



Interdisciplinaria

ISSN: 0325-8203

ISSN: 1668-7027

interdisciplinaria@fibercorp.com.ar

Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y
Ciencias Afines

Argentina

Cárdenas-Delgado, Diana M.; Ospina-Alvarado, María Camila; Ospina-Ramírez, David A.
Enseñanza del pasado reciente y pedagogías de la memoria: Cartografías en contextos escolares
Interdisciplinaria, vol. 41, núm. 1, 2024, Enero-, pp. 13-14
Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y Ciencias Afines
Buenos Aires, Argentina

DOI: <https://doi.org/10.16888/interd.2024.41.1.13>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18076225013>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

Enseñanza del pasado reciente y pedagogías de la memoria: Cartografías en contextos escolares

Teaching of the recent past and pedagogies of memory: Mapping in school contexts

Diana M. Cárdenas-Delgado¹, María Camila Ospina-Alvarado² y

David A. Ospina-Ramírez³

¹Universidad de Manizales, Colombia. <https://orcid.org/0000-0002-1269-3399>. E-mail: shalomdiana343@gmail.com

²Universidad de Manizales, Colombia. <https://orcid.org/0000-0002-7271-151X>. E-mail: mospina@cinde.org.co

³Universidad de Manizales, Colombia. <https://orcid.org/0000-0002-0172-0101>. E-mail: david0206ospina@gmail.com

Este artículo forma parte de la investigación “Expedición pacífica: Pedagogías de la memoria y reconciliación en escenarios escolares”, realizada entre diciembre de 2020 y junio de 2022, desarrollada por la Fundación CINDE, la Universidad de Manizales, el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de las mismas entidades y la Universidad Católica Luis Amigó, sede Manizales. Además, recibió financiación del Centro de Memoria Histórica y el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, mediante el contrato N° 80740-822-2020, y de la Universidad de Manizales.

Los autores agradecen a Sara V. Alvarado, coordinadora del Programa Expedición Pacífica: Territorializando la Paz, Fundación CINDE y Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, a Paola A. Carmona Toro, Lina M. Cardona Salazar, María Camila Reyes Mejía y Simón Velásquez Matijasevic, coinvestigadores del proyecto.

Institución Educativa Andrés Bello. Manizales, Colombia.

Resumen

El presente artículo es parte de una investigación desarrollada por la Fundación CINDE, la Universidad de Manizales, el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de estas entidades, y la Universidad Católica Luis Amigó (Colombia), con financiación del Centro de Memoria Histórica y el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación – Minciencias. El proyecto indagó acerca de las representaciones que tienen los niños y las niñas en el contexto de la violencia colombiana reciente y sobre las formas que han aprendido sobre estas en su hogar y en su escuela. En particular, el artículo se enfoca en los procesos relacionados con las pedagogías de la memoria y la enseñanza del pasado reciente en la Institución Educativa Andrés Bello de la ciudad de Manizales, con participación de 43 niños. El proyecto empleó recursos de la investigación creativa y artística y de la investigación hermenéutica performativa, y brindó especial atención a las cartografías, las creaciones y las narraciones de los participantes. El análisis de la información se basó en el despliegue de tres categorías y se encontró que los procesos de construcción de la memoria histórica se han dado, principalmente, por lo que los niños escuchan de sus familias y de medios tradicionales de comunicación como los noticieros. Sin embargo, se evidencia que el aula debe fortalecer las prácticas colectivas de enseñanza del pasado y de construcción de la memoria, en las que las comunidades sean partícipes de su propio tejido histórico y del reconocimiento de la historia de Colombia.

Palabras clave: memoria colectiva, violencia, cartografía, escuela primaria (Tesauro de términos de Ciencias Sociales de la Unesco), enseñanza de la memoria y el pasado reciente¹

Abstract

This article is part of a research project developed by the CINDE Foundation, the University of Manizales, the Center for Advanced Studies in Childhood and Youth of these entities and the Catholic University Luis Amigó with funding from the Historical Memory Center and the Ministry of Science, Technology and Innovation - Minciencias; the project explored the representations that children have about recent violence in their contexts and the ways in which they have learned about it at home and at school. The research is called Peaceful Expedition: pedagogies of memory and reconciliation in schools, which began in December 2020 and ended in June 2022. The research was conducted by the CINDE Foundation, the University of Manizales, the Center for Advanced Studies in Childhood and Youth of the same entities and the Catholic University Luis Amigó, Manizales branch. It also received financial support from the Historical Memory Center and the Ministry of Science, Technology and Innovation and from the University of Manizales.

In particular, the article focuses on the processes related to the pedagogies of memory and the teaching of the recent past in an educational institution in the city of Manizales, with the participation of 40 children. The project provided resources from creation-action research and performative hermeneutic research, paying special attention to the cartographies and narratives of the participants, based on the performative ontological hermeneutic research proposal.

¹Debido a la particularidad del texto, se ubican dos palabras clave que no se encuentran en el Tesauro de Términos de la Unesco.

The research project was conducted from a qualitative perspective and took resources from performative ontological hermeneutic research, which is understood by Alvarado et al. (2014), as that which allows the emergence of the voices of actors that have been silenced by traditional research mechanisms that, also makes it possible that the same research questions and the ways in which the voices of the group of actors are summoned, allow them to position themselves as political subjects, based on the recognition of their potencies and their capacities for the transformation of reality. On the other hand, the research also took resources from action-creation research, applying design and audiovisual resources as creative resources that allow narratives to be accompanied by creations made by the research participants themselves and that also communicate knowledge, experiences and knowledge.

The work consisted of the development of five cartographic expeditions, the first related to the knowledge of the project, the second to the pedagogies of memory and the teaching of the recent past, the third to the construction of peace, the fourth to reconciliation, and the last to political agency. This paper analyzes the expedition related to the pedagogies of memory and the teaching of the recent past.

The analysis of the information was based on the categories related to the teaching of the recent past and the pedagogies of memory, allowing the emergence of three subcategories, the first emphasizes the relationship between memory and territory, the second focuses on children as readers of reality, and the third is based on the continuity of adult voices and traditional media as the main sources of information for children.

It was found that children prefer some places or regions of the country due to the events they have learned about from adults or from the news, which makes them generalize their imaginary about certain regions based on what is communicated to them.

It was also possible to recognize that children assume certain positions according to what they hear from their families and from television, for example, stories were evidenced in which they give their opinion about the political situation in Colombia or the socio-political situation in Venezuela.

Keywords: collective memory, violence, mapping, primary school (Unesco Thesaurus of Social Science Terms)

Introducción

El artículo recoge algunos resultados del proyecto de investigación “Expedición Pacífica: Pedagogías de la Memoria y Reconciliación en Escenarios Escolares”, desarrollado por la Fundación CINDE, la Universidad de Manizales y su Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, y la Universidad Católica Luis Amigó. El documento se focaliza, en particular, en los procesos relacionados con las pedagogías de la memoria y la enseñanza del pasado reciente, recopilados en una de las instituciones educativas vinculadas en la ciudad de Manizales. A continuación, se describe el abordaje teórico alrededor de la memoria, las pedagogías de la memoria y la enseñanza del pasado reciente de Colombia en contextos escolares.

Discutir sobre la memoria y las representaciones de violencia en la escuela

La reconstrucción del tejido histórico en escenarios escolares colombianos implica reconocer los diferentes momentos de violencia que se han dado en el país, desde una perspectiva crítica, pero también desde una mirada apreciativa que visibilice las diferentes acciones que desarrollan los sujetos y que les permiten transitar caminos lejanos de la violencia, desde la transformación pacífica de conflictos, la paz y la reconciliación. Esto tiene coherencia con la pregunta realizada por Ángel (2007) “¿Cómo reivindicar el conflicto en una sociedad que solo tiene una memoria de violencia, tramitada mediante el olvido?” (p. 174).

Desde esta lectura crítica y apreciativa de la historia vivida, es clave que los actores que intervienen en la escuela encuentren maneras que les permitan construir la memoria colectiva desde sus propias voces, como lo plantean Alvarado et al. (2012), quienes plantean que las escuelas, como territorios de paz, se convierten en espacios de diálogo en el que las voces de cada uno de los sujetos educativos son validadas y hacen parte de la construcción colectiva de la historia compartida. Es entonces importante que los escenarios escolares tramiten y aporten a la construcción de una memoria que recupere las posibilidades de transformación que brindan los escenarios de conflicto, y den reconocimiento también a aquellas prácticas que no necesariamente se vinculan con expresiones de violencia.

Un aspecto clave, denunciado por Auge (1998), es que la construcción de la memoria histórica de las sociedades ha quedado, tradicionalmente, en manos de unos pocos agentes que tienen el poder político, económico o social para definir lo que fue la historia de un contexto determinado, bien sean agentes de gobierno, académicos, entre otros. Sin embargo, como lo plantea el autor, las voces de quienes realmente viven determinadas experiencias que les marcan y les atraviesan, quedan silenciadas y en el olvido.

En coherencia con este argumento, Ricoeur (2000) plantea que la construcción de la historia vivida implica que el sujeto se narre a sí mismo y que sus narraciones interlocuten con las maneras en que otros manifiestan sus perspectivas de los acontecimientos. Además, expone que los sujetos se identifican con las narraciones que realizan de su propia vida, por lo que es clave que los ejercicios que se realizan en las escuelas para la construcción colectiva de la memoria, permitan que los niños, las niñas (a partir de ahora, los niños), las familias y los docentes, elijan sus propios recursos para

narrar aquellas experiencias de vida que significaron hitos relevantes en su construcción como individuos y como sujetos sociales.

La reconstrucción de la historia es distinta a la construcción de la memoria, de acuerdo con los aportes de Halbwachs (1947), quien expone que la historia tiene que ver con los hitos concretos que se evidenciaron en determinados contextos, mientras que la memoria es la relación que dichos hechos tuvieron con los sujetos y que se convirtieron en experiencias que atravesaron sus vidas de manera significativa. Por otra parte, Todorov (2000) expone que la construcción de la memoria colectiva es un proceso que reivindica la justicia en los casos de aquellos que han tenido sus voces silenciadas por los mecanismos que generalizan la historia y que omiten las vivencias personales de los sujetos.

En concordancia con esta lectura, que implica a los sujetos en la construcción colectiva de su biografía individual y colectiva, se entiende que la memoria requiere del apoyo de la historia, pero no se interesa tanto por el acontecimiento o su reconstrucción, sino por las huellas de la experiencia vivida, su interpretación y su sentido a través del tiempo.

La memoria, entonces, a diferencia de la reconstrucción histórica, no se centra solamente en las maneras y los momentos de ocurrencia de los acontecimientos, sino en cómo estos generan afectaciones y experiencias trascendentes para los sujetos. Es por esto que la voz de los actores se convierte en un aspecto clave que permite dar visibilidad a los acontecimientos desde la lectura subjetiva de la realidad.

La importancia de reflexionar sobre las pedagogías de la memoria en la escuela colombiana

Como se mencionó en el acápite anterior, hablar de memoria no solamente se refiere a la temporalidad y el registro de determinados hitos históricos, sino al relacionamiento de los sujetos con dichos hechos, sus lecturas subjetivas, los impactos particulares y

también, los modos de afrontamiento y transformación que despliegan las personas ante situaciones que acontecen y que implican contingencias. La construcción de la memoria colectiva en el escenario escolar, como lo mencionaron Alvarado et al. (2012), implica la participación de niños, jóvenes, familias, docentes y de la comunidad educativa, desde su reconocimiento como sujetos políticos y desde la apropiación de sus propias voces como posibilitadoras de interpretación, interpelación y transformación de las propias realidades.

Para Zuluaga y Marín (2006), la relación entre la pedagogía y la memoria se establece a partir de los procesos reflexivos del pensamiento que ambas implican. En tanto que la pedagogía invita a reflexionar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, la memoria invita a reflexionar sobre las experiencias de vida. En este sentido, las pedagogías de la memoria implican considerar las vivencias de los sujetos en relación con los aprendizajes y los modos de afrontamiento que han desplegado a partir de sus capacidades y potencialidades.

La memoria, como lo plantea Ricoeur (1996), no se limita al pasado, sino que implica el presente y los imaginarios de futuro. En este sentido, las narraciones de vida no solamente implican las experiencias vividas, sino también el anhelo de otros modos de vida y las acciones cotidianas que conectan dichas temporalidades. También Ricoeur (1996) expone que las narrativas que se cuentan a otros no necesariamente cumplen con el orden presente, pasado y futuro, sino que pueden interlocutar con cada temporalidad. En este sentido, las pedagogías de la memoria no solo se enfocan en las reflexiones sobre el pasado, sino que implican la consideración de los sueños colectivos de futuro y las acciones actuales orientadas a aquello que se desea.

Mèlich (2011) expone que las maneras en las que se construyen las memorias implican el compartir narrativas, desde la experiencia subjetiva de los sujetos. En este sentido, es

relevante comprender que la memoria colectiva es un tejido que trae consigo las perspectivas subjetivas de los sujetos que las narran, y es esto lo que la diferencia de la memoria histórica, ya que, como lo expone Ricoeur (1996), las experiencias subjetivas no implican necesariamente una proximidad exacta con los datos históricos, dado que quienes viven las experiencias de manera directa pueden tener maneras distintas de percibir los hechos.

La pedagogía y la memoria son comprendidas como dos procesos vinculantes, que permiten la ampliación del tejido social en el contexto escolar, que implican considerar la participación de los múltiples actores del proceso educativo y las maneras en que los docentes permiten que se hagan audibles y visibles las maneras de leer el mundo de los niños y los jóvenes. Es por esto que, como lo plantean Ortega Valencia y Castro (2010) “se hace necesario hacer usos de la memoria posibilitadora de una Ética de la Pedagogía en la que se apuesta hacia un Nos-Otros que nos sitúa en un diálogo, en un devenir permanente con el Otro” (Ortega Valencia y Castro, 2010, p. 91).

Esta construcción de pedagogías de la memoria implica el desarrollo de habilidades creativas por parte de los docentes, quienes están invitados a escuchar, leer y prestar atención a esas otras expresiones creativas que tienen los niños y los jóvenes, y que no necesariamente coinciden con la visión adultocéntrica de la realidad. La construcción de la memoria colectiva implica también la enseñanza de la historia, es decir, el reconocimiento de los hechos y acontecimientos que se han dado en los territorios, pero que han tenido relación con las vidas de los actores escolares.

Los procesos de enseñanza que invitan a la reflexión sobre las implicaciones personales y colectivas de los hechos, pueden darse por medio de diferentes recursos didácticos, como lo exponen Mayorga et al. (2017), quienes encuentran adecuado que los docentes hagan uso de las redes sociales, los medios audiovisuales, las artes y el diseño, y en

general de aquellos recursos que resultan interesantes para que los niños y los jóvenes conozcan la historia de sus territorios y comunidades, para que se impliquen y relacionen desde sus propias capacidades y recursos.

Otros autores, como Adamoli y Kahan (2017) y Flórez y Valencia (2018), plantean que las pedagogías de la memoria no solamente se relacionan con la comprensión de los hechos pasados y su relación con el presente de los sujetos, sino que también aportan al desarrollo de capacidades y transformaciones individuales y colectivas, además de la construcción de sueños futuros que posicionan a los sujetos como actores políticos que tienen posibilidades de agenciar transformaciones sociales.

Entonces, es importante permitir que las escuelas se conviertan en escenarios de reconstrucción de las memorias individuales y colectivas para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje y la transformación de los procesos pedagógicos que surgen en el aula. Esto es así, dado que los estudiantes, los docentes, las familias y las comunidades participan activamente de estos procesos que los posicionan como sujetos con pensamiento crítico, apreciativo y transformador, a partir del reconocimiento de las habilidades, las capacidades y las potencialidades para el afrontamiento de los acontecimientos que marcan las experiencias de vida.

El contexto colombiano ha tenido diferentes momentos marcados por la violencia, tal como lo plantea Giraldo (2018) quien expone que la guerra interna del país ha tenido tal trascendencia, que ha opacado las expresiones de paz que sobreabundan en las comunidades, pero que se ven reducidas en los medios de comunicación y en el conocimiento popular. Esto hace que el país sea considerado como uno de los más violentos del mundo, a pesar de esas muchas otras expresiones pacíficas y de compasión que viven sus habitantes.

El contexto actual en Colombia, que se enmarca en un momento de posacuerdo por la firma de los acuerdos de paz por el Gobierno del país y las FARC-EP (2016), no ha implicado la terminación de las expresiones de violencia por parte de los grupos armados, como lo visibiliza el Instituto Kroc (2021), entidad que denuncia la violación a dichos acuerdos de manera sistemática por parte del Gobierno de Colombia, lo cual ha implicado el surgimiento de nuevas violencias en el país. Sin embargo, la misma entidad reconoce también que existen grandes desafíos, dentro de los cuales se enmarcan los procesos de memoria en el país (Instituto Kroc, 2021).

Uno de los aspectos claves de los Acuerdos de Paz tiene que ver con la garantía de la no repetición de los hechos violentos en el país, lo que implica a su vez un despliegue de estrategias para la enseñanza del pasado y la construcción de la memoria colectiva en las diferentes regiones del país, que posibiliten a los actores la toma de decisiones que les alejen de los caminos trazados por la violencia (Gobierno de Colombia y FARC-EP, 2016). En aras a dar cumplimiento a este aspecto vital de los Acuerdos de Paz, el Centro Nacional de Memoria Histórica y Minciencias (2021) diseñó una ruta de proyectos a nivel nacional que buscan el fortalecimiento de experiencias relacionadas con las pedagogías de la memoria, que inviten a las escuelas a reconocer el pasado vivido para generar transformaciones culturales y estructurales hacia la construcción de paz, el perdón y la reconciliación. En este marco se ubica el presente proyecto.

Método

El proyecto de investigación se realizó desde una perspectiva cualitativa y tomó recursos de la investigación hermenéutica ontológica performativa, la cual es entendida por Alvarado et al. (2014), como aquella que permite la emergencia de las voces de los actores que han sido silenciados por los mecanismos tradicionales de investigación.

Además, posibilita que las mismas preguntas de investigación y las maneras en que se

convocan las voces del grupo de actores, les permitan posicionarse como sujetos políticos, a partir del reconocimiento de sus potencias y sus capacidades para la transformación de la realidad.

De otro lado, este trabajo también tomó recursos de la investigación acción-creación. Esta es entendida por Mannay (2017) como aquella que hace uso de las artes, el diseño y los recursos audiovisuales como recursos creativos que permiten que las narrativas sean acompañadas por creaciones que realizan los mismos participantes de la investigación y que también comunican saberes, experiencias y conocimientos.

Para este proceso se tomó como metáfora la construcción y el desarrollo de expediciones, con el fin de que los participantes de la investigación se vincularan como expedicionarios y exploradores de sus contextos y de las experiencias pasadas de los territorios. El diseño metodológico se diseñó como se verá a continuación.

Expediciones cartográficas

La cartografía social es un recurso que se ha apropiado de la geografía y la topografía, desde la evolución de los mapas como representación visual hacia un elemento de análisis que permite reconocer experiencias (Diez Tetamanti y Chanampa, 2016).

Dentro de los recursos de la investigación acción-creación, se tomó como base el desarrollo de cartografías a partir de expediciones. Las expediciones fueron cinco y se desarrollaron de la siguiente manera:

- 1) Expedición 0: Punto de Partida, presentación del proyecto y desarrollo de una cartografía corporal, en la cual se invitó a los participantes a reconocer el cuerpo como un territorio que ha sido permeado por experiencias de vida; en esta expedición se consolidaron acuerdos y se identificaron las características y elementos con los que debía contar el equipo de expedicionarios.

- 2) Expedición 1: Pedagogías de la memoria y enseñanza del pasado reciente, en la cual se crearon cartografías relacionadas con las experiencias del pasado reciente y las maneras en que estas experiencias permiten construir una memoria colectiva del pasado.
- 3) Expedición 2: Construcción de la paz, en la cual se cartografiaron experiencias de construcción de la paz en diferentes escenarios relacionales de niños.
- 4) Expedición 3: Prácticas de reconciliación, en la cual se cartografiaron las experiencias de reconciliación que se viven en los territorios y escenarios que habitan los niños.
- 5) Expedición 4: Agenciamiento Político, en la cual se buscó que los participantes se reconociesen como sujetos políticos con capacidades para el agenciamiento y la transformación por medio de sus acciones y decisiones cotidianas.

Este documento se enfoca principalmente en los resultados de la implementación de la expedición 1: Pedagogías de la Memoria y Enseñanza del Pasado Reciente.

Contexto

El proyecto de investigación se realizó en diferentes instituciones educativas colombianas de Bogotá, Medellín, Envigado, Manizales, Aguazul, Líbano, Pitalito y Miranda. Sin embargo, este documento se enfoca en el trabajo de campo realizado en la Institución Educativa Andrés Bello de la ciudad de Manizales, institución de carácter oficial, que brinda servicios de educación básica y media a niños y jóvenes desde el financiamiento del Estado, por ende, atiende sectores populares de la población.

Participantes

En la Institución Educativa Andrés Bello se realizó el trabajo de campo con 24 niños y 19 niñas entre los 8 y los 12 años. La gran mayoría de estudiantes de esta institución reside en el estrato socioeconómico 1 y unos pocos en el estrato 2, en los barrios Bajo Andes, El Nevado, La Isla y Marmato, ubicados en la comuna 10 llamada la Fuente, que

son barrios en situación de vulnerabilidad debido a un sinnúmero de problemáticas sociales, familiares y económicas, y en los que se evidencia el expendio y el consumo de sustancias psicoactivas. Allí también se pueden encontrar grupos familiares en condición de desplazamiento debido al conflicto armado interno, migrantes y en condición de pobreza; las labores económicas para el sustento de algunas de las familias en estos barrios se encuentran en el trabajo informal, con diversidad en las tipologías familiares y en sus cuidadores.

Análisis de la información

Los resultados y los productos de las diferentes expediciones fueron analizados en relación con las categorías de la investigación, las cuales responden a las denominaciones de cada una de las expediciones nombradas anteriormente. Se tomó como base el planteamiento de Mannay (2017) que argumenta que los participantes de las investigaciones performativas son quienes deben interpretar sus propias creaciones, motivo por el que las cartografías y las narrativas de quienes las desarrollaron fueron igualmente relevantes en el proceso de análisis.

Consideraciones éticas

El proyecto fue presentado a los niños de manera lúdica y buscó garantizar la comprensión de los objetivos. Se firmaron asentimientos informados por parte de ellos y consentimientos informados por parte de sus familias y cuidadores. El equipo de investigación reconoce que, como lo plantea Ricoeur (1996), la subjetividad narrativa es inherente a los procesos narrativos, en los cuales los sujetos expresan sus vivencias desde perspectivas particulares que se relacionan con sus imaginarios de futuro, sus condiciones presentes y la percepción de los acontecimientos sucedidos.

Resultados

El análisis de resultados que se presenta a continuación se enfoca en la Expedición 1: Pedagogías de la Memoria y Enseñanza del Pasado Reciente, la cual hizo uso de la cartografía social como recurso para el reconocimiento de los hechos recientes en determinados territorios del país y sus implicaciones en las vidas de los niños. A continuación, se presentan los hallazgos a partir de categorías emergentes que surgieron en el análisis colectivo de la información, que vincula algunas narrativas y algunas cartografías desarrolladas por los niños. Estas categorías se ordenan de la siguiente manera: memoria y asociación del territorio; los niños como lectores de los fenómenos sociales, y la memoria que se construye desde las voces de los adultos y los medios de comunicación.

Memoria y representaciones del territorio

La primera categoría emergente del proyecto en relación con las pedagogías de la memoria es la asociación de los hechos violentos con los territorios.

A continuación, se presenta una cartografía colectiva en la cual los niños ubicaron los lugares que quisieran visitar o aquellos que preferirían no visitar.

Gráfico 1

Cartografía colectiva de las regiones de Colombia

regiones Amazonía, Orinoquía y Pacífica, debido a la violencia, la inseguridad o los riesgos que están presentes en sus imaginarios.

Los niños vinculan los lugares con experiencias pasadas que han escuchado de los adultos o que han vivenciado directamente. En el siguiente relato se encuentra que un niño de 9 años preferiría no visitar un lugar cercano a la escuela, debido a la presencia de un grupo armado al margen de la ley, denominado Las Águilas:

“Yo no quiero ir a la cancha de por aquí del Nevado, porque por la noche aparecen las Águilas a matar gente. Si me gustaría ir a Pereira a ver a mi tía y abuela. No me gustaría ir al río Cauca porque un niño se cayó y le quedaron muchas cicatrices”. (Niño de 9 años)

Como se evidencia en el relato, el niño no solamente manifiesta temor de los lugares conocidos por hechos violentos o en los que ha habido presencia de grupos armados, sino que también evidencia temor de aquellos donde otros niños han tenido experiencias que les impactan. En este sentido, como lo plantea Mélich (2011), las experiencias son aquellas que acontecen a los sujetos y que les marcan de manera particular; por ende, las experiencias de vida no son generalizables, sino subjetivas; en este sentido, las experiencias que marcan a los niños y las niñas no necesariamente se relacionan con los acontecimientos históricos del país. Sin embargo, como es en este caso, el reconocimiento de las Águilas Negras –grupo paramilitar que está vinculado con narcotráfico en Colombia– por parte del niño, evidencia el conocimiento popular presente en diferentes contextos, que incluyen la escuela, sobre los grupos armados al margen de la ley.

Por otro lado, algunos de los acontecimientos que conocen los niños tienen que ver con otro tipo de fenómenos socioculturales, como el asumir que determinadas ciudades son más peligrosas que otras:

“A mí me gustaría conocer San Andrés. Me gustaría conocer la Guajira por el mar. No me gustaría ir a Bogotá porque roban mucho y matan gente. No me gustaría ir al Amazonas es maluco porque nos matan los animales. No me gusta Manizales porque matan gente con cuchillo, en el bosque popular y por mi casa”.

(Niña de 9 años)

En este relato se puede evidenciar que las expresiones de violencia que se conocen están relacionadas con las creencias populares sobre la inseguridad en la capital del país, pero además, en contextos próximos, los niños prefieren no visitar aquellos lugares que les pueden parecer peligrosos debido a acontecimientos de los que se han enterado, como es el caso de la niña que manifiesta que el Bosque Popular -uno de los parques más grandes de la ciudad-, y el barrio que habita son inseguros porque asesinan gente con cuchillo.

De igual manera, se encuentran otros relatos en los cuales los niños asocian lugares con determinadas experiencias que les marcan de manera personal:

“No me gustaría volver al Chocó, porque un señor casi me viola por allá y en esas mi primo llegó y por eso no me paso nada”. (Niño de 10 años)

En este caso, el niño tuvo una experiencia particular en la cual estuvo expuesto a un riesgo de agresión sexual, por lo que preferiría no volver a visitar esta zona; sin embargo, también en su relato valora la presencia de su primo, lo que impidió que la agresión fuese llevada a cabo. Este hecho no es menor, dado que, como lo plantean Carmona y Montoya (2020), en las narraciones de las vivencias pasadas de los niños, sus familias, sus pares, sus docentes y demás agentes relacionales se vuelven fundamentales y son parte de sus historias como sujetos relevantes que inciden de una u otra forma en la manera en que se desarrolle determinado acontecimiento.

Esta primera categoría permite entonces reconocer que los territorios y las regiones, bien sea a partir de experiencias propias o experiencias narradas por otros, generan asociaciones e imaginarios. Esto tiene concordancia con los planteamientos de Marchant (2020) quien expone que, en los ejercicios de reconstrucción de la memoria, es imposible desligar el territorio en todas sus implicaciones físicas, sociales, culturales e, incluso, el mismo cuerpo como territorio.

A continuación, se aborda la siguiente categoría que se enfoca en las lecturas que realizan los niños de los fenómenos sociales.

Los niños y las niñas como lectores de los fenómenos sociales

En Colombia, durante los años 2019, 2020 y 2021 se generaron movilizaciones sociales debido a la desigualdad social y económica que terminó con una crisis en el sistema educativo y en el sistema de salud. En estas protestas, los jóvenes fueron los principales afectados, dado que la fuerza pública y el Estado desplegaron acciones que terminaron con la vida de muchos de ellos (González, 2022). Estos movimientos han sido socializados y visibilizados por medios de comunicación tradicionales de distintas maneras: los canales tradicionales de televisión, así como las estaciones de radio se enfocaron en mostrar a los manifestantes como vándalos, terroristas y guerrilleros, mientras que medios de comunicación de menor audiencia y de carácter alternativo se enfocaron en mostrar las condiciones sociopolíticas y económicas que dieron origen a las movilizaciones, así como en la violencia que se ejerció desde el Estado hacia los manifestantes (Leal, 2022).

Por lo anterior, es relevante reconocer las maneras en las que los niños asumen la historia reciente del país, a partir de lo que conocen a través de los medios tradicionales de comunicación o de las personas adultas. Esta categoría reflexiona sobre las narrativas que enuncian los niños, a partir de las lecturas que ellos realizan sobre los fenómenos

sociales y políticos que se viven en el país y en otras regiones. En la siguiente narrativa se evidencia que el niño realiza una actividad relacionada con la cartografía de las regiones del país, pero cuando escucha a una de sus compañeras, por medio de una arenga, manifiesta su pensamiento en relación con el presidente actual y su relación con uno de los expresidentes más relevantes en la historia del país:

“Antes íbamos al 41, pero desde hace 3 años, no, porque allá han matado mucha gente y hay mucho monte- (En el momento en que una niña de 12 años habla del presidente Iván Duque, el niño dice) -¡Uribe Paraco!- y continúa la arenga en voz baja. (Se le pregunta a qué lugares del país no le gustaría ir) - No me gustaría ir a las manifestaciones porque matan gente y ya no me gusta tanto ir a ríos porque hay guerrilla y matan gente. No me gustaría ir al Cauca porque hay gente mala”.

(Niño de 10 años)

Como se evidencia en la narrativa, se pueden identificar dos momentos claves: uno relacionado con el conocimiento popular sobre la violencia en determinados lugares del país, como los ríos o lugares de la región del Cauca; el otro momento se vincula con el conocimiento que tiene el niño sobre la relación que existe entre el expresidente Uribe y el presidente Duque, dos actores de gobierno que pertenecen al mismo partido y que se han caracterizado por sus estrechos vínculos políticos. En este sentido, se evidencia que el niño tiene conocimiento sobre las trayectorias y las relaciones políticas del Gobierno en Colombia, y se mostró crítico frente a las acciones de violencia que han agenciado, lo que además se complementa con la inseguridad que destaca en las marchas y protestas. En relación con lo anterior, se encuentra la siguiente narrativa en la que una niña se refiere a la corrupción del actual Gobierno:

“A mí me gusta Manizales porque aquí vive mi familia que me quiere. No me gusta el presidente Duque porque hay muchos problemas en el país y roba”.

(Niña de 11 años)

La niña expresa que no está a favor del presidente actual del país, un elemento que marca la historia presente colombiana. Esto evidencia que la historia pasada y presente del país también tiene lecturas críticas de parte de los niños, lo cual muestra una de sus dimensiones como sujetos políticos, como lo han planteado Ospina-Alvarado et al. (2019).

Otra de las narrativas que se relaciona con esta categoría permite identificar que los niños asumen lecturas particulares de determinados fenómenos sociales y culturales; por ejemplo, la presencia de grupos armados, el uso de drogas, la inseguridad y el origen étnico de las poblaciones que habitan los territorios, con lo que se muestran críticos frente a las violencias, pero a la vez reproducen la exclusión.

“Las Águilas de por aquí del Nevado, con los del roto, hay peleas y fuman marihuana. No me gustaría ir al Choco. No me gustaría ir a la Amazonía porque hay muchos indios”. (Niño de 8 años)

Se evidencia que para el niño es indeseable asistir a algunos lugares, dado el origen étnico de las personas que los habitan, algo que evidencia la postura que han asumido las personas adultas sobre estas condiciones de las regiones; sin embargo, este aspecto se abordará en el siguiente acápite.

Los niños, como lo han expresado Ospina-Ramírez et al. (2018), realizan lecturas de la realidad que se ven influenciadas por las maneras en que las personas adultas narran los hechos; sin embargo, los mismos autores expresan que también los niños tienen capacidades que les permiten asumir un pensamiento crítico y tomar una postura determinada respecto a los fenómenos sociales que vivencian.

La memoria que se construye a partir de las voces de los adultos y desde los medios de comunicación

La última categoría que presenta este documento busca evidenciar, a partir de los resultados del trabajo de campo, que los imaginarios que construyen los niños, que se consolidan como memorias individuales y colectivas, están fuertemente permeados por las voces de sus familias y por aquello que escuchan en los medios de comunicación. En la siguiente narrativa el niño expresa su deseo de visitar determinados lugares, así como la evitación de otras regiones, debido a las experiencias que le han sido narradas por su familia y aquellas que ha conocido por medio de los medios de comunicación, en este caso, las noticias de televisión.

“A mí me gustaría conocer la Guajira, mi mamá ha ido y me dijo que es muy rica la comida de mar. No me gustaría ir al Chocó porque allá mantiene la guerrilla, me contó mi abuelo que vivía por allá y casi lo matan y por eso se vino a vivir a Manizales, él hace 7 meses murió. Sí me gustaría ir a Brasil, allá se conocieron mis papás. No me gustaría conocer Popayán, porque cogen a los niños para la guerrilla, lo vi en las noticias. No me gustaría conocer Bogotá porque roban mucho y matan gente”. (Niña de 12 años)

Las historias narradas por parte de los adultos a los niños también implican sus vidas de manera directa, –por ejemplo, el caso del abuelo que se mudó de su lugar de origen debido a la violencia–, tiene influencia en la biografía familiar y, por ende, la experiencia de vida de su nieto. También se evidencia que los medios de comunicación inciden en la consolidación de imaginarios sobre las regiones del país, como lo evidencia el siguiente relato:

“A mí me gustaría conocer San Andrés. No me gustaría ir a Bogotá, nos pueden robar y hace frío, mi mamá ha ido y me contó y las noticias lo dicen. Las noticias

dicen que en el país ya casi no hay guerrilla, eso era antes, sí hay todavía pero no tanto. En Quibdó roban. Las noticias son buenas porque hablan del país, que robos y todo eso". (Niño de 10 años)

Como se ve en este relato, el niño valora que las noticias brinden información y manifiesta que el conocimiento que tiene sobre las condiciones de violencia en el país es gracias a lo que su madre le ha compartido y lo que ha visto en noticieros. Así como este, existen algunos relatos que evidencian el impacto de las noticias que escuchan los niños y sus propias percepciones:

"No me gustaría ir al mar porque me da miedo, No me gustaría ir a Bucaramanga porque a veces hay tiroteos dicen las noticias. Me gustaría ir a Arauca es muy chévere. No me gustaría ir a Casanare porque hay gente muerta yo sé por las noticias". (Niño de 10 años)

En el relato de este niño, como en los anteriores, se puede evidenciar que ellos reciben información sobre las muertes y sobre las acciones de violencia directa que amenazan la seguridad de los habitantes, a través de las noticias.

Además, los niños interpretan lo que sucede en otros países y no solamente la historia de Colombia. Por ejemplo, en los siguientes relatos, el niño y la niña expresan que no les gustaría conocer Venezuela por aquellas cosas que han escuchado de sus padres respecto al país vecino.

"No me gustaría ir a Venezuela porque roban, me conto mi mamá". (Niño de 9 años)

"No me gustaría conocer Venezuela porque es muy maluco dice mi papá que ya fue". (Niña de 10 años)

En ambos casos, los imaginarios y las preconcepciones se asumen desde lo que les han narrado sus padres sobre la situación en Venezuela.

En los fragmentos anteriores se observa que la principal fuente de información que tienen los niños sobre los acontecimientos pasados y presentes la han recibido principalmente de medios televisivos -como los noticieros-, y de sus familias. Esto tiene coherencia con los postulados de Ortega et al. (2020), quienes manifiestan que las escuelas tienen una deuda con la construcción de la memoria y la enseñanza de la historia, dado que, para los autores, los escenarios escolares se convierten en una réplica de la información de los medios tradicionales de comunicación, que no permiten que sean sus propios actores quienes interpreten y narren su historia.

Conclusiones y discusión

La construcción de la memoria y la enseñanza del pasado reciente son compromisos que tiene la escuela con el país, en concordancia con los Acuerdos de Paz firmados por el Gobierno de Colombia y las FARC-EP (2016) dado que, como lo enuncian dichos acuerdos, estos procesos permiten evitar la repetición de la violencia a partir de la lectura crítica de la historia del país y de la interlocución con las propias realidades y las maneras en que se han afrontado determinados hitos.

El estudio permitió reconocer que los niños vinculan los territorios a determinados hechos que han escuchado de sus familias y de los noticieros. Lo anterior son coherentes con los planteamientos de Soto y Tripiana (2019). Ellos argumentan que los procesos de construcción de la memoria están relacionados con la conexión entre territorios y experiencias. Esto significa que, incluso cuando ciertos eventos ya no ocurren, es imprescindible la vinculación con nuevas experiencias que posibiliten el establecimiento de nuevos imaginarios sobre los territorios.

El estudio también evidencia lo planteado por Amaya y Torres (2015), Heller (2001), Almonacid et al. (2016) y Arias (2017), quienes exponen que los niños, aun cuando conocen los hechos históricos desde la perspectiva de los adultos, asumen una postura

determinada de acuerdo a las propias lecturas que realizan del contexto; sin embargo, los mismos autores encuentran necesario que la escuela fortalezca los procesos para el despliegue del pensamiento crítico en los estudiantes, con el fin de que sus maneras de interpretar los hechos históricos les permitan interpelar y transformar la realidad con una voz propia.

En este sentido, la investigación permite evidenciar que son los adultos y los medios tradicionales de comunicación los que informan a los niños de determinados eventos pasados y presentes, lo que influye en su perspectiva sobre la realidad. Autores como Caballero (2017), Domínguez (2019), García y González (2019) y González y Arroyo (2017) han denunciado la ausencia de la escuela en los procesos de construcción de la memoria, lo que perpetúa que la historia sea trazada de manera hegemónica por aquellos que tienen poder y conocimiento para imponer sus lecturas parciales de la realidad, sin permitir que sean las comunidades las que narran sus biografías individuales y colectivas.

Por lo anterior, y en coherencia con los aportes de Londoño y Carvajal (2015), Mosquera y Rodríguez (2019), Ortega Valencia et al. (2014) y Torres (2017), será necesario que las escuelas colombianas construyan estrategias propias que permitan que los niños, los jóvenes, las familias, los docentes y demás actores de la comunidad educativa, construyan sus propias memorias a través de las cuales elegir y construir caminos lejanos a la violencia.

De esta manera, la tarea pedagógica será tejer estos relatos a través de hechos y fenómenos sociales e históricos, y dilucidar desde allí las teorías y metáforas sociales que necesitan comprender los estudiantes, para poder asumirse como ciudadanos participativos en la construcción de la historia común.

Para futuros estudios, se recomienda hacer mayor énfasis en el reconocimiento de las prácticas de enseñanza de la historia en la escuela y la familia, por ser un aspecto que no fue ampliamente desarrollado en el presente estudio. De igual forma, se recomienda que los futuros estudios se enfoquen en los imaginarios creativos que tienen los niños, los cuales brindan recursos y posibilidades para transformar las prácticas de las pedagogías de la memoria. De otro lado, la investigación reconoce sus limitaciones en cuanto a la indagación por las prácticas de enseñanza de la historia y su relación con los planteamientos de los Acuerdos de Paz. Por esto se sugiere que los futuros estudios se enfoquen en las prácticas de enseñanza que se dan en el contexto escolar en relación con la memoria histórica.

Referencias

- Adamoli, C. y Kahan, E. (2017). El abordaje del Holocausto desde la trama educativa: consideraciones sobre la construcción de una política de educación y memoria. *Aletheia*, 7(14).
<https://www.proquest.com/docview/2076347670?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Almonacid, B. J. y Burgos, D. C. (2018). Memoria y enseñanza de la historia del narcotráfico y las guerras esmeralderas. El valor sociocultural del corrido prohibido». *Historia y Memoria*, 17, 91-123.
<https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7456>
- Alvarado, S. V., Gómez, A., Ospina, M. C. y Ospina, H. F. (2014). A hermenêutica ontológica política ou hermenêutica performativa: uma proposta epistémica e metodológica. *Nômadias*, 40, 207-219.
<https://www.redalyc.org/pdf/1051/105131005014.pdf>

- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Quintero, M., Luna, M. T., Ospina-Alvarado, M. C. y Patiño, J. A. (2012). *Las escuelas como territorios de paz Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Buenos Aires: CLACSO.
- Amaya, A. F. y Torres, I. (2015). Aproximaciones entre la enseñanza de la historia presente y las pedagogías de la memoria en el escenario educativo colombiano para la paz. *Ciudad Paz-Ando*, 8(1), 142-162.
<https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.cpaz.2015.1.a08>
- Ángel, D. (2007). Narrativas y memoria. *Ánfora: Revista Científica de la Universidad Autónoma de Manizales*, 14(23), 165-184.
<https://www.redalyc.org/pdf/3578/357834254010.pdf>
- Arias, G. D. (2017). Propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. Una aproximación desde relatos docentes. *Aletheia*, 9(1), 18-37.
<https://virtual.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/377>
- Auge, M. (1998). *Las formas del olvido*. Barcelona: Gedisa.
- Caballero, D. L. (2017). Hacia una pedagogía de la memoria, el desacuerdo y el acontecimiento: El caso de la galería de la memoria “somos protagonistas de la historia” del Colegio IED Tibabuyes Universal. *Revista Cambios y Permanencias*, 8(2), 1109-1124.
<https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/7839>
- Carmona, P. A. y Montoya, C. (2020). Memoria y construcción de paz con primera infancia y agentes relacionales 2008-2018. *Infancias Imágenes*, 19(1), 46-57.
<https://doi.org/10.14483/16579089.14090>
- Centro Nacional de Memoria Histórica y Minciencias (2021). *Hacia una mayor comprensión del conflicto armado, las víctimas y la historia reciente de*

Colombia. Documento de trabajo.

<https://minciencias.gov.co/convocatorias/programa-y-proyectos-cte/hacia-una-mayor-comprension-del-conflicto-armado-las>

Diez Tetamanti, J. M. y Chanampa, M. E. (2016). *Perspectivas de la Cartografía Social, experiencias entre extensión, investigación e intervención social*. Ediciones Universidad Nacional del Litoral.

<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/30381>

Domínguez, A. J. (2019). Pedagogía de la memoria e historia del tiempo reciente: un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia. *El Ágora*, 19(1), 253-278.

<https://doi.org/10.21500/16578031.4129>

Flórez, O. J. y Valencia, I. M. (2018). Pedagogía de la memoria y de la paz:

herramientas para la implementación de la memoria histórica y la oralidad en la enseñanza de la historia escolar. *Cambios y Permanencias*, 9(1), 898-912.

<https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/8469>

García Vera, N. O. y González Santos, F. (2019). Literatura y memoria histórica en la escuela. Una experiencia pedagógica e investigativa. *Folios*, 49, 149-160.

<https://doi.org/10.17227/folios.49-9402>

González, F. (2022). La crisis de representación de la sociedad colombiana. Un intento de análisis político del Paro Nacional de 2021. *Revista Controversia*, 218,

87-125. <https://doi.org/10.54118/controver.vi218.1249>

González, B. A. y Arroyo, O. A. (2017). Del conflicto armado a la esperanza: Narrativa de una niña colombiana. *Aletheia*, 9(2), 286-303.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-03662017000200286

Giraldo, J. A. (2018). *Colombia: así en la guerra como en la paz*. La Huerta Grande.

- Gobierno de Colombia & FARC-EP (2016). *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera*. Ediciones Desde Abajo.
- Halbwachs, M. (1947). La mémoire collective et le temps. *Cahiers internationaux de sociologie*, 2, 3-31. <https://www.jstor.org/stable/40688623>
- Heller, A. (2003). Memoria cultural, identidad y sociedad civil. *Indaga: Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanas- International Review of Social and Human Sciences*, 1, 5-18.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2258102>
- Instituto Kroc (2021). *Cinco años de implementación del Acuerdo Final en Colombia: Logros, desafíos y oportunidades para aumentar los niveles de implementación, diciembre 2016 - octubre 2021*. Universidad de Notre Dame.
<https://curate.nd.edu/show/05741r69f09>
- Leal, G. G. (2022). Movimientos sociales y Estado colombiano: una relación conflictiva. *Revista Nuestra América*, 10(19), 1-14.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.6012828>
- Londoño, J. G. y Carvajal, J. P. (2015). Pedagogías para la memoria histórica: reflexiones y consideraciones para un proceso de innovación en el aula. *Ciudad Paz-Ando*, 8(1), 124-141. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.cpaz.2015.1.a07>
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Narcea.
- Marchant, M. (2020). Memoria, territorio y experiencia. Reflexiones a partir del pensamiento de W. Benjamin. *Hermenéutica Intercultural*, 91-113.
<https://doi.org/10.29344/07196504.34.2567>

- Mayorga, M. C., López, L. A., Romero, L. L., Muñoz, K. A. y Aranzazu, P. J. (2017). Para la guerra nada: pedagogía, narrativa (s) y memoria (s). *Revista Educación y Ciudad*, 33, 139-150. <https://doi.org/10.36737/01230425.V0.N33.2017.1656>
- Mèlich, J. C. (2011). *Filosofía de la finitud*. Herder.
- Mosquera, C. y Rodríguez, L. M. (2019). El PEI, un instrumento pedagógico que al reflexionar sobre la memoria colectiva del conflicto armado posibilita un aprendizaje en torno al dolor y sufrimiento. *El Ágora*, 19(1), 81-94. <https://doi.org/10.21500/16578031.353>
- Ortega Valencia, P. y Castro, S. C. (2010). Rostros y rastros de una pedagogía de la memoria. *Nodos y Nudos*, 3(28), 81-91. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/5026>
- Ortega Valencia, P. Merchán, D. J. y Vélez, V. G. (2014). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario. *Pedagogía y saberes*, 40, 59-70. <https://doi.org/10.17227/01212494.40pys59.70>
- Ortega Valencia, P., Castro Sánchez, C., Merchán Díaz, J. y Vélez Villafañe, G. (2020). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado Salgado, S. V. y Fajardo Mayo, M. A. (2019). Construcción social de subjetividades políticas de niños y niñas desde sus primeros años: narrativas colectivas de agenciamiento para la paz, en contextos de conflicto armado. En J. A. Carmona Parra y M. F. Moreno (Eds.), *Reconstrucción de subjetividades e identidades en contextos de guerra y posguerra*. Fondo Editorial Universidad de Manizales.
- Ospina-Ramírez, D. A., López-González, S., Burgos-Laitón, S. B. y Madera-Ruiz, J. A. (2018). La paz entre lo urbano y lo rural: imaginarios de paz de niños y niñas

sobre el posconflicto en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 943-960.

<https://doi.org/10.11600/1692715x.16220>

Ricoeur, P. (2000). *Historia y memoria. La escritura de la historia y la representación del pasado*. L'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI Editores.

Soto, S. F. y Tripiana, J. (2019). Organizaciones sociales, territorio y memoria.

Elementos teóricos, metodológicos y empíricos para la construcción de la memoria en organizaciones sociales. *AURA Revista de Historia y Teoría del Arte*, 9, 204-221. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/121112>

Todorov, T. (2009). Los abusos de la memoria. *Cartaphilus*, 5, 200-203.

https://www.academia.edu/11208812/Los_abusos_de_la_memoria_de_Tzvetan_Todorov

Torres, G. I. (2017). Agenciamiento de la memoria social en la escuela colombiana como mecanismo reparador. *Revista Controversia*, 209, 171-204.

<https://doi.org/10.54118/controver.vi209.1098>

Zuluaga, O. L. y Marín, D. L. (2006). Memoria colectiva memoria activa del saber pedagógico. *Educación y Ciudad*, (10), 63-86.

<https://doi.org/10.36737/01230425.n10.281>

Recibido: 14 de febrero de 2022

Aceptado: 25 de noviembre de 2022