que depende de la fenomenología de la conciencia subjetiva, y una sociología de la memoria que hace hincapié en el hecho de que ésta de entrada, se encuentra proyectada en la vida pública. (P. 18).

MEMORIA COLECTIVA

Una vez aceptada esta hipótesis, que motiva todo el peso de la constitución de las entidades colectivas recaiga en la intersubjetividad, es muy importante no olvidar nunca lo que sólo se trata de una analogía y que, respecto a la conciencia individual y a su memoria, la memoria colectiva sólo consiste en el conjunto de las huellas dejadas por los acontecimientos que han afectado al curso de la historia de los grupos implicado que tienen la capacidad de poner en escena esos recuerdos comunes con motivo de las fiestas, los ritos y las celebraciones públicas. Nada nos

impide considerar a esas personalidades de rango superior, una vez que hemos aceptado la transferencia analógica, un sujeto que posee una serie de recuerdos, y hablar de su temporalidad o de su historicidad, en resumen, aplicar analógicamente el carácter propio de los recuerdos a la idea de una posesión de los recuerdos colectivos. Lo cual es suficiente para considerar que la historia escrita constituye un punto de apoyo en la existencia fenomenológica de los grupos. La historia de las "mentalidades" y de las "culturas" no cumple una función menor, pero tampoco mayor. (P. 19).

MEMORIA COLECTIVA—MEMORIA INDIVIDUAL

Podemos preguntarnos si este proceso de derivación de la memoria de la memoria colectiva a partir de la individual da cuenta fielmente de toda la observación fenomenológica. Ésta sugiere, más bien, la idea de una constitución simultánea, mutua y convergente de ambas memorias. (P. 19).

RELATO

Antes de ser elevada al rango de relato literario o histórico, la narración se practica primero en la conversación ordinaria en el marco de un intercambio recíproco. Además, la lengua en la que se expresa también es, de entrada, común. Finalmente, nuestra relación con el relato consiste en primer lugar, en escucharlo: nos cuentan historias antes de que seamos capaces de apropiarnos de la capacidad de contar y a fortiori de la de contamos a nosotros mismos. Esta mediación lingüística y narrativa requiere que se lleve a cabo una corrección importante de la tesis de la primacía de la memoria individual. Al parecer, ha de cuestionarse la ecuación que existe entre la conciencia, en el sentido fuerte de "conciencia individual", y la memoria. (P. 20).

HISTORICIDAD—MEMORIA

Al respecto, la noción de "historicidad", desarrollada por Heidegger en *Sein und Zeit* y elaborada previamente por Simmel y por la Escuela de Baden, parece que puede cancelar la hipoteca potencialmente idealista. El sentimiento de pertenecer a un grupo u otro, a una nación determinada, supone un relevo importante entre las relaciones intersubjetivas y la objetivación de éstas en las comunidades de rango superior tratadas directamente como un sujeto susceptible de distintas atribuciones. El "querer vivir en común" en el que Hannah Arendt sitúa el origen del poder político cobra sentido en esta lectura en términos de historicidad del intento husserliano de derivar la conciencia colectiva a partir de la individual.

Sobre esta nueva base, resulta más plausible que antes una fenomenología de la constitución simultánea, mutua y convergente de la memoria individual y colectiva. (P. 21).

MEMORIA—CONCIENCIA HISTÓRICA—PASADO—FUTURO

Nos encontramos, en este punto, con el tercer rasgo de la memoria que hemos mencionado anteriormente y que no hemos llegado a desarrollar. Dicho rasgo solo puede reconocerse plenamente en el marco de la conciencia histórica en el que se inscribe la polaridad existente entre la conciencia individual y la colectiva. En efecto, era importante situar la secuencia a la que están dedicados estos estudios ("memoria, historia, olvido y perdón") (P. 22) sobre el telón de fondo de una dialéctica más amplia, la de la conciencia histórica, en la que el pasado no se encuentra separado del futuro, dando por supuesto que el adjetivo "histórico" no califica una ciencia determinada, la ciencia histórica, sino la condición humana o, como suele decirse su historicidad. ¿Por qué llevar el marco de la discusión más allá del problema del "carácter pasado" del propio pasado? Porque todos los términos de la secuencia mencionada tienen que ver con el pasado y éste solo adquiere el doble sentido de "haber sido" y de "no ser ya" en su relación con el futuro. Por tanto, era necesario situar el estudio, que de otro modo corría el riesgo de obsesionarse por el "carácter pasado" del pasado, en el marco de una dialéctica más amplia, en la que prevalece la relación con el futuro en lugar de con el pasado. En cierto modo, toda la terapéutica de la memoria herida de la que hablaremos en las lecciones siguientes descansa en esa prioridad de la relación del presente con el futuro en lugar de con el pasado. (P. 23).

MEMORIA—IMAGINACIÓN

La segunda aporía se refiere a la relación que existe entre la memoria y la imaginación. La asociación de la imagen y del recuerdo es usual e inevitable, pero al mismo tiempo puede inducir a error. Mi tesis, en efecto, consiste en que, después de haber reconocido que ambas operaciones cumplen una función común (hacer presente algo ausente), hay que separarlas poniendo de relieve la especificidad de la dimensión temporal de la memoria. De ese modo, volveremos a otorgar todo su significado a la expresión de Aristóteles "La memoria es el tiempo". Hay que recuperar esa especificidad y señalar la distancia temporal de la cosa recordada frente a la conquista desde hace siglos del problema de la memoria por parte de la imaginación. (P. 25).

OLVIDO

Puede verse al mismo tiempo cómo el problema del olvido se plantea desde el comienzo en un sentido doble: como la desaparición de las huellas y como la falta de adecuación entre la imagen (P. 25) presente y, por ejemplo, la marca grabada en la cera por un anillo. Hay que subrayar que estos textos fundadores, la memoria y la imaginación comparten el mismo destino. Esta situación inicial del problema motiva que la afirmación de Aristóteles "la memoria del tiempo" resulte aún más sorprendente. (P. 26).

"Tenemos la impresión—señala Aristóteles— de que hemos visto, oído y aprendido con anterioridad, anteriormente (protéron). Ahora bien, el antes y el después se encuentran en el tiempo (en chíono)». ¿Qué enseñanza nos reportará el análisis de la alteridad de la cosa ausente y esta caracterización de la memoria a partir de su relación directa con el tiempo y, más concretamente, con la anterioridad? (P. 29).

La primera enseñanza que reportan esos análisis consiste en que la fenomenología de la memoria ha de reelaborarse en función de la distancia temporal. No se trata únicamente de recuperar la profundidad del tiempo, como hace Husserl cuando distingue entre la retención o memoria inmediata y el recuerdo propiamente dicho que no se encuentra vinculado al presente vivido, sino de volver a subrayar la diferencia que existe entre el pasado que todavía se confunde con el presente y el pasado que se diferencia de éste con toda claridad...Al respecto, la prueba de la pérdida es el lugar de paso obligado de la recuperación de la distancia temporal. Volveremos a abordar ese problema cuando propongamos la unión de las nociones freudianas de «trabajo de la memoria» y de «trabajo del duelo», pues la reconciliación con el objeto perdido confirma el reconocimiento del pasado como algo cumplido en el propio núcleo de su representación. Puede apreciarse el papel mediador que desempeña el olvido en esta incorporación de la distancia temporal...La segunda enseñanza consiste en que la búsqueda del pasado característica de la anámnesis aristotélica tiene una pretensión veritativa que confirma la separación de la memoria y de la imaginación. A mi juicio, mientras que ésta tiende a situarse espontáneamente en el ámbito de la ficción, de lo irreal, de lo virtual o de lo posible, la memoria desea y asume la labor—volveremos a abordar posteriormente, a propósito de Freud, el tema del recuerdo—de ser fiel y exacta (P. 29).

CRISIS DE LA IDENTIDAD—PATOLOGÍAS DE LA MEMORIA

Podemos mencionar tres aspectos de la crisis de la identidad: en primer lugar, atañe a la relación con el tiempo o, más exactamente, a la permanencia de uno, mismo a lo largo del tiempo. Una segunda fuente de abuso se debe a la competición con otros, a las amenazas reales o imaginarias de la identidad, desde el momento en que ésta se confronta con la alteridad, con la diferencia. A estas heridas principalmente simbólicas se suma una tercera fuente de vulnerabilidad, a saber, el lugar de la violencia en la fundación de las identidades, principalmente colectivas. En segundo término, al hablar de las patologías de la memoria, nos encontramos siempre (P. 31) con la relación fundamental de la memoria y de la historia con la violencia... (P. 32).

VIOLENCIA

Hobbes no se equivocó al comenzar su filosofía política con una situación originaria en la que el miedo a la muerte violenta conduce al hombre del «estado de naturaleza» a los vínculos de un pacto contractual que le asegurará, en primer lugar, su seguridad. Además, no existe ninguna

comunidad histórica que no tenga su origen en una relación que podemos comparar sin titubeos con la guerra. Celebramos como acontecimientos fundadores, esencialmente, actos violentos legitimados más tarde por un Estado de derecho precario. La gloria de unos supuso la humillación de otros. La celebración de un lado corresponde a la execración del otro. De este modo, se acumula en los archivos de la memoria colectiva un conjunto de heridas que no siempre son simbólicas. (P. 32).

INSTRUMENTALIZACIÓN DE LA MEMORIA

La memoria puede ser estudiada desde el punto de vista de su uso, excesivo o insuficiente, relacionándola con estas numerosas fuentes de la vulnerabilidad de la identidad personal o colectiva, y, de un modo directo, con el olvido implicado en la instrumentalización de la memoria. (P. 32)

ABUSO DE LA MEMORIA—MEMORIA HERIDA

¿Qué problema propiamente filosófico plantea la cuestión del abuso de memoria? Hablaré en primer lugar sobre la legitimidad de introducir en nuestra reflexión categorías patológicas o cuasipatológicas —como «herida», «traumatismo», etc.—, que aparentemente son difíciles de relacionar con las categorías epistemológicas mencionadas anteriormente —«fidelidad», «exactitud» o «veracidad»—. He llamado a esta aporía con el término «memoria herida» para señalar esta dificultad. Para orientarnos en esta problemática, creo que sería apropiado recurrir a dos notables ensayos de Freud y tratar de aproximarlos, algo que al parecer todavía no se ha hecho. (P. 32).

MEMORIA—FREUD—PACIENTE—ANALISTA—RECONCILIACIÓN

Freud presenta dos propuestas terapéuticas que serán, para nosotros, de la mayor importancia, dado el estado traumático de la memoria de los pueblos en nuestra época. La primera se refiere al analista, la segunda al analizado. Al primero se le aconseja que tenga una gran paciencia con las repeticiones que se produzcan al abrigo de la transferencia. Esta, señala Freud, crea de este modo un ámbito intermedio entre la enfermedad y la vida real; dicho ámbito consiste en una especie de «arena» en la que está permitido que la compulsión se manifieste con una libertad casi completa y donde se presenta la ocasión de que el fondo patógeno del sujeto se exprese abiertamente. Pero también se pide algo al paciente: ha de dejar de quejarse o de ocultarse a sí mismo su verdadero estado, «tener el valor de prestar atención a sus manifestaciones mórbidas y no considerar su enfermedad como algo despreciable, sino afrontarla como un adversario digno de estima, como una parte de sí mismo cuya presencia está bien justificada y de la que le convendrá extraer valiosos datos para su vida posterior» (132). De otro modo, no se producirá la «reconciliación» (Versöhnung) del enfermo con lo reprimido (ibíd.). (p. 33).

DUELO—MELANCOLÍA

Estas reservas iniciales no nos impiden señalar que el duelo —y el trabajo de duelo— es considerado, en primer lugar, un término de comparación y un supuesto directamente accesible, al menos en un primer momento. Además, digámoslo de inmediato, la pareja duelo-melancolía ha de considerarse en bloque, y tanto el declive del duelo a la melancolía como las dificultades que tiene este último para salir de esta terrible neurosis deben suscitar nuestras reflexiones posteriores sobre la patología de la memoria colectiva y sobre las perspectivas terapéuticas que se abren de ese modo. (P. 34-35).

DUELO

«El duelo —se dice al inicio— es siempre la reacción ante la pérdida de alguien querido o de una abstracción convertida en el sustituto de esa persona, como la patria, la libertad, un ideal, etc.» (P. 35).

DUELO—YO

Pero, entonces, ¿por qué no es igual el duelo a la melancolía? ¿Qué lo inclina hacia ésta? Lo que convierte el duelo en un fenómeno normal aunque doloroso, es que «una vez que se acaba el trabajo de duelo, el yo ' se encuentra de nuevo libre y desinhibido». (P. 36).

TIEMPO DE DUELO

Olvidemos la confesión de Freud respecto a la explicación, y retengamos su lección clínica: el tiempo de duelo no deja de relacionarse con la paciencia que reclamaba el analista a la hora de pasar de la repetición al recuerdo. El recuerdo no se dirige sólo al tiempo, sino que reclama también su propio tiempo: Un tiempo de duelo. (P. 38).

FREUD—MEMORIA COLECTIVA—CONCIENCIA HISTÓRICA

Retomo la pregunta planteada al comienzo: ¿hasta qué punto es legítimo transponer al plano de la memoria colectiva y de la historia las categorías patológicas propuestas por Freud en los dos ensayos que acabamos de leer? La justificación puede encontrarse en ambos lados, a saber, del lado de Freud y del lado de la conciencia histórica. (P. 38).

ABUSO DE MEMORIA

El segundo problema filosófico que plantea la noción de «abuso de la memoria» se refiere a la terapéutica apropiada para tratar estos trastornos. Quisiera insistir en la noción de «trabajo», empleada por Freud en estos dos ensayos —trabajo del recuerdo, trabajo de duelo—. Dicha noción presupone no sólo el sufrimiento de estos trastornos, sino nuestra responsabilidad ante los mismos. El propio Freud no lo ignora, como constatan sus consejos terapéuticos respecto a la perlaboración. En efecto, las nociones de «uso» y de «abuso» tienen que ver con un uso perverso de este trabajo; recuerdan la idea de una instrumentalización de la memoria, que I dependería de lo que Max Weber llamaba Zweckrationalitat por contraposición a la Wertrationalitat. Habermas, a su vez, trata de distinguir el nivel comunicacional de la ética de su nivel puramente utilitario y estratégico.

Los usos de la memoria se encuentran en la encrucijada de estos dos tipos de racionalidad y también de estas dos modalidades éticas. (P. 39- 40)

INSTRUMENTALIZACIÓN DE LA MEMORIA

Hay algo deliberado, concertado y sujeto a finalidad en esta noción de «trabajo» aplicada al recuerdo. Un testimonio de ello son los abusos de la memoria vinculados a la manipulación del recuerdo y, principalmente, a los recuerdos enfrentados de la gloria y de la humillación mediante una política conmemorativa obstinada que puede denunciarse como algo en sí mismo abusivo. Todorov al respecto es implacable. Ahora bien, ¿qué mecanismos de la memoria y del olvido posibilitan esta instrumentalización, esta manipulación? Esencialmente, el carácter selectivo de la memoria, del que aún no hemos hablado. Nos encontramos, en este punto, con un aspecto delicado, a saber, el uso deliberado del olvido. Ciertamente, como diremos posteriormente, el olvido es una necesidad, como recuerda Nietzsche al comienzo de su conocido ensayo. Pero es también una estrategia. En primer lugar, la del relato que, en sus operaciones de configuración, mezcla el olvido con la memoria. La instrumentalización de la memoria pasa, pues, esencialmente por la selección del recuerdo. Pero, ¿cómo hacer un buen uso de este terrible poder de selección? (P. 39- 40).

HERIDAS DE LA MEMORIA—POLÍTICA DE LA MEMORIA

La sempiterna repetición de las heridas de la memoria encuentra su límite en el valor ejemplar de los crímenes, que no contradice la incomparable monstruosidad de los más graves. No continuaré en esta dirección. Estas I breves consideraciones se refieren a lo que podríamos llamar «política de la memoria», en la que está en juego el cultivo de una memoria justa. (P. 40).

HISTORIA—MEMORIA

Aunque es cierto, como veremos a continuación, que la historia ejerce fundamentalmente una función crítica respecto a los fraudes de la memoria, es decir, no sólo respecto a sus errores, sino

también respecto a sus falsificaciones, ha de incorporarse a la función de distanciamiento inherente a la memoria. (P. 41).

HISTORIA CRÍTICA—VERDAD—MEMORIA

La ruptura de la historia con el discurso de la memoria tiene lugar en tres niveles: documental, explicativo e interpretativo. Vamos a recordar; brevemente el destino diferente de la idea de verdad en cada uno de estos niveles a fin de distinguir el efecto crítico de la historia en cada uno de ellos. Es importante, pues, distinguir bien entre programas diferentes que pueden ser reunidos bajo el título de "historia crítica". (P. 41).

El primero de estos programas se encuentra vinculado a la historia en la medida en que consiste en un conocimiento que depende de las «fuentes» y que trata de lograr cierta «evidencia documental», cuyo grado de fiabilidad ha de ser medido. El segundo tiene por objeto la pretensión explicativa de la historia y, en función de esto, trata de determinar el tipo de cientificidad propio de dicha disciplina. Este programa es el que más se aproxima a la crítica en el sentido kantiano del término. El tercero se centra en el fenómeno de la escritura —la escritura de la historia, como comentan algunos autores— que sitúa a la historia en el ámbito de la literatura y que recibe el preciso nombre de historiografía. Estos tres programas críticos se encuentran respectivamente bajo la influencia de los tres términos siguientes: investigación, explicación y escritura, que van a ser desarrollados sucesivamente. (P. 42).

HECHO HISTÓRICO—HISTORIA CRÍTICA

La segunda dificultad se refiere a la noción de «hecho histórico». Una concepción crítica de la historia nos salvaguarda contra la ilusión de creer que lo que llamamos hecho coincide con lo que realmente ha pasado, como si los hechos durmieran en los documentos hasta que los historiadores los ponen a la luz. Esta ilusión ha alimentado durante mucho tiempo la convicción de que el hecho histórico no se diferencia de lo fundamental del hecho empírico de las ciencias experimentales de la naturaleza. Cuando tratemos posteriormente la explicación y la escritura de la historia, habrá que resistir la tentación de disolver el hecho histórico en la narración y ésta en una composición literaria que no pueda distinguirse de la ficción. Del mismo modo, hay que rechazar de entrada la confusión entre el hecho histórico y acontecimiento real. El hecho no es el propio acontecimiento, sino el contenido de un enunciado que trata de representarlo. En este sentido, habría que escribir siempre: el hecho que (éste o aquél) ha sucedido. Considerado de este modo, se puede decir que el hecho se construye mediante un procedimiento que lo separa de una serie de documentos que lo establecen. Esta reciprocidad entre la construcción (mediante un complejo proceso documental) y el establecimiento del hecho (en base al documento) expresa el estatuto epistemológico específico del hecho histórico. Lo cual no impide que las proposiciones que enuncian hechos (en el sentido de «hecho que») puedan ser verdaderas o falsas. En este sentido, la historia documental tiene su propia manera de contribuir a la curación de la historia. Los hechos de los que trata pueden ser verificados o, en sentido popperiano del término, refutados (falsados). (P. 43-44).

HISTORIA—MEMORIA

Segunda línea de ruptura entre historia y memoria: la primera quiere explicar, en la medida en que busca, en primer lugar, las causas (término que se emplea en un sentido más o menos aparente al que adopta en las ciencias de la naturaleza y en otras ciencias humanas) y, en segundo lugar, los motivos y las razones por los que alguien hizo algo. Al dar un doble sentido a la noción de explicación, se supera la vieja controversia entre comprensión y explicación de la época de Windelband, Dilthey, Rickert y Simmel, y se adopta sin dificultad la compleja noción de «explicación comprensiva» propuesta por Max Weber. (P. 45).

En resumen, aunque la historia documental sigue satisfaciendo el modelo popperiano de la verdad como falsación, no podemos decir lo mismo de la historia en el plano de la explicación. 'Depende sobre todo de una lógica de lo probable, pues hay muchas maneras; de encadenar los mismos hechos. Es posible oponer una explicación más probable a otra que lo sea menos en virtud de los criterios que ponen en juego nociones caras a la retórica como «importancia», «peso»,

«refutación», «confirmación», «aprobación», «aceptación», etc. Vincular la historia explicativa, de este modo, a una lógica de lo probable no supone un debilitamiento de su efecto crítico. No hay que olvidar que lo probable; ocupa una posición intermedia entre la prueba, que convence debido a su necesidad intelectual, y el sofisma, que seduce mediante los artificios del lenguaje. El hecho de aproximar la historia a una lógica de lo probable no sólo no debilita su función crítica, sino que la refuerza, la convierte incluso en un recurso terapéutico. En este nivel, el entendimiento se acostumbrara a la pluralidad de relatos sobre los mismos acontecimientos y aprende «contar de otra manera». Esto no es todo, la contraposición de modos contrarios de encadenamiento puede llevarse a cabo conforme a un propósito pedagógico firme, el de aprender a contar nuestra propia historia desde un punto de vista extraño al nuestro y al de nuestra comunidad. «Contar de otra manera», pero también dejarse «contar por otros». (P. 46).

La ruptura entre la historia y la memoria es mayor aún en el nivel de la composición de los grandes cuadros históricos elaborados por autores como Michelet, Buhrkart, Braudel o Furet. (P. 47).

En 'Narrative Logic: a Semantic Analysis of the Historian's language, F. K. Ankersmit sostiene que estos grandes conjuntos narrados; vos, que llama nárranos, son en cada caso obras singulares que escapan al; la lógica de la refutación (de la que depende el trabajo del historiador en el nivel documental y, hasta cierto punto, en el de la explicación mediante causas y razones). Las nárranos forman parte de un ámbito de controversia en el que unas prevalecen sobre otras en función de su capacidad de integración de los hechos mejor elaborados en el seno de cadenas de explicación limitadas, y en función de la amplitud de su ángulo de perspectiva, de su alcance (scope). Una gran narratio es aquella que se ofrece a la discusión de los especialistas y del público cultivado con un alto grado de plausibilidad y de probabilidad. Podríamos ceñirnos a repetir a propósito; de estas «grandes historias» lo que acabamos de decir sobre la historia explicativa, que se reduce a establecer cadenas limitadas de acontecimientos, ya se trate de la historia nacional, de la historia de un período o de historias especializadas (historia demográfica, económica, política, cultural, religiosa, etc.). Estas «grandes historias» plantean, sin embargo, un nuevo problema, pues reúnen un gran número de acontecimientos en grandes unidades que a menudo se identifican mediante un nombre propio (Renacimiento, Ilustración, Revolución francesa, Guerra fría, etc.). Tal singularización mediante el nombre propio incita a llevar a cabo una identificación fuerte, reforzada generalmente por el papel atribuido a los acontecimientos fundadores, no sólo en la división en períodos de estas grandes unidades, sino en su denominación, que frecuentemente es laudatoria y reclama su conmemoración y ritualización. En este caso la historia crítica no sólo tiene que luchar contra los prejuicios de la memoria colectiva, (P. 47) sino contra los de la memoria oficial, que asume el papel social de «memoria enseñada». Lo que está en juego en este punto es la identidad reivindicada por las colectividades o las comunidades, la identidad que trata de justificar la historia oficial. La guerra se sitúa de este modo dentro de la propia historia, entre la historia crítica y la oficial. Lo más difícil no es «contar de otra manera» o dejarse «contar por otros», sino contar de otra manera los acontecimientos fundadores de nuestra propia identidad colectiva, principalmente nacional; y dejar que los cuenten otros, lo cual resulta todavía más difícil. Habría que poder emplear la noción de «sí mismo como otro» en este nivel de la identidad colectiva. (P. 48).

MEMORIA HISTÓRICA

Ahora bien, la memoria conserva un privilegio que la historia no puede quitarle: el de situar la propia historia como disciplina puramente retrospectiva en el movimiento de la conciencia histórica, como ha hecho R. Koselleck al distinguir entre «espacio de experiencia» y «horizonte de espera». Recordemos que Koselleck considera que ambos polos no sólo son irreductibles entre sí, sino que se encuentran vinculados mediante una relación de intercambio mutuo más o menos cónctica. Ahora bien, esta dialéctica conlleva una paradoja cuya repercusión en la función de la memoria respecto a la historia veremos de inmediato. La paradoja es la siguiente: el pasado —suele decirse— ya no puede ser cambiado; es, en este sentido, algo determinado. El futuro, por contrario, se considera algo incierto, abierto y, por ello, indeterminado. La paradoja sólo es aparente. Aunque, en efecto, los hechos son imborrables y no puede deshacerse lo que se ha hecho, ni hacer que lo que ha sucedido no suceda, el sentido de lo que pasó, por el contrario, no

está fijado de una vez por todas. Además de que los acontecimientos del pasado pueden interpretarse de otra manera, la carga moral vinculada a la relación de deuda respecto al pasado puede incrementarse o rebajarse, según tengan primacía la acusación, que encierra al culpable en el sentimiento doloroso de lo irreversible, o el perdón, que abre la perspectiva de la exención de la deuda, que equivale a una conversión del propio sentido del pasado. Podemos considerar este fenómeno de la reinterpretación, tanto en el plano moral como en el del simple relato, como un caso de acción retroactiva de la intencionalidad del futuro sobre la aprehensión del pasado. (P. 49).

El intervalo que separa al historiador de estos hombres del pasado se presenta, de este modo, como un cementerio de promesas incumplidas. Ésta no es la tarea del historiador de oficio, sino la de quienes podríamos llamar educadores públicos, a los que tendrían que pertenecer los políticos, que han de despertar y animar estas promesas incumplidas. Dicha resurrección de las promesas cumplidas del pasado, ampliación de la resurrección del presente de los actores de la historia, reviste, como acabamos de mencionar, un significado terapéutico respecto a las patologías de la conciencia histórica de muchos pueblos después de la guerra fría. Esta terapéutica se refiere antes que nada al uso que hacen los pueblos de sus tradiciones y de lo que éstas transmiten en relación con los acontecimientos fundadores y los héroes históricos vinculados a dichos acontecimientos. En estos casos, principalmente, es donde ha de aplicarse el precepto mencionado anteriormente sobre la necesidad de aprender a contar de otra manera y a dejarse contar; por otros o, más exactamente, por la historia que escriben aquellos historiadores que pertenecen a pueblos distintos al nuestro e incluso a otras grandes culturas, distintas a las que han participado en la elaboración de las culturas fundadoras de nuestra era cultural. A partir de este intercambio de memorias, llevado a cabo mediante el intercambio de relatos históricos, puede replantearse el problema del buen uso de las tradiciones. En cierto sentido, la tradición y la memoria son fenómenos que dependen el uno del otro y que poseen la misma estructura narrativa. Pero hay que aprender, mediante la presión de la crítica histórica, a desdoblar el fenómeno de la tradición, como hemos aprendido a desdoblar la memoria en una «memoria-repetición» y una «memoria-reconstrucción». La tradición tratada como un depósito muerto participa de la misma compulsión de repetición que la memoria traumática. Al reanimar, mediante la historia, las promesas incumplidas e incluso, impedidas y reprimidas por el curso posterior de los acontecimientos, un pueblo, una nación o una entidad cultural pueden acceder a una concepción abierta y viva de sus tradiciones. A lo que hay que añadir que el incumplimiento del pasado puede alimentarse, a su vez, de los contenidos ricos en expectativas que relanzan la conciencia histórica hacia el futuro. Se corrige, de ese modo, otro déficit de la conciencia histórica, a saber, la pobreza de la capacidad de proyección hacia el futuro que acompaña a menudo al hecho de fijarse en exceso en el pasado y al hecho de rumiar una y otra vez las glorias perdidas y las humillaciones sufridas. (P. 51)

HISTORIA—MEMORIA

Una historia reducida a su función retrospectiva sólo satisfaría el imperativo de la verdad. Una memoria privada de su dimensión crítica sólo satisfaría, por su parte, imperativo de la fidelidad, como sucede con el uso acrítico de la idea de adición. Pero una memoria sometida a la prueba crítica de la historia ya o puede pretender ser fiel sin pasar por la criba de la verdad. Y una historia, introducida de nuevo por la memoria en el movimiento de la dialéctica de la retrospectión y del proyecto, tampoco puede separar la verdad de la fidelidad vinculada después de todo a las promesas incumplidas del pasado, pues tenemos primordialmente una deuda que saldar con ellas.

Al mismo tiempo que se relacionan dialécticamente las virtudes de la fidelidad de la memoria y de la verdad histórica, se reconcilian los dos sentidos más importantes del término «historia»: no es posible «hacer historia» sin «hacer historia». (P. 52).

OLVIDO—MEMORIA

Me parece que, en primer lugar, hay que distinguir dos niveles de profundidad respecto al olvido. En el nivel más profundo, éste se refiere a la memoria como inscripción, retención o conservación del recuerdo. En el nivel manifiesto, se refiere a la memoria como función de la evocación o, de la rememoración.

En el nivel profundo de la inscripción, el olvido adopta ya formas extraordinariamente complejas que pueden referirse a dos polos antagónicos. En uno de esos polos, se encuentra el olvido inexorable. No se limita a impedir o a reducir la evocación de los recuerdos (« ¿podría recordarme su nombre?»), sino que trata de borrar la huella de lo que hemos aprendido o vivido. Socava la propia inscripción del recuerdo. Afecta a lo que las metáforas antiguas expresan en términos de señal o de marca. (P. 53).

Pero existe otro polo del olvido profundo, lo que podríamos llamar de modo más acertado olvido de lo inmemorial. Se trata del olvido de las fundaciones, de su donación originaria, las cuales nunca fueron «acontecimientos» de los que podamos acordarnos. Se trata de aquello que nunca podremos conocer realmente y que, sin embargo, nos hace ser lo que somos: las fuerzas de la vida, las fuerzas creadoras de la historia, el «origen» (Ursprung). Sospecho que el mandato hebreo Zakhor designaba un trabajo de recuerdo muy concreto, que tenía por objeto hacer que sucediera en forma de «acontecimiento» aquello que nunca puede suceder, en la medida en que nos precede totalmente. (P. 54).

OLVIDO PASADO—HISTÓRICO

En resumen, el olvido posee un significado positivo en la medida en que el «carácter de sido» prevalece sobre el «ya no» en el significado vinculado a la idea de pasado. El «carácter de sido» convierte el olvido en el discurso inmemorial del trabajo del recuerdo¹. Al respecto, la elección preferencial de la Gewesenheit en lugar de la Vergangenheit resulta decisiva. Uno de los problemas que se nos plantean consistirá en saber cómo afecta la elección al historiador que aborda el pasado histórico: ¿cómo se conjugan en dicho pasado el no ser ya y el haber sido? (P. 56).

MEMORIA

La memoria y la historia se encuentran relacionadas con el olvido en un nivel de profundidad menor que el precedente. Dicho nivel es menor en la medida en que se refiere a la evocación, a lo que llamamos comúnmente rememoración o mero recuerdo, y no a la inscripción, a la conservación o a la preservación. De la memoria que «conserva» o del recuerdo que «permanece», pasamos a la memoria que «evoca», al recuerdo que «vuelve» a hacerse presente. En contraste con la ontología del olvido fundamental, las nociones de «presencia» y de «ausencia del pasado» cobran en este nivel un aspecto estrictamente fenomenológico: se trata de la relación entre la aparición, la desaparición y la reaparición que se entabla en el nivel de la conciencia reflexiva. (P. 57).

OLVIDO PASIVO

b) Al pasar de lo fundamental a lo derivado o de lo profundo a lo manifiesto, nos encontramos con una serie de formas de olvido que pueden clasificarse entre el olvido pasivo y el activo.

Lo que acabamos de comentar sobre la compulsión de repetición en el plano profundo de las pulsiones se vive en el de los síntomas como olvido pasivo. La resistencia es profunda, pero el acting out que, según Freud, se pone «en lugar» del recuerdo puede catalogarse como olvido pasivo. Hemos sugerido, en el tercer estudio, que la memoria colectiva de los grupos y de las naciones era pasto de fenómenos patológicos comparables a las descargas sustitutorias que dan lugar al olvido. Nos habíamos resignado a extender a una terapia social y política aún poco estable algunos de los consejos tomados de la terapéutica analítica: en primer lugar, los que se refieren a la paciencia de las políticas respecto a las formas simbólicas de esas descargas. Además, dichos consejos apelan al valor de los miembros de nuestras comunidades heridas para confesar y asumir su condición patológica.

OLVIDO EVASIVO—HISTORIA—OLVIDO

c) No menos interesante para nuestra investigación es la forma semipasiva y semiactiva que adopta el olvido evasivo, expresión de la mala fe, que consiste en una estrategia de evitación motivada por la oscura voluntad de no informarse, de no investigar el mal cometido en el entorno

del ciudadano, en resumen, por una voluntad de no saber. Tanto Europa Occidental como el resto de Europa han dado el aflictivo espectáculo de esa terca voluntad. Desde la introducción de estos estudios, hemos hecho alusión a ello cuando hemos deplorado la insuficiente memoria de algunos, que no puede excusarse haciendo referencia al exceso de memoria de otros. Esa insuficiencia puede catalogarse como olvido pasivo, en la medida en que no puede decirse que consista en un déficit del trabajo de recuerdo. Pero, como estrategia de evitación, de evasión o de huida, se trata de una forma ambigua de olvido, tan activa como pasiva. Dicho olvido, en cuanto activo, conlleva el mismo tipo de responsabilidad que se imputa, en aquellas situaciones en las que no se actúa, a los «actos» de negligencia o de omisión en los que una conciencia lúcida y honesta echará en falta a posteriori que debía y podía haberse sabido o, al menos, haberse intentado saber. (P. 58)

d) El olvido selectivo supera el umbral del activo. En un sentido, la selección del recuerdo comienza en el nivel profundo del desgaste de las inscripciones. Al respecto, ese olvido se revela beneficioso en el plano derivado de la evocación o de la rememoración. No podemos acordarnos de todo. Una memoria sin lagunas sería, para la conciencia despierta un peso insoportable. (P. 59).

MEMORIA DE SEGUNDO GRADO —ARCHIVAR

Sobre los estratos apilados del olvido profundo y manifiesto, pasivo y activo, se desarrollan los modos selectivos del olvido inherentes al relato y a la constitución de una «coherencia narrativa». Dicho olvido es consustancial a la operación de elaborar una trama: para contar algo, hay que omitir numerosos acontecimientos, peripecias y episodios considerados no significativos o no importantes desde el punto de vista de la trama privilegiada. La posibilidad de contar algo de otra manera es fruto de esa actividad selectiva que integra el olvido activo en el trabajo del recuerdo. A su vez, la historia, en virtud de sus vínculos con el relato, vuelve a hacerse cargo de la actividad selectiva de éste. La recuperación comienza en el nivel documental: no toda huella merece seguirse y, en primer lugar, ha de conservarse y archivar. Merece la pena preguntarse por la política selectiva de la institucionalización que rige la constitución de los archivos de cualquier institución. Una crítica ideológica, dirigida contra las maniobras confesadas o encubiertas del poder interesado en preservar los restos escritos de su actividad, encuentra en este punto un lugar legítimo. Hace referencia a la tendencia de toda historia a convertirse, como función crítica de la memoria, en una historia oficial que requeriría, a su vez, una crítica de segundo grado. Los «olvidos» de la operación de archivar pueden ser objeto de esa crítica que equivale a una memoria de segundo grado: se trata de conciliar la memoria del olvido y la historia de la memoria del olvido. (P. 59).

ESCRITURA DE LA HISTORIA

La «escritura de la historia», al respecto, se caracteriza por un uso razonado del olvido implicado en el trabajo del recuerdo. (P. 60).

PERDÓN

El perdón, en primer lugar, es contrario al olvido pasivo, tanto en su forma traumática como bajo el ástuto aspecto del olvido evasivo. Al respecto, requiere un aumento del «trabajo del recuerdo». Sin embargo, se parece a primera vista, como acabamos de sugerir, a una especie de olvido activo, que no se referiría a los acontecimientos en sí mismos, cuya huella, por el contrario, ha de ser cuidadosamente protegida, sino a la deuda cuya carga paraliza la memoria y, por extensión, la capacidad de proyectarse de forma creadora hacia el futuro. No se olvida el acontecimiento pasado, el acto criminal, sino su sentido y su lugar en la dialéctica global de la conciencia histórica. Además, a diferencia del olvido evasivo, el perdón no se encuentra encerrado en la relación narcisista de uno consigo mismo. Supone la mediación de otra conciencia, la de la víctima, que es la única que puede perdonar. El actor principal de los acontecimientos que hieren la memoria, el autor de los daños, solo puede pedir perdón. (P. 62).

El historiador, cuya tarea, por otra parte, resulta especialmente comprometida cuando se produce esa instauración del olvido público, ha de contrarrestar mediante su discurso y junto a la lucidez de

la opinión pública el intento de borrar los propios hechos. Su tarea cobra entonces un aspecto, (subversivo, en la medida en que, mediante ella, se expresa la mimesis de la huella. (P. 63).

DON—PERDÓN

No es casual que el "perdón, semánticamente hablando, se encuentre próximo al don en muchas lenguas: pardon, perdono, Vergebung, forgiving, etc. Ahora bien, la idea de «don» entraña sus propios peligros.

A mi juicio, el núcleo crítico consiste en saber si el don se inscribe fuera de todo intercambio o sólo se opone a la forma mercantil del mismo. Me parece que todas las paradojas y todos los peligros del don y del perdón giran en torno a ese problema crítico. (P. 65).

PERDÓN DIFÍCIL

El perdón difícil, al tomarse en serio el carácter trágico de la acción, acomete la raíz de los actos y el origen de los conflictos y de los daños; que requieren ser perdonados. No se trata, en este caso, de borrar el débito de un panel contable, ni de lograr un buen balance comercial, sino de deshacer enredos. (P. 68).

PERDÓN—PALABRA DE DUELO

En una palabra, el perdón introduce la gracia en la dura labor del trapajo del recuerdo y del trabajo del duelo. (P. 69).

PASADO—MEMORIA HISTÓRICA—ACONTECIMIENTO

Desde Platón y Aristóteles toda la Tradición reflexiva sobre la conservación del pasado mediante la memoria ha pretendido vincular esta última a la metáfora de la señal o de la marca. En cambio, el presente estudio trata de demostrar que la memoria conformada por varios individuos de la que depende el conocimiento histórico no puede reducirse meramente a ese topos tradicional. La memoria plural y pública que alimenta el trabajo del historiador se caracteriza por el estatuto privilegiado del testimonio y por la posibilidad de cotejar entre sí las distintas informaciones de las que depende la credibilidad del relato histórico. Nos pone en presencia del acontecimiento contado no tanto el problema de la semejanza entre éste y el relato en cuestión (problema de la huella, heredado de la tendencia tradicional a identificar la memoria con la señal o con la marca), cuanto la confrontación de los distintos grados de fiabilidad de los testimonios. (P. 71).

El hecho de librar a la historia del paradigma de la huella, de la metáfora de la memoria como señal o marca, requiere precisamente restituir ese modo de temporalización del pasado evitado hasta ahora: la nueva relación con el pasado pretende subrayar, junto con el papel que desempeña el testimonio en el trabajo del historiador, la deuda contraída con el pasado y su posible liquidación. En efecto, al reanimar «mediante la historia las promesas incumplidas e, incluso, impedidas o reprimidas por el curso posterior de los acontecimientos, un pueblo, una nación o una entidad cultural pueden lograr una concepción abierta y viva de sus tradiciones». (P. 72).

PASADO

«Pasado» es un adjetivo sustantivado: se trata del «carácter pasado» de un hecho determinado. Hemos sustantivado el pasado, diría Wittgenstein, debido a un error gramatical, al tratarlo concretamente como un lugar en el que se encontrarían las experiencias vividas una vez que han pasado. La propia imagen del pasado como tránsito, tal como la encontramos en san Agustín, propicia esa desviación léxica. De modo aún más grave, la persistencia y quizá el carácter inexpugnable de algunas metáforas espaciales con las que no dejamos de encontrarlas, incitan a, llevar a cabo esa sustantivación. (P. 72).

ANÁMNESIS—PASADO—LENGUAJE

Tras este breve recorrido del léxico y de la sintaxis del pasado, creo que hay que estar precavidos frente a la tendencia —propia también del lenguaje— de tratar el pasado como una entidad, como

un emplazamiento en el que se encontrarían los recuerdos olvidados y del que la anámnesis los extraería. (P. 73).

PASADO HISTÓRICO—HISTORIA—HUELLA

Al respecto, hemos observado que la investigación del pasado histórico sólo conlleva tres posiciones temporales: la del acontecimiento que pretendemos estudiar, la de los acontecimientos intercalados entre éste y la posición temporal del historiador, y, por último, el momento de la escritura de la historia. Se trata, por tanto, de tres fechas: dos remiten al pasado y una, al presente. La definición de la historia que propone Marc Bloch, a saber, «la ciencia de los hombres en el tiempo», no ha de ocultar ese límite metodológico del punto de vista retrospectivo de la historia. De hecho, los hombres en el tiempo son los de antaño, los que vivieron antes de que el historiador escribiese sobre ellos. La siguiente discusión sobre la idea de huella confirmará esa limitación de la historia al pasado de su propia escritura. Por tanto, resulta legítimo plantear provisionalmente el problema del referente de la memoria y de la historia a condición de que prescindamos de la cuestión del futuro. El problema consistirá, entonces, en saber si podemos encontrar una solución al enigma del «carácter pasado»; en el marco de dicha abstracción del futuro. (P. 75).

PASADO

La primera designación adverbial es de carácter negativo: «ya no»; la segunda depende de la nomenclatura de los tiempos verbales y es de carácter positivo: «ha sido». ¿Es posible escoger entre ambas e, incluso, jerarquizarlas? Señalaremos en la segunda parte del estudio, cuando abordemos la dialéctica de las tres instancias de la temporalidad, los motivos que llevaron a Heidegger, en el marco de una ontología del *Das Sein* centrada en la cura, a promover lo *sido* —el *gewesen*— al rango de lo auténtico y de lo originario, y a situar el pasado, en el sentido de algo cumplido, en el plano de los modos de ser que se encuentran bajo la influencia del *vor-handen* y del *zahonden*, de lo dado y de lo manejable. Quisiera defender a partir de ahora, en el marco de una fenomenología centrada provisionalmente en el «carácter pasado» en cuanto tal, que ambas designaciones son igualmente legítimas. El hecho de hablar de algo cumplido no consiste únicamente en ver en el pasado aquello que elude nuestras apreciaciones, aquello sobre lo que ya no podemos actuar. También supone poner de relieve que el objeto del recuerdo lleva inscrita indeleblemente la señal de la pérdida. El objeto del pasado cumplido es un objeto perdido (de amor o de odio). Al respecto, la idea de pérdida es un criterio decisivo del «carácter pasado». (P. 75-76).

De ese modo, el enigma del eikón abarca los dos tipos de presencia de lo ausente, la de lo irreal y la de lo anterior. Ahora bien, ¿qué constituye aquí un enigma?... El enigma posee dos niveles o etapas. En primer lugar, consiste en el hecho de recurrir a la metáfora de la señal o de la marca, de la huella dejada por un sello en la cera. A continuación, nos encontramos con el de la semejanza. Pero, ¿por qué se trata de un enigma? ¿Y por qué constituye un doble enigma?... Consideremos, en primer lugar, la metáfora de la señal o de la marca. Se encuentra presente en la medida en que alguien o algo la ha dejado. Pero, ¿cómo sabemos que se ha dejado? ¿Qué o quién la dejó? Al presuponer un agente que dejó la señal como signo de su paso, sólo llevamos algo más lejos el enigma de la presencia de lo ausente. Ahora bien, esa re-i presentación de la causa es externa a la función signica de la señal. Dicho de otro modo: una forma grabada, para constituir una señal, ha de poseer una dimensión de alteridad respecto a su origen. Detrás de la marca hecha por el sello, se encuentra la acción de grabarlo o de estamparlo. (P. 76,77).

A ello se suma un segundo enigma, que pone al descubierto la metáfora gráfica de la inscripción. El enigma se refiere a la presunta relación de semejanza que existe entre el retrato y el original. (P. 77).

Pero, ¿cómo sabemos que una imagen es verídica? El doble aspecto del enigma del recuerdo se encuentra resumido por completo en este punto: para que la marca o la señal sean el signo de otra cosa, han de designar de algún modo la causa que las ha producido. (P. 78).

CONOCIMIENTO HISTÓRICO

El enigma de la señal o de la marca se repite en el de la huella. Hay que poseer un saber teórico previo sobre las costumbres de quien ha dejado una huella y un saber práctico sobre el arte de descifrarla. En ese caso, la huella opera como el efecto-signo del paso que la dejó impresa... El conocimiento histórico, ¿rei

completamente nuevo, capaz, si no de resolver el enigma, al menos de hacerlo tolerable. Ese elemento nuevo es el testimonio, cuya estructura de transición entre la memoria y la historia hemos podido ver con anterioridad. Ahora bien, el testimonio introduce una dimensión lingüística ausente en la metáfora de la señal o de la marca, a saber, el discurso del testigo que cuenta lo que ha visto y requiere ser creído. La señal dejada por el acontecimiento consiste en la visión relevada por lo que se dice y lo que se cree. Al mismo tiempo, el enigma de la relación de semejanza se sustituye por otro que quizá resulte menos intratable: el de la relación fiduciaria que constituye la credibilidad del testimonio. Ya no se trata, por tanto, de la semejanza de un retrato, sino de la credibilidad de un testimonio cuya presunta buena fe puede ponerse a prueba al cotejarse con otros. A partir de ahora, no hay por qué decir que la huella repite únicamente el enigma de la señal o de la marca. Al sustituir a estas últimas, el testimonio desplaza el problema de la huella. Hay que pensar ésta a partir de aquél, no a la inversa. (P. 79).

Paralelamente al hecho de poner a prueba la metáfora del retrato, habría que someter a un examen similar el modelo de la traducción. Traducir, comenta Antoine Berman, consiste al mismo tiempo en vivir en la lengua de alguien extraño y en ser hospitalario con él en la lengua propia.

¿No puede decirse, del mismo modo, que la memoria y la historia traducen lo que se ha transmitido del acontecimiento a la lengua de acogida del narrador? Suele decirse que traducir consiste en traicionar. Y así es; pero dicha traición sigue dependiendo, en primer lugar, de la noción de «testimonio», no de la de «imagen». (P. 81).

FIABILIDAD—VERDAD—VERACIDAD—VERDAD HISTÓRICA

Lo contrario de la fiabilidad, hemos dicho con anterioridad, no es la duda en el sentido estrictamente epistémico del término, sino la sospecha. El problema de la verdad, en efecto, se ha convertido en el de la veracidad. Ahora bien, siempre podemos oponer, en última instancia, un testimonio a otro. Esa separación insalvable entre la veracidad-fiabilidad y la verdad-prueba convierte la fidelidad en una figura especial de la verdad. El hecho de «creer en» siempre se encuentra unido al de «creer que». Al mismo tiempo, la oposición entre lo verdadero y lo falso se desdobra en la oposición entre la confianza y la sospecha. Ahora bien, en la labor correctora de la historia no elimina la sospecha de que haya podido engañarnos algún testimonio falso. La verdad histórica siempre se encuentra en suspenso. Es plausible, probable y discutible... En resumen, siempre puede reescribirse. (P. 84).

Mis observaciones giran en torno a dos temas: el de la imposible totalización de las tres dimensiones temporales y, por tanto, de su diáspora originaria, y, como corolario del anterior, el de la igual primordialidad de cada una de esas instancias. El préstamo de ideas y la crítica se sucederán a propósito de ambos temas. (P. 85).

La idea agustiniana de «espera», de la que se hace eco la noción "de" «horizonte de espera (o de expectativa)» de Koselleck, preservaba mejor esa apertura. Precisamente, ese hacerse eco de la noción de «espera», entre el tiempo de lo propio del que habla Agustín y el tiempo histórico de Koselleck, me ha sugerido la idea de aplicar al futuro la polisemia que había propuesto destinar, desde el primer estudio, al análisis de la memoria y que podría introducirse, por otra parte, en la experiencia completa de la temporalidad. Recuerdo que esa polisemia se basaba en la distinción entre lo propio, lo próximo y lo lejano. Propongo emparejar, por tanto, la tríada «pasado-presente-futuro» a la formada por lo propio, lo próximo y lo lejano. (P. 89).

MUERTE—NACIMIENTO

En este punto, quisiera introducir la distinción entre lo propio, lo próximo y lo lejano. La muerte posee en cada caso un estatuto diferente. En el tiempo de lo propio, ni el nacimiento es un recuerdo, ni la muerte es objeto de expectativa alguna. Cuento con la muerte, no la espero. Deseo seguir estando vivo hasta la muerte, no con miras a ella, ni hacia ella. Ahora bien, ¿para quién constituye un acontecimiento el nacimiento y la muerte? Evidentemente, para los que se encuentran próximos, para mis allegados. Ellos son los únicos que se alegraron cuando vine al mundo en forma de recién nacido. Hannah Arendt gusta de repetir al final de la sección titulada "Acción" de *La condición humana* la siguiente frase: «Nos ha nacido un niño» (por otra parte, piensa que se trata de un pasaje del Evangelio, cuando, en realidad, se trata de una cita del profeta Isaías). Ese «nos» corresponde a los que se alegran, a los que se encuentran próximos, a mis allegados. Y mi muerte será un acontecimiento para ellos, no para mí. Lo único que puedo anticipar y, en ese sentido, esperar es su duelo. Pero no me corresponde a mí ponerme en lugar de ese duelo por anticipado, aunque puedo arriesgarme —con pudor— a imaginármelo. En cuanto al futuro de lo lejano, la muerte no se encuentra inscrita en él como acontecimiento. (P. 90).

El presente abordado no se reduce a ninguna intuición sensible, ni a la intelectual, ni, tampoco a la admiración cartesiana, que se hace eco del asombro socrático. El presente consiste también en el ahora de la iniciativa, en el hecho, de comenzar a ejercitar la capacidad de actuar y de cambiar las cosas, y, por tanto, en el *initium* de la imputabilidad. En última instancia, consiste en la vivencia intensa del gozo y del sufrimiento. Apliquemos al presente una polisemia proporcional a la del futuro o a la del pasado. Despleguemos el presente de lo propio, de lo próximo y de lo lejano. De ese modo, honraremos la «equiprimordialidad» de los tres éxtasis del tiempo, que Heidegger recomienda, pero no acaba de respetar en realidad. (P. 93).

¿Qué sucede con la situación irresoluble en la que ha desembocado intento de dar un sentido al «carácter pasado» del pasado independientemente de su relación con el presente y con el futuro?

Ha de volver a cuestionarse la limitación que el conocimiento histórico debe hacer de su orientación retrospectiva. Repito lo que he dicho anteriormente: el historiador, en cuanto individuo apasionado y ciudadano responsable, aborda su tema con unas expectativas determinadas, con sus deseos, sus temores, sus pensamientos utópicos e incluso su escepticismo.

Esa relación con el presente y con el futuro influye inevitablemente en 1ª elección de su objeto de estudio, en los problemas que se plantea, en sus hipótesis y en el peso de los argumentos que recorren sus explicaciones y sus interpretaciones, pero su posición respecto al presente y al futuro no forman parte temáticamente de su objeto de estudio. Los archivos, los documentos y las huellas forman parte «del» pasado. En ese sentido, la memoria, ya sea privada o pública, se encuentra vinculada orgánicamente al presente y al futuro, como telón de fondo de la historia documental. Estoy hablando, efectivamente, de la memoria privada y de la pública. Al respecto, san Agustín y Koselleck emplean efectivamente el mismo lenguaje: el primero habla de un presente triple, contiguo al presente del pasado y al del futuro; el segundo insiste en la polaridad existente entre el horizonte de espera y el espacio de experiencia, mostrando, por otra parte, las variaciones a las que se ve sometida dicha polaridad cuando se escribe la historia. De ese modo, puede hablar del «futuro pasado», del pasado tal como fue y como ya no es. El problema último consiste en saber si, a pesar de la postura retrospectiva del conocimiento histórico, no puede entretenerse en el propio núcleo del conocimiento de los hombres de antaño algún efecto secundario de la intencionalidad del futuro. (P. 95).

A mi modo de ver, el problema es el siguiente: ¿qué añade la noción de «deuda» a la de «huella» en una fenomenología de la memoria y de la historia? Hemos comenzado a responder esa pregunta al hacer referencia a la carga del pasado que recae en el futuro. Pero la deuda, en la medida en que obliga y, por tanto, se vincula al futuro, no consiste únicamente en una carga. La herencia también es un recurso. De ese modo, se relaciona con el olvido que preserva mencionado al comienzo del estudio anterior. Pero eso no es todo: si volvemos a retomar la sugerencia con la que concluía la primera parte de este estudio, a saber, la idea de que la huella conlleva la

pasividad del golpe sufrido por el acontecimiento pasado, podemos señalar que la idea de deuda, vinculada al pasado como «haber sido»; nos lleva a relacionarla con el hecho de estar afectado por un acontecimiento. Podríamos decir, entonces, que el pasado que ya no es, pero que, ha sido, requiere el decir del relato en la medida en que éste se encuentra ausente. Michel de Certeau sugiere algo parecido en *L'Absent de l'histoire*. El pasado como «haber sido», al carecer del decir de la historia, lo reclama. Ese sería el sentido más fuerte que podríamos atribuir a la idea; de la aproximación al pasado mediante el conocimiento histórico. Aunque el discurso histórico sigue siendo una construcción, pretende ser una reconstrucción. Ahora bien, esa intencionalidad reconstructiva, ¿no está regida por el deseo de responder a lo que ya no puede interpretarse como una petición de discurso por parte del «haber sido»? ¿Recae, por ello, en la situación de irresolución con la que hemos concluido nuestra investigación sobre la noción de «huella»? No. El vínculo que existe entre la deuda; y el «poder ser» orientado al futuro libera a la huella de su irresolución epistemológica. La deuda —repetámoslo— obliga. La petición del «haber sido» del pasado cumplido se dirige al futuro del discurso. Su carácter inagotable requiere que volvamos a decirlo, que lo reescribamos, que recomencemos una y otra vez la escritura de la historia. (P. 97).

Sobre el telón de fondo de esa fenomenología de la deuda, quisiera subrayar lo que he llamado el efecto retroactivo del futuro sobre el pasado. El carácter retrospectivo de la historia no constituye la última palabra acerca del conocimiento histórico. Lo sería si nos atuviéramos a la opinión común de que el pasado ya no puede cambiarse y de que, por ese motivo, se encuentra determinado. Según esa opinión, sólo el futuro puede considerarse incierto, abierto y, en ese sentido, indeterminado. Esto sólo constituye la mitad de la verdad. En efecto, aunque los hechos son imborrables y ya no podemos deshacer lo que se ha hecho, ni hacer que no pase lo que pasó, el sentido de lo que sucedió, por el contrario, no está fijado de una vez por todas. Además de que los acontecimientos del pasado pueden interpretarse de otra manera, la carga moral vinculada a la relación de la deuda con el pasado puede aumentarse o aligerarse, en función de que la acusación encierre al culpable en el sentimiento doloroso de lo irreversible o de que el perdón abra la perspectiva de la liquidación de la deuda, que equivale a una conversión del propio sentido del acontecimiento. Podemos considerar el fenómeno de la reinterpretación, tanto en el plano moral como en el del mero relato, como un caso más del efecto retroactivo de la intencionalidad del futuro sobre la interpretación del pasado. (P. 98).

OSSENBACH, Gabriela. SOMOZA, Miguel. Introducción. En: Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina. UNED. Madrid, 2001. P. 13-34.

MANUALES ESCOLARES

Es durante el Antiguo Régimen cuando podemos situar el nacimiento de los actuales manuales escolares, con la primera difusión de los catecismos, cartillas, silabarios, catones, etc. En el sentido más moderno del término (que es que nos interesa en este momento) como obra sistemática, secuencial, de producción serial y masiva, etc., los manuales escolares están en alguna medida vinculados a la extensión del método de enseñanza denominado «simultáneo», utilizado en principio por los Hermanos de las escuelas Cristianas de Juan Bautista de La Salle. La institucionalización del «método simultáneo», que dividía por clases según edades y estados del aprendizaje, exigía que los alumnos de una misma clase contaran con materiales de lectura idénticos para el trabajo homogéneo de todo el grupo. La posterior creación y extensión de los sistemas educativos nacionales significaría la definitiva incorporación de los libros de texto como elemento imprescindible del proceso educativo y de socialización. (P. 15)

LIBROS ESCOLARES

Los libros escolares constituyen la condensación en un objeto de numerosos intereses, intenciones, intervenciones y regulaciones. Son la resultante del trabajo y la participación del autor, del editor, del diseñador, de la imprenta, del distribuidor, del maestro, de las autoridades educativas, etc., y constituyen un fenómeno pedagógico, pero también cultural, político, técnico, administrativo y económico. En los países latinoamericanos, la evolución y características de los libros escolares estarán íntimamente asociadas, por un lado, a las transformaciones sociopolíticas y técnicas más o menos universales y, por otro, a la extensión de la alfabetización, a las concepciones pedagógicas y al desarrollo del sistema del sistema educativo según las peculiaridades de cada caso nacional. (P. 15)

MANUALES ESCOLARES

... Aquí se utilizará indistintamente uno u otro término, si bien, mi opinión, es preferible el de manuales escolares porque hace referencia a libros manejables – a escala de la mano –, que se destinan a la enseñanza – escolares, por tanto – y que albergan los contenidos esenciales de una materia o disciplina. (P. 16)

COMENTARIO: Citado de Puelles Benítez, M. De: «Estudio preliminar: política, legislación y manuales escolares (1812-1939)», en: Villalain Benito, J. L. *Manuales escolares en España. Tomo I. legislación (1812-1939)*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a distancia, 1997, p. 19.

LIBROS DE TEXTO—LIBROS ESCOLARES

... entre libros de texto (textbooks) y libros escolares (schoolbooks). El primer término podría quedar reservado para libros escritos, diseñados y producidos específicamente para su uso en la enseñanza, mientras que el segundo se utilizaría para libros empleados en la enseñanza, pero menos íntimamente ligados a las secuencias pedagógicas. (P. 17)

COMENTARIO: Citado de: Spray (1991, p. 1), citado por Jhonsen, E. B., *Libros de texto en el calidoscopio...*, p. 26.

LIBROS PARA NIÑOS—MANUALES ESCOLARES

Los libros para niños constituirían una de las principales fuentes de información acerca del proceso de socialización, proporcionando imágenes, idealizaciones del niño y del medio social. Tales textos expondrían las actitudes, es decir, las vivencias codificadas que traducirían las alteraciones de las conductas sociales dominantes. Desde su punto de vista, los «libros para niños» dieron lugar a formas literarias e iconográficas particulares, que se pueden clasificar globalmente en tres grupos, siendo uno de ellos los manuales escolares:

... con estructuras y objetivos específicos pero unidos por la misma función socializadora: catecismos y libros de formación moral o cívica (de deliberados intentos educativos y formativos), manuales escolares (con finalidades sobre todo instructivas), y literatura para niños (con iniciales intenciones educativas y formativas, se diversificaron en objetos sobre todo de recreación, aunque nunca perdieron un impulso educativo). (P. 17)

COMENTARIO: El segundo párrafo es una cita de Vidigal, L., «Entre o exótico e o colonizado: imagens de outro em manuais escolares e livros para crianças no Portugal imperial (1890-1945)», em Novoa, A. et. al. (Eds): Para uma história da educação colonial. Hacia una historia de la educación colonial, Porto y Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/EDUCA, 1996, p. 354.

OBRAS ESCOLARES

El profesor Agustín Escolano, analizando la evolución de las obras escolares en España, señala que la dificultad para clasificar las obras didácticas ya fue planteada por los pedagogos españoles de fines del siglo XIX. A su vez propone varias clasificaciones posibles, dependiendo del criterio inicial escogido. Desde el punto de vista pedagógico se podrían clasificar como: a) libros de iniciación: obras destinadas a enseñar las técnicas elementales de lectura y escritura; b) series cíclicas, textos de diferente complejidad que exponen sus contenidos de forma graduada; c) modelos enciclopédicos, textos sincréticos que tratan de reunir en un solo volumen toda la cultura escolar; d) libro guía, es decir todos los que se anuncian como manual, curso, programa, método, como por ejemplo el Libro de Aritmética, Historia, etc.; e) libro de consulta, el libro auxiliar que complementa los textos básicos; y f) libro activo, como los cuadernos y fichas de ejercicios, etc., en los que el escolar habrá de intervenir directamente. (P. 18)

COMENTARIO: Estos datos fueron tomados de Escolano Benito, A. «Libros para la escuela. La primera generación de manuales escolares», en: Escolano Benito, A. (Dir.): Historia ilustrada del libro escolar en España, Madrid, Fundación G. Sánchez Ruipérez, 1997, Vol. 1, pp. 32-33.

LIBROS ESCOLARES

Alain Choppin clasifica los libros escolares en dos grandes categorías: los destinados específicamente al uso escolar y aquellos otros que adquieren esa dimensión sólo por el uso que la escuela hace de ellos. A los primeros los denomina «libros escolares stricto sensu», dentro de los cuales distingue a su vez, cuatro tipos (clasificados en referencia al caso nacional francés): a) los «manuales», que serían las obras utilitarias de la clase, concebidas bajo la intención de servir de soporte escrito a la enseñanza de una disciplina en el seno de una institución escolar; b) las que él llama «ediciones clásicas» y que nosotros podríamos designar mejor por «Lecturas Escogidas», compuestas por obras clásicas de la literatura y la cultura, con comentarios y anotaciones adecuadas para el uso escolar; c) las «obras de referencia», integradas por diccionarios, atlas, recopilaciones de documentos, etc. y, finalmente, d) las «obras paraescolares», que comprenderían un conjunto heterogéneo de obras destinadas a resumir, reforzar, ejercitar los contenidos educativos brindados por la institución escolar. (P. 18)

COMENTARIO: La anterior clasificación fue tomada de Choppin, A. Les manuels scolaires: histoire et actualité, Paris, Hachette, 1992, pp. 16-17.

LIBROS ESCOLARES

En español se podría constatar, sin embargo, una cierta tendencia a usar la expresión «libros escolares» con el significado más general y abstracto, aplicado tanto a manuales o libros didácticos propiamente dichos como al conjunto de libros o publicaciones que, sin haber sido concebidos expresamente para el uso escolar, son o pueden ser usados por los maestros y/o los alumnos en el marco de la institución, lo cual habitualmente indica que están incluidos en algún tipo de autorización o reglamentación. (P. 18)

MANUALES ESCOLARES

La denominación «manuales escolares» abarcaría, en principio, aquellas obras concebidas con la intención expresa de ser usadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, indicada por su título, por su asignatura, nivel o modalidad, por su estructura didáctica interna, y por su contenido, que contemplaría la exposición sistemática y secuencial de una disciplina. Esta categoría de obras sería más restringida desde el punto de vista lógico que la primera (libros escolares), pero al ser la más numerosa y representativa en el grupo de las publicaciones escolares, parece oscilar entre el significado específico y el significado más general e, incluso, tender a dar su nombre a todo el conjunto. (P. 19)

MANUALES PARA MAESTRO

Una mención aparte merecen los «manuales para maestros», como categoría diferenciada dentro de los manuales escolares, diferencia marcada no tanto por la estructura interna ni por la tipología del manual, sino más bien por el especial destinatario al que van dirigidos. Quizás se pueda sugerir que los manuales para maestros tuvieron un mayor peso relativo, dentro de la producción total de manuales, en épocas anteriores a la constitución de los sistemas educativos nacionales y durante las primeras décadas de su constitución, cuando la alfabetización era aún restringida y era prioritario capacitar a los maestros, y cuando el costo de un libro era aún muy alto y su difusión muy limitada. (P. 19)

LIBROS DE TEXTO—LIBROS PARA MAESTROS

(...) libro en el que se compendia lo sustancial de una materia y que se tiene a mano para el uso continuo y rápido, agiliza la imposición de la norma ... masifica y parcela el conocimiento, lo ordena, lo clasifica y lo distribuye de una manera universal. (P. 19)

COMENTARIO: Lo anterior es tomado de Herrera, Claudia Ximena y Buitrago, Berta Nelly. Manuales escolares de educación física para la escuela primaria en Colombia entre 1870 y 1915, también contenido en esta compilación, pp. 155-178.

MANUAL ESCOLAR—CARACTERIZACIÓN DESCRIPTIVA

Resumiendo aquí algunas de las características comunes que señalan los diferentes autores acerca del manual escolar (entre los que incluimos a los manuales para la formación de maestros), podríamos anotar los siguientes:

- a) intencionalidad por parte del autor (o editor), de ser expresamente destinado al uso escolar;
- b) sistematicidad en la exposición de contenidos;
- c) adecuación para el trabajo pedagógico, ajustándose a un determinado nivel de complejidad de los contenidos y a un determinado nivel de maduración intelectual y emocional de los educandos;
- d) reglamentación de los contenidos, de su extensión, y del tratamiento de los mismos;
- e) intervención estatal administrativa y política, a través de la reglamentación citada (que selecciona, jerarquiza o excluye saberes y valores), y/o de la autorización expresa o implícita posterior a la publicación de la obra. (P. 20)

MANUAL ESCOLAR—DEFINICIÓN CONCEPTUAL

... entendidos como aquellos instrumentos didácticos... que buscan servir de mediadores y reguladores entre un saber específico y los sujetos que intervienen en un proceso de educación formal (maestros-alumnos) ... El texto escolar es un engranaje más de los procesos de institucionalización de la práctica pedagógica, pero su producción y la selección de su forma y contenido (lo) hacen parte de un circuito más amplio de control simbólico... un texto escolar, además de constituir un instrumento de apoyo, es un referente concreto para advertir las formas de circulación y apropiación de discursos hegemónicos. (P. 20-21)

COMENTARIO: Definición tomada de Castro, Jorge Orlando. Las cívicas y los textos de educación para la democracia. Dos modalidades de formación del ciudadano en Colombia durante el siglo XX. También en esta compilación, pp. 143-154.

LIBRO ESCOLAR

El libro escolar debe ser entendido como parte de un circuito social que trasciende lo escolar. (P. 21)

COMENTARIO: Tomado de Noguera, Carlos Ernesto. Los manuales de Higiene en Colombia: Instrucciones para civilizar al pueblo. También en este volumen, pp. 179-191.

MATERIAL AUDIOVISUAL—LIBROS ELECTRÓNICOS—TECNOLOGÍA DE LA PALABRA

Por otra parte debemos plantearnos la urgente cuestión de si consideramos libros escolares sólo a los que hoy día podríamos llamar «libros tradicionales» (en soporte de papel) o si esta categoría debería ser aplicada también a otros materiales de finalidad pedagógica similar, sujetos también a normativas y autorizaciones, pero con un proceso de producción diferente y con características propias en cuanto a lenguaje textual, como los diferentes materiales audiovisuales para uso escolar. Y quedaría todavía por pensar la cuestión de los nuevos libros electrónicos, de los textos on line que se pueden leer en Internet, y del llamado formato de «hipertexto» que, además de la combinación de texto, imágenes sonidos y animaciones, proporciona diferentes niveles de lectura, permitiendo saltar de uno a otro, profundizar más en uno e ignorar otros de similar entidad lógica, a pasar de un texto a otros muchos textos (fuentes, referencias, diccionarios, biografías, etc.) mediante links (vínculos), que ha llevado a proponer una nueva forma de lectura («lectura vinculante»), de consecuencias similares a las que en su día provocó la invención de la imprenta, constituyéndose en una nueva «tecnología de la palabra» con capacidad de reestructurar la propia forma del pensamiento. (P. 21)

LIBROS ESCOLARES LATINOAMERICANOS

Por ejemplo, una de las características que nos ha llamado la atención, dentro del limitado conocimiento que aún tenemos de los libros escolares latinoamericanos de la segunda mitad del siglo XIX y la primera mitad del XX (y sin descartar la existencia de casos que contradigan esta tendencia, cuestión entre muchas otras que queda por investigar), es que, siendo instrumento y recurso gnoseológico, se inclinan fuertemente a presentar al saber como un objeto concluido, definitivo y, en cambio, muchas menos veces es propuesto como un resultado provisional, parcial, relativo o condicionado del proceso de conocimiento. Pocas veces el saber es presentado en dichos manuales como una construcción social e histórica, sujeta a limitaciones de validez y veracidad. Pocas veces aparecen en ellos el error, el ensayo, la aproximación y al duda como parte constitutiva del proceso de conocimiento. La imagen más habitual es la del saber como camino rectilíneo, que conduce de lo simple a lo complejo, de lo vulgar a lo culto, de lo rústico a lo educado. (P. 22)

PREGUNTA—CURIOSIDAD NATURAL—EVALUACIÓN SANCIONADORA

En el mismo sentido, la pregunta y la acción de preguntar pocas veces las hemos encontrado asociadas a la curiosidad natural, a la libertad intelectual o al interés del educando por conocer y desentrañar el significado de las cosas y las relaciones. La pregunta está, con más frecuencia, asociada a la acción disciplinadora del enseñante (el maestro, la institución escolar, el Estado), el cual, más que como instrumento de aproximación y apropiación de la realidad, la utiliza para el examen, para la evaluación sancionadora. (P. 22)

SISTEMAS EDUCATIVOS—LIBROS ESCOLARES—NACIONES LATINOAMERICANAS

Los sistemas educativos, y los libros escolares dentro de ellos, fueron elementos de la mayor importancia en la construcción de las naciones iberoamericanas. Originadas éstas en las divisiones administrativas coloniales y en el resultado más o menos azaroso de las guerras de independencia, sus élites dirigentes parecieron buscar la cohesión interna más a través de mitos fundacionales, de rituales de liturgia patriótica, de culto a los héroes y Padres-Fundadores, que en una verdadera integración de todos los elementos étnicos y culturales que componían la población. Quizás como consecuencia de todo ello, muchos de aquellos escolares utilizaron, en la exposición de contenidos culturales, políticos, morales, ciudadanos, un lenguaje grandilocuente que apelaba al sacrificio personal a favor de intereses superiores, a la existencia de verdades incuestionables, a la

grandeza de la patria, a las figuras egregias de los fundadores, de los militares, de los presidentes. Frecuentemente también, su estilo parece mezclar la descripción con la prescripción, el ser con el deber ser, la reflexión con la sugestión, la intelección con la convicción emocional, el diálogo con la predicación. (P. 23)

MANUALES ESCOLARES—TRABAJO INTERDISCIPLINAR—CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS—TRANSPOSICIÓN DE LA DISCIPLINA—ENUNCIADOS CURRICULARES—CONCEPCIONES IDEOLÓGICAS—ESTRUCTURA DEL SABER—MERCANCÍAS—MANUALÍSTICA

Los manuales escolares son, en resumen, objetos muy complejos que invitan u obligan al trabajo interdisciplinario. Por ser elementos producidos para ser usados en las escuelas, constituir uno de los ejes de la propia actividad escolar, contener una o varias concepciones pedagógicas, tanto del propio autor como de quienes elaboraron la normativa correspondiente, son, en primer lugar, objeto de las Ciencias de la Educación.

Los contenidos temáticos expresan una cierta transposición respecto de cada disciplina en cuestión (campo de trabajo de los científicos particulares), y de lo que el autor, las autoridades estatales, el editor y/o la propia sociedad en general consideran adecuado que sea transmitido a cada edad, cada curso, cada modalidad (pueden, entonces, ser estudiados desde el punto de vista de la Pedagogía, la Psicología de la Educación, la Psicología Evolutiva). El grado de ajuste o pertinencia entre los contenidos de los libros y los enunciados curriculares o temáticos constituyen otro punto problemático: los libros pueden ser tanto el reflejo mecánico de los enunciados curriculares como constituir ellos mismos el propio currículum, la verdadera guía de los maestros, el centro de la actividad escolar, sobrepasando o transformándole currículum oficial (Política educativa, Historia del Currículum).

Los libros escolares contienen concepciones ideológicas, morales, religiosas, políticas, éticas, antropológicas, psicológicas, culturales, a veces explícitas, a veces implícitas (temática que puede ser abordada desde la historia de la Educación o la Historia en general, la Filosofía, Sociología, Ciencias Políticas, Antropología Cultural, Antropología Educativa). Para mayor complejidad, los libros escolares deberían ser analizados no solo por lo que dicen sino por cómo lo dicen, y también por lo que dejan de decir: los «silencios» pueden ser tan importantes como sus mensajes expresos, pues éstos tanto como aquéllos dan cuenta del proceso de selección, jerarquización y exclusión de saberes y valores (Sociología de la Cultura, Ciencias de la Comunicación).

Los libros escolares son, además, una mercancía producto de un sistema serial de producción, en el que intervienen diversos agentes e instituciones, procesos tecnológicos artesanales y/o industriales, cadenas de comercialización, técnicas de marketing, intereses empresariales y de los consumidores (por lo tanto, Historia de la Técnica, Ciencias Económicas y Empresariales, Industria Editorial, Publicidad, Diseño Gráfico). Son, por último, objeto de técnicas bibliográficas, elementos de colección, piezas de museo (Biblioteconomía, Historia del libro, Museología, Anticuarios); en definitiva, testimonios del pasado e instrumentos del presente, recuerdos queridos o aborrecidos, espejos de la realidad o modelos ideales a los que ajustarla.

Pero también son, en primer lugar, textos, y como tales cabe aplicarles los conceptos y los procedimientos del análisis literario y de la Lingüística. Y, con más precisión, al ser obras que combinan imágenes y textos, lanzadas a la interacción comunicativa, pueden ser tratadas como íconos, como conjunto de símbolos a los que conviene aplicar el análisis semiótico. Tal complejidad del objeto a llevado a proponer la constitución de una nueva disciplina autónoma que Johnsen denomina «ciencia del libro de texto» y Escolano «manualística». (P. 24)

LIBROS DE TEXTO—LATINOAMÉRICA

Teniendo en cuenta el gran protagonismo asignado a los libros de texto en las reformas educativas y curriculares de las décadas de 1960 a 1990 en Latinoamérica, no es de extrañar que el libro escolar haya sido objeto de numerosos estudios tanto en el ámbito académico, como desde los

organismos oficiales responsables de la enseñanza. No obstante, estos trabajos no han primado un enfoque histórico, sino que han atendido sobre todo a cuestiones metodológicas y didácticas dirigidas a la elaboración y evaluación de los textos escolares, así como a cuestiones políticas e ideológicas de impacto inmediato. (P. 24-25)

COLOMBIA—REFORMAS DESARROLLISTAS—LATINOAMÉRICA

En el caso de Colombia, país pionero en las reformas desarrollistas de los años 50 y 60, encontramos también una abundante investigación sobre los libros de texto como instrumento de las reformas curriculares que se implantaron en ese país y en toda el área latinoamericana a partir de esas décadas. (P. 25)

LIBROS DE TEXTO—INVESTIGACIÓN HISTÓRICO-EDUCATIVA

En medio de este panorama, la utilización de los libros de texto como fuentes histórica ha ido cobrando también una creciente relevancia a medida que la investigación histórico-educativa iberoamericana se ha ido consolidando en los últimos años, contemplando nuevas temáticas que incluyen el análisis del acontecer en el interior de la escuela y de los objetos materiales utilizados en ella, tal como lo ha descrito para la historiografía europea A. Escolano en su trabajo «El libro escolar como espacio de memoria», que forma parte del presente volumen. (P. 26)

AMÉRICA LATINA—LIBROS ESCOLARES—HISTORIA DE LA EDUCACIÓN—IDENTIDADES NACIONALES—SISTEMAS ESCOLARES—COHESIÓN SOCIAL.

Podemos decir, grosso modo, que en América Latina la mayoría de los trabajos sobre los libros escolares que se han realizado desde la Historia de la educación han abordado prioritariamente su influencia en la creación de las identidades nacionales y los imaginarios colectivos, así como en los procesos de secularización de los diversos países a partir de la Independencia. La preferencia por este tipo de estudios no es ciertamente arbitraria, teniendo en cuenta, como quedó señalado más arriba, el papel político-integrador que han jugado los sistemas escolares en Latinoamérica desde la Independencia, ante la debilidad de otros factores de cohesión social extra-escolares. En general, pues, como ha sucedido también en otros ámbitos de la investigación histórico-educativa, han primado los estudios que interpretan al manual escolar y a la escuela como instrumentos de homogeneización social. Por ello no es de extrañar que los textos escolares de los dos últimos siglos que han sido estudiados hayan sido fundamentalmente los de materias más claramente involucradas en la creación de valores políticos, como la Historia, la educación Cívica y la geografía, incluyendo el importante capítulo de los catecismos políticos y religiosos. (P. 26)

MORAL RELIGIOSA—MORAL SOCIAL

La importancia que tuvieron a lo largo de los dos últimos siglos los procesos de secularización, tanto para la consolidación del Estado nacional como para la creación de imaginarios colectivos, se ha reflejado también en los textos escolares, en cuyos contenidos se producen lentamente cambios desde una moral religiosa hacia una nueva concepción de la moral social. (P. 27)

HIGIENE—EDUCACIÓN FÍSICA—CONTROL SOCIAL

Nos atreveríamos a decir que incluso el análisis de textos de materias como la Higiene y la Educación Física, que abundan en la primera mitad del siglo XX, se ha abordado también desde la perspectiva de su influencia en la integración y homogeneización nacionales, aunque primando en su estudio cuestiones prioritariamente referidas al control social, y no político, como ocurría con los textos de Historia, Geografía y Educación Cívica. (P. 27)

MANUALES ESCOLARES—PUBLICACIONES PERIÓDICAS

Finalmente, no queremos dejar de mencionar una amplia línea de investigación que se está abriendo camino dentro de la Historia de la Educación latinoamericana, y que está abordando el estudio de una gran cantidad de materiales impresos que circularon profusamente desde el origen de los sistemas públicos de enseñanza, compartiendo algunas de las características que hemos atribuido a los manuales escolares. Así, por ejemplo, se han estudiado algunas publicaciones periódicas que tuvieron un uso muy frecuente por parte de los maestros en las aulas, así como la

prensa pedagógica en general, de la cual hay ejemplos en todos los países iberoamericanos. En este apartado se inscribirían también los manuales publicados «por entregas» en la prensa, dirigidos a los maestros, que han estudiado en este mismo volumen C. X. Herrera y B. N. Buitrago para el caso de Colombia y que hemos mencionado anteriormente. (P. 29)

FOLLETO

Incluso han merecido atención otro tipo de materiales impresos que circularon fuera de la escuela, pero que cumplieron una función pedagógica, sobre todo en momentos en que se buscaban otras estrategias extra-escolares, con la ayuda de lo impreso frente a lo oral, para el control de la naciente sociedad de masas. (P. 29)

FUENTES INVESTIGACIÓN HISTÓRICO-EDUCATIVA—MANUALES ESCOLARES

A pesar del evidente interés que todos estos tipos de fuentes tienen para la investigación histórico-educativa, parece razonable intentar definir el campo de estudio específico de los manuales escolares. Para ello es preciso establecer algunos criterios mínimos, entre aquellos que hemos enumerado a la hora de definir el concepto de manual escolar. De ellos destacaríamos fundamentalmente los que se refieren al uso particular de los textos en el ámbito escolarizado, como mediadores en los procesos formales de enseñanza, resaltando su carácter de soporte del currículum escolar. (P. 29-30)

MANUALES ESCOLARES—CURRÍCULUM—CORRIENTES PEDAGÓGICAS

Si bien el interés por los manuales escolares en Iberoamérica es cada vez mayor, las investigaciones aún se encuentran en sus momentos iniciales y quedan áreas enteras (geográficas y temáticas) por explorar. El análisis del estado de la investigación sobre el tema nos indica, además, que una parte importante de los trabajos realizados, aunque han utilizado esta novedosa fuente primaria (los manuales escolares), siguen privilegiando algunos temas recurrentes en la historiografía de la educación latinoamericana. A pesar de que hay importantes trabajos que están abriendo nuevos temas y perspectivas de análisis en la investigación sobre los libros escolares, quisiéramos señalar algunas cuestiones sobre las cuales sería prioritario actuar:

A) Como decíamos antes, una buena parte de las investigaciones realizadas hasta el presente toman como objeto las materias o disciplinas humanísticas, históricas, de formación moral, religiosa o cívica, en relación a las prácticas de homogeneización cultural y de creación de identidades colectivas. Los contenidos de estas disciplinas son muy maleables y es en ellas donde más fácilmente se pueden distinguir las intenciones políticas, las tendencias ideológicas, las intervenciones de los poderes constituidos. Son más escasos, en cambio, los trabajos que analizan el conjunto de disciplinas no humanísticas como las Matemáticas, la Biología, la Física, la Química, etc., y esto constituye una tendencia que se debería corregir. En estas últimas, por ser más constantes sus contenidos, es quizás donde resulta más fácil rastrear la evolución y la influencia de las corrientes pedagógicas, sin que queramos decir por ello que tanto en unas como en otras, intervención política y corriente pedagógica dejen de estar presentes.

B) En este mismo sentido, un aspecto que ofrecería importantes posibilidades para el avance de la Historia del Currículum Escolar es el estudio de la influencia de las corrientes pedagógicas en los libros escolares de las distintas épocas, de cómo aquellas se adaptan a determinadas intenciones políticas o, por el contrario, qué resistencias ofrece la escuela a la introducción de nuevos enfoques pedagógicos. Dentro de esta perspectiva cabrían una gran diversidad de temas de estudio, algunos de los cuales empiezan a ser objeto de interés...

Dentro de este tipo de investigaciones cabría analizar especialmente las transformaciones que puedan producirse en el carácter prescriptivo de los textos escolares, posibilitando una educación menos autoritaria...

C) El estudio de los textos escolares puede contribuir también al estudio de los métodos de enseñanza...

D) La transposición pedagógica del saber científico es otra temática poco investigada, aunque es un tema muy comentado más o menos informalmente. Tradicionalmente ha existido una considerable distancia entre lo que la comunidad de científicos ha llegado a saber y lo que se transmite en los manuales escolares, convirtiendo a éstos y a la escuela en instancias muy poco eficaces en la transmisión de saberes actualizados. Se han señalado para este fenómeno causas múltiples: la larga duración de las ediciones escolares sin modificaciones, el pasaje de los libros escolares de unas manos a otras por la dificultad económica de adquirirlos para cada curso, control religiosos, ideológico o político; etc....

Como proceso inherente a la transposición didáctica, es preciso estudiar cómo se produce en la escuela la paulatina especialización y jerarquización de los saberes, lo cual afecta no sólo a los libros de texto, sino también al papel y formación de los docentes...

Agregaremos que con la irrupción de la informática e Internet y la (relativa) facilidad de acceso a la información, la distancia entre saber científico y transposición pedagógica se torna una falencia aún más grave. Los factores que retrasan o distorsionan el acceso a conocimientos valiosos (por lo tanto, actualizados) constituye una problemática de suma importancia.

E) El uso que los maestros hacen de los manuales escolares es otro campo a explorar desde múltiples perspectivas, al igual que, específicamente, los manuales para la formación o para el uso de los maestros, sobre los cuales se incluyen aquí varios trabajos. Cada opción que los maestros asuman respecto del uso de manuales puede tener a su vez facetas personales, institucionales, pedagógicas, políticas o religiosas: desde convertirlo en el centro de sus clases, hasta no hacerle ningún caso y elaborar sus propios materiales didácticos; desde sujetarse estrictamente a él como objetivación del currículum oficial, hasta aceptarlo sólo por obligación y/o refutarlo ante sus alumnos; desde la obligación de un mismo libro para todos, hasta cada alumno con su libro, o con ninguno, etc. También habría que explorar corrientes o movimientos de renovación pedagógica que pusieron reparos al libro de texto, como la Institución Libre de Enseñanza en España, así como tipos de manuales que han favorecido la creatividad y el protagonismo del maestro o que, por el contrario, han tendido a constreñirle a un guión predeterminado.

F) En una rápida enumeración habría que mencionar otros temas que requieren mayores investigaciones: el tratamiento del género (...) y del mundo aborígen, ambos, a su vez vinculados a la cuestión de la discriminación social, racial y/o cultural; la interpretación de distintos lenguajes en los textos (el lenguaje manifiesto y el currículum oculto; el lenguaje de la palabra y el de la imagen); la identificación y caracterización de los autores de manuales; la evolución material de los textos; la trayectoria y la política de publicaciones seguida por las casas editoriales, así como la difusión, distribución y uso de los libros; la importación de textos extranjeros y su influencia en la escuela, etc. Además de todos estos temas, habría sin duda que prestar una mayor atención a cuestiones teóricas y metodológicas que afectan la utilización del texto escolar como fuente histórica.

G) Es evidente también que es preciso incorporar al panorama general que hemos presentado, la investigación sobre textos escolares que se ha realizado en otros países aquí no contemplados, integrando a su vez a otros grupos de estudiosos de todo el ámbito latinoamericano al esfuerzo investigador impulsado a partir del proyecto MANES. Habría que contactar e invitar a los colegas de estos países a sumarse a la tarea, brindándoles toda la información y experiencia reunida y disponible hasta el momento.

H) En cuanto a cuestiones de índole más instrumental, una necesidad de primer orden es la de iniciar o completar bases de datos nacionales sobre los manuales escolares utilizados en los últimos siglos, para poder contar con un repertorio sistematizado de fuentes primarias. Al mismo tiempo, y según las posibilidades en cada caso, habría que tratar de reunir colecciones de textos escolares lo más completas posibles, ya iniciándolas o contribuyendo a la ampliación de algunas ya existentes en bibliotecas, museos, etc. Ello facilitaría la labor de los investigadores y ofrecería a

la ciudadanía el acceso a materiales históricos y pedagógicos. Ya se han dado algunos pasos importantes en este sentido, llegándose incluso a las primeras experiencias en la difusión de estas colecciones a través de Internet, en la forma de museos virtuales, aprovechando diversas técnicas de digitalización y tratamiento informático. Estas actuaciones permitirían además remontar el límite de los casos nacionales para iniciar una investigación una historia verdaderamente amplia, global y comparativa.

f) La recopilación de toda la normativa promulgada sobre libros escolares es otra parte de las fuentes primarias que urge reunir para cada caso nacional, teniendo en cuenta los controles de todo tipo, pero sobre todo estatales y eclesiásticos, que históricamente se han ejercido sobre los libros de uso escolar y que deben constituirse también en objeto de estudio. Habría que tratar de abarcar, como expectativa de máxima, todos los ámbitos y niveles posibles de donde dimanen las reglamentaciones: leyes nacionales, provinciales, estatales, decretos, reglamentos, disposiciones ministeriales, ordenanzas municipales, institucionales, eclesiásticas, etc.

Estos puntos señalados sólo pretenden llamar la atención sobre lo más urgente en el ámbito iberoamericano, porque el campo de análisis de los manuales escolares es sumamente vasto y las principales líneas de investigación y sistematización están siendo ya recorridas con desarrollo y profundidad desigual según áreas y países. (P. 30-34)

ESCOLANO BENITO, Agustín. El libro escolar como espacio de memoria. En: Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina. UNED. Madrid, 2001. P. 35-46.

LIBRO ESCOLAR—ESCUELA TRADICIONAL—MANUAL

El libro escolar constituye hoy una fuente de primera línea de la nueva historiografía de la educación. Objeto esencial a la cultura de la escuela tradicional, que entre otros atributos ha llegado a ser calificada de libresca, el manual no es sólo un elemento material del ajuar de los maestros y escolares, sino la representación de todo un modo de concebir y practicar la enseñanza. Su textualidad constituye sin duda una forma de escritura que expresa teorías pedagógicas implícitas y patrones de comunicación que conforman un microsistema instructivo completo y en parte autónomo. El lector de esta textura escrita puede descubrir en ella los valores, los contenidos y los métodos que vehicula. (P. 35)

LIBRO ESCOLAR—SOCIEDAD—ENSEÑANZA

Como un verdadero micromundo educativo, el libro escolar resulta ser, además, un espejo que refleja en sus marcos materiales los rasgos de la sociedad que lo produce, la cultura del entrono en que circula y la pedagogía que, a modo de sistema autorreferente, regula sus prácticas de uso. Acceder al examen de este exponente de la cultura material de la escuela, de la clásica y de la moderna, es pues introducirse en uno de los núcleos sistémicos de la organización de la enseñanza. (P. 35)

TEXTOS ESCOLARES—ESCRITURA—RETÓRICA ESCOLAR

Los textos escolares se asociaron no sólo a aquellos «librotes» de la «aborrecida escuela» que retratará Antonio Machado a comienzos de siglo, sino a un cierto tipo de literatura didactizante, llena de errores y plagios, reduccionista en sus contenidos y moralizadora en sus fines, destinada sólo a servir de mediación para cubrir las ritualidades académicas del ordenamiento pedagógico. Su escritura, por lo de más, siempre desprovista de espontaneidad creadora, se manifestó bajo formas textuales adecuadas a la retórica escolar, aptas para ser memorizadas y reproducidas de forma mecánica por las sucesivas generaciones infantiles, pero inservibles para cualquier uso cultural ulterior. (P. 36)

COMENTARIO: Esta cita corresponde a la visión que según el autor se tiene de los manuales escolares por parte de los historiadores profesionales.

HISTORIADORES DE LA EDUCACIÓN—INTRAHISTORIA DE LA ESCUELA

Los historiadores de la educación, por su parte, tampoco se han ocupado hasta fechas próximas a nosotros de la arqueología material de la escuela, en la que se habrían encontrado necesariamente con los textos en desuso. Centrados en el análisis de los discursos teóricos y políticos acerca de la instrucción, así como de los procesos de implantación de ésta en las sociedades, olvidaron la intrahistoria de la escuela, esto es, el estudio de lo que el británico Harold Silver llamó los «silencios» de la historia de la enseñanza, entre las que incluye los referidos a los objetos didácticos materiales y a las prácticas que a ellos se asocian como realidad y representación de la vida cotidiana de nuestras instituciones educativas. (P. 36)

MEMORIA DE LA EDUCACIÓN

Hoy, sin embargo, el interés por estos viejos impresos se ha acrecentado extraordinariamente. La década de los noventa está configurando toda una corriente, visible sobre todo en las numerosas exposiciones histórico-escolares de carácter local, regional o nacional que se han organizado, que se define como un intento de exhibición pública, conforme a criterios historiográficos y sistemáticos, de los libros y documentos etnográficos en que se observa la memoria de la educación. (P. 37)

INTRAHISTORIA DE LA ESCUELA—MEMORIA DE LA ESCUELA

En lo que afecta a la intrahistoria de la escuela, se considera que los libros escolares son fuentes imprescindibles para aproximarnos al conocimiento empírico de algunos de los «silencios» de la

historia de la educación tradicional, sólo interesada hasta ahora en el estudio de las ideas y políticas que han informado el desarrollo de los sistemas de instrucción pública, y empeñada *por fin* en dar cuenta del pasado pragmático de la educación. De esta suerte, analizar los textos supone practicar una cierta arqueología que puede orientarse hacia el descubrimiento de la «gramática» que ordena interiormente la memoria de la historia «material» de la enseñanza, que no sólo es etnográfica, sino hermenéutica y explicativa de las formas de cultura asociadas a los objetos empíricos en que se expresan los sistemas de comunicación generados en torno al mundo de la instrucción (P. 37)

MANUALES ESCOLARES—MEMORIA—CULTURA ESCOLAR

En el contexto de la anterior perspectiva historiográfica, el interés que los manuales escolares ofrecen reside sobre todo en la consideración del libro como un espacio de memoria en el que se han ido materializando los programas en que se concretó la cultura escolar de cada época, las imágenes y valores dominantes en la sociedad que produce y utiliza los textos y los modos de comunicación y apropiación de los contenidos de la instrucción. (P. 38)

MEMORIA—VULGATA ESCOLAR—ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS—MANUAL ESCOLAR—MEMORIA

En efecto, todo manual escolar es un espacio de memoria por cuanto cubre al menos tres funciones en relación a la construcción de la historia de la educación.

En primer lugar, el libro de texto es un soporte curricular, a través del cual se vehicula la vulgata escolar, o sea, el conocimiento academizado que las instituciones educativas han de transmitir. Utilizamos aquí el término «vulgata» en la acepción que ha sugerido A. Chervel, esto es, como saber que se transmite de una disciplina, homogéneo en líneas generales en cada nivel, tal como se objetiva en los manuales escolares, que se sirven de idénticos conceptos, lenguajes, sistemas de ordenación de contenidos, títulos o rúbricas e incluso ejercicios y ejemplificaciones. Una vulgata escolar sería, en su representación textual, una reducción de la cultura materializada en los límites espaciales de un manual, es decir, en sus marcos y páginas.

De otra parte, el libro escolar es un espacio de memoria como espejo de la sociedad que lo produce, en cuanto en él se representan valores, actitudes, estereotipos e ideologías que caracterizan la mentalidad dominante de una determinada época, o lo que es lo mismo, el imaginario colectivo que configura algunos aspectos fundamentales de lo que hoy se entiende por currículo oculto, y también del explícito. Textos e iconografía son un fiel reflejo del espíritu de un tiempo, de las imágenes de una sociedad y de la cultura simulacro que se expresa en clisés de fácil recuerdo, como conviene a los tradicionales modos de educación basados en la reproducción mimética de modelos.

En relación con lo anterior, precisamente, todo libro escolar expresa, en cuanto huella de los modos y procesos de comunicación pedagógica, las estrategias didácticas que implican las prácticas utilizadas por los maestros en las escuelas del pasado. A este respecto, un manual es un espacio de memoria de los métodos de enseñanza y aprendizaje usados en desarrollo del programa escolar. El libro escolar no es sólo, por tanto, un soporte de contenidos, toda vez que en él se expresa al mismo tiempo una ratio indicativa de los procedimientos y recursos que el maestro y el escolar pudieron seguir para ordenar lo que en el pasado se llamó la «marcha de la clase», su orden y su disciplina. (P. 38)

MEMORIA—TEXTOS DIDÁCTICOS—PAIDEIA

La memoria depositada en los textos didácticos puede ser percibida hoy, pues por los historiadores de la educación como una paideia, como expresión de un ethos pedagógico-social y como testimonio de un modo de producción didáctica; en definitiva, como la objetivación cultural de un currículum en todas sus dimensiones, es decir, en sus estructuras y contenidos, en sus imágenes sociales y en sus formas de desarrollo. Toda una imagen sistémica de la escuela a la que representan y aun de la sociedad que los escribe y los utiliza. (P. 39)

CULTURAS PEDAGÓGICAS NORMATIVAS—MEMORIA—MANUALES ESCOLARES

Tras la disolución de las culturas pedagógicas normativas y de sus discursos, el historiador recupera la memoria como fuente de legitimación de su trabajo científico, y uno de los asideros de la razón anamnética lo constituyen justamente los espacios que ofrecen los manuales escolares, así como los valores, contenidos y métodos que en ellos se reflejan o representan. (P. 39)

PROGRAMA—MEMORIA—TEXTOS

Todo programa, que es en parte, como hemos visto, un registro de memoria, puede ser representado a través de los textos que lo interpretan y codifican, y la textualidad en que se produce esta representación expresa en su estructura (organización del saber) y en su semiología (metáforas, imágenes) significaciones culturales y pedagógicas que permiten analizar y comprender la racionalidad que subyace en los modelos que se someten a examen. (P. 40)

TEXTOS—CURRÍCULUM

Los textos como se ha advertido anteriormente, son soportes del currículum. Un manual es una representación del conocimiento académico que las instituciones transmiten, un cierto modelo reductivo de la ciencia y de la cultura dispuesto conforme a los órdenes y géneros textuales identificados (epítomes, compendios, enciclopedias, centros de interés, proyectos, libros programados...). Esta textualidad, además, no es independiente de los espacios materiales en que se diseña y representa. Un texto es, a este respecto, más que una imagen de la estructura del currículum, toda vez que puede ser visto asimismo como un espacio de memoria del grupo social que lo produce, que recoge como en espejo el imaginario colectivo de la cultura dominante en una época determinada, y también como la huella o señal de los modos y procesos de comunicación pedagógica, esto es, el simulacro de la racionalidad didácticas que implementa la gestión de la clase. (P. 41)

TEXTO—CURRÍCULO

Por otro lado, las representaciones, como señala en su reciente obra Placeres inquietantes H. A. Giroux, no son simples formas de expresión de un «capital cultural», sino que también sostienen «circuitos de poder» que reflejan una economía política y que están basados en el control de las corporaciones. Un texto, en este orden de cosas, no sólo mostraría el estado del conocimiento escolar en una determinada disciplina o área curricular, sino las ideologías de sus redactores y aún las que estos atribuyen de forma anticipada e implícita a los sujetos que lo han de leer y estudiar. Cualquier disonancia cognitiva suscitaría, a este respecto, una serie de «contranarrativa» que rompería con las tradiciones de lectura a que antes aludíamos y que adoptaría un nuevo discurso emancipatorio y unas nuevas prácticas de construcción textual, como las que se asocian a la tradición del texto libre, opuestas igualmente al discurso curricular normativo clásico. (P. 41)

CULTURA ESCOLAR

El árbol aún simboliza la idea de enkyklios paideia, de una cultura escolar bien articulada a partir de un tronco filológico dominante y común: la lengua. Las demás ramas del sistema, coronadas por la religión y la formación patriótica, contribuyen a la constitución de un conjunto textual armónico, cuyos iconos representan las claves de la cultura tradicional: las letras, el cálculo, la medida, la naturaleza, la urbanidad, la historia patria y la historia sagrada. Bajo este dominante filológico, la lengua sigue informando, como en el orden de las disciplinas que integraban las «artes parteras» y las «artes mudas» que describió Luis Vives, los desarrollos de todas las materias con sus usos narrativos y retóricos en la historia, en la educación social y aún en ciertos casos en la expresión científica, cuando ésta se reduce a recitado y ejercitación verbal. El texto comentado es, a los efectos que aquí interesan, un espacio de memoria de la estructura de un currículum tradicional. (P. 42)

COMENTARIO: Esta cita se refiere a uno de los modelos iconográficos clásicos de la enciclopedia y la organización de los saberes en los manuales escolares españoles antes de 1965.

Frente a este modelo, la cuadrícula de la segunda imagen muestra una organización más democrática e inorgánica de los saberes, con una disposición de las disciplinas sobre un mismo plano o eje y una secuencialidad que se acomoda al *cursus schollae*. La cultura positivista ha terminado por inducir la especialización de las ciencias y por dotar de autonomía a las disciplinas académicas. Esta emancipación de las materias del currículum sólo se subordina, en la lógica del nuevo discurso, a las exigencias de ciclicidad y graduación que la racionalidad psicopedagógica moderna ha impuesto a las organizaciones escolares. La imagen textual de este esquema, con reglas representativas nuevas, sirve de registro o memoria de un orden académico modernizado. (P. 42-43)

COMENTARIO: Este segundo icono corresponde a los manuales escolares después de la dictadura de Franco en España. No obstante, se reconoce que en épocas anteriores, ya los textos enciclopédicos habían presentado planes cíclicos, aunque pensados de tal manera que se articularan todos los saberes en un mismo grado de enseñanza y no cada saber por aparte, como si ocurre en el orden académico modernizado.

En tanto que todo libro es un «conjunto sistemático de datos seleccionados, ordenados y simplificados que pueden ser enseñados», su textualidad está dotada de autoridad, y constituye la tradición académica que más influye en la organización del trabajo educativo. Ningún otro competidor tecnológico, ni aún en la era cibernética e informática, ha podido sustituir ese medio clásico de instrucción. El texto, como hemos visto anteriormente, ha servido de paideia y de método, y ha inducido un alto grado de normalización en las prácticas educativas. Según M. Apple, entre el 75% y el 90% del tiempo escolar es ocupado hoy por los estudiantes en tareas que implican el uso de textos. Por otro lado, los manuales regulan los roles que los docentes desempeñan en las aulas, y aun cuando estos quieren mejorar sus pautas, no lo logran con facilidad, de forma que casi siempre prefieren seguir vinculados a las cómodas prescripciones textuales del libro. Todo ello refuerza el estatuto que la textualidad puede adquirir en la conformación del orden curricular y el poder que las representaciones tienen aún para expresar las estructuras de la cultura que la escuela transmite. El texto es pues memoria y escritura de esa cultura. (P. 44)

MANUALES—IMÁGENES

Conviene precisar, en relación a lo anterior, que los manuales comunican a través de sus ilustraciones, además de los dogmas y mensajes ideológicos, son las representaciones que conforman el imaginario de la sociedad. Estas pautas no son sólo ideológicas, en el sentido de emanar de estrategias de influencia derivadas de la difusión del núcleo dogmático de un sistema político, sino que reflejan tradiciones bien arraigadas en el tejido social, transmitidas a través de las costumbres y de la educación, que son reforzadas como valores a reproducir por ser congruentes con el orden nuevo. Puede haber en las imágenes una doble intencionalidad: la que emana del adoctrinamiento político y la que se asocia a los mecanismos de socialización cultural que aseguran la transmisión del imaginario colectivo. A veces no es fácil diferenciar ambas funciones, especialmente cuando los mensajes de las representaciones aluden a patrones básicos de relación social, pero en las dos dimensiones las imágenes son los clisés de la memoria, y el manual, la textura que los soporta. (P. 45-46)

LIBROS ESCOLARES

Los libros escolares de los últimos años, aunque han cuidado con especial atención el tratamiento de los principios de igualdad, no discriminación y respeto a las diferencias, aún conservan sin embargo vestigios de viejas actitudes en relación con las cuestiones de género, nacionalidad, cultura y derechos humanos, entre otras. Todo texto, como espacio-memoria, fija pues con marcas de cierta duración, en sus iconos y en su lenguaje, las actitudes y mentalidades. (P. 46)

NOGUERA R., Carlos Ernesto. La higiene como política. En: Medicina y Política. Editorial EAFIT. Medellín, 2003. P. 123-206

MANUALES DE HIGIENE—MAESTRO—PROGRESO—MEDICINA—GOBIERNO

Los manuales de higiene producidos en Colombia durante las décadas de 1920 y 1940, son fuentes documentales cuya utilidad va más allá de los territorios de la historia de la educación y la pedagogía. Antes que textos para apoyar el trabajo de enseñanza de los principios higiénicos a los escolares, los manuales de higiene pretendieron constituirse en guía para la formación pedagógica del maestro, para la conservación y perfeccionamiento de los escolares, y más ampliamente, para la orientación de la nación hacia la civilización y el progreso.

En este sentido, el valor histórico de estos documentos tiene que ver con su carácter de superficie en donde se registró, de manera particular, la fuerte irrupción que, por aquella época, hizo la medicina en el terreno social, en el campo del gobierno de la población. (P. 194)

HIGIENE ESCOLAR—ESCUELA—ESPACIOS—TIEMPO

Para llevar a cabo su avanzada en estos territorios, médicos, higienistas e ingenieros sanitarios utilizaron, a manera de caballo de Troya, la higiene escolar, presentándola como el aporte científico de la medicina a la obra del progreso y la civilización. Una vez instalada en la escuela, la higiene buscó incidir en todos los aspectos de la vida escolar: el espacio, el tiempo, el alumno, el maestro, los padres. Así, definió las características físicas de los locales, la distribución de sus espacios – y dentro de ellos – fijó la posición de muebles, niños y maestros; distribuyó, así mismo, el tiempo, estableciendo los parámetros que deberían orientar el proceso de desenvolvimiento físico, intelectual y moral del niño; a la vez, buscó guiar el proceso de enseñanza, prescribiendo una serie de principios para la labor del maestro, e incluso determinando las condiciones higiénicas (físicas, intelectuales y morales) que deberían concurrir en los aspirantes al magisterio; por último, buscó transformar, a través del moldeamiento de costumbres y hábitos en el alumno, el modo de vida de los sectores populares hacia la urbanidad, es decir, hacia aquellas reglas que deberían orientar la vida urbana, propia de los sectores “cultos, “educados” y “civilizados” de la sociedad. (P. 195)

MANUALES ESCOLARES

Los manuales escolares constituyen un registro del saber que una sociedad considera que debe ser transmitido por la institución educativa. El análisis de los contenidos de los manuales escolares permite establecer, además, la relación entre los saberes de punta en las diferentes disciplinas, y aquellos que buscan ser socializados en la escuela. En este sentido, los manuales escolares dan indicios del nivel de apropiación y difusión del conocimiento científico en un país y en un momento histórico determinado.

Quizá sea éste uno de los aspectos más importantes de los manuales escolares como fuentes para historia de la educación en particular, y para la historia social de las ciencias, en general. Desde esta perspectiva, un estudio sobre los manuales se constituye en un aporte significativo en la comprensión de uno de los aspectos centrales de la historia de la cultura. (P. 195-196)

MANUALES DE HIGIENE—DISCURSO SOCIOBIOLÓGICO

En el caso particular de los manuales de higiene, los alcances analíticos de su estudio histórico van más allá del registro del estado del arte del saber higiénico en la escuela: expresan, además, la concepción de la infancia, del hombre, y de las formas como debería orientarse su formación y desenvolvimiento, de acuerdo con los criterios de médicos higienistas e intelectuales vinculados al discurso sociobiológico puesto en escena durante las primeras décadas del presente siglo.

Si se tiene en cuenta que este discurso sociobiológico, que involucró saberes de diferente orden y nivel de desarrollo como la medicina, la sociología, la antropología, la ingeniería sanitaria, etc., logró constituirse en fundamento de una nueva estrategia política de control médico y biológico de la población, particularmente del sector más pobre, su irrupción en la institución educativa pone de presente los intereses políticos que buscaron orientar las prácticas educativas, y convertir la escuela en una verdadera máquina de “civilización”. (P. 196)

SABER MÉDICO—STATUS CIENTÍFICO

En este sentido, el saber médico, amparado en su status científico, impuso nuevos referentes al saber pedagógico y a las prácticas escolares constituyéndose en la disciplina que más influyó en la delimitación del campo de saber pedagógico a comienzos de siglo en el país. (P. 197)

HIGIENE ESCOLAR

Bajo la división de la higiene escolar en higiene física, intelectual y moral, el saber médico llegó a copar todos los espacios y movimientos dentro de la escuela. Exploró detenidamente todos los resquicios de los edificios escolares: _ midió y estableció la cantidad exacta de luz que debía recibir cada aula de clase, los metros cúbicos de aire que debían circular por ella, el tamaño preciso de los pupitres y bancos escolares, la distancia exacta que debería existir entre ellos, su número en cada salón, las características de los sanitarios, su ubicación dentro del edificio, los metros cuadrados de áreas de recreación necesarios según el número de estudiantes, etc.

Igualmente exploró el cuerpo infantil con minuciosidad pasmosa: el volumen del cráneo, la capacidad torácica, la agudeza visual y auditiva, la estatura del cuerpo según la edad, su peso; determinó la exacta postura de cada cuerpo infantil en los bancos escolares, la distancia necesaria entre el cuerpo y la mesa para escribir, la forma correcta de sentarse, de escribir; cuidó de reducir al máximo los contactos entre los escolares por el peligro que ello representaba para la higiene (el peligro de infección que viene con la proximidad extrema, con el contacto con el otro).

Determinó también, sobre el análisis del peligro que representaba el "surmenage" o recarga intelectual, el horario escolar, el tiempo y el momento que se debía dedicar a los saberes escolares; así, señaló que las primeras horas de la jornada escolar debían dedicarse a las materias más difíciles y las últimas a las que, como el dibujo, la historia, etc., requerían de menos esfuerzo. Prescribió la necesidad de los ejercicios físicos como parte importante en el desarrollo intelectual y moral del alumno; en este punto, definió detalladamente los ejercicios adecuados para cada edad y para cada sexo.

Por último, y no menos importante, se preocupó por establecer criterios para la formación moral del escolar. Bajo el supuesto de que el niño, al contrario de lo planteado por Rousseau, no viene perfecto al mundo, sino que arrastra con la pesada y peligrosa carga hereditaria de sus padres y antepasados, al higiene moral buscó establecer los principios y procedimientos para guiar al niño por el sendero de la moralidad, de las buenas costumbres, para consolidar en él el impulso hacia la virtud y el bien obrar; para ello, y teniendo en cuenta "la predisposición infantil hacia el ocio, la pereza y el vicio", estableció la importancia del fomento del hábito del trabajo, pero, particularmente, se preocupó por desterrar del espíritu infantil la posibilidad de contraer el infesto vicio del alcohol. (P. 197-198)

HIGIENE

La higiene como condición empírica y como referencia teórica, se constituyó en la base sobre la cual debía girar toda la dinámica de la vida escolar. (P. 199)

HIGIENE INTELECTUAL

Acuña el concepto de surmenage o recargo, la higiene intelectual buscó incidir en la distribución de las tareas escolares durante la jornada diaria. Este concepto funcionó entonces como referente pedagógico cuyo propósito, además de garantizar una adecuada asimilación de las lecciones escolares, fue el de proteger la salud de los excesos a que eran sometidos los escolares en las largas jornadas de trabajo intelectual, propias de la escuela tradicional...

Para evitar este defecto de los programas escolares, la higiene intelectual propuso una estricta división del tiempo escolar. (P. 200)

HIGIENE FÍSICA—EDUCACIÓN FÍSICA

De nuevo la higiene, a través de sus estudios sobre la educación física, es la encargada de aportar el "criterio científico" para orientar las actividades escolares en la perspectiva de un adecuado desarrollo del niño.

Una característica particular que acompañó a la higiene física, y en general la educación física, promocionada fundamentalmente por médicos, tuvo que ver con la importancia que se le otorgó en la formación moral. Además de fortalecer el cuerpo infantil, la mirada médica consideró a la educación física como un mecanismo de gran importancia en el fortalecimiento del carácter. (P. 201)

HIGIENE MORAL—MIRADA MÉDICA—INFANCIA-DESCONFIANZA MÉDICA

La higiene moral, considerada en ocasiones como la rama más importante de la higiene escolar, requirió particular atención por parte del maestro. Permanentemente, los médicos señalan la estricta vigilancia del niño como una de las responsabilidades más importantes del maestro, pues sólo así podrían detectarse comportamientos tan "diabólicos" como el nefando vicio solitario del onanismo. Se trataba así, de "ahorrar las ocasiones de cometer faltas, invigilando (sic) [la conducta del niño] y evitando la sospecha de que son vigilados".

Ver sin ser vistos. Prevenir. Desde la mirada médica, los niños aparecen como seres inclinados naturalmente hacia el mal, hacia el vicio. Existió una clara desconfianza sobre la infancia, sus instintos, el oscuro e invisible lastre que portaba en sus genes, la herencia de sus antepasados: huella imborrable que marcaba la infancia y la predestinaba a ser presa de los instintos. Esta desconfianza médica frente a la infancia se extendió de igual manera al pueblo en general. Campesinos, obreros, artesanos, eran vistos a su vez como infantes: muchos intelectuales de la época comparan el estado de evolución del pueblo, con la etapa infantil de la humanidad. Se trataba de un pueblo que aún no había adquirido la mayoría de edad, de un pueblo presa de los instintos, sensible, predispuesto a la seducción de los placeres del vicio, del mal. De ahí la necesidad de una orientación; para ello estaba la medicina, la ciencia del hombre en todas sus dimensiones. (P. 202-203)

COMENTARIO: La cita sobre la vigilancia del niño es de Aldana, Luis E. Algo sobre higiene escolar. Imprenta de san Bernardo. Bogotá, 1921. P. 62. Debe resaltarse la mención del onanismo como uno de los vicios más perseguidos en los sujetos infantiles, debido a la necesidad de preservar lo bueno de la raza, es en cierto modo el sustituto burgués de sexualidad frente a la "pureza de sangre" aristocrática que menciona Foucault en el primer volumen de historia de la sexualidad.

POBLACIÓN—SABERES EXPERIMENTALES—SABERES SOCIALES

A mediados de los años treinta, se habría iniciado entonces un desplazamiento en los referentes conceptuales que hasta el momento habían orientado el pensamiento sobre la población y la llamada "cuestión social". En términos de Sáenz y sus colegas, por aquella época se habría dado el paso desde los saberes experimentales que habían privilegiado el conocimiento del niño y de las leyes biológicas de la evolución de la infancia y de la raza, hacia los saberes sociales que enfatizaban el conocimiento de la situación del pueblo y de sus características sociales y culturales. (P. 205)

SABER—POLÍTICA—PODER

Lo que se quiere señalar es el papel que el saber puede jugar en la definición y orientación de la política, su incidencia en el ejercicio del poder, en últimas, el carácter político que puedan tener en un momento histórico determinado. (P. 206)