

Memoria y escuela

el mundo escolar en las estructuras de la remembranza



Resumen/Abstract

El siguiente artículo plantea que el mundo escolar se desenvuelve en dos temporalidades: el tiempo de la memorización, que discurre sobre el conocimiento racional y racionalizado; el tiempo de la rememoración, que discurre en experiencias y vivencias. Históricamente la escuela ha privilegiado el tiempo de la memorización, resultado de las concepciones que han reiterado que este es un ámbito cuya vocación es el conocimiento; el tiempo de la rememoración, por el contrario, ha sido marginado, revestido como el momento de lo anecdótico, por donde transitan las cotidianidades que, en apariencia, sólo son periféricas al tiempo fuerte de la memorización. No obstante, el artículo recupera la importancia de este tiempo memorable, toda vez que en esas experiencias y vivencias visibles en lo anecdótico están presentes unas construcciones sociales sobre los significados del mundo escolar.

Palabras clave: tiempo histórico, tiempo memorable, memorización, rememoración, historia, memoria, narrativa.

Key-words: historical time, memorable time, memorization, remembrance, history, memory, narrative.

Memory and school

The scholarship world in the remembrance structures

The following article outlines that the school world is unwrapped in two times: the time of the memorization that reflects the rational and rationalized knowledge; the time of the remembrance that reflects experiences. Historically the school has privileged the time of the memorization, result of the conceptions that have reiterated that this it is an environment whose vocation is the knowledge; the time of the remembrance, on the contrary, it has been excluded, lined as the moment of the anecdotic thing. The article recovers the importance of this memorable time. Those experiences contained constructions of the school world.

Adrián Serna Dimas

Antropólogo egresado de la Universidad Nacional de Colombia, Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Magíster en Sociología de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor asistente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y profesor ocasional de la Universidad Santo Tomás. Publicaciones recientes: Ciudadanos de la geografía tropical. Ficciones históricas de lo ciudadano (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2006)

*El eco de pisadas en la memoria // Por el camino que no
recorrimos // Hacia la puerta que nunca abrimos // A la
rosaleda // Mis palabras resuenan, así, en vuestra mente.*

T. S. Eliot

Presentación

John Stuart Mill, aunque apenas sobrepasaba los diez años de edad, estudiaba con dedicación la gramática y la retórica, dominaba algunas de las lenguas antiguas, leía con solvencia a los pensadores más renombrados, mantenía especial devoción por las matemáticas y las ciencias, prestaba atención a los tratados históricos y geográficos más reputados de su tiempo, sin escatimar esfuerzos en la contemplación de las artes. La disciplina en estas materias era la sustancia en la existencia de este vástago del célebre James Mill, lo que pronto lo afamó en diferentes círculos como una deslumbrante intelectualidad precoz. En julio de 1820, cuando contaba con catorce años y estaban aún lejanos los días en que habría de soportar una penosa enfermedad nerviosa, el joven escribió desde Toulouse una misiva a su padre en Inglaterra, en la que incluía algunas notas de su diario personal. Una de estas notas decía:

7 de julio. Me paré a las 5:15; hasta las 7 leí cinco capítulos de Voltaire, hasta las 7:30, 46 líneas de Virgilio, hasta las 8 empecé con Júpiter confutatus de Luciano. Visité a M. Larrieu para decirle que no viniera esta mañana... ya no le encontré; regresé a casa; hasta las 9 estudié mis Principes de musique. Hasta después de las 9:30 continué en Luciano; desayuné; terminé Júpiter confutatus a las 10:15. Después llegó M. Daubuisson, el astrónomo, del que te he hablado; por eso tuve que vestirme, pero no me llamaron al cuarto de estar. Hasta las 11:30 leí a Thomson y preparé tablas químicas; de las 11:45 a las 12:15 leí siete teoremas de Legendre... Hasta la 1:30 escribí composiciones y diversas menudencias; hasta las 2:15 leí un nuevo párrafo sobre el uso de los adverbios en la Grammaire



des grammaires; hasta las 3:15 volví a leer a Thomson. Llevé mi Livre géographique etc. y escribí diversas menudencias hasta las 5; luego comí algo por consejo de Mr. G., a las 5:30 salí a una lección de música... Inmediatamente después de la cena fui a ver a M. Larrieu y tuve lección de baile, volví a casa y bebí té. Ya verás: con mi latín y griego y con las matemáticas no llevaré aquí una vida perezosa¹

En este relato la existencia se subsume en un afán por conocer que hace de los asuntos cotidianos, desde los más elementales como dormir o comer, accidentes del paisaje. Más allá, en este fragmento de diario pareciera hacerse manifiesto ese espíritu del utilitarismo inglés del siglo XIX, tan preocupado por establecer un recto balance entre el cultivo de los placeres y el esmero en las obligaciones, ese hedonismo racional que exigía tanta dedicación al estudio de los adverbios como a las lecciones de baile, sin soslayar los momentos que permitían escribir diversas menudencias. Un balance que presuponía la disciplina necesaria para que cada actividad tuviera un espacio suficiente, tanto como para que al final fueran marginadas o extinguidas todas las contingencias de la existencia. John Stuart Mill, a pesar de sus deleites estéticos y

antes obviamente de su penosa enfermedad, bien hubiera podido ser un encomiable discípulo de Thomas Gradgrind, el personaje concebido por Charles Dickens en su novela *Días penosos*².

Thomas Gradgrind, férreo maestro de escuela en la que fueron amalgamadas todas las convicciones del credo utilitarista, proclamaba enérgicamente en medio de las lúgubres paredes de su escuela los principios básicos de su filosofía:

¡Hechos y sólo hechos! Dadme hechos y enseñadlos a la juventud en vez de fútiles teorías. Plantad sólo esa semilla y arrancad las demás. Sólo con el conocimiento de los hechos se forma el animal racional; lo que no descansa sobre esta base no sirve para nada. A este principio me sujeto para educar a mis hijos, y de este principio me sirvo también en la educación de estos muchachos... Hay que borrar definitivamente del idioma la palabra imaginación. Ninguna cosa deben ustedes tener bajo la forma de objeto, de adorno o de utilidad, que no esté en armonía con los hechos...³

Los hijos de Gradgrind tenían el mundo a la medida de su padre: no pedían candorosamente el parpadeo de los estrellitas solitarias en el cielo ni le reclamaban una sonrisa a la luna, porque tenían disecada la bóveda celeste como si fueran profesores de observatorio; no podían concebir en ningún momento que una vaca pudiera devorarse a

- ▲ 1 Tomado de Wolf Lepenies. *Las tres culturas. La sociología entre la literatura y la ciencia*. Fondo de Cultura Económica, México, 1994, p. 91.
- 2 Para Wolf Lepenies, el rígido Thomas Gradgrind no era sino una versión excesivamente próxima de James Mill. Al respecto Lepenies refiere: "James Mill, ese enemigo de la fuerza imaginativa y de la literatura, había perfeccionado sus métodos educativos utilitaristas y los había elevado a lo grotesco hasta tal punto que la misma fantasía de un satírico y novelista no podía superarlos, sino a lo sumo copiarlos". W. Lepenies, Op. cit., p. 110.
- 3 Charles Dickens. *Días penosos*. Apostolado de la prensa, Madrid, 1854/1923, pp. 5 y 12.



Pulgarcito, porque ésta era un animal cuadrúpedo, con varios estómagos y herbívoro que, obviamente, estaba incapacitado para tragar hombres, sobre todo hombres que por su pequeñez no podían tener existencia verdadera. Los discípulos de Gradgrind, afectados desde bien chicos por existencias corrientes, estaban más sometidos aún a la ferularia disciplina del maestro reformador. Cecilia Jupe, para nada Ceci que no era nombre alguno, debía aprender que su padre no era un equitador, actividad sin duda vana y carente de sentido, sino un albéitar, un domador de caballos. Cecilia Jupe debía saber que para nada era provechoso un tapete tejido con flores multicolores o una pintura con animales graciosos, como sí lo eran las figuras geométricas, combinadas o modificadas, en colores primarios, con sus vértices, aristas, radios, diámetros, catetos e hipotenusas. ¡Hechos y sólo hechos! Eso repetía el maestro Gradgrind, para quien el conocimiento de lo real debía inundar las mentes de modo que desarraigara las insanas perturbaciones de la fantasía y la imaginación.

De John Stuart Mill a Thomas Gradgrind, del estudiante precoz de acomodada familia al gélido maestro de escuela, se expresa la progresión de una disciplina en el conocimiento orientada a contener las contingencias y a confinar la imaginación. Se trata de una progresión no sólo porque

entre Gradgrind y Mill existía una generación de diferencia, sino porque entre el estudiante que tenía una disposición autodidacta lejana de cualquier escuela y los estudiantes expuestos a la didáctica incontestable del viejo maestro se extendían diferencias de clase. La disciplina en el conocimiento parecía más rígida de una generación a otra pero, también, de una clase social a otra. Tanto más espantosos parecían los pensamientos distraídos y edulcorados de imaginación en esas clases sustraídas del realismo del mundo. Sin embargo, más allá de las diferencias que puedan hacerse manifiestas en esta progresión, lo que se delata en las confesiones personales de Mill y en los episodios del mundo escolar que irrumpen satíricamente en la composición de Dickens, es que esa disciplina por el conocimiento desvaneció de los relatos cualquier alusión a los hechos elementales de la existencia, a las experiencias cotidianas, a las vivencias



que están en medio de los conocimientos racionales o racionalizados. La vida, entonces, parecía prendada a ese esfuerzo por acceder a los objetos cognoscibles, como si ellos le confirieran todos los sentidos a la exuberancia del existir.

Aún con los dos siglos que nos separan de estos parajes, a pesar de que cada vez son más extraños los espíritus que sólo viven de la disposición autodidacta o de la compañía exclusiva de escuálidos tutores, pese a las transformaciones sustantivas en la naturaleza y el funcionamiento de los sistemas educativos y a la vindicación del carácter socializador de la escuela, persiste la idea de que ésta es, ante todo, un espacio para la disciplina en el conocimiento. Obviamente que los mundos escolares son más que esto, pero lo sustantivo siguen siendo los objetos cognoscibles racionalmente. La experiencia cotidiana de la escuela, esa que en apariencia no está sujeta a ninguna mediación o disciplina porque está atrapada en las contingencias y en las imaginaciones, simplemente se confina a lo marginal, siendo

no obstante un portentoso magma de recuerdos que cada generación escolarizada mantiene como signos distintivos de pertenencia a un universo social, a un contexto cultural y a un tiempo particular.

Por lo anterior, se puede afirmar que la escuela está sujeta a dos tiempos. Por un lado, a un tiempo prendado al discurrir del conocimiento racional y racionalizado, soportado en los diferentes esquemas en torno al desarrollo psicosexual, cognitivo y moral, que organiza niveles de formación, sucesión de grados o cursos, competencias, estándares, evaluaciones y promociones; es el tiempo histórico aprehendido a la representación y la memorización. Por otro lado, la escuela está sujeta a un tiempo derivado del devenir de la experiencia, anclado a las vivencias, que irrumpe en episodios discontinuos, superpuestos, variables; es el tiempo de lo memorable, sujeto a la evocación y a la rememoración. No obstante, este último tiempo se presenta accidental, tanto como en las notas de diario del solitario John Stuart Mill. Este tiempo memorable está allí, es cierto, para que cada generación recuerde su mundo escolar, un medio para los exorcismos o las catarsis, siempre lleno de encantos para quienes comparten experiencias, siempre tan aburridos o simples para quienes no estuvieron presentes, recordándonos que se trata prácticamente de versiones tribales que sólo tienen plena significación para sus protagonistas. Los recuerdos escolares de otros, así como las anécdotas de seminaristas sin consagración y de reclutas sin penas ni glorias, hacen parte de esos géneros orales que tienden a producir demoledoras fatigas para quienes no los vivieron⁴.



4 El sinsabor de las versiones tribales ajenas lo dejó plasmado Edmund Leach cuando decía: "Hace muchos años me gané el odio de mis colegas mayores en antropología, por atreverme a sugerir que la etnografía de los demás es frecuentemente muy aburrida. Fui mal comprendido, pero persisto en mi herejía". Edmund Leach. *Cultura y comunicación. La lógica de la conexión de los símbolos*. Siglo XXI Editores, México, 1985, p. 1.

Los propios maestros están sometidos a estos dos tiempos. Convocados en virtud de sus capacidades para atender las demandas del tiempo histórico, ellos cotidianamente asisten a la realización de ese tiempo memorable sobre el cual esculpen sus anécdotas, esas que, por encima de cualquier indicador, se convierten en la referencia de que se han convertido en maestros. Así como entre los estudiantes las versiones del tiempo memorable desempeñan un papel determinante en la percepción de sus maestros, de la misma manera entre éstos últimos el tiempo memorable juega un rol decisivo en la percepción de sus pupilos, pues les ofrece aquellas vivencias del otro, las suficientes para no subordinarlo al rédito exclusivamente académico. De hecho, en esta percepción provocada en el tiempo memorable se confabulan todos aquellos inconscientes de la práctica docente que, como lo señalan diferentes tendencias, están presentes en cualquier mediación pedagógica. Esta misma percepción del maestro producida en el tiempo memorable es la que se mantiene sobre ex-alumnos y egresados. Cómo no retornar aquí nuevamente a un pasaje literario, a ese mundo pequeño compuesto por Giovanni Guareschi, donde pugnaban un cura carismático pero ortodoxo y un alcalde comunista, uno y otro instruidos por la vieja maestra Josefina, que sólo salió de su casa cuando supo, precisamente, que uno de sus antiguos estudiantes, el más bizarro entre todos, había sido elevado a primera autoridad del pueblo:

[La vieja maestra Josefina] no podía tragar a Pepón, quien de niño, iba a la escuela con los bolsillos llenos de ranas, pajaritos y otras porquerías, y que una mañana llegó cabalgando en una vaca junto con aquel otro melón del Brusco, que le hacía de palafrenero. Poquísimas veces salía de su casa [la vieja maestra] y no hablaba nunca con nadie, pues siempre había odiado la chismería, pero cuando le dijeron que Pepón había sido elegido alcalde y escribía manifiestos, entonces salió. Se dirigió a la plaza, se detuvo delante de un manifiesto pegado en el muro, se

caló los anteojos y lo leyó de cabo a rabo ceñudamente. Luego abrió su bolso, sacó un lápiz rojo y azul, corrigió los errores y escribió al pie del manifiesto: 4. ¡Asno!⁵

No obstante, más allá de esa condición marginal, de ese revestimiento muchas veces frívolo, esas versiones ancladas al tiempo de lo memorable, que es el tiempo de la rememoración, tienen sobre sí unas construcciones que, interponiendo recursos como la anécdota, entrañan unas formas sociales de significar el mundo escolar. En medio del afán de las escuelas por presentar siempre sus mejores resulta-

▲⁵ Giovanni Guareschi. *Don Camilo (Un mundo pequeño)*. Editorial Nave, México, 1953, p. 306.



dos, por magnificar sus alcances, por celebrar sus reconocimientos, sobre los cuales reclinan toda su historia institucional, estas versiones no sólo pueden poner en evidencia las significaciones socialmente diferenciadas que rondan al mundo escolar y al acto educativo sino, más aún, pueden hacer visibles las versiones de los derrotados, de los que sucumbieron ante el peso de esa historia institucional, de los que eventualmente recuerdan a la escuela sólo por los amigos. Más allá, estas versiones pueden abrir los mundos escolares para indagar cómo han soportado los distintos cauces históricos en que se han debatido sus propios universos sociales. Así, en medio de la candidez de los relatos no sólo se expresan las quiebras de unas historias particulares sino, de manera más general, las formas divergentes de experimentar y experimentar la escuela en un universo altamente fragmentado como el nuestro. Luego el tiempo memorable tiene el poder de deseternizar las historias institucionales de la escuela, ejercicio tan necesario en estas épocas donde toda la experiencia escolar parece custodiada por la inminencia de los indicadores de calidad y la consecución del logro⁶.

El tiempo histórico de la escuela Representación y memorización

El tiempo histórico de la escuela está prendado a la representación y a la memorización que son, básicamente, operaciones para acceder,

▲⁶ En este sentido, las versiones del tiempo memorable pueden ser la base para deseternizar los mundos escolares, para rehistorizarlos, es decir, para poner en evidencia a través de las experiencias y las vivencias las múltiples construcciones sociales que rondan a la escuela como institución, pero que la fuerza misma de la institucionalización tiende a subsumir o desconocer. La deseternización y la rehistorización forman parte fundamental de la propuesta de una historia social tal cual la entiende la sociología de Pierre Bourdieu.



apropiary reproducir el conocimiento racional y racionalizado. Sin embargo, en el curso de los dos últimos siglos, estas operaciones han sido revestidas con concepciones diferentes. Los cambios de una concepción a otra proceden de las transformaciones en los discursos educativos y pedagógicos y de los desarrollos de diferentes campos de conocimiento, orientados a actualizar y renovar las condiciones del acto educativo en medio de los permanentes ajustes y desajustes de los distintos universos sociales.

De la memoria y el azote

Desde el surgimiento de un sistema educativo republicano, la escuela fue especialmente atenta en privilegiar las virtudes de la memorización. En este caso la memorización entrañaba la repetición verbalizada de lecciones, concepción alrededor de la cual se estructuraron los elementos fundamentales de este naciente sistema educativo. En primer lugar, la memorización exigía la presencia del texto, del cual derivaba lo repetible, pero que al mismo tiempo garantizaba el control de aquello que podían enseñar los maestros. En segundo lugar, la memorización resultaba eficaz para la enseñanza de las primeras letras, del catecismo, de las normas de urbanidad y de las cronologías históricas, que fueron considerados conocimientos indispensables. En tercer lugar, la repetición verbalizada era especialmente propicia para unas escuelas que debían concentrar en un mismo espacio estudiantes de las más diversas condiciones. En cuarto lugar, la memorización constituía un recurso óptimo para la



imposición de disciplina y sobre ella descansó toda esa economía de reprensiones, castigos y humillaciones que fueron por mucho tiempo parte sustantiva del mundo escolar, esto pese a que desde las primeras disposiciones republicanas se prohibió terminantemente la férula y sólo se autorizó el azote “...cuando los defectos del niño denotasen depravación”⁷. En la segunda mitad del siglo XIX, cuando diferentes eruditos entraron en contacto con los desarrollos de las ideas pedagógicas modernas, esta concepción de la memorización, con todo lo que acarrea, fue puesta en el banquillo. Sáenz, Saldarriaga y Ospina refieren que “...al menos desde 1870, el memorismo y el verbalismo se habían convertido en los grandes problemas pedagógicos que entorpecían la instrucción de los niños colombianos... El gran reto para los instrucionistas y sus métodos modernos era desterrar la repetición, ganar por vías positivas la atención de los niños, como única vía para desarrollar su entendimiento...”⁸

En efecto, la progresiva acogida de nuevas ideas pedagógicas, en particular de la denominada pedagogía activa de Johann Heinrich Pestalozzi, se tradujo en una crítica a las concepciones memorísticas y verbalizantes que habían imperado

▲ 7 Jaime Jaramillo. “El proceso de la educación del Virreinato a la época contemporánea”. En: *Manual de historia de Colombia*. Procultura e Instituto Colombiano de Cultura, Bogotá, 1982, T. III, p. 256.

8 Javier Sáenz et al. *Mirar la infancia: Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Colciencias, Foro Nacional por Colombia, Universidad de Los Andes y Universidad de Antioquia, Bogotá, Vol. 1, p. 19.

9 J. Sáenz et al., Op. cit., Vol. 1, p. 31.

en el sistema educativo colombiano desde los inicios de la República. Así, más que una memoria atada a signos sin referentes, sujeta a textos sin conexiones con el mundo, urgía una memorización atada a la representación de los objetos. Esta concepción de la memorización implicaba una reforma estructural del sistema educativo y del pensamiento pedagógico, toda vez que entrañaba un esfuerzo decidido en una nueva educación del cuerpo orientada a los sentidos: éstos eran los responsables de la percepción real de los objetos, de conducirlos a la mente, donde quedarían impresos racionalmente en la memoria. Sáenz, Saldarriaga y Ospina sintetizan como se concebía esta operación que conduciría el mundo de los objetos a la memoria:

No se puede entonces dejar al azar de la naturaleza la observación, hay que hacer que el niño enfoque su atención en el objeto, y distinga sus caracteres lógicos —propiedades y atributos—, para que un mecanismo de asociación —memoria de semejanzas y analogías— garantice la fijación y transmisión de las ideas: la escuela es el mejor instrumento para ordenar el mundo desde dentro, y conjurar el olvido y la confusión. No se trata de lanzar al niño al desorden del cosmos, sino de hacer entrar a éste en él, objeto por objeto, según sus diferencias, a través de la escuela⁹

Las ideas de Pestalozzi trajeron consigo nuevos debates, comprometidos en lo fundamental en la caracterización de las facultades del alma y en su articulación con la disposición de los sentidos, discernimientos sobre los cuales procedió el discurso del sujeto educable y, consecuentemente, el estatuto de la práctica educativa y pedagógica. La memoria, uno de los sentidos internos o de las facultades del alma, aquella especialmente afectada por las

viejas disposiciones educativas y pedagógicas, fue uno de los objetos de especial controversia. Para algunos, la memoria constituía una de las facultades humanas, asociada a la actividad, la conciencia y la libertad; para otros, la memoria y la conciencia eran básicamente facultades cognoscitivas. Otros más, como los hermanos Restrepo, consideraron que la fantasía, la memoria y la imaginación correspondían a una facultad interna claramente diferenciada de las sensaciones y las cogniciones: la fantasía reproduce simplemente las imágenes, la memoria “...reproduce las imágenes con la sensación del tiempo en que fueron percibidas, “o a lo menos sintiendo que ya antes las había percibido”...”, la imaginación “...combina las imágenes para formar nuevas”¹⁰

La memoria en los alojamientos del cerebro

Los debates en torno a la naturaleza de la memoria fueron afectados por el desarrollo de las ciencias experimentales, especialmente preocupadas por conectar facultades, funcionamiento mental y fisiología cerebral. Sin duda se trataba de una preocupación bastante antigua. Basta remontarse a René Descartes quien, en su Tratado de las pasiones del alma, imbuido de los alcances de la fisiología de su tiempo, planteó el lugar y el funcionamiento del órgano responsable de la capacidad de recordar. Para Descartes, este órgano estaba ubicado, muy a propósito por demás, entre el infatigable corazón y el pensativo cerebro. El funcionamiento de esta glándula cartesiana era el siguiente:

Quando el alma quiere recordar algo, este deseo hace que la glándula, inclinándose sucesivamente hacia diversos lados, impulse los espíritus hacia distintos lugares del cerebro hasta que encuentre aquel en que quedan las huellas que ha dejado en él el objeto que se quiere recordar. Porque estas huellas no son otra cosa sino que los poros del cerebro, por donde los espíritus han pasado antes en su carrera, a causa de la presencia de este objeto han adquirido una mayor facilidad que los otros para abrirse de nuevo del mismo modo para los espíritus que hacia ellos vienen; de suerte que estos espíritus, encontrando estos poros, entran en ellos más fácilmente que en los demás; por cuyo medio producen un movimiento particular en la glándula, que representa al alma el mismo objeto y le hace conocer que es aquel de que quiere acordarse¹¹

El esfuerzo de Descartes por ubicar el lugar de la memoria en el cuerpo fue continuado por las ciencias de los siglos XVIII y XIX, en particular por la frenología. El propio Franz Josef Gall fue el primero en intentar establecer el lugar de la memoria en las arquitecturas del cerebro, aunque en este asunto el mentor de la escuela frenológica parece haber dejado más vacíos que certezas, como bien se lo recordaron sus discípulos y seguidores. Para Gall, la memoria era una facultad general que, como tal, no tenía un órgano

¹⁰ J. Sáenz et al., Op. cit., Vol. 1, p. 142.

¹¹ René Descartes. *Tratado de las pasiones del alma*. RBA Editores, Barcelona, 1649/1994, p. 107.



específico, aunque él mismo no dejó de insinuar la existencia de un lugar asociado a la memoria de las palabras, en la profundidad de las órbitas, y otro a la memoria de las cosas, en la base de la frente. Uno de los seguidores del médico alemán, Jean Baptiste Bouillaud, decidió atender los vacíos dejados por su inspirador. Desde 1825, Bouillaud emprendió la observación clínica de una serie de casos de personas afectadas por distintas lesiones cerebrales. He aquí uno de esos casos:

M.A.... de setenta años, aproximadamente, muere en el Hôtel-Dieu. Al abrir el cuerpo, se encontró, en la parte anterior e interna del lóbulo derecho del cerebro, una inflamación de 3,81 cm de extensión, de arriba abajo, y de 1,27 cm en los otros sentidos. Según el lugar de esta alteración, podemos anunciar que uno de los síntomas que el enfermo ha presentado ha sido el trastorno o pérdida del habla. Ahora bien, veamos lo que nos enseña la historia clínica: el individuo en cuestión, después de haberle sido hundido el cráneo en la región frontal por una piedra lanzada con violencia, presenta al día siguiente alteraciones de la memoria. Al quinto día pierde el habla; entiende lo que se le dice, pero sólo responde a gritos...¹²

Bouillaud observó otros casos como éste, incluyendo individuos con afecciones cerebrales causadas por accidentes, agresiones y enfermedades intempestivas. Con estos casos, el médico de Angulema concluyó que la parte anterior de los lóbulos cerebrales era el lugar responsable de las funciones del habla, en particular del lenguaje articulado. Por extensión, esta parte era igualmente el lugar de esa memoria de las palabras referida por Gall. No obstante, para Bouillaud, la memoria de las palabras sólo era un atributo específico del lenguaje articulado: esta memoria alojaría las palabras al interior del cerebro, que serían realmente exteriorizadas por el lenguaje articulado que, por tanto, sería el medio de expresión de esta memoria. De esta manera, Bouillaud consideró que había resuelto uno de los puntos oscuros de la doctrina frenológica:

Todo el mundo sabe que uno de los más ilustres observadores de nuestra época ha ubicado en la parte anterior del cerebro una especie particular de memoria; con ello Gall entró en contradicción consigo mismo, ya que, después de haber hecho tantos esfuerzos para demostrar que las facultades generales del entendimiento carecen de órganos especiales, concede uno a la memoria, que evidentemente es una facultad general.

Las investigaciones que han sido descritas en este trabajo iluminan, a mi parecer muy adecuadamente, ese punto oscuro de la doctrina del célebre médico. Demuestran, como hemos visto, que el principio nervioso que dirige los movimientos del habla reside en los lóbulos anteriores del cerebro, de lo cual se desprende que en la misma parte debe residir, no sólo una especie de memoria, sino el órgano del lenguaje articulado, del cual la memoria de las palabras no es más que un atributo; y observemos que es absoluta-



▲ 12 René Descartes. *Tratado de las pasiones del alma*. RBA Editores, Barcelona, 1649/1994, p.107.

mente imprescindible distinguir, en el acto del habla, dos fenómenos diferentes; a saber: la facultad de crear palabras como signos de nuestras ideas, conservando su recuerdo, y la de articular esas mismas palabras. Hay, por así decirlo, una palabra interior y una palabra exterior: la última no es otra cosa que la expresión de la primera¹³

Por los mismos años en que Bouillaud ampliaba sus observaciones, apareció un médico francés, Marc Dax, quien en 1836 presentó sus propias conclusiones sobre “las lesiones de la mitad izquierda del encéfalo, coincidentes con el olvido de los signos del pensamiento”. Su comunicación comenzaba ilustrando las observaciones que lo condujeron a abordar estas cuestiones y la decisión de revisar las conclusiones que la doctrina frenológica mantenía con relación a la localización de la memoria de las palabras y la de las cosas:

En el mes de septiembre de 1800, conocí a un ex capitán de caballería que, herido en la cabeza por un sablazo durante una batalla, había sentido posteriormente una gran alteración en la memoria de las palabras, mientras que la memoria de las cosas conservaba toda su integridad.

Una distinción tan señalada entre las dos memorias me inducía a desear vivamente conocer la causa.

Después de dos o tres años de búsquedas inútiles, esperé encontrar al fin la explicación del enigma en el sistema del doctor Gall, que empezaba a difundirse en Francia.

En efecto, este autor atribuye un sitio diferente en el cerebro a cada una de ambas memorias y, en el cráneo, una responde, según él, al interior de las órbitas; la otra, a la base de la frente.

Me informé, pues, con los padres del militar, que había muerto poco tiempo antes, acerca de cuál era la parte del cráneo en que lo habían herido. Me respondieron que en el centro del parietal derecho.

Esta respuesta, que no concordaba para nada con la doctrina del fisiólogo alemán, me resultó totalmente inútil, por el momento, para resolver el problema¹⁴

▲¹³ H. Hécaen y J. Dubois, *Op. cit.*, p. 26.

¹⁴ H. Hécaen y J. Dubois, *Op. cit.*, p. 82.



Durante varios años, Dax se dio a la tarea de registrar numerosos casos patológicos, más de cuarenta según él mismo apuntó en su comunicación y que, como en el caso de Bouillaud, incluyeron individuos con lesiones cerebrales causadas por accidentes, agresiones y enfermedades intempestivas, esas que riegan líquidos blanquecinos por las paredes de los lóbulos. Con estos casos, Dax llegó a la conclusión de que el lugar de las funciones del habla estaba en realidad en el hemisferio izquierdo del cerebro, desvirtuando de paso cualquier conexión entre los lóbulos anteriores y la memoria de las palabras o memoria verbal. Al respecto señaló:

[N]o todas las enfermedades del hemisferio izquierdo pueden alterar la memoria verbal, pero que, cuando esta memoria es alterada por una enfermedad del cerebro, hay que buscar la causa del trastorno en el hemisferio izquierdo, y seguirlo buscando allí, si ambos hemisferios están enfermos a la vez.

Se han dado diversas interpretaciones de este olvido de las palabras: Gall y su escuela lo atribuyen a una lesión de los lóbulos anteriores del cerebro; pero en muchos casos los lóbulos anteriores han quedado destruidos por una enfermedad, sin que esta memoria quedase alterada¹⁵

Las conclusiones de Bouillaud y Dax fueron objeto de estudio por parte de Paul Broca, el célebre investigador de las áreas del cerebro y fundador de la primera cátedra de antropología en París. Broca revisó con especial atención el trabajo de Bouillaud y, aunque no desvirtuó las observaciones realizadas por el médico de Angulema, consideró prudente que la ciencia se abstuviera por el momento de arriesgar una localización específica a determinadas facultades mentales. En 1861, en una de sus primeras comunicaciones sobre la afemia o pérdida del habla, Broca señaló a propósito del trabajo de Bouillaud lo siguiente:

La naturaleza de esta facultad [del lenguaje articulado], y el lugar que hay que asignarle en la jerarquía cerebral, pueden dar lugar a ciertas dudas. ¿No se tratará de una especie de memoria, y los individuos que la han perdido, habrán perdido, no la memoria de las palabras, sino solo el recuerdo del procedimiento para articular las palabras? ¿Han llegado por esto a una condición

▲ 15 H. Hécaen y J. Dubois, Op. cit., pp. 83 y 84.



comparable a la del niño pequeño que ya comprende el lenguaje de sus prójimos, que es sensible al reproche y al elogio, que señala con el dedo todos los objetos que se le nombran, que ha adquirido una multitud de ideas simples, y que para expresarlas sólo sabe balbucir una sílaba?¹⁶

Para Broca, el trabajo de Bouillaud encerraba aspectos especialmente sensibles para sus propias investigaciones. Si los individuos afectados por la pérdida del habla sólo habían olvidado el arte de crear las palabras, es decir, la capacidad de producirlas y reproducirlas en la memoria para llevarlas hasta el lenguaje articulado, afecciones como la afemia podían clasificarse como enfermedades de las facultades intelectuales, como tales, de la parte pensante del cerebro. Pero si la pérdida del habla estaba asociada a una ataxia locomotriz que no incidía en la creación de las palabras, sino que lesionaba únicamente la capacidad de articularlas, la afemia sería un caso particular de afección de la parte motriz de los centros

nerviosos, es decir, de la dimensión meramente orgánica de lo cerebral. Broca no negaba entonces la correspondencia entre lugares cerebrales y facultades mentales; se oponía, eso sí, a que se pretendiera asignarle un lugar específico a cada una de ellas, incluida la memoria, que dependería del funcionamiento integrado del cerebro:

[E]xisten en el espíritu grupos de facultades, y en el cerebro, grupos de circunvoluciones; y las experiencias tomadas hasta ahora de la ciencia permiten admitir, como he dicho en otra ocasión, que las grandes regiones del espíritu corresponden a las grandes regiones del cerebro. En este sentido, el principio de las localizaciones me parece, si vno rigurosamente demostrado, al menos muy probable. Pero saber si cada facultad particular tiene su sede en una circunvolución particular, me parece algo insoluble en el estado actual de la ciencia¹⁷

Así, en el transcurso del siglo XIX, de Franz Josef Gall a Paul Broca, se legitimó el discurso que estrechó las facultades del alma con la arquitectura cerebral. En medio permaneció la polémica de si efectivamente algunas de estas facultades, como las cognitivas e intelectuales, eran el resultado de la operación conjunta de las diferentes partes del cerebro o si, por el contrario, cada una de ellas estaba asociada a un lugar específico del funcionamiento cerebral. La memoria

▲ 16 H. Hécaen y J. Dubois, Op. cit., p. 55.

17 H. Hécaen y J. Dubois, Op. cit., p. 59.



saber

se revistió como una cuestión espinosa: fue considerada por algunos como una facultad general que dependía de las funciones de las diferentes regiones del cerebro; fue calificada por otros como una facultad específica asociada a unas fisuras, a unos lóbulos, a unas circunvoluciones particulares. De cualquier modo, como facultad general o específica, la memoria fue revestida como una disposición innata, una esencia intrínseca de lo humano alojada en el encéfalo que, no obstante, requería el desarrollo de los órganos de los sentidos, de la boca en el caso de la memoria de las palabras, o de los ojos en el caso de la memoria de las cosas, para que se convirtiera en manifestación expresa.

Más allá, esta tipología de la memoria y de sus modos de operación, una verbalista prendada a las palabras y otra visualista amarrada a los objetos, refrendaba los sustentos del modo de pensamiento dominante en Occidente, circunscrito efectivamente a la comunicación de las palabras y a la representación de las cosas¹⁸. Lo único admisible en la memoria eran las palabras y las cosas, las cosas convertidas en palabras o las palabras convertidas en cosas. La memoria, así pensada, descansaba únicamente en el plano de lo real: las cosas innombrables o las palabras sin cosas eran asunto de otras facultades, como la fantasía o la imaginación, o simplemente se asumían como síntomas de las dolencias del espíritu, como la melancolía. De hecho la melancolía, tal

cual se entendió en la mirada médica de los siglos XVIII y XIX, parecía obrar como una forma patológica de la memoria, donde “...los espíritus son transportados por una agitación, pero una agitación débil, sin poder ni violencia: una especie de tirón impotente, que no sigue los caminos trazados ni las vías abiertas (aperta opercula), sino que atraviesa la materia cerebral, haciendo unos poros siempre nuevos...”¹⁹ En la memoria anclada a la glándula cartesiana, el espíritu siempre pasaba por los mismos poros; en la melancolía anclada al cerebro, el espíritu se perdía abriendo unos poros siempre nuevos.

El carácter cerebral de la memoria escolar

La reclusión de las facultades del alma y del funcionamiento mental en las estructuras del cerebro resultó eficiente para que tales facultades fueran asociadas a condiciones innatas, a patrones hereditarios y a predeterminaciones

▲ 18 El verbalismo y el visualismo, la comunicación y la representación, la herencia de Platón y la herencia de Kant, son planteados por Stephen Tyler como los sustentos de los modos de pensamiento occidental. Stephen Tyler. *The unspeakable. Discourse, dialogue, and rhetoric in the Postmodern World*. University of Wisconsin Press, Madison, 1987, pp. 149-170.

19 Michel Foucault. *Historia de la locura en la época clásica*. Fondo de Cultura Económica, México, 1993, T. I, p. 414.





raciales. Esta asociación estuvo presente en el desarrollo de la propia frenología, pero tuvo su mayor elaboración en la escuela criminológica de César Lombroso, cuya visión naturalista del delito propendió por conectar conductas criminales, estructuras cerebrales, anatomía corporal y ascendentes raciales²⁰. Un ejemplo de esto se refleja en la caracterización anatomopatológica del “delincuente nato” propuesta por Lombroso:

Se comprueban con mucha frecuencia anomalías en el cerebro y en el cerebelo: cuarta circunvolución frontal y tendencia a numerosos pliegues anastomosados en las demás circunvoluciones; contrariamente a lo que sucede en el hombre normal, en el delincuente pesa más el hemisferio derecho que el izquierdo, y el número de células nerviosas es inferior. Obsérvanse también adherencias meníngeas, meningitis o simples opacamientos de la piamadre y de la aracnoides, congestiones y atrofas parciales de las meninges, focos de reblandecimiento causantes de varias muertes comprobadas por Ottolenghi y Roncoroni en sus “Cien autopsias de criminales”.

Histológicamente Roncoroni, en su tratado sobre “La morfología fina del cerebro

de los epilépticos y de los delincuentes”, comprobó que el tipo de las células de los delincuentes natos y de los epilépticos se inclina hacia las grandes células piramidales o las polimorfas, en tanto que en los normales predominan las células pequeñas, triangulares y estrelladas. Probablemente estas anomalías, comenta Lombroso, sean la expresión anatómica de la alteración hereditaria; disposición que revela el desorden evolutivo del sistema nervioso, que conduce a la locura moral o a la epilepsia, según las causas morbosas sean más o menos graves²¹

De este modo, estando sujetas las facultades humanas y el funcionamiento mental a una condición natural, la pregunta se orientó a cuál debía o podía ser el papel de la educación. En 1865, a propósito de la comunicación de Marc Dax, Paul Broca había señalado que las funciones del cerebro eran universales y se hacían manifiestas de la misma manera en todos los seres humanos y que, en los casos donde una de estas funciones se veía comprometida por alguna afección o lesión, ésta ciertamente podía ser restituida por una educación especial, aunque esto nunca sería suficiente para que fuera recuperada plenamente. Este determinismo biológico condujo a afirmar la necesidad de discriminar facultades innatas y adquiridas, esas que serían inmodificables y aquellas

▲ 20 Sobre esta conexión se instauró el origen de las conductas anormales en una condición física esencial. No obstante, en esta segunda mitad del siglo XIX, igualmente surgió un nuevo discurso para dar cuenta de las anomalías, asociado básicamente a la psiquiatría, del que Foucault nos dirá: “Para que una conducta sea de la competencia de la psiquiatría, para que sea psiquiatrizable, bastará que sea portadora de una huella cualquiera de infantilismo. Por eso, quedarán sometidas con pleno derecho a la inspección psiquiátrica todas las conductas del niño, en la medida, al menos, en que sean capaces de fijar, bloquear, interrumpir la conducta del adulto y reproducirse en ella”. Michel Foucault. *Los anormales. Curso en el Collage de France (1974-1975)*. Fondo de Cultura Económica, México, 2000, p. 282. Para Foucault, lo normal y lo anormal no derivaría entonces directamente de una determinación biológica, sino de la capacidad de los adultos de distanciarse de las conductas de la infancia.

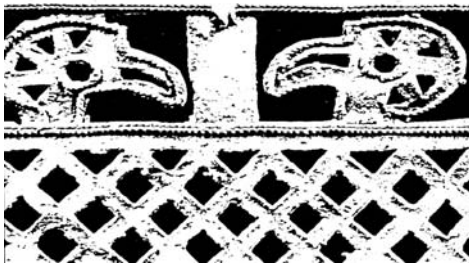
21 Luis Carlos Pérez. *Criminología. La nueva concepción naturalista del delito*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1950, p. 147.

que serían educables. La memoria, con ese estatuto ambiguo que la presentaba ora como facultad general ora como facultad específica, fue revestida por unos como una disposición innata que dependía del aprendizaje del lenguaje articulado, mientras que otros la consideraron una disposición que se adquiriría con posterioridad al habla. En un caso se trataba de la imposibilidad de intervenir la memoria misma, sujetando cualquier intervención al aprendizaje del lenguaje; en otro caso se trataba de desarrollar el lenguaje, sobre el cual procedería la intervención de la memoria.

Estas concepciones, amarradas a las observaciones de las primeras ciencias experimentales, tuvieron impacto en el pensamiento educativo y pedagógico del cambio de siglo, planteando nuevas miradas en torno al sujeto educable y a las formas de educación. Más aún, diferentes creencias que se mantuvieron por décadas en el mundo escolar, derivaron de estas concepciones. En primer lugar, la creencia que asoció memoria e inteligencia, que suponía que efectivamente la capacidad de producir palabras y de reproducirlas de modo fidedigno en el lenguaje era manifestación suficiente del buen estado del cerebro que garantizaba el juicio y la lucidez. En segundo lugar, la precaución de docentes y padres por contener el uso de la mano izquierda, de refrenar la zurda, tuvo en sus orígenes la consideración de que el funcionamiento normal de las capacidades intelectuales estaba asociado al desarrollo del hemisferio izquierdo y que esta normalidad se hacía manifiesta en las destrezas de la mano derecha. En tercer lugar, la inclinación por distintos tónicos y elixires, tan

afamada en otras épocas, tuvo en sus sustratos la consideración de que el fortalecimiento del cerebro garantizaba la plena maduración y conservación de las facultades alojadas en él, incluida obviamente la memoria²². No obstante, fueron las ciencias experimentales modernas, aquellas que irrumpieron en las décadas finales del siglo XIX, las que habrían de reinventar unas nuevas concepciones de las facultades mentales, entre ellas, de la memoria. Entre estas ciencias estuvo la psicología experimental. Sáenz, Saldarriaga y Ospina refieren al respecto que:

La nueva psicología cambió la imagen de la mente que tenía la antigua psicología, que la consideraba estructurada por una



▲ 22 Las observaciones de la frenología terminaron subsumidas, en distintas tradiciones, como parte de las creencias del sentido común. En este sentido puede afirmarse que, con el conocimiento frenológico, sucedió aquello que igualmente sucedería con el psicoanálisis en tradiciones como la francesa. Farr dice a propósito de esto que: “[U]na nueva teoría científica se convierte, tras ser expuesta, en un componente de la realidad... Una vez difundida, la teoría se transforma en una representación social autónoma que ya no puede tener gran semejanza —o incluso ninguna— con la teoría original”. Robert Farr. “Las representaciones sociales”. En: *Psicología social. Pensamiento y vida social. Psicología y problemas sociales*. S. Moscovici (ed). Ediciones Paidós, Barcelona, 1986, T. II, p. 497.



serie limitada e identificable de facultades, elementos o funciones discretas, las cuales emergían en un orden natural y con localización específica en la mente —tales como la memoria, el raciocinio, la voluntad, la imaginación, la fantasía, la conciencia, la moral, la percepción y la observación—, reemplazándola por una imagen de la mente como “globalidad”, de acuerdo con Decroly, o como mecanismo complejo de asociación de ideas y “órgano biológico”, según James. Al concebir al hombre como unidad orgánica, la nueva psicología rechaza la concepción de una mente compuesta por elementos y funciones aisladas...²³

En efecto, las nuevas ciencias experimentales consideraron que si bien había unos sustentos biológicos en la estructura de las facultades mentales, éstas no sólo se debían a la globalidad de las funciones cerebrales sino que, al mismo tiempo, mantenían unas condiciones de operación relativamente autónomas en las que incidían aspectos como el medio social. En consecuencia, las facultades mentales podían estar afectadas por determinaciones de la biología cerebral, pero sólo en casos anormales o patológicos tales determinaciones resultaban irredimibles por los efectos o la intervención del medio social. Con estas consideraciones, las ciencias experimentales plantearon a la educación la exigencia de determinar las ca-

pacidades de los individuos tanto en función de las determinantes psicossomáticas como de las condiciones sociales, con lo cual se impusieron unas nuevas formas de clasificación y organización del mundo escolar. Este discurso irrumpió en el panorama educativo colombiano de los años veinte y treinta. Basta recordar las palabras de Alfonso Jaramillo en 1934 en las páginas de la revista *Educación*:

[A]l avance de la psicología, la pedagogía como ciencia inseparable, ha seguido su trayectoria. Y el niño, tenido antes como un ser pasivo y receptor, ha venido en los tiempos modernos a ocupar el puesto que le asigna la responsabilidad de la continuación de la vida hacia el futuro. Hoy se le estudia, se le observa, se le sigue en su desarrollo, se consultan sus capacidades. Las conclusiones alcanzadas saltan a la vista: si la escuela no ofrece una solución de continuidad con el medio familiar, es preciso hacer de ella un ambiente de familia. Si la inteligencia de todos los individuos no fue cortada por el mismo patrón, hay necesidad de hacer la separación intelectual y la acomodación de la enseñanza; es imprescindible la tendencia hacia la individualización, hacia la escuela sobre medida. Si los intereses de la infancia son diferentes a los del adulto, la escuela debe acomodarse a aquéllos, tornarse de pasiva en activa, adaptarse a los diferentes semblantes espirituales, modeladora completa de un conjunto psíquico y no formadora exclusiva de la memoria, consultora de los valores individuales para no hacer el sacrificio de los mejor dotados con el seguimiento de los lentos²⁴

▲ 23 J. Sáenz et al., Op. cit., Vol. 2, pp. 199 y 200.

24 Adrián Serna. “Saberes educativos y saberes sociales: esbozo para una historia social de sus estructuras institucionales”. En: *Estructura, tiempo y sujeto*. Nuevos recursos para la discusión interdisciplinaria. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, 2006, p. 117.



Aunque en las décadas siguientes subsistieron las consideraciones que antepusieron la biología determinista del cerebro al desenvolvimiento de las facultades mentales, ciertamente los avances de las ciencias experimentales fueron reforzando la autonomía de estos dos órdenes. Una de las consecuencias de estos avances fue la progresiva separación entre memoria e inteligencia: mientras la primera permaneció como una función localizada, apenas responsable de una de las operaciones del comportamiento mental, que era la de alojar contenidos, la segunda tenía sus fundamentos en la globalidad del funcionamiento cerebral y, como tal, era la expresión de la estructura conjunta de las facultades mentales. No se podía suponer en modo alguno que la buena memoria implicara automáticamente una inteligencia especial. Si hasta el momento la educación había orientado su quehacer sobre la memoria, los nuevos derroteros apuntaban a la necesidad de desarrollar y medir la inteligencia, nuevo principio de clasificación y organización del mundo escolar. Sobre la medición de la inteligencia, Alfred Binet decía:

Sólo tratamos de medir la inteligencia, prescindiendo lo más posible del grado de educación que el niño posee... No le pedimos que lea ni que escriba nada, y tampoco lo sometemos a ningún test que pueda resolver basándose en un aprendizaje memorístico²⁵

El esfuerzo de las ciencias experimentales por establecer una demarcación entre las dimensiones biológicas, sociales y mentales conllevó a la interposición de una metáfora particular: la máquina. De este modo, la mente se pudo entender como una especie de caja negra, un dispositivo que, aunque alimentado por condiciones biológicas y sociales, era en todo caso independiente de ellas, y cuyo puerto de salida hacía visible el decantado del conjunto de estructuraciones sensoriales, emocionales y cognitivas de los sujetos individuales. En unos ambientes educativos preocupados por la universalización, la homogenización y la economía de esfuerzos para instruir y formar masivamente, la concepción maquínica de la mente resultó determinante para discriminar las fuentes biológicas de las diferencias, para prescribir las contingencias sociales y para profundizar de este modo la clasificación objetiva de los individuos dentro de unos esquemas de desarrollo que debían corresponderse a su vez con unos esquemas de enseñanza y aprendizaje en el mundo escolar. El test será el mecanismo determinante de la memoria maquínica, del que Michel Tort dirá:

▲²⁵ Stephen Jay Gould. *La falsa medida del hombre*. Editorial Crítica, Barcelona, 1997, p. 160.



Las aptitudes hereditarias inscribían al individuo en la genealogía de los dones y los handicap de la familia. Con el examen clínico de la personalidad las potencialidades se convierten en propiedades psicológicas individuales de un sujeto único. El individuo no es solamente alguien con aptitudes a detectar, sino una persona a quien “comprender”. Considerada como situación clínica, la situación de test permite levantar los bloqueos de la trayectoria objetivista tradicional cuando pretende medir el rendimiento de las aptitudes...²⁶

Estos esfuerzos por especificar el mundo mental o mundo de los fenómenos psicológicos, empresa sin duda alguna asociada al peso de la tradición positivista, condujeron a que éstos fueran reclusos en unos planos altamente formalizados. La inteligencia prácticamente quedó suscrita al tratamiento de ideas y cosas, cuya caracterización no podía sustentarse en los lenguajes inmediatos de los individuos, siempre expuestos a los factores biológicos y sociales que se consideraron periféricos, sino a la interposición de metalenguajes en capacidad de dilucidar las formas de abstracción, asociación y diferenciación que serían la evidencia profunda del razonamiento inteligente. Frente a esta inteligencia formalizada, fueron apareciendo propuestas encaminadas a reconocer “...al lado de la inteligencia abstracta y de

la inteligencia mecánica, la inteligencia social, definida como la capacidad de comprender y de manejar a las personas, mientras las otras, respectivamente, se refieren al manejo de ideas y objetos concretos del entorno físico”²⁷. Así, como refiere Gómez, desde Thorndike, Guilford y Piaget, se desprendió una tradición interesada en entender tanto las formas de construcción cognitiva del mundo social como el papel del mundo social en las construcciones cognitivas²⁸

Desde los años cuarenta y cincuenta, con el efecto de las teorías sistémicas, comunicacionales y cibernéticas, la comprensión de la mente dejó de estar prendada únicamente a las metáforas de la facultad y de la máquina para dar paso a metáforas nuevas, que involucraron al mismo tiempo nuevos lenguajes: interacción, pauta, contexto, codificación, significación, etc.²⁹ Esto supuso una mirada renovada de la mente, decidida a reintegrar los distintos órdenes que habían sido diseccionados por el desarrollo de las ciencias experimentales. Aquí se encuadran aquellas obras decididas a entender a la mente en sus dimensiones evolutivas, estructurales y expresivas, asumiéndolas integradamente, una propuesta que, autores como Gregory Bateson, definieron desde una ecología de la mente. En este sentido, los procesos mentales estarían organizados en diferentes niveles interrelacionados, químicos, biológicos, culturales y sociales.

26 Michel Tort. “La situación de test: una relación social”. En: *Sociología de la educación*. M. Fernández Enguita (ed). Editorial Ariel, Barcelona, 1999, p. 487.

27 Jairo Gómez. *Aprendizaje ciudadano y formación ética-política*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, 2005, p. 30.

28 Un recorrido panorámico por los avatares, desarrollos y alcances del construccionismo y del constructivismo se encuentra en Peter Berger y Thomas Luckmann. *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1995, 233 p. William Lyddon. “Formas y facetas de la psicología constructivista”. En: *Constructivismo en psicoterapia*. R. Neimeyer y M. Mahoney (eds). Ediciones Paidós, Barcelona, 1998, pp. 89-114.

29 Henry Trocmé-Fabre. “Las ciencias de la vida: un campo de exploración para pensar la pedagogía”. En: *La pedagogía hoy*. G. Avanzini (coord). Fondo de Cultura Económica, México, 1998, pp. 111-142.

Paralelamente a estas tendencias, desde los años cincuenta prosperaron las propuestas decididas a entender el funcionamiento mental desde metáforas computacionales e informacionales. Se trató no sólo de un esfuerzo por homologar los procesos mentales con los procesos de las computadoras sino, más allá, de proponer la factibilidad de máquinas inteligentes, es decir, estructuras con las propiedades inherentes a lo maquínico, pero autónomas. Obviamente que estas concepciones, sin detrimento de sus alcances, se han enfrentado a cuestiones altamente complejas, entre las que se incluye la auténtica capacidad de simbolización de los dispositivos artificiales: los computadores apenas alcanzan a ordenar signos de orden numérico o alfanumérico, dis-



tantes aún de procesar símbolos que, en el caso de los sistemas humanos, tienen como particularidad su carácter contingente, su disposición contextual, en últimas, su existencia en un tiempo real³⁰. Como refiere Morin:

[E]l conocimiento de un individuo se nutre de memoria biológica y de memoria cultural, que se asocian en su propia memoria; obedece a diversas entidades de referencia que se encuentran presentes en ella de maneras diversas. Surge aquí una diferencia radical con los ordenadores fabricados por el hombre. Éstos no disponen de diversos tipos y variedades de memoria; constitucionalmente, no llevan en sí mismos una multiplicidad ego-geno-etno-socio-referente... Si se puede llamar *logicial* a un conjunto de principios, reglas e instrucciones que mandan/controlan operaciones cognitivas, se puede decir que las actividades cognitivas del ser humano emergen de inter-retro-acciones dialógicas entre un *polilogicial* de origen biocerebral y un *polilogicial* de origen sociocultural, comportando cada uno de estos *polilogiciales* en sí mismos instancias complementarias, concurrentes, antagonistas. La percepción de las formas y los colores, la identificación de los objetos y los seres obedecen a la conjunción de esquemas innatos y esquemas culturales de reconocimiento³¹

De la metáfora maquínica a la metáfora computacional e informacional se sucedieron cambios en las concepciones de la memoria. La antigua facultad asociada a alguna entraña o membrana gelatinosa del cerebro fue revestida

▲ 30 Algunos de los desarrollos, alcances y polémicas más representativas en torno a las metáforas computacionales e informacionales se encuentran en Allen Newell. "Sistemas de símbolos físicos". En: *Anthropos*, 1995, 164:45-53.

31 Edgar Morin. *El método. Las ideas*. Editorial Cátedra, Madrid, 1992, p. 21.

en la metáfora maquinaica como una aptitud que, aunque preñada a condiciones biológicas y sociales, estaba supeditada a la estructuración lógica-formal de las restantes aptitudes mentales. Las metáforas sistémicas, comunicacionales e informacionales, interesadas en abrir esa caja negra, en restituir los órdenes de complejidad de los procesos mentales, refieren a la memoria como una forma de codificación de significados, desprendiendo a la memorización de cualquier sesgo cognitivista, en beneficio de una concepción más amplia, donde la memoria se diversifica en virtud de la diversificación de las inteligencias: memorias biológicas, sensoriales, emocionales, cognitivas y sociales, todas ellas entendidas como portadoras de códigos y significados social y culturalmente definidos e interrelacionados, es decir, como memorias semánticas o semióticas. Las metáforas computacionales e informacionales, que buscan homologar los procesos mentales y los procesos informáticos, consideran a la memoria como un medio de almacenamiento no tanto de códigos, sino de diferentes posibilidades de codificación.

Obviamente, los cambios en el estatuto de la memoria estuvieron asociados a los cambios

en el estatuto del lenguaje. De la memoria organicista cuyo funcionamiento se delataba en el recto uso de la gramática, la sintáctica y la semántica, se pasó a la memoria maquinaica que no podía ser indagada por el lenguaje inmediato, por recto que fuera o aparentara ser, sino solamente por el metalenguaje del test en capacidad de adentrarse en esas profundidades que estaban más allá de la biología y de la sociedad. La memoria sistémica, soportada en las visiones construccionistas y constructivistas del lenguaje, parte de reconocerlo no sólo en sus órdenes comunicativos sino, más allá, en los órdenes narrativos, lo que implica una invocación de los contextos y niveles del lenguaje, propuesta en la que coincide con algunos desarrollos de la psicología cognitiva³². La memoria computacional e informacional considera que efectivamente cualquier lenguaje, en cualquiera de sus niveles, es susceptible de codificación sistemática, algo así como la factibilidad de un lenguaje estándar en capacidad de codificar cualquier expresión signica, simbólica, alegórica o imaginaria.

Pese a todos estos desarrollos, que apenas caben en la memoria, aún se conservan como recuerdos no muy lejanos aquellas imágenes que asociaron aptitud moral, aptitud cognitiva y capacidad memorística. Los buenos estudiantes y los estudiantes buenos eran, ante todo, prodigios de la memoria. Se les veía allí, en medio de cualquier evaluación, fueran las lecciones orales, las afamadas previas o los renombrados concursos históricos y geográficos, rodeados



▲ 32 Aquí se encuadra el aporte sustantivo de obras como la de Jerome Bruner. Véase J. Gómez, Op. cit., pp. 34-41. Orlando González y Adrián Serna. "Entre el estilo y el método: el estatuto de la narrativa en la comprensión de los universos psico-socio-culturales". En: *Diversitas*, 2005, 1/1: 63-78. De los mismos autores se encuentra el texto *Historias y narrativas familiares en diversidad de contextos*. Universidad Santo Tomás, Bogotá, 2006, pp. 41-94.

de padres, vecinos, maestros, párrocos e inspectores de educación, haciendo gala de sus conocimientos memorizados, todo esto en esos tiempos donde la capacidad de recordar, de meter los recuerdos por los poros para ponerlos luego en el lenguaje, se constituía en una práctica que demarcaba el límite entre el honor y la humillación. Estos esfuerzos por la memorización tampoco se han ido, si nos atenemos a esos estudiantes de siete de la mañana que golpean con insistencia sus testas, como queriendo acomodar la última fórmula matemática en alguna de las fisuras de los lóbulos anteriores del cerebro.

El tiempo memorable de la escuela Evocación y rememoración

El tiempo memorable de la escuela está prendado a la evocación y a la rememoración que son, básicamente, prácticas ancladas a las experiencias y vivencias del mundo escolar. Sólo recientemente se ha emprendido un reconocimiento de este tiempo memorable de la escuela, situación que ha sido propiciada por varias circunstancias. En primer lugar, por la afirmación de que el mundo escolar está configurado como un entorno cultural, un medio donde no sólo se ponen en juego las visiones estructurales de un universo social sino que, al mismo tiempo, refracta, reorganiza y configura estas visiones constituyéndolas en recursos autónomos para significar el conjunto de prácticas que se suceden a su interior. En segundo lugar, el reconocimiento de este tiempo memorable está asociado a la importancia que se le ha concedido a los conocimientos no escolarizados, a los saberes socialmente producidos, que desempeñan un papel determinante en los procesos de socialización escolar. En tercer lugar, por la vindicación de la escuela y los agentes escolares, sean docentes

o estudiantes, como sujetos históricos específicos, que participan de manera particular del curso de la historia, que tienen sobre sí unas versiones del devenir del mundo.

La memoria profunda del mundo escolar, esas experiencias vívidas en las cuales se construyen unas formas de significar a la escuela, puede considerarse parte más de las denominadas memorias sociales. Estas memorias son medios culturalmente definidos para caracterizar el discurrir del tiempo, para conferirle significaciones y sentidos y para presentificar la historia desde el punto de vista de unos sujetos social y políticamente ubicados. La vindicación de estas memorias tiene tras de sí un conjunto de planteamientos, polémicas y redefiniciones³³.



33 Un recorrido sistemático por el conjunto de tradiciones, contextos y situaciones que condujeron a vindicar esas memorias sociales se encuentra en Adrián Serna Dimas y Lina María Parada. "Testimonios contingentes y versiones instituidas. Desafíos de las fuentes orales para la intervención archivística". En: Memorias del Seminario en Archivos Orales. Sistema Nacional de Archivos y Archivo General de la Nación, Bogotá, 2006, en prensa. Las cuestiones que se abordan a continuación proceden de este recorrido sistemático.

La cuestión de lo oral y lo escrito

La vindicación reciente de las memorias sociales tiene en sus orígenes un cambio sustantivo en las formas de entender la relación entre oralidad y escritura. La relación entre lo oral y lo escrito está dominada por dos grandes tendencias de análisis. Por un lado, una tendencia que considera que la oralidad y la escritura corresponden a dos formas de expresión diferenciadas en sus funciones cognitivas, lingüísticas, sociales y políticas, donde lo oral representa un estadio inferior y anterior a lo escrito. De estas tendencias se desprende la consideración que señala que la oralidad tiene toda suerte de limitantes con relación a la escritura, entre ellas, su capacidad de registrar, preservar y transmitir la complejidad del curso de los acontecimientos, de consignar y perpetuar el discursar histórico, que la escritura puede efectivamente atender por intermedio del documento.



Por otro lado, está la tendencia que considera que la oralidad y la escritura son expresiones que pueden cumplir las mismas funciones y que se distancian únicamente en cuanto a corresponden a dos canales diferentes del lenguaje. Estos canales están sujetos, tanto en lo oral como en lo escrito, a contextos sociales, políticos y culturales específicos, que determinan efectivamente aquello que puede transitar por el lenguaje, es decir, que tanto el documento como el testimonio no alojan la realidad tal cual se presenta, sino aquello que estos contextos interponen como objeto de representación. Precisamente, desde esta tendencia que defiende a la oralidad como una forma de expresión compleja, en capacidad de cumplir las mismas funciones de la escritura, incluida la de registrar, preservar y transmitir la complejidad del curso de los acontecimientos, han surgido las propuestas que defienden a lo oral como una forma de expresión del lenguaje con poder para consignar y perpetuar el discursar histórico.

La cuestión de las fuentes del conocimiento social

Las formas de entender la relación entre oralidad y escritura igualmente han incidido en el estatuto de las fuentes del conocimiento social. En las tradiciones que antecedieron al positivismo científico, las fuentes orales y escritas fueron consideradas medios para concretar o ejemplificar determinadas abstracciones filosóficas o para ilustrar ciertas representaciones histórico-literarias. En este sentido, las fuentes tenían un carácter apenas incidental, aunque de cualquier modo hubo un predominio de la fuente escrita sobre la oral, del documento sobre el testimonio. Se consideró que el documento escrito podía contener una representación verosímil del mundo social, de la cual se podía dar cuenta por dos tipos de prueba: una prendada a lo que el texto mismo decía o pretendía decir; es decir, la exegética; otra orientada a determinar la estatura intelectual y la solvencia moral del autor del texto. El testimonio oral, para que pudiera someterse a estas pruebas de verosimilitud, debía necesariamente convertirse en documento escrito.

El positivismo científico transformó esta situación. Por un lado, asumió que el documento escrito, aún con todas las pruebas exegéticas y morales, no contenía representaciones verosímiles del mundo social, sino solamente indicios del mismo, que el científico adiestrado debía asumir como evidencias para conducirse a la realidad verdadera. Por otro lado, consideró que el testimonio oral sólo era una expresión subjetiva, parcial y particular de los individuos, una manifestación de su conciencia del mundo que no era, en todo caso, la conciencia real del mundo. De este modo, el positivismo científico planteó que las fuentes sólo eran portadoras de indicios que el lenguaje científico, el metalenguaje de categorías que hizo posible a las disciplinas académicas, podía conducir de las representaciones o conciencias particulares a la representación o conciencia verdaderas, desplazando el problema de la verosimilitud en beneficio del problema de la veracidad y la validez. Unas disciplinas, aquellas comprometidas con las sociedades con escritura, habrían de indagar los indicios en los documentos debidamente seleccionados, compilados y sistematizados en virtud de sus posibilidades de representar lo real; otras disciplinas, concernidas con aquellas sociedades dominadas únicamente por la oralidad,

habrían de indagar los indicios en los testimonios más autorizados. Obviamente sólo las primeras disciplinas, al interponer documentos, podían dar cuenta efectiva de la historia, toda vez que las segundas sólo podían acceder a versiones orales ausentes de historicidad alguna o con una historicidad oscurecida en mitos y leyendas, que sería importante conocerlos no tanto por lo que refirieran del pasado, pues los indicios serían ciertamente inexactos, sino por las funciones que cumplirían en esas sociedades en el tiempo presente.



No obstante, el positivismo científico fue sometido a críticas desde sus propios orígenes. Una de estas críticas se orientó precisamente a ese lenguaje científico, a ese metalenguaje de categorías que se presentaba universal (en capacidad de replicarse en cualquier contexto), instrumental (que podía recabar datos) y neutro (que no tenía sesgos subjetivos o ideológicos). Las críticas apuntaron a señalar que ese lenguaje científico que aparentemente garantizaba el acceso objetivo a lo real tenía el defecto superlativo de que disecaba las fuentes, eliminaba las experiencias y vivencias impresas en el documento escrito y en el testimonio oral, proscribiendo de este modo los principios del relato que, para estas críticas, hacían parte sustantiva en la comprensión auténtica de los hechos sociales, tanto más los del pasado. Así, unas posiciones consideraron que sólo se podía acceder a la verdad del pasado interponiendo el lenguaje científico; otras, por el contrario, defendieron este acceso involucrándose directamente con el ser mismo de la fuente (diferencias que se tradujeron en oposiciones como lo estructural y lo vivencial, lo procesual y lo acontecimental, ciencias nomotéticas y ciencias ideográficas, etc.).

La cuestión del lenguaje. Instrumento o expresión

El positivismo científico se afianzó en una certeza epistemológica fundamental: la distinción entre la realidad y la representación, entre la cosa y el nombre, entre el objeto y el conocimiento. Para el positivismo científico, todas las formas de conocimiento anteriores a la ciencia tenían como perturbación de base que confundían lo uno con lo otro, suponían como realidad lo que solo era representación,

permutaban la cosa por su nombre. El método científico se afirmó como la gran conquista que no sólo podía mantener la distancia entre realidad y representación sino que, al mismo tiempo, podía representar verdaderamente la realidad, conferirle el nombre justo a la cosa dada o preexistente en el mundo, sin confundirlas nunca. Nada más necesario que el método científico para interrogar el mundo social que, por su presencia entre nosotros, por su familiaridad, estaba tan expuesto a todo tipo de representaciones cotidianas para nada científicas. Precisamente, el lenguaje científico se concibió instrumentalmente como el medio para mantener distanciada la realidad (permitiendo quebrar la familiaridad del objeto) de la representación (permitiendo quebrar la familiaridad del sujeto). Frente a las fuentes, el lenguaje científico permitía discriminar qué era indicio y qué era invención, conservando lo primero y proscribiendo lo segundo, virtud científica considerada por los críticos como pavorosa taxidermia.

No obstante, el positivismo científico se vio enfrentado a las críticas que acusaron de falaz su pretendido realismo epistemológico, tanto más al pretender indagar el mundo social. Para estas críticas, no existía algo dado susceptible de ser representado, sino que todo aquello que se revestía como dado, como realidad, como cosa o como objeto era, de antemano, una representación. Obviamente esto conllevó un poderoso cuestionamiento al método científico y a su



metalenguaje de categorías, es decir, a la metodología: qué sería de éste, defendido como el medio para distanciar lo real y lo representado, desde el momento en que se afirma que todo es representación. Las polémicas al respecto no cesan y no son del caso plantearlas ahora. Basta señalar que estas críticas señalaron igualmente que el pretendido lenguaje universal, instrumental y neutro no era sino un mecanismo para galvanizar la representación científica como objetiva, ocultando que ella era producto de posiciones sociales, políticas y culturales. En consecuencia, la ciencia no era sino un medio de representación frente a otros, lo que desplazó el problema de la veracidad y la validez al de la legitimidad: qué hacía legítima una representación.

De esta manera se afirmó la consideración de que el lenguaje, bajo ninguna de sus formas, podía considerarse un simple instrumento, porque era, en verdad, un medio expresivo que generaba realidades como representaciones y representaciones como realidades. Entonces, no había posibilidad de acceder a un pasado objetivo, porque éste sólo nos llegaba a través de fuentes que eran en sí mismas representaciones; tampoco podía existir un lenguaje que, por encima de cualquier realidad, pudiera representar objetivamente el pasado, no sólo porque ese pasado objetivo no existía, sino porque ese lenguaje estaba apresado en relaciones sociales, políticas y culturales que, desenmascaradas, dejaban traslucirlo simplemente como una versión. Ante esto, debía prosperar la interrogación de las fuentes, de los documentos y de los tes-

timonios, no como marcos verosímiles o como portadores de indicios, sino como representaciones posicionadas que constituirían el único horizonte de realidad posible. Estas consideraciones, como las anteriores, también han sido objeto de intensas polémicas.

La cuestión de la historia y la memoria

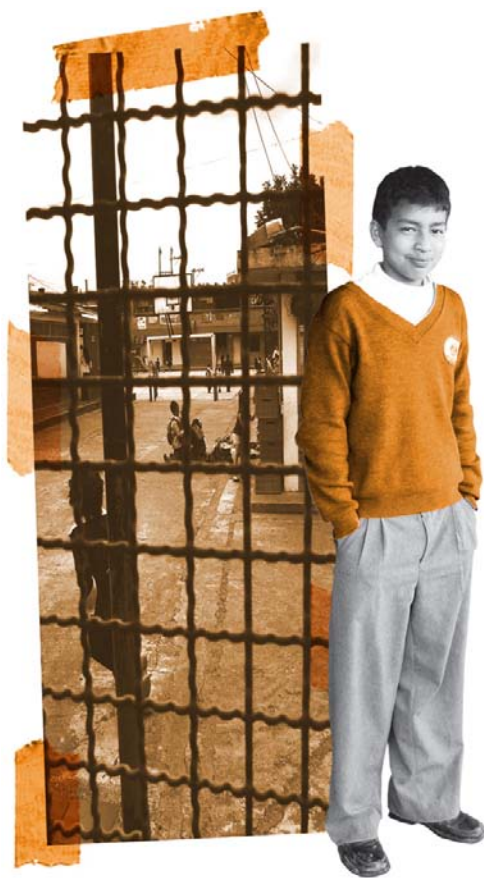
Obviamente, todas estas discusiones entraron al mismo tiempo una revisión a la naturaleza de la historia y la memoria. Por un lado, estas discusiones plantearon un cuestionamiento a los historicismos que se habían afianzado en el supuesto de que el pasado era un hecho objetivo, sucedido e irreversible, que promovieron sobre este supuesto una historia que discurría linealmente, que privilegiaron la verosimilitud, la veracidad o la validez de la fuente escrita, que reforzaron la objetividad histórica externalizándola en documentos, monumentos y museos desprendidos del discurrir cotidiano de la existencia y que, por medio de todo esto, habían terminado enalteciendo la versión de los que escribían la historia que eran, básicamente, los vencedores. De este modo, los poderosos historicismos que prosperaron desde el siglo XIX, que no



necesariamente fueron controvertidos por el positivismo científico sino que, en algunos casos, fueron refrendados con los aportes del método, habían terminado configurando una concepción histórica del mundo social marcada por la irreversibilidad del tiempo, la subordinación de todo discurrir histórico al devenir de los vencedores, naturalizando con ello las distintas formas de dominación, explotación y dominación del mundo presente.

Mientras prosperaban estas críticas contra el historicismo, fueron surgiendo propuestas comprometidas en entender la naturaleza de la memoria social. Si se quiere, fueron preocupaciones interesadas en identificar los mecanismos sociales del recuerdo y del olvido, en proponer una indagación a todo aquello que estando en el recuerdo individual pertenecía y era arbitrado por el recuerdo común. Así, estas propuestas consideraron que esa memoria social no deriva del simple registro de unos hechos sucedidos que un grupo social se esforzaría por preservar como hechos reales e irreversibles, sino que es una elaboración colectiva que diseña y rediseña la representación de los hechos sucedidos en ajuste a las necesidades del grupo social en tiempo presente. Esta memoria social, al quebrar la distancia entre el pasado sucedido y el pasado representado, no es solo objeto de exteriorización colectiva sino, sobre todo, de interiorización e incorporación a través de la significación de los espacios de la vida cotidiana de los individuos. Esta memoria social desempeña un papel definitivo al momento de imponer determinados órdenes sociales, políticos y culturales, no sólo como medio para naturalizarlos, sino como recursos para confrontarlos, resistirlos y subvertirlos.

Estas consideraciones fueron quebrando las concepciones que subordinaron la memoria a la historia, es decir, esas que señalaron que lo socialmente memorable era lo históricamente representativo. Si la historia era la versión de los vencedores, la memoria social tendría los mecanismos para hacer visible la versión de los vencidos. De este modo se urdió una contestación a la historia, en la que no fue menos importante el papel de diferentes tendencias y escuelas, desde el estructuralismo antropológico, pasando por el psicoanálisis lacaniano, hasta la arqueotipología, que efectivamente controvirtieron los cerrados absolutismos de las teleologías evolucionistas e historicistas. En medio de esta contestación a la historia, se planteó la emergencia de un sujeto del discurso, de un lugar de enunciación que,



rompiendo el encerramiento de los modos de pensamiento dominantes, estaría en capacidad de interponer sus propias versiones del pasado, revistiéndolas como formas legítimas de controvertir esa versión de los vencedores. Aquí ha desempeñado papel fundamental la reinención de la narración.

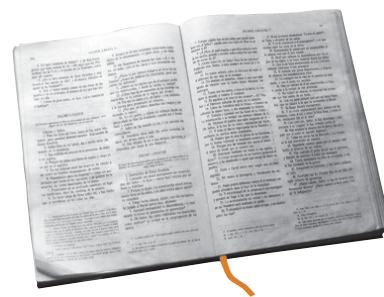
La cuestión de la narración

Las críticas al historicismo y al positivismo fueron insistentes en señalar que la pretensión de reducir el lenguaje a instrumento y el discurrir del tiempo a teleologías generales, había terminado por disecar la experiencia y la vivencia. No obstante, una vez se admite que el lenguaje es ante todo expresividad generadora, que no informa o comunica algo sobre una realidad exterior a él, sino que en sí mismo constituye a la realidad, se quiebra el sentido de irreversibilidad del tiempo sucedido: el hecho pasado vuelve a suceder desde el momento mismo que el lenguaje lo enuncia en el presente; el hecho pasado vuelto a suceder es actualizado en la propia acción enunciativa en tiempo presente; el hecho sucedido, que es hecho presentificado, se hace transmisible en el tiempo, siempre actualizado reiteradamente. Este lenguaje que enuncia, que actualiza y transmite no está prendado a categorías, esas que están en capacidad de deshistorizar cualquier lenguaje, sino que discurre desde las contingencias de un sujeto del discurso y desde las complejidades de un lugar de enunciación que son, precisamente, el contexto que permite el retorno de la experiencia y la vivencia. Ese lenguaje contextual está asociado al narrador y a la narración. La narración no pretende simplemente representar, no tiene un referente detenido sobre el cual debe configurar una y otra vez sus márgenes. La narración, por tanto, crea sus propios referentes desde el contexto mismo de lo narrado, abriendo espacio a la evocación, que es la operación por donde aparece lo indecible, que es el espacio para presentificar aquello que siempre tiende a quedar en el olvido.

La vindicación de la narración supone, así, un quiebre a los territorios de lo decible y lo indecible impuestos por unos re-

gímenes discursivos, a favor de un sujeto localizado que, deslocalizado al mismo tiempo de estos discursos dominantes, puede plantearse una identidad emancipadora desde el lenguaje en que presentifica su situación en el tiempo. Si el esfuerzo permanente de la historia es el cierre que se manifiesta en la conmemoración, el esfuerzo de la memoria tenderá siempre a la rememoración, en la cual puede plantear sus propias consideraciones al tiempo histórico. Esto ha conducido a confrontar todas las historias unitarias que tienden a ser historias institucionales, donde la multiplicidad de puntos de vista se refunde con la interposición de imágenes trascendentales como las de nación o pueblo o con la apelación a categorías abstractas como las de clase social. Hay que reiterarlo, una vez más, todo esto ha sido objeto de intensas polémicas, que se mantienen hasta ahora.

En síntesis, la redefinición de la oralidad (Fleisher, Denny, Tyler...), la crítica a la naturaleza y el sentido de las fuentes (Le Goff, Vansina, Joutard, Petrucci, Lienhard, Mignolo...), el cuestionamiento al realismo epistemológico (Jameson, Rabinow, Woolgar...), la vindicación de las dimensiones expresivas del lenguaje (Benjamin, Bajtin, Bateson, Garavito...), la crítica al historicismo y la recupera-



ción de la especificidad de la memoria social (Benjamin, Halbwachs, Bastide, Lienhard, Bourdieu...), el discernimiento de los regímenes de producción de verdad que transitan en forma de discursos (Foucault, Deleuze...), el papel del relato en la producción histórica (White, Revel...) y la vindicación de la narración como punto de enunciación del sujeto emancipado (Benjamin, Bajtin, Bruner, Tausig, Garavito...), han afianzado a la memoria social como un orden que orquesta un sentido histórico fuera de cualquier determinismo histórico, que convierte al tiempo sucedido no en tiempo final y fatal, sino en tiempo susceptible de interrogación, de reapertura, de confrontación. Son estos recursos los mismos que hacen posible pensar la memoria profunda del mundo escolar, siempre sujeta a las historias institucionales.



34 Pierre Bourdieu. *Homo academicus*. Les Editions de Minuit, Paris, 1984, pp. 207-252. *Meditaciones pascalianas*. Editorial Anagrama, Barcelona, 1999, p. 51.

35 Adrián Serna. *Del pedagogo y el político. El saber de la escuela en la vida pública*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, 2004, pp. 91-94.

La escuela en las estructuras de la remembranza

En apariencia, la institución escolar pareciera escindida de los avatares y desafíos de la memoria social. Por su propia condición de institución, por el cometido central en formar en la disciplina del conocimiento y en el conocimiento de la disciplina, por su regulado mecanismo de ascensos progresivos de grado a grado, de curso a curso, de promoción a promoción, la escuela parece no admitir otra historia que esa, la institucional, consignada en currículos, pénsums, evaluaciones y cohortes. Pero no es sólo el efecto de institución la fuerza inercial que tiende a imponer esa historia del mundo escolar. Los agentes sociales inmersos en este mundo, sean maestros, padres o estudiantes, tienden a congratular esta historia institucional, más cuando ésta, la institución, tiende a ajustarse a las expectativas socialmente orientadas de cada uno de ellos. Son los promovidos los herederos de la historia institucional, porque son ellos la institución hecha historia y son ellos, sobre todo, los encargados de reproducir el “hechizo de alma máter”, que no es sino la representación naturalizada de esas condiciones de la escuela que los hizo a ellos, mas no a todos, estudiantes promovidos³⁴. Pero una vez se quiebran estas expectativas, la historia institucional congratulada da paso a imágenes fragmentadas de la escuela pero, sobre todo, del maestro.³⁵

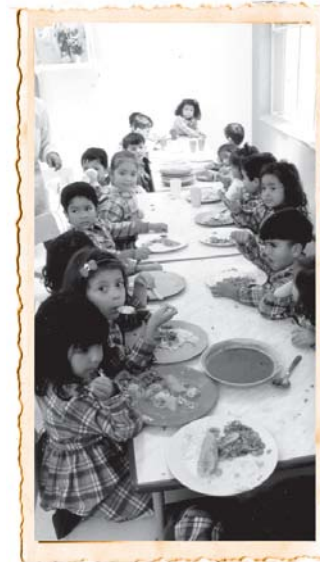
La memoria social permite interrogar entonces ese espectro de significaciones que se tienden en torno a la institución escolar, que permite entender que de una fracción de clase a otra, de un medio a otro, de un individuo a otro, la remembranza de la historia escolar es, a pesar de los eventos comunes, diferente. Un ejercicio que, prendado eventualmente a la frivolidad que pueda acarrear la remembranza escolar, controvierde una de las operaciones fundamentales de cualquier formación social, esa que consiste en revestir a la escuela y al maestro como presencias universales que, por esto mismo, están en capacidad de ejercer la autoridad pedagógica y el trabajo pedagógico por medio del cual se impone una arbitrariedad cultural. La memoria social, así,

puede poner en evidencia esas experiencias divergentes con relación al mundo escolar, menos como el resultado de simples actuaciones individuales y más como el resultado de las diferentes estructuraciones que pesan sobre ese mundo en virtud de las propias estructuraciones que sustentan el mundo social.

Pero la memoria social no sólo permite abordar en las experiencias y las vivencias las formas divergentes como está estructurada la institución escolar y el ejercicio docente en un mundo social diferenciado. De la misma manera, la memoria social permite entender cómo a través de la disciplina con el saber se pudo imponer al mismo tiempo una disciplina con el poder. En los países del antiguo bloque socialista uno de los desafíos más complejos de la escuela ha sido la formación en esos valores que se consideran sustantivos de la democracia y la ciudadanía; no obstante, sobre maestros, padres y estudiantes pesan décadas de memorias incorporadas sobre el sentido de la educación luego de años de dominación del partido. No muy lejos, en países como España, Argentina y Chile, aunque no sólo en ellos, está presente el hecho de que el ascenso de las dictaduras trajo un poderoso marco de reformas educativas que se implantaron paralelamente a la purga sangrienta de las escuelas; así, detrás de estas reformas, de sus eventuales logros, se oculta una historia crítica de la escuela que se convierte en objeto de esta memoria social.

Finalmente, la memoria social está advertida en todas aquellas propuestas que pretenden identificar el papel del mundo social en la estructuración cognitiva y de la estructuración cognitiva en el mundo social³⁶. En este sentido, la memoria social no sería simplemente un medio para recuperar las significaciones socialmente diferenciadas de la escuela o para advertir la incidencia de determinados acontecimientos o procesos históricos en la especificidad del mundo escolar. Más allá, la memoria social sería un requisito para entender los procesos mismos de conocimiento, un espacio para encontrar cauces comunes para el tiempo de la

memorización y el tiempo de la rememoración. Cuando esto sucede, las pavorosas tablas de verdad que son la introducción al conocimiento algebraico o los problemas de límites, derivadas y sucesiones propios del conocimiento trigonométrico se pueden pensar más allá de los dilemas de la lógica aristotélica o de los esfuerzos de Leibnitz y Newton por ubicar, de manera certeza, el lugar de Dios. Ese lugar que tanto se buscaba, precisamente, antes de un examen de trigonometría. ■e y c■



▲ 36 Véase por ejemplo Jairo Gómez y Piedad Ramírez. La representación infantil del mundo social en el aula de clase: las nociones sociales. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, 176 p. y Conocimiento social y enseñanza de la historia. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, 144 p.



Referencias

Berger, Peter y Luckmann; Thomas. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 1995, 233 p.

Bourdieu, Pierre. *Homo academicus*. Paris: Les Editions de Minuit, 1984.

Bourdieu, Pierre. *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama, 1999, 361 p.

Descartes, René. *Tratado de las pasiones del alma*. Barcelona: RBA Editores, 1994, pp. 63-205.

Dickens, Charles. *Días penosos*. Madrid: Apostolado de la prensa, 342 p.

Farr, Robert. "Las representaciones sociales". En: *Psicología social. Pensamiento y vida social. Psicología y problemas sociales*. S. Barcelona: Moscovici (ed). Ediciones Paidós, 1986, T. II, pp. 495-506.

Foucault, Michel. *Historia de la locura en la época clásica*. México: Fondo de Cultura Económica, T. I., 1993.

Foucault, Michel. *Los anormales*. Curso en el Collège de France (1974-1975). México: Fondo de Cultura Económica, 2000, 350 p.

Gómez, Jairo. *Aprendizaje ciudadano y formación ético-política*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2005, 177 p.

Gómez, Jairo y Ramírez, Piedad. *La representación infantil del mundo social en el aula de clase: las nociones sociales*. Bogotá Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2000, 176 p.

Gómez, Jairo y Ramírez, Piedad. *Conocimiento social y enseñanza de la historia*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2000, 144 p.

González, Orlando y Serna, Adrián. "Entre el estilo y el método: el estatuto de la narrativa en la comprensión de los universos psico-socio-culturales", en: *Diversitas*, 1/1: 63-78, 2005.



González, Orlando y Serna, Adrián. *Historias y narrativas familiares en diversidad de contextos*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2006, pp. 41-94.

Gould, Stephen Jay. *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Crítica, 1997, 399 p.

Guareschi, Giovanni. *Don Camilo (Un mundo pequeño)*. México: Nave, 1953, 364 p.

Hécaen, Henry y Dubios, Jacques. *El nacimiento de la neuropsicología del lenguaje, 1825-1865*. México: Fondo de Cultura Económica, 1983, 228 p.

Jaramillo, Jaime. “El proceso de la educación del Virreinato a la época contemporánea”. En: *Manual de historia de Colombia*. Procultura e Instituto Colombiano de Cultura, Bogotá, 1982, T. III, pp. 247-339.

Leach, Edmund. *Cultura y comunicación. La lógica de la conexión de los símbolos*. México: Siglo XXI, 1985, 142 p.

Lepenies, Wolf. *Las tres culturas. La sociología entre la literatura y la ciencia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1994, 425 p.

Lyddon, William. “Formas y facetas de la psicología constructivista”, en: *Constructivismo en psicoterapia*. R. Neimeyer y M. Mahoney (eds). Barcelona: Paidós, 1998, pp. 89-114.

Morín, Edgar. Edgar Morin. *El método. Las ideas*. Madrid: Cátedra, 1992, 267 p.

Newell, Allen. “Sistemas de símbolos físicos”. en: *Anthropos*, 1995, N°164, pp. 45-53.

Pérez, Luis Carlos. *Criminología. La nueva concepción naturalista del delito*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1950, 415 p.

Sáenz, Javier et al. *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Bogotá: Colciencias, Foro Nacional por Colombia, Universidad de Los Andes y Universidad de Antioquia, 1997, 2 vols.

Serna, Adrián. *Del pedagogo y el político. El saber de la escuela en la vida pública*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2004, 292 p.

Serna, Adrián. “Saberes educativos y saberes sociales: esbozo para una historia social de sus estructuras institucionales”, en: *Estructura, tiempo y sujeto. Nuevos recursos para la discusión interdisciplinaria*. Bogotá Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2006, pp. 101-146.

Serna, Adrián y Parada, Lina María. “Testimonios contingentes y versiones instituidas. Desafíos de las fuentes orales para la intervención archivística”. En: *Memorias del Seminario en Archivos Orales*. Bogotá: Sistema Nacional de Archivos y Archivo General de la Nación, 2006, en prensa.

Tort, Michel. “La situación de test: una relación social”, en: *Sociología de la educación*. M. Fernández Enguita (ed). Barcelona Ariel, 1999, pp. 481-489.



Trocme-Fabre, Henry. “Las ciencias de la vida: un campo de exploración para pensar la pedagogía”, en: *La pedagogía hoy*. G. Avanzini (coord). México: Fondo de Cultura Económica, 1998, pp. 111-142.

Tyler, Stephen. *The Unspeakable. Discourse, dialogue, and rhetoric in the Postmodern World*. University of Wisconsin Press, Madison, 1987, 240 p.

