

Revista Colombiana de Educación

Revista Colombiana de Educación

ISSN: 0120-3916

ISSN: 2323-0134

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

García-Vera, Nylza Offir

Educación, memoria histórica y escuela: contribuciones para un estado del arte

Revista Colombiana de Educación, núm. 79, 2020, Mayo-Agosto, pp. 135-170

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

DOI: <https://doi.org/10.17227/rce.num79-8918>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413670189006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UPEM
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Educación, memoria histórica y escuela: contribuciones para un estado del arte

Education, Historical Memory and School:
Contributions to a State of the Art

Educação, memória histórica e escola:
contribuições para um estado da arte

Nylza Offir García-Vera*  orcid.org/0000-0002-7232-4210

Para citar este artículo: García Vera, N. (2020). Educación, memoria histórica y escuela: contribuciones para un estado del arte. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79). 135-170. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-8918>



Recibido: 15/11/2018
Evaluado: 10/12/2018

pp. 135-170

N.º 79

* Candidata a doctora en Educación DIE. Profesora asociada de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: nogarcia@pedagogica.edu.co

Resumen

El artículo de revisión presenta un panorama de estudios que se aproximan a la memoria histórica en el campo educativo y ofrece, a partir de su descripción y análisis, una serie de reflexiones sobre su lugar en la escuela y en los procesos formativos de las nuevas generaciones. Asimismo, se explicitan cuatro énfasis que se pueden identificar en estos estudios y propuestas: la *memoria* en el marco de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia reciente; las *políticas de la memoria* en contextos sociales y educativos; la *pedagogía de la memoria* en sus vínculos con la escuela y la sociedad; y los *lenguajes artísticos* como mediación pedagógica para el trabajo con la memoria en la escena escolar.

Palabras clave

educación; memoria; memoria histórica; memoria colectiva

Keywords

education; memory; historical memory; collective memory

Abstract

This review article presents an overview of studies on historical memory in the field of education. Based on their description and analysis, the authors make some reflections about the place it has in school and in the educational processes of new generations. Furthermore, they identify four emphasis in these studies and proposals: *memory* in the framework of the teaching of social sciences and recent *memory* and its links with school and society; and *artistic languages* as pedagogical mediation for working with memory in school.

Resumo

O artigo de revisão apresenta uma visão geral dos estudos que abordam a memória histórica no campo educacional e oferece, desde sua descrição e análise, uma série de reflexões sobre seu lugar na escola e nos processos de formação das novas gerações. Da mesma forma, quatro ênfases que podem ser identificadas nesses estudos e propostas são explicadas: *memória* no âmbito do ensino de ciências sociais e da história recente; *políticas da memória* em contextos sociais e educacionais; a *pedagogia da memória* em seus vínculos com a escola e a sociedade; e *linguagens artísticas* como mediação pedagógica para trabalhar com a memória no cenário escolar.

Palavras-chave

educação; memória; memória histórica; memória coletiva

Introducción

En escenarios sostenidos de conflictividad y violencia sociopolítica como los que hemos vivido en Colombia, la pregunta por la memoria se vincula, inicialmente, con quienes han sufrido la barbarie que se desprende de la guerra, y que por lo tanto son sus víctimas. Así también, de manera más general, la memoria se centra en acontecimientos y procesos de orden social y político que tienen lugar en situaciones límite y de violencia política extrema (Jelin, 2018). En este contexto, es necesario destacar en el ámbito nacional la dimensión adquirida por la Ley 1448 de 2011 (conocida como *ley de víctimas y restitución de tierras*), primero, para dar inicio a un camino de conflictividad democrática, propio de la vida política de toda nación civilizada, a través de los diálogos y el posterior Acuerdo de Paz entre el Estado colombiano y uno de los actores armados más relevantes del conflicto colombiano, que sobrepasa seis décadas;¹ y, segundo, en la consolidación y el despliegue de unas políticas institucionales de la memoria.²

Fue justamente a través del *deber de memoria* que le compete al Estado y que estaba contemplado en esta ley (artículo 43), que se hizo posible la creación del Centro Nacional de Memoria Histórica³ (CNMH), entre otras acciones que se suman a un conjunto de proyectos y programas educativos y culturales desplegados por los ministerios de Educación y de Cultura (en el Gobierno de Juan Manuel Santos) hacia poblaciones afectadas por este conflicto, así como la creación de la Cátedra para la

- 1 Aludimos al conflicto colombiano en el sentido propuesto por el informe general *¡Basta ya! memorias de guerra y dignidad*, como *guerra prolongada y degradada*, no homogénea ni en el tiempo ni en el espacio y que ha atravesado diferentes periodos en los que se identifica de 1958 a 1982, el tránsito de la violencia bipartidista a la proliferación de guerrillas; de 1982 a 1992, el crecimiento y la expansión de las guerrillas y la emergencia de fenómenos como el paramilitarismo y la propagación del narcotráfico; de 1996 a 2005, el recrudecimiento del conflicto y la radicalización de la opinión pública por una salida militar; y, de 2005 a 2012, que “se distingue por una ofensiva militar del Estado que alcanzó su máxima grado de eficiencia en la acción contrainsurgente, debilitando pero no doblegando la guerrilla, que incluso se reacomodó militarmente”. Es la época de la negociación política con los grupos paramilitares, y de un posterior “rearme que viene acompañado de un violento reacomodo interno entre estructuras altamente fragmentadas, volátiles y cambiantes, fuertemente permeadas por el narcotráfico” (GMH, 2013, p. 111). También nos referimos a los acuerdos de paz (2016) firmados entre el Gobierno de Juan Manuel Santos y el grupo insurgente Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (Farc), hoy constituido en partido político.
- 2 Las cuales vienen a ampliar lo que al respecto se derivó de la Ley 975 de 2005 o *ley de justicia y paz* (mediante la cual se dio paso a la desmovilización de grupos paramilitares), que constituye el primer marco jurídico del deber de memoria por parte del Estado (cfr. caps. VII-X).
- 3 Creado mediante Decreto 4803 de 2011 en concordancia con lo señalado en el artículo 146 de la Ley 1448 de 2011.

Paz (mediante la Ley 1732 de 2014) como disposición curricular que les compete a todas las instituciones educativas del país y que incluye, dentro de sus contenidos, la *memoria histórica*.

A partir de estas políticas surgen varias preguntas en relación con aquello que implica *hacer memoria* en y con la sociedad mientras se intenta consolidar la paz: ¿de qué pasado venimos? Si se debe recordar, ¿cuáles son esos modos para que se reafirme como posibilidad de justicia y de paz? Y si nos situamos en el campo concreto de la educación —que es el que nos interesa aquí—, tendríamos que interrogar ¿por qué educar en la memoria y en qué educa la memoria? Asimismo, ¿cómo hemos de transmitir esa memoria a las nuevas generaciones y cómo se integra en nuestra experiencia educativa del presente?

Tales preguntas son de una complejidad mayor si advertimos, además, que el pasado no solo se compone de hechos; si así fuera, no habría disputas en torno a qué memorar, ni tampoco se consolidarían historiografías de orden crítico. El pasado, más aún si es violento, incluye también huellas inmateriales que comprenden “las experiencias de los que lo vivieron y las experiencias de los que recibieron sus múltiples relatos y las reinterpretaciones que unos y otros siguen haciendo a lo largo de toda su vida” (Adánéz, Abad y Oleaga 2014, p. 11).

En este orden de ideas, Tzvetan Todorov (2002) nos recuerda que el establecimiento de los hechos alrededor de lo acontecido comprende solo uno de los estadios de recuperación del pasado, que incluye justamente la recuperación y selección de esas huellas psíquicas y también las materiales, y si se quiere, su jerarquización. No obstante, lo central, señala, es la relevancia de este proceso para la vida democrática de un país, pues tanto los individuos como los grupos tienen derecho a saber, a conocer su propia historia, aún más cuando los acontecimientos vividos por las comunidades son de carácter trágico, entonces el derecho se convierte en deber: el *deber de recordar* y de dar testimonio.⁴

- 4 En torno al establecimiento de estos hechos del conflicto, este proceso en el país apenas empieza a esclarecerse a través de las investigaciones y la construcción de archivos consolidados, inicialmente, por el Grupo de Memoria Histórica, quienes en su primer informe y sus 20 volúmenes de apoyo (*Colombia ¡Basta ya!, Memorias de guerra y dignidad*, 2013) mostraron las dimensiones que ha tomado una de las violencias más dramáticas del continente (con 220 000 muertes —de las cuales el 80 % corresponde a civiles inermes—, más de 5 millones de desplazados, y en ese entonces la cifra de 25 000 víctimas de desaparición forzada, entre otros) dando prelación a las víctimas y enfatizando quién hizo qué durante esta guerra. Al día de hoy también se cuenta con más de 80 informes del CNMH que siguen ilustrando la magnitud de este conflicto, al igual que su Observatorio de Conflicto y Memoria. Los datos más recientes de este observatorio señalan que la guerra en Colombia (desde 1958 a julio de 2018) ha dejado 262 197 muertos. De este total de víctimas fatales, 215 005 eran civiles y 46 813, combatientes. Asimismo se documentan 80 514 casos de desaparición forzada (de los cuales 70 587 personas aún siguen desaparecidas); 37 094 víctimas de secuestro, 15 687 víctimas de violencia sexual y 17 804 menores de 18 años reclutados, entre otras cifras que revelan la naturaleza execrable de estos crímenes.

Sin embargo, en el campo de la memoria tampoco es suficiente con dar cuenta de los hechos y testimoniar. La *construcción de sentido* y la *puesta en servicio*⁵ de aquello que se ha recuperado constituye un momento decisivo para traer el pasado al presente. Nuevamente, Todorov sostiene aquí que “el establecimiento de los hechos puede ser definitivo, mientras que su significado es construido por el sujeto del discurso” (2002, p. 149). Así que estos hechos no llegan en estado bruto, sino en forma de relatos, que hemos de apropiar, transmitir e interpretar.

Justamente esto último constituye una de las problemáticas más acuciantes de la memoria, que interpela específicamente el campo educativo y cultural: su transmisión y construcción de sentidos; más aún si la memoria viene acompañada del adjetivo *histórica*, lo cual alude menos a un conocimiento académico y más a una divergencia de interpretaciones y, si se quiere, a un desacuerdo moral (cfr. Tëbar, 2018).⁶ De ahí que la memoria histórica sea siempre un campo conflictual, como lo señala Alfredo Gómez-Muller (2008), pero no por eso menos genuino que el de la historia, pues si bien, afirma el autor, esta memoria se articula a una narración que permite conferir sentidos a lo ocurrido en un determinado periodo, a su vez se inscribe en “una multiplicidad de hechos en la cual se inserta la verdad factual, y a través de la cual se construye una inteligibilidad de lo humano y de lo inhumano” (p. 12).

Ahora, si bien toda memoria contiene una imagen y una representación del pasado, es el presente el que le otorga sus declinaciones y sus modalidades, tal y como lo sostiene Enzo Traverso (2007). Esto quiere decir, siguiendo esta perspectiva, que la memoria trata más de un proceso social en construcción filtrado por ciertas sensibilidades éticas, políticas y culturales que se agencian en el presente y que son las que permiten definir qué y a quiénes recordar, qué testigos escuchar, qué lecturas hacer,

5 Justamente este mismo autor advertirá en otra de sus importantes obras sobre los *usos y abusos de la memoria* o la manipulación que puede ejercerse sobre ella (cfr. Todorov, 2008).

6 Halbwach (2004) encontraba una contradicción al unir dos conceptos que para él eran más bien opuestos: la memoria y la historia. El autor optará por una concepción de *memoria colectiva* antes que de memoria histórica, a la que considera cerrada sobre sus propios límites, pues es la memoria de la historia y por lo tanto tiene carácter informativo e institucionalizado. Entre tanto, la memoria colectiva deviene en corriente de pensamiento y retiene del pasado lo que está vivo o “es capaz de vivir en la conciencia del grupo que la mantiene” (2004, p. 79), de ahí su carácter dialógico y comunicativo. Para Ricoeur, la memoria histórica supone su asunción como *pathos* en el ámbito colectivo. Se trata siempre de una *memoria herida* que se vincula con actos violentos, sean estos legitimados o no (cfr. 2003, p. 109). Sin embargo, en los debates y estudios actuales se tiende a sobreponer memoria colectiva, memoria histórica y memoria social. En concreto, aquí aludimos a la memoria histórica en perspectiva sociopolítica. Al respecto, Javier Tëbar (2018) sostiene que esta categoría alude a una expresión de orden político-cultural que se erige como movimiento social y que pone en la escena pública, entre otras, las disputas por la memoria. El término mostraría “cómo el uso del pasado traumático ha suscitado fenómenos de politización, judicialización y codificación legal de la memoria” (2018, p. 291).

qué lecciones extraer, en un momento dado. Este filtro, por supuesto, estará mediado “por los conocimientos posteriormente adquiridos, por la reflexión que sigue al acontecimiento, o por otras experiencias que se superponen a la primera y modifican el recuerdo” (p. 73).⁷

Los estudios sobre memoria en Colombia

Varios estados del arte que revisamos, con el fin de aproximarnos al campo, confirman que en el país se ha gestado un movimiento en torno a los estudios de memoria. En principio, hemos de reconocer que tales estudios, que nombran la memoria, incorporan, a su vez, una opción a favor de esta y que más allá de sus diferencias de enfoque o sus énfasis, todos comportan tres elementos relevantes que aquí reconocemos en lo propuesto por Elizabeth Jelin (2002).

Primero, que *la memoria convoca procesos subjetivos* anclados en las experiencias personales y en un ámbito simbólico y material que generan algunos hechos de violencia, en este caso, sociopolítica; segundo, que *la memoria es un objeto de disputa*: de entrada estamos ante un terreno de luchas por sobre qué recordar y qué no —diríamos también, en esa medida, que entramos al terreno ético, pues dicha selección se dirime en un marco de valores individuales y sociales—; y, tercero, que *la memoria también se “historiza”*, esto significa que se pueden reconocer cambios y controversias en los sentidos asignados al pasado y a los acontecimientos rememorados (cfr. Jelin, 2002).

En lo que sigue, presentamos los hallazgos más relevantes de una revisión que se concentró en cuatro estados del arte previamente elaborados y que nos permitieron delimitar algunos rasgos particulares de la memoria como objeto de indagación (cfr. Giraldo, Gómez, Cadavid y González, 2011; Herrera, Ortega, Cristancho y Olaya, 2013; Jiménez, Acevedo y Cortés, 2012; Martínez y Acosta, 2014). Posteriormente, describimos otros trabajos de investigación alrededor de la memoria directamente vinculados con la escuela o la educación y presentamos cuatro énfasis, a partir de una caracterización que hicimos de estos.⁸ Lo anterior en aras

7 La historia, señala Traverso, también se rige por el presente, pero a diferencia de la memoria contiene otras mediaciones propias del campo disciplinar. Para ampliar las diferencias, convergencias e intersecciones entre historia y memoria véanse Traverso (2007) y Florescano (2012). En particular, sobre las implicaciones y efectos en la escritura de la historia cuando hay trauma y del lugar del testimonio y la memoria de las víctimas allí, véase LaCapra (2005 y 2009).

8 Para este propósito ubicamos, principalmente, trabajos publicados en revistas que circulan en índices bibliográficos de ciencias sociales, educación y humanidades y libros acerca de la temática (divulgados entre 2008 y 2018). El criterio de búsqueda y selección se basó en el abordaje explícito de la memoria histórica o la memoria colectiva en la escuela, o de manera más amplia, de su lugar en la educación y la pedagogía en perspectiva sociopolítica.

de situar la especificidad de la memoria en el contexto educativo, para permitir identificar las distintas mediaciones pedagógicas que sobresalen en estos trabajos y establecer algunas limitaciones y posibilidades que se derivan de integrar la memoria en las prácticas y saberes de la escuela.

La memoria y las víctimas: de sujetos de intervención psicosocial a sujetos políticos

En el estado del arte que elaboran Martha Lucía Giraldo y su grupo (2011) en torno a la memoria colectiva del conflicto en el periodo 2000-2010 se identifican al menos 226 estudios de gran y mediana escala, que se incrementan en un setenta y cinco por ciento a partir de 2005, fecha que coincide con la puesta en vigencia de la ley de justicia y paz. Dentro de los hallazgos que consideran más relevantes está el hecho de que la gran mayoría de los estudios se enfocan en las víctimas del conflicto armado, en la reconstrucción de sus testimonios y en el apoyo psicosocial que demandan y ameritan.

En este orden de ideas, los estudios identifican como principales víctimas a *niños y jóvenes*, a personas pertenecientes a *organizaciones civiles* (sindicatos, organizaciones de derechos humanos, organizaciones campesinas, partidos políticos de izquierda y movimientos sociales) y a grupos sociales específicos, como *indígenas y afrodescendientes* (víctimas además de un conflicto ancestral). También muestran cómo ganan fuerza los estudios de caso relacionados con las *mujeres* como grupo social fuertemente afectado por esta violencia derivada del conflicto (cfr. Giraldo et al., pp. 9-123).⁹

De ahí que, dado este énfasis en las víctimas, los estudios retomen nociones de la psicología y el psicoanálisis para explicar la experiencia dolorosa de las víctimas en términos de trauma, ruptura, daño y duelo, entre otros. Por otra parte, se destacan en los estudios conceptos como *vehículo de la memoria* para referirse al carácter comunicativo del *testimonio*, como “puesta en escena de la palabra de las víctimas y del relato de ciertas verdades que atañen al orden social más que al jurídico” (Blair Trujillo y Quiceno Toro, 2008, citados por Giraldo et al., 2011, p. 23) así como al de *lugares de la memoria* que funge no solo como espacio físico, sino como ejercicio mismo de la memoria.¹⁰

9 Hemos de decir al respecto que las niñas son afectadas de un modo particular en contextos de guerra. En este sentido, la Fundación Plan Internacional por la Niñez Colombiana ha desarrollado estudios con este enfoque especial, por ejemplo, el informe *Por ser niña, situación de las niñas en Colombia, 2012, esta niña también soy yo*.

10 Entre estos destacan la exposición-procesión por el río Cauca (liderada por el artista Gabriel Posada), las peregrinaciones y caminatas, los plantones, las mingas, la construcción de monumentos y placas conmemorativas, los espacios museológicos, los murales, los documentales, entre otros (Giraldo et al., 2011). Hoy en día, vale la pena destacar la creación de la Red Colombiana de Lugares de Memoria (cfr. Trigos, 2017).

En otro escenario de investigación académica relacionada con la violencia sociopolítica y sus incidencias en la subjetividad de los jóvenes y de los maestros, Martha Herrera et al. (2013) señalan el papel de la memoria como objeto para los investigadores sociales, que les permite el acceso a los testimonios como práctica de las comunidades victimizadas. En su revisión documental, este grupo describe distintos procesos y contextos de la violencia sociopolítica, situando antecedentes históricos y jurídicos, así como reseñas de dos importantes trabajos: el iniciado por la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR) y el Grupo de Memoria Histórica (GMH); y las iniciativas de memoria del Movimiento Nacional de Víctimas del Estado, Movice¹¹ (cfr. Herrera et al., 2013, p. 52).

Más adelante, en la revisión de más de una treintena de trabajos destacan el análisis de narrativas mediáticas y otros trabajos de corte periodístico, así como estudios psicosociales y de intervención con sujetos (familias, mujeres, niños, jóvenes) que han sido vulnerados, incluyendo las afectaciones en el ámbito escolar (cfr. pp. 49-81). Por otra parte, subrayan el papel que los investigadores sociales le dan a la *narración* como categoría teórica y metodológica, lo que en su concepto les permite modelar la memoria y construir procesos de subjetivación e identidad política (p. 54).

Los estudios y experiencias que documenta este grupo les permiten concluir, entre otras cosas, que existe una pendularidad de lo subjetivo: por una parte está la *dimensión colectiva*, que surge cuando los estudios se inclinan hacia el sujeto doliente pero adquieren expresión colectiva u organizativa, deviniendo sujeto político y social. Por otra parte está la inclinación hacia la *dimensión individual*, cuando los estudios dan prelación al sujeto-víctima, desde la perspectiva de los derechos humanos (cfr. Herrera, et al. 2013).

La visibilización de la memoria en la formación posgradual

En el país hay también un acumulado de producción reciente en torno a la memoria como fenómeno social y como campo de saber. En esta línea, Natalia Martínez y Nidia Acosta (2014) presentan un estado del arte de investigaciones desarrolladas en programas de posgrado en diferentes universidades de Bogotá, enfocándose en aquellas que asumen “la memoria social, colectiva e histórica como fundamento analítico y conceptual” (p. 19).

11 El Movice se creó en 2005 y tiene como antecedente el proyecto “Colombia Nunca Más”. De acuerdo con la información de su página web, actualmente está conformado por alrededor de 200 organizaciones de víctimas de desaparición forzada, ejecuciones extrajudiciales, asesinatos selectivos y desplazados, así como de organizaciones acompañantes y defensoras de derechos humanos.

De 213 fichas o documentos seleccionados por estas investigadoras, la muestra indica que dentro de las áreas profesionales que desarrollan este tipo de estudios se encuentran las artes visuales, la historia, la literatura, la teología, la antropología, la arquitectura, la psicología jurídica y los estudios políticos.¹² Asimismo, la orientación metodológica que más prevalece es el enfoque cualitativo de investigación social, desde el paradigma interpretativo o los aportes de la investigación sociocrítica —recuperación histórica de la memoria, teoría fundamentada o sistematización— (cfr. Martínez y Acosta, 2014).

Las autoras agrupan los trabajos en ejes temáticos, destacando que el de *Memoria, conflicto armado y violencia sociopolítica* es el que concentra el mayor número de investigaciones que se enfocan en escenarios afectados por el conflicto, en organizaciones que realizan procesos de memoria y en experiencias derivadas de tales procesos.¹³ En el eje de *Memoria y educación* reseñan trabajos de reconstrucción del pasado de la escuela, enfatizando en las prácticas de enseñanza, el currículo, los recuerdos de jóvenes o de infantes escolarizados o en experiencias educativas de maestros de diferentes épocas, pero no se describen trabajos que inserten la complejidad de la memoria histórica hoy en la escuela (cfr. p. 36).

En cuanto al eje de *Memoria, literatura y arte* describen propuestas que desde campos disciplinares e investigativos (como la historia, el arte y la literatura) destacan la fotografía, la pintura, el dibujo, la escultura, la exposición de monumentos, etc., como ejercicios mismos de memoria, al igual que el género de la novela histórica latinoamericana.

Por otra parte, en el eje de *Memoria e historia* se proyectan tres componentes de estudio: los personajes, los acontecimientos históricos y los lugares. Los *personajes* en la figura del héroe y los acontecimientos en los periodos de descubrimiento, colonización y esclavitud. En cuanto a los *lugares*, convergen estudios en torno a la cultura, el barrio y el municipio que se enfocan en la reconstrucción de las historias locales. Entre otras conclusiones, las autoras destacan que su revisión demuestra que el *sentido político de la memoria* es el que gana mayor fuerza en estos estudios, de donde se desprende la idea de una historia colectiva que acoge diferentes relatos, interpretaciones y experiencias particulares acerca de la violencia sociopolítica derivada del conflicto.

12 Las instituciones que se destacan en orden de producción son: Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de los Andes, Universidad del Rosario, Universidad Santo Tomás, Universidad Distrital, Universidad de La Salle y Universidad Externado.

13 Si bien nos basamos en el estado del arte elaborado por Martínez y Acosta, es necesario destacar los trabajos que se han realizado en la Maestría en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional (muchos de los cuales se integran en este estado del arte) en la línea de Memorias, Identidades y Actores Sociales, cuyo balance general puede leerse en Marlene Sánchez (2013).

La memoria en el contexto escolar: las primeras iniciativas

En el ámbito de las relaciones específicas entre memoria y escuela encontramos en el estado del arte realizado por Absalón Jiménez, Raúl Infante y Amanda Cortés (2012), la contextualización de las primeras iniciativas de trabajo con la memoria en la escuela. De acuerdo con estos investigadores, la memoria como dispositivo y como sistema simbólico no reconocido en el currículo formal “propicia el desarrollo de una serie de habilidades cognitivas e intersubjetivas que nos permiten comprender de una manera significativa, entre otros temas, el conflicto social y político por el cual han atravesado los colombianos” (Jiménez et al., 2012, p. 288).

En esta revisión aparece implícita una periodización que permite visibilizar el problema de las *memorias del horror* y su vínculo con el ámbito escolar. Así, sostienen los autores que en los años ochenta el tema de la violencia se difumina y se regionaliza, caracterizándose como un fenómeno rural y siendo objeto de investigaciones sociales externas a las instituciones educativas. En los noventa, se revaloriza el papel de las fuentes orales y se reivindica la voz del sujeto escolar y en esa línea subrayan, principalmente, los trabajos de Renán Vega-Cantor, que se centran en las historias orales como un puente entre la memoria y la recuperación de los acontecimientos históricos, desde la mentalidad colectiva.

Como efecto de estos procesos, destacan ya en el 2005 las investigaciones que permitieron conformar el Centro de Memoria en Educación y Pedagogía del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) en Bogotá, que se concentró en la recuperación de memorias personales de las comunidades educativas por medio de registros orales y escritos y soportados a través de las nuevas tecnologías. Para 2006, reseñan el trabajo de Castiblanco Roldán en torno a las relaciones entre el espacio, los lugares y la memoria, mediante una propuesta de construcción de archivo denominada *Portafolios de la memoria*, que combina imagen, autobiografía, anécdotas, álbum fotográfico y espacios.

Para 2007 dan cuenta de la experiencia liderada por Lola Cendales y patrocinada por el IDEP, en la cual se reconstruye la memoria pedagógica de varias instituciones escolares de Bogotá, desde la trayectoria de las vidas personales y colectivas de los docentes. También describen la investigación de Silva Briceño et al. (2010) que indaga por la memoria del periodo de la Violencia en Colombia, en seis instituciones educativas.

Vistas en conjunto, según los investigadores, estas iniciativas de trabajo con la memoria en la escuela nacen en los noventa vinculadas con las fuentes orales y la narrativa, pero como dispositivo pedagógico de intervención y como demanda político-pedagógica, que interroga e incide en el currículo escolar, se institucionalizan en la primera década del siglo XXI. En su concepto fue el proceso de desmovilización de actores

armados caracterizados como de derecha, lo que llevó a la sociedad colombiana a hablar, desde 2005, de *verdad, justicia y reparación* (con la Ley de Justicia y Paz), lo que sirve de trasfondo para la reconstrucción de la verdad histórica, así como para la emergencia del fenómeno de la memoria irresuelta en relación con el conflicto reciente. No obstante, en cuanto saber emergente en la escuela, para estos investigadores es necesario “des-fatalizar la memoria y asumirla como objeto y mediación para mirarnos a nosotros mismos como proyecto colectivo, como proyecto de nación” (cfr. Jiménez et al., 2012, p. 310).

Educación y memoria: otras iniciativas y propuestas pedagógicas

En la revisión de fuentes primarias en las que indagamos por estudios que, de manera más reciente (2008-2018), construyen esta relación entre educación, escuela y memoria, encontramos un número importante de trabajos que agrupamos en las siguientes líneas temáticas: 1) la *memoria* en el marco de la *enseñanza de las ciencias sociales y la historia reciente*; 2) *las políticas de la memoria* y su incidencia en el ámbito educativo y escolar; 3) la noción de *pedagogía de la memoria* en sus vínculos con la escuela y la sociedad; y 4) los *lenguajes artísticos* como mediación para el trabajo educativo con la memoria en la escuela.

La memoria en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia reciente

En los trabajos del grupo Sujetos y Nuevas Narrativas en la Investigación y la Enseñanza de las Ciencias Sociales, de la Universidad Pedagógica Nacional, se hallan experiencias vinculadas a la construcción social de la memoria en su relación con la enseñanza de las ciencias sociales. Enmarcada en el programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, Sandra Rodríguez (2012) describe una línea de formación en la que se realizan proyectos de grado, cuyos problemas se concentran en la reelaboración de memorias de lucha de organizaciones y movimientos sociales, así como en prácticas de conmemoración y olvido y las relaciones de tales procesos con la escuela. Según lo descrito, algunos de estos trabajos se proyectan directamente al ámbito escolar con el fin de hacer aportes a la formación política de niños y jóvenes: se desarrollan recursos didácticos a través de programas informáticos y se aportan estructuras metodológicas para la producción de distintas expresiones (narrativas, caricaturas, murales, periódicos) de niños, jóvenes y miembros de la comunidades educativas.

Dentro de este mismo enfoque se destaca el material educativo *Memoria, conflicto y relato* que busca “promover el trabajo sobre la memoria y la historia desde otros lugares, en los escenarios educativos y en la construcción de posiciones y opciones políticas alternativas” (Sánchez y Rodríguez, 2009, p. 225). Lo anterior, según las autoras, porque a pesar de la incidencia del conflicto armado en Colombia y la investigación académica sobre este, su tratamiento curricular es escaso, como escasas son las propuestas pedagógicas cuyo objeto sea el estudio de este conflicto, tanto en su dinámica histórica como en las condiciones actuales.

En esta misma línea de construcción social de la memoria se encuentra el estudio de *la Primera Violencia* en la enseñanza de las ciencias sociales, en seis instituciones educativas de Bogotá. Con la hipótesis de que esta enseñanza se convierte en un dispositivo de reproducción de memoria oficial, se estudian seis casos a partir de la identificación de cuatro dominios discursivos: epistémico, pedagógico-evaluativo, formativo axiológico y político (cfr. Aponte, 2012).

De acuerdo con Jorge Aponte (2012), en el dominio epistémico se encuentra una tensión entre posturas que asumen el código disciplinar que alude a la representación del acontecimiento de manera unívoca, hasta posturas que representan otras memorias alternas, y que acuden a otras figuraciones del pasado por medio de fuentes como la literatura, el cine y la música. En el dominio pedagógico el autor identifica, entre otras, la tensión entre la memorización de datos que mantiene o reproduce la memoria oficial y una memoria sobre hechos del pasado de carácter narrativo, que busca darle sentido al pasado con referencia al presente.

En un marco similar, Orlando Silva et al. (2009a) analizan las prácticas discursivas de la enseñanza de la primera Violencia, determinando el tratamiento dado en sus superficies de emergencia: normatividad educativa, textos escolares y prácticas de enseñanza. El estudio encuentra que la enseñanza de la historia ha tendido hacia un proceso de configuración anclado en la memoria oficial, esto es, como historia apologética, y después de los hechos del 9 de abril se ha sostenido esta orientación, impidiendo, muchas veces, visibilizar otras memorias (cfr. Silva et al., 2009b). No obstante, destacan que en la normatividad de lineamientos y estándares curriculares se hace visible el fenómeno de la Violencia como contenido explícito y como temática por enseñar. En cuanto a los textos escolares, vislumbran una dispersión enunciativa que se inscribe en la circulación de contenidos ya instituidos, que reproducen la visión disciplinada de la historia y excluyen las historias no escritas o “no contadas” (2009b, p. 255).

A propósito de estos cambios en la normativa actual, en paralelo a la prevalencia de ciertos contenidos instituidos, Sebastián Vargas y Margoth Acosta (2012) sostienen que, pese a los cambios de enfoque en la política

curricular en la última década en el país y a la renovación de metodologías de enseñanza y aprendizaje de la historia, las transformaciones en las prácticas de aula no son lo suficientemente significativas, por lo tanto, confirman que “la historia patria continúa siendo el relato hegemónico de nuestra memoria como colombianos” (42-44).¹⁴

Sin embargo, para Álvaro Acevedo y Gabriel Samacá (2012), después de la segunda mitad del siglo xx, por lo menos en términos de esta política curricular, sí se puede identificar un tránsito del enfoque de la enseñanza

[...] de una historia encargada de crear sentimientos de obediencia y admiración a los héroes y a la patria hacia un relato histórico interesado en mostrar las bondades de la democracia liberal y el sistema de desarrollo capitalista, más allá de los avatares propios del caso colombiano. (p. 240).

En este último estudio, los investigadores sostienen que la historia y la memoria nacionalista promovida por el Estado niegan las tensiones de la sociedad y aluden a un ideal de nación sin fricciones, y más allá de los cambios de enfoque curricular que desde esta política educativa se han delineado,¹⁵ la nación sigue siendo “el referente central del proyecto de memoria compartida del Ministerio de Educación Nacional, al punto que se mantuvo en el proceso de transición de la enseñanza de las asignaturas separadas al proyecto integrado de mediados de los años ochenta” (*cfr.* Acevedo y Samacá, 2012, p. 224).

Con respecto a esta orientación integradora de las ciencias sociales que ha marcado el diseño curricular en los últimos treinta años, de manera reciente se discutió y aprobó en el país un proyecto de ley para restituir la enseñanza de la historia como disciplina escolar y asignatura independiente, cuyo grueso de contenidos estaría enfocado en la formación de una identidad nacional, el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y a la paz. El proyecto se convirtió en la Ley 1874 a partir del 27 de diciembre de 2017, pero un análisis detallado mostró que deja las cosas tal como estaban y, siendo así, se torna innecesaria esta reglamentación (*cfr.* Atehortúa, 2018).

14 Esta perspectiva no parece ser exclusiva de la escuela o del currículo colombiano, puesto que, de acuerdo con María González y Joan Pàges (2014, p. 290), se trata más de una estrategia histórica de carácter simbólico de los Estados-nación, a partir de la idea de construcción de un “gran relato nacional para la cohesión del conjunto social a través de un mito colectivo identitario”.

15 Para ampliar el análisis de las reformas que han incidido en el diseño curricular de las ciencias escolares en Colombia (entre 1970 y 2010) se puede consultar el trabajo de Olga Lucía Fernández y Juan Camilo Ochoa (2014).

No obstante, esta discusión ya había sido puesta en la agenda pública por cuenta de la Academia Colombiana de Historia, considerando que si bien se contempló inicialmente la integración como un modo en que el saber histórico compitiera con formas de interpretación de la realidad de otras ciencias sociales, en ese *paquete donde cabía todo*, la historia se diluyó. Asimismo, al no haber política de enseñanza de carácter estatal, la Academia percibía que había un déficit del conocimiento del pasado en la sociedad y, por lo tanto, un analfabetismo histórico (cfr. Linares, 2013). Desde la comunidad pedagógica se tenía una percepción similar, es por ello que se reivindica la enseñanza de la historia (y de la geografía) como disciplinas escolares, ante la nebulosa de saberes sociales que se contemplan en los lineamientos curriculares en los que se produce una “supresión por exceso” (Vega, 2008, p. 35).

En todo caso, lo que queremos subrayar aquí es que la inserción de la memoria en su vínculo concreto con la enseñanza de las ciencias sociales y la historia reciente está circunscrita a una discusión más amplia sobre la pregunta por la especificidad del conocimiento histórico en el currículo y en la escuela, tanto en tiempos de guerra (cfr. Sánchez y Rodríguez, 2009) como en escenarios de *posconflicto* (cfr. Escobar, 2015) o en el denominado momento de *transición política* (cfr. Domínguez, 2015).¹⁶

Ahora bien, tanto el pasado reciente como la historia reciente son, como lo destaca Miriam Kriger (2011), categorías más bien nuevas del pensamiento social y la historiografía, y no surgen para referirse a cualquier pasado próximo sino a

[...] aquellos hechos que por su carga singular de violencia y dolor presentan especial dificultad para ser asimilados, no sólo por los individuos sino por las sociedades, en términos integrales, en las que transcurrieron. Son, precisamente, pasados *vívidos* que se resisten a convertirse en pasados *vividos*. (Kriger, 2011, p. 31. Énfasis añadido).

Por eso devienen en objetos de memoria y saber escolar e interpelan a la historia como disciplina, así como a su transmisión y su enseñanza.¹⁷

16 Un estudio más actual sobre otros abordajes escolares de la violencia política y el conflicto armado en Colombia en clave de historia reciente, que se apoya en la revisión de documentos, normas y propuestas didácticas, puede leerse en Diego Arias (2018).

17 Al respecto destacamos que el xvi Congreso Colombiano de Historia “Guerras, regiones y memorias” estuvo centrado en los procesos e impactos de la guerra y en la construcción de memorias en el ámbito regional; también destacó las implicaciones para la enseñanza de la historia. De igual manera, el xvii Congreso “La paz en perspectiva histórica” trató el tema de la enseñanza de la historia en el escenario del posconflicto.

Políticas de la memoria en contextos sociales y educativos

Para acercarnos a los estudios que se ubican en el ámbito de análisis de las políticas de transmisión de la memoria, lo primero que se ha de advertir es que si bien el conjunto de leyes, decretos e instituciones permiten situar la memoria en la esfera pública y legitimarla en el plano institucional, estas políticas no se reducen a tales acciones concretas del Estado. Para Leonor Arfuch (2013), la memoria transmitida se despliega en marcos sociales, tal y como lo sostenía Halbwachs, así que su política va de lo gubernamental a lo familiar, de lo público a lo privado, de lo grupal al colectivo, y en medio de ello, tiene lugar también en las instituciones educativas.

Arfuch sostiene, incluso, que en este tipo de experiencias de socialización pueden surgir aquellas memorias *mínimas, singulares, cotidianas*, que despiertan preguntas importantes entre padres e hijos, y entre maestros y alumnos, y que abren el debate, la inquietud o la curiosidad por aquello que no se ha vivido en experiencia propia; todo lo cual sedimenta la memoria social y colectiva (cfr. Arfuch, 2013).¹⁸

Por su parte, Herrera y Pertuz (2016a) sostienen que lo que sucede en el nivel macro, hasta lo particular o nivel micro recorre

[...] diferentes canales y configuran diversos relatos que hacen los sujetos y las colectividades sobre ese pasado expresando no sólo una cultura política, sino una correlación de fuerzas para poner en la agenda pública la significaciones sobre ese pasado y para disputar con el mismo Estado esa memoria oficial. (p. 84)

Para Lorena Torres (2016), en el caso de nuestro país, las estrategias pedagógicas orientadas a la memoria operarían como punto de inflexión frente a las políticas públicas y la normativa de la justicia transicional y tendrían que contemplar los siguientes tres elementos: 1) la identificación y análisis de las *memorias subterráneas*, esto con referencia a memorias que circulan en las familias y están presentes debido a la transmisión generacional. 2) la *representación* como mecanismo de aproximación a lo *irrepresentable*, en casos en los cuales se rompen los límites éticos de una sociedad y se trata con asuntos atroces que tendrían que incorporarse como *narrativa ejemplar*. 3) la regionalización del conflicto, lo cual implica

18 Un efecto de estas políticas de la memoria activada en los escenarios más próximos y cotidianos se puede leer en el proyecto “Maestros que aprenden de maestros: entre el silencio y el olvido: momentos para hablar y recordar”. Véase, por ejemplo, las memorias que los padres recuperan en sus relatos y transmiten a sus hijos (cfr. Castiblanco Roldán, 2009).

hablar de una *pedagogía local* que responda al enfoque diferenciado y contextualizado para el tratamiento del pasado en cada uno de los territorios (cfr. Gómez, 2016, pp. 275-277).¹⁹

A propósito de este enfoque contextual en torno a las políticas de la memoria en el ámbito escolar, Ortega, Vélez y Merchán (2014) llaman la atención sobre el hecho de que la escuela no operaría solo como caja de resonancia o despliegue de tales políticas o como lugar de tramitación de múltiples registros del pasado, sino que ella misma y sus agentes coexisten y perviven en ecologías violentas, pues sufren los efectos de una violencia social articulada al conflicto.

Ahora bien, lo que pone de relieve este enfoque contextual y territorial de las políticas de la memoria es que en el país hay cientos de niños y jóvenes que asisten a las instituciones educativas y que provienen justamente de familias que han sufrido los efectos directos de la guerra o son ellos mismos sus víctimas, o han sufrido los ataques directos a la escuela como espacio físico usado para fines bélicos (cfr. Romero, 2013).

De ahí que frente al tema de la memoria del conflicto también se encuentren numerosos trabajos cuyo eje de estudio se concentra en las narrativas de niñas, niños y jóvenes que viven o han vivido en estos contextos críticos o son ellos mismos *desvinculados* de grupos armados —cuya restitución de derechos generalmente acoge como política el Instituto de Bienestar Familiar—, y que se constituyen, al decir de los investigadores, en “fuentes vivas” de esta memoria (cfr. Díaz, 2009 y Díaz y Amador, 2009).

Los estudios enfocados en esta perspectiva reconstruyen estas narrativas como objeto de análisis para la investigación educativa y social (cfr. Pérez, 2016), o como etnografías que permiten comprender por qué en muchos ambientes educativos (en el cruce entre clima escolar y contexto inmediato) se instituyen prácticas de socialización que transitan por el mutismo, la indiferencia, pero, sobre todo, por el miedo (cfr. Lizarralde, 2012a). Sin embargo, estos mismos estudios muestran cómo algunas comunidades logran consolidar propuestas que apuntan a la transformación de estos ambientes y la escuela se erige en un lugar donde se reconstruyen el tejido social y los vínculos afectivos y solidarios (cfr. Lizarralde, 2012b). De igual manera, estas narrativas se reconstruyen en aras del fortalecer la

19 En esa misma línea Lorena Torres destaca que las propuestas de educación para la ciudadanía y los enfoques diferenciales de derechos humanos que han gestado algunas políticas curriculares en el Distrito Capital han posibilitado el desarrollo de proyectos transversales vinculados con la memoria. En particular se refiere a los *Campos de pensamiento* (Campos, Chacón y Rodríguez, 2007); las *Rutas pedagógicas por la historia* (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, 2004); el *Currículo 40 x 40* (Secretaría de Educación Distrital, 2014); y el proyecto *Travesía de la luz* (Centro de Investigación y Educación Popular, 2014) (cfr. Torres, 2016).

capacidad de agencia de niños, niñas y jóvenes como *memoria de futuro* (cfr. Alvarado, M. C., Alvarado, S. y Sánchez-León, 2014; Alvarado, S., Alvarado, M. C. y Sánchez-León, 2016).

Este escenario que vincula las políticas de la memoria con ciertos contextos críticos que rodean a la escuela y a muchas familias y comunidades, sumaría al trabajo educativo de la memoria no solo la mínima distancia temporal, sino también la espacial, al tocar directamente el plano de la subjetividad de maestros, niños y jóvenes, lo cual complejiza los despliegues e implicaciones de estas políticas. Justamente, en un estudio más reciente, y quizás el más amplio que se haya llevado a cabo en Colombia sobre las dinámicas intergeneracionales de *producción, transmisión y transformación de los saberes sobre el conflicto armado* en niños y jóvenes, como diagnóstico y como marco de formulación de políticas, Ariel Sánchez (2017a) señala que cerca de la mitad (45,2 %) de 1492 estudiantes consultados declararon que ellos o sus familiares han sido víctimas del conflicto.²⁰

No obstante tal proximidad, el estudio señala que estos mismos niños y jóvenes dicen que supieron o aprendieron inicialmente sobre el conflicto mayoritariamente a través de las fuentes mediáticas, en especial los noticieros y las novelas de narcotraficantes. En contraste, la fuente directa o la experiencia se refiere muy poco como iniciación cognitiva o afectiva, lo que indicaría, según el investigador, que “no hay versión inmediata de la guerra; todo recuento está ya mediado o mediatizado. Vivir en carne propia no se traduce automáticamente en un relato sobre la guerra y sus sentidos” (Sánchez, 2017a, p. 123).

Del estudio se colige, entre otros hallazgos, que la transmisión intergeneracional de la memoria del conflicto no ha estado en manos de la escuela o, por lo menos no mediante un proceso sistemático y gestado intencionalmente como experiencia educativa y como efecto de una política curricular. Además, el hecho de que el conocimiento sobre el conflicto tenga como fuente principal los consumos mediáticos es también signo de una política al respecto: hasta ahora la memoria histórica del conflicto armado ha estado, principalmente, en manos de los comunicadores sociales y de los medios privados.

20 En el estudio se expresa que ya hay fallas en la implementación de la legislación reciente, incluyendo la Cátedra de Paz. La investigación recoge una muestra representativa de 37 municipios del país en toda su diversidad: costeros, selváticos, desérticos, andinos y fronterizos (cfr. Sánchez, 2017a). Los resultados completos de la investigación se pueden consultar en Sánchez (2017b).

Pedagogía de la memoria en la escuela y la sociedad

Algunos de los estudios que se inscriben bajo el concepto de *pedagogía de la memoria*, ubican este quehacer educativo en escenarios sociales distintos a la escuela. En ese sentido, Gerardo Vélez (2012) señala que “los procesos de formación de sujetos y de constitución de subjetividades y prácticas políticas, tienen lugar en diversos ámbitos de socialización que desbordan la espacio-temporalidad escolar” (p. 258), de ahí que descentrarse de la escuela permitiría pensar en un ámbito más amplio de la educación que se proyecte hacia “la construcción narrativa de tejidos de memoria histórica emblemático-ejemplares para la constitución de nuevas ciudadanías” (2012, p. 259).

En este mismo horizonte social, Andrés Amaya y Lorena Torres (2014) defienden una concepción de Pedagogía de la memoria, que permita reconocer los ejercicios de producción de conocimiento que la sociedad construye por fuera del ámbito escolar; se trata del acumulado metodológico que los diferentes grupos y organizaciones sociales han logrado promover y desarrollar por su cuenta.²¹ De igual manera, apelan a la no curricularización de la memoria en la escuela y en contraste la definen como un proyecto educativo de carácter transversal, en diálogo no solo con la historia y la geografía, sino también con los otros saberes sociales que ya se enseñan: Cátedra de Estudios Afrocolombianos, Constitución Política y Democracia, Educación Ética y Valores Humanos, Educación Ambiental y Educación en Estilos de Vida Saludable (*cf.* Amaya y Torres, 2014, p. 161).

Por su parte, Piedad Ortega y Martha Herrera (2012) aluden a la Pedagogía de la memoria como un proceso de constitución de subjetividades políticas y como un efecto de una dinámica cultural en la que se conjugan diversas experiencias y prácticas de recuerdo y olvido. Además, articulan esta noción a la de *pedagogía de la alteridad*, considerando que desde múltiples relatos, proyectos y prácticas se crean comunidades de memoria y lazos de pertenencia y de identidad. Con esta misma connotación, pero a partir del reconocimiento de múltiples afectaciones en el sujeto —rupturas temporales y espaciales y ruptura con referentes afectivos y simbólicos— la pedagogía de la memoria estaría atravesada por esta realidad y por las “dinámicas de violencia política en las que el Estado, en la historia reciente, ha roto el pacto de asumirse como garante de derechos” (*cf.* Ortega, Vélez y Merchán, 2014, p. 64).

21 En su descripción de iniciativas de la memoria aluden a experiencias locales y del orden organizativo, pero también escolar, que se encuentran registradas en el Centro de Memoria de Paz y Reconciliación del Distrito Capital.

Estas reflexiones se inscriben en un amplio programa de investigación denominado “Configuración de subjetividades y constitución de memorias sobre la violencia política en América Latina”, que desarrolla el grupo Educación y Cultura Política de la Universidad Pedagógica Nacional (cfr. Herrera et al., 2013). En ese marco, Herrera y Pertuz (2016b) proponen como parte de una pedagogía de la memoria el análisis de narrativas testimoniales provenientes de países como Argentina, Chile y Colombia, como una producción que deja al descubierto las luchas por la memoria en torno a las interpretaciones del pasado de violencia política y en las que se ponen en juego posiciones e intereses dentro del campo político-cultural.

A la luz de esta perspectiva, las autoras presentan una propuesta denominada *Cuento para no olvidar*, que brinda aportes a la enseñanza del pasado reciente en relación con los tres países a los que se refieren sus investigaciones. En su página web ofrecen un componente pedagógico-didáctico y otros elementos de apoyo que sugieren ejercicios de ubicación espacio-temporal por medio de mapas y líneas de tiempo; la consulta de cómo se documentaron los acontecimientos (periódicos, revistas, radio, noticieros); la indagación sobre cómo esta documentación cambia en el tiempo; y la contrastación del acontecimiento con documentales, películas y fotografías relacionadas.²²

De igual manera, Ortega (2016) alude a esta misma estrategia de trabajar narrativas testimoniales y señala que se trata de “un diálogo a tres voces entre el tiempo, el espacio y la narración de las víctimas” (p. 232). En su propuesta realiza un inventario de producción testimonial que cataloga como *género memorial*, contenido en varios registros (biografías, autobiografías, relatos, novelas-testimonio, crónicas, entrevistas y ensayos) que narran la historia reciente del país en claves estéticas, éticas y políticas. Igualmente, la autora propone un conjunto de talleres basados en una didáctica de estas narrativas testimoniales (cfr. Ortega, 2017).

En una vertiente similar de acogimiento de la narrativa testimonial como pedagogía, Gabriel Jaime Murillo (2017) plantea el retorno al valor de la palabra, unida al reconocimiento y la confianza en la palabra del otro como garantes del vínculo y la interacción social en las distintas estructuras de acogida del sujeto y como concepto sustancial en toda acción pedagógica referida a la memoria. De ahí que una pedagogía de la memoria sea para

22 También se propone la producción de narrativas por parte de los estudiantes, subrayando el valor de la narratividad como la construcción de una voz y de una producción de sentido situada en una matriz temporal. Enfocándose ya en ejemplos concretos, sugieren a los maestros realizar talleres de producción artística (teatro, escritura, composición musical, edición de imágenes, audio y video, entre otros) teniendo como referente el programa *Jóvenes y Memoria* que se realiza en Argentina (cfr. www.cuentoparanoolvidar.com).

este autor una “acción narrada y capaz, al mismo tiempo de suscitar la imaginación narrativa en la generación por venir [...] provista de un potencial de transmisión de lo ya dicho convertido en patrimonio común” (p. 47).²³

Desde este mismo horizonte, esto es, el de atender las voces, los testimonios y las narraciones de las víctimas como marco para una pedagogía de la memoria en la escuela,²⁴ pero insistiendo en la ampliación y contrastación con otras fuentes en el aula, María Emma Wills (2017) presenta la Ruta Pedagógica diseñada por el área de Pedagogía del CNMH. Se trata de una caja de herramientas con una metodología que articula varias memorias: la *personal*, como reconocimiento de la trayectoria vital de los estudiantes; la *colectiva*, que va desde la familia y la comunidad hasta los grupos sociales y la región; y la *memoria histórica nacional*, que se reconstruye a través de diversas fuentes y narrativas históricas (artículos de periódico, bases estadísticas, sentencias judiciales, testimonios, archivos de la comunidad, gráficos, fotografías, etc.) para su contrastación (cfr. CNMH, 2015a).

En la guía general dirigida a docentes para utilizar esta caja se insiste en la diversidad de herramientas, que se proponen no solo como actividades sino como instrumentos para procesar los materiales que ofrece la caja, entre los que destacan la *pregunta generadora* y los *dilemas o encrucijadas morales* (cfr. CNMH, 2015a). Asimismo, se parte de la representación gráfica de eventos significativos en líneas y espirales, la representación espacial o el uso de mapas del territorio (en el que se contempla el cuerpo) y los lugares donde sucedieron los acontecimientos. Se incluyen mapas conceptuales y un árbol de decisiones, así como una guía para leer los diferentes documentos (testimonios, fotografías, artículos de periódicos, canciones, texto literario, etc.).

Finalmente, se ha de destacar, que el CNMH (2015b) parte de los informes que ha producido con respecto al conflicto para elaborar sus módulos, insistiendo en la necesidad de alimentar con ellos la esfera pública de la memoria y sus debates. Sabemos que ya se han iniciado experiencias educativas con esta caja en varias instituciones del país, lo que permite

23 El concepto de *imaginación narrativa* propuesto por Martha Nussbaum empieza a ser aquí un referente clave en las posibilidades que ofrece para ver e imaginar la vida y la experiencia de mundo de los otros, más aún cuando esta contiene el fenómeno trágico que conlleva la guerra. Para ampliar esta perspectiva sugerimos revisar las reflexiones que hace Diego Arias (2016a), quien propone distintos recursos estéticos (literatura, teatro, cine y música), o, en específico, desde las relaciones entre lectura literaria, memoria social e imaginación narrativa (cfr. Nylza García, 2018).

24 Hemos de registrar aquí que este mismo enfoque de una pedagogía de la memoria centrada en la narración y el testimonio fue acogido como parte del proyecto “Escuela, memoria y paz” realizado por la Secretaría de Educación del Distrito Capital en convenio con la Fundación Instituto para la Construcción de Paz en el Gobierno de la Colombia Humana y que convocó a varias instituciones educativas. Los impactos y hallazgos están compilados en Pérez y Sabogal (2016).

concretar en la práctica lo definido como parte de estas cajas de herramientas.²⁵ Los balances están por venir, pero mientras esto sucede en el plano de las diversas concepciones y maneras de comprender la pedagogía de la memoria, en paralelo, muchos maestros trabajan por su cuenta o en colectivos y redes activando estos ejercicios de memoria y desplegando estrategias similares a estas y otras que, como veremos en el siguiente apartado, se enfocan, principalmente, en el arte y la sensibilidad estética.

Memoria y propuestas educativas mediadas por lenguajes artísticos

Las propuestas pedagógicas que aquí consideramos son el producto de procesos investigativos o de un desarrollo de estos, por ello se contemplan tanto propuestas teóricas como otras que ya se han llevado a cabo en escenarios escolares. Aludimos a los lenguajes artísticos para definir unas formas específicas de representación, conceptualización o expresión de esos actos de barbarie que componen la guerra, así como al tipo de mediaciones o dispositivos que sitúan a los estudiantes en un campo de producción, sensibilización y recreación, que es al mismo tiempo la construcción de un lenguaje propio de la memoria. En ese sentido, se considera que los lenguajes estéticos (el cine, la fotografía, la pintura, el teatro, la danza, la música y la literatura) no solo transmiten una memoria, sino que hacen una experiencia, esto significa que *trabajan la memoria* y por eso inauguran espacios propios de reflexión, significación y conocimiento (Gómez, 2009, p. 4).

Así, en nuestras pesquisas encontramos, por ejemplo, dos propuestas educativas cuyas estrategias parten del uso de la imagen fija (pintura) o de la imagen en movimiento (cine) como posibilidades para contribuir a la memoria y a la enseñanza de la historia reciente. Ríos y Ramos (2012), sostienen que si la violencia es relegada al plano de lo no representable, no memorable, no ubicable, opera entonces como ausencia de representatividad y en ese sentido se trata de una estrategia efectiva de olvido colectivo. Lo anterior conduce a los autores a preguntarse por las posibilidades de relación entre las imágenes artísticas y el espectador, en este caso los estudiantes, como “estrategia de construcción cognitiva que se fundamenta tanto en lo emotivo como en lo racional” (2012, p. 130).

25 El CNMH también asesoró otras experiencias pedagógicas e investigativas, por ejemplo, el proyecto “Educación para la memoria: reflexionando sobre la memoria histórica en las escuelas colombianas”, en el que el concepto de pedagogía de la memoria alude a una diversidad de estrategias de *aprendizaje significativo* que pueden enfocar el proceso de construcción de memoria histórica en el aula (cfr. Londoño, y Carvajal, 2015).

Por su parte, Diego Arias (2016b) presenta una propuesta de estrategias didácticas basada en los audiovisuales, partiendo, entre otras, de la premisa de que la memoria se “halla en permanente tensión entre varios intereses políticos que tratan de imponerle significado, esto es, de legitimar no solo versiones del pasado, sino de darle mayor protagonismo a determinadas lógicas en desmedro de otras versiones, otras víctimas y otros victimarios” (p. 259). Por ello, en su concepto, tendría que hablarse de memorias, en plural, y no de memoria, en singular. En cuanto a la estrategia que propone, advierte que el cine no pretende reflejar la realidad o presentar *la verdad* de lo sucedido, sino más bien incorporar a la escuela en una manera de *educar la mirada*, es decir, de “ofrecer la posibilidad para luchar con imágenes en movimiento que conecten con el mundo, con la vida” (p. 266).

A partir del proyecto “Escuela, conflicto armado y posconflicto”, vinculado con una *Pedagogía de las emociones* y desarrollado por el IDEP y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Marieta Quintero et al. (2016) enmarcan algunos procesos de memoria, paz y convivencia en el contexto escolar, describiendo el lugar del cine, la pintura, la literatura y la fotografía, así como el de los museos, en procesos emblemáticos de reconstrucción de memoria, tomando como referente países como Alemania, Chile y Argentina. En perspectiva de *educación para la paz*, se reseña también la experiencia sudafricana que incluye de manera decisiva el teatro, la música, la ilustración y el cómic, como otras formas de trabajar la memoria, y cuyas expresiones artísticas apelan a las emociones de los espectadores para generar reflexiones críticas en sociedades en posconflicto.

Para el caso de Colombia, el proyecto recoge, describe y enfatiza, además del cine y el documental, experiencias con las artes escénicas (danza, teatro y música) que han permitido procesos de reconstrucción de memoria en poblaciones afectadas por el conflicto o la gestación de propuestas educativas y culturales, cuyo ejemplo emblemático lo constituye el Colegio del Cuerpo, dirigido por Álvaro Restrepo (*cfr.* Quintero et al., 2016).

Por otra parte, en el plano de propuestas experimentadas en el aula, se encuentra el trabajo de Ángela Neira (2012), quien plantea un conjunto de talleres de recreación de relatos que hacen memoria del conflicto y la violencia en Colombia y que fue desarrollado con estudiantes de noveno grado. En esta experiencia se utiliza la observación participante, el diario de campo y la modalidad de talleres para recuperar *formas literarias alternativas* que expresan “narrativas y relatos que se elaboran desde la ficción, sobre la base de los acontecimientos de la historia, con el fin de representar las realidades sociales abordadas por los estudiantes a lo largo del semestre” (p. 67). Para la producción creativa de los relatos se usan diferentes textos y fragmentos audiovisuales y literarios, imágenes,

canciones, entre otros, que se centran en hechos de la historia reciente de Colombia, tales como la masacre de las bananeras, el fenómeno del narcotráfico o la Violencia de los años cincuenta.

Aquí, el hecho histórico es el activador de la memoria y a través de él,

[...] se estructuran pasos específicos para su desarrollo consistentes en todo tipo de preguntas que los estudiantes plantean sobre estos hechos, que luego de consultar, efectuar lecturas y encontrar explicaciones realizan una contextualización del suceso histórico, teniendo en cuenta las causas, características, actores y consecuencias. (Neira, 2012, p. 71).

Una vez elaborados los nuevos relatos por parte de los jóvenes, de acuerdo con la maestra-investigadora, se leen y se discuten contrastando las versiones oficiales y no oficiales del suceso histórico en estudio.

Intentando también tejer los vínculos entre memoria individual, memoria colectiva y expresión artística, Jorge Arcila (2014) realiza un trabajo investigativo y una estrategia pedagógica mediada por el drama-remembranza como herramienta performativa, que permite explorar las dinámicas de la memoria colectiva, su funcionamiento, estructuras e implicaciones. Este trabajo se basa en el concepto de *comunidades de memoria*, entendidas como acciones colectivas de remembranza que otorgan significado especial al pasado recordado y compartido: lo que se ha visto, oído, leído, y quizás vivido. En esta práctica, el proceso de drama, según Arcila, surge de un pre-texto que genera una razón-excusa para el trabajo dramático. Se trata, por ejemplo, de “una imagen, una canción, una palabra, un objeto, una idea, o tan complejos como un personaje, una historia o un guión teatral” (Arcila, 2014, p. 39).

Como ejemplo de esta experiencia se describen dos pre-textos: personificar un rol o representar un personaje de ficción para introducir el ambiente dramático (en este caso el profesor representó a Manuel Saturio Valencia²⁶) y la introducción de un telegrama (copia del archivo original) que funge como signo del pasado y evidencia histórica. En este escenario, los estudiantes inician un proceso de indagación basándose en huellas. En términos teatrales, indagan por la identidad del personaje, sus características sociales, físicas y psicológicas (¿quién era Saturio?). En términos históricos, indagan por

[...] las causas y circunstancias que produjeron el desenlace final: ¿qué podría haber sucedido? En este sentido se preguntaban por las causas de los acontecimientos, referentes sociales, políticos y contextuales de tiempo y lugar, antecedentes de la historia y detalles de la vida cotidiana de la época. (cfr. Arcila, 2014, p. 42).

26 Poeta, pedagogo y dirigente popular chocoano, quien fuera el último hombre sentenciado a la pena de muerte y fusilado en Colombia, el 7 de mayo de 1907, pese a que se acababa de suprimir en el país la pena de muerte.

Para Arcila, estamos ante una pedagogía que no parte de la transmisión-recepción pasiva de información con carácter cerrado y memorístico, sino de un trabajo dramático que impulsa el cuestionamiento de la información disponible. Además de leer archivos con un potencial dramático (pues allí hay personajes, lugares, situaciones, tensiones y conflictos), la indagación entrena a los jóvenes en la discusión pública sobre el pasado y la memoria, su cuestionamiento y actualización y en el ejercicio de la asunción de responsabilidades de tipo individual y colectivo.

Ahora bien, destacando las posibilidades de la lectura literaria como configuración de una memoria simbólica del conflicto y como posibilidad de reestablecer los aspectos subjetivos o singulares que se dejan de lado frente a las cifras de víctimas, el trabajo de García, Arango, Londoño y Sánchez (2015) recoge tres experiencias de lectura literaria de la novela *Vivir sin los Otros: los desaparecidos del Palacio de Justicia* del escritor Fernando González: una, en el primer ciclo de Educación Básica Primaria (segundo primaria), otra en Educación Secundaria (décimo grado) y otra en Educación Superior.

Es de destacar aquí la experiencia de lectura con los niños más pequeños, que sugiere, entre otras cosas, que no existe una edad ideal para empezar a tratar el tema de la memoria histórica en la escuela, puesto que ellos, guiados y acompañados con el trabajo educativo de un maestro, pueden establecer puentes entre lo real y lo ficcional, así como entre su cotidianidad y la historia narrada y empezar a desarrollar una sensibilidad y un modo de comprensión de lo humano que puede estar vinculado también con un mundo imperfecto. En síntesis, el trabajo permite develar las posibilidades de la lectura literaria para despertar una imaginación compasiva, tal y como lo propone Martha Nussbaum. Parte de las posibilidades de este lenguaje literario, especialmente el de la novela, también se destaca en el proyecto interdisciplinario *Para la guerra nada: pedagogía(s), narrativa(s) y memoria*, que se realiza en la Institución Educativa Distrital (IED) Nelson Mandela, en el que se concibe la lectura literaria como

[...] escenario privilegiado para establecer comunicación con el ausente. Más aún, en la narrativa se incrustan, no solo las vivencias de las víctimas, sino los contextos en que sus tragedias tuvieron lugar, de modo que la lectura literaria posibilita un diálogo entre el presente y el pasado, entre la historia individual y la colectiva. (Mayorga et al., 2018, p. 147).²⁷

27 En ese mismo horizonte vale la pena mencionar el módulo pedagógico *La literatura como artefacto de la memoria histórica en la escuela*, que parte del acumulado de un proyecto desarrollado en el Instituto Pedagógico Nacional y que se recontextualiza, en este caso, para desarrollar una experiencia educativa con niños, niñas y jóvenes que han sufrido la guerra en varios departamentos del país. Experiencia liderada y financiada por la Coalición Contra la Vinculación de Niños, Niñas y Jóvenes al Conflicto Armado en Colombia (Coalico) (cfr. Castillo, García y González, 2017).

Finalmente, destacamos una experiencia de trabajo colectivo de la memoria sistematizada por Ana María Casas et al. (2012) e impulsada por el IDEP, en torno a la relación entre arte, pedagogía, memoria y desplazamiento en la escuela. En ella se integran los relatos, dramas y memorias personales de niños y jóvenes que han vivido el desplazamiento, con la creación de obras plásticas como efecto liberador y catártico. En esta propuesta, más que pasar por la enseñanza acerca del desplazamiento o atender psico-socialmente los casos que llegan a las escuelas, se pasa directamente a la autoría de una obra.

La hipótesis pedagógica se basa en la premisa de que el arte o el lenguaje estético canalizan las voces, los sentimientos o eventos vivenciados por niños, niñas y jóvenes y permite construir una unidad de sentido tejida a partir de fragmentos vitales de los sujetos y los grupos sociales. De ahí que la experiencia artístico-pedagógica consistiera en una instalación titulada *De donde vengo voy*, en la que tanto su diseño como su producción y puesta en escena se comprenden en sí mismos como un acontecimiento educativo, pues además de que el proceso artístico va forjando una memoria, la instalación tiene lugar en el espacio público e interviene no solo en su arquitectura, sino también en los transeúntes.

¿Qué nos dicen estos estudios sobre memoria en clave educativa?

Es tan singular el conflicto en Colombia y son tan marcadas sus expresiones de violencia sociopolítica, que resulta cuando menos llamativo que los trabajos de memoria sean tan prolíficos, si se tiene en cuenta que hasta hace poco, además de marginales, eran considerados, incluso, antagónicos a ciertas versiones oficiales que negaban la existencia misma del conflicto. Hoy, lo que encontramos es un conjunto de discursos y prácticas sobre la memoria que además de su profusión y ubicación en los planos jurídico, político, histórico y psicosocial, se adentran también en los campos de producción y transmisión cultural, como la educación, las artes y las humanidades. En concreto, hallamos comunidades académicas y pedagógicas interesadas en el asunto de la memoria histórica en el campo escolar y social.

Hemos de destacar que el punto articulador de la memoria, como señalábamos en un principio, es su relación con acontecimientos violentos derivados de la guerra y el sufrimiento de las víctimas que de esta se deriva, articulado a la actualidad y vigencia de sus derechos, muchas veces negados en el pasado. El sentido político y moral de la memoria enlaza así el sufrimiento voluntariamente infligido por unos a otros, y no el que se deriva de una catástrofe natural (cfr. Reyes, 2003). Ahora bien, esta memoria toma

la forma de huellas tristes, dolorosas, esquivas o sufrientes, pero también resistentes y resilientes, de ahí el énfasis marcado de algunos estudios en las víctimas como sujetos políticos.

Leídas en clave educativa, las propuestas que observamos en este orden muestran importantes desarrollos de carácter teórico y metodológico en los procesos de transmisión de la memoria histórica; además, en muchas de ellas podemos identificar algunas constantes metodológicas, una vez se inscriben estos trabajos de la memoria en los saberes y prácticas escolares. Una de estas es la necesidad de reconocer, como principio educativo, a niñas, niños y jóvenes como portadores de su propia memoria autobiográfica y personal, sujetos de palabra y de narración, para desde allí configurar, poco a poco, una narración más amplia, que vincula el reconocimiento de su propia historia articulada a la de su familia, la comunidad barrial y local, hasta llegar al ámbito nacional.

La activación de la *memoria individual* en relación con la *memoria colectiva* y la *memoria histórica* constituye, entonces, un presupuesto pedagógico básico. De ahí que sean usuales la utilización de estrategias como la construcción de álbumes, portafolios de la memoria y líneas de tiempo que combinan lo personal-familiar con lo local-nacional; las cartografías, y, sobre todo, las actividades para estimular la capacidad narrativa y creativa de los estudiantes con miras a reelaborar o construir sus propios relatos.²⁸

Otra constante hallada es la relevancia que se le otorga a los lenguajes artísticos, como artefactos culturales de mediación estética y pedagógica, dado el potencial de sensibilización que contienen. Por supuesto, esto sucede porque las instituciones educativas pueden apoyarse en una creación cultural y artística que ha sido prolífica en el país: desde la literatura hasta la reconstrucción de narrativas testimoniales, pasando por las artes visuales (cine, pintura, fotografía), la dramaturgia y las artes plásticas (escultura, instalación, arte-mural).

Por ello es bastante usual encontrar propuestas educativas que sugieren el trabajo mediado con este tipo de producciones artísticas, con el objeto de estimular la capacidad creativa de niñas, niños y jóvenes para expresarse a través de estos mismos lenguajes. En ese sentido, Julia Rosemberg y Verónica Kovacic (2010) sostienen que toda pedagogía de la memoria se enfrenta a los modos de representación del pasado y a cómo hacer inteligibles aspectos dolorosos y conflictivos de él; de ahí

28 Para Alexis Pinilla (2013) esta apertura a las memorias individuales y colectivas de niños y jóvenes sobre el pasado permite “la activación de dos esferas (además de la cognitiva) que están inmunes en la enseñanza de la historia tradicional: la esfera afectiva y la expresiva” (p. 102).

que estos vehículos culturales (fotografías, pinturas, películas, cuentos, novelas, canciones, entre otros) se constituyan frecuentemente en recursos para imaginar lo inimaginable.

Si bien aquí caben varias preguntas —¿Qué se puede leer cuando se insertan estas configuraciones estéticas de la memoria? O ¿Qué diferencias existen en la recepción de cada uno de estos lenguajes estéticos (cine, literatura, pintura, etc.)?—, lo cierto es que estos modos de comunicar, especialmente a través de los lenguajes audiovisuales, constituyen la tentativa más cercana o, por lo menos, la más aceptada por maestros y alumnos, tanto por su actual omnipresencia en la internet, como por su emergencia e inserción en el aula como nuevas formas de transmisión intergeneracional que, además, se suponen más cercanas y convocantes para los jóvenes, por cuanto forman parte de su mundo cultural (*cfr.* Rosenberg y Kovacic, 2010).

Por otro lado, un aspecto que también se destaca en la dimensión educativa de la memoria es que esta se refiere a procesos subjetivos y sociales que desbordan la producción de las disciplinas escolares, y por ello presenta varias dificultades para ceñirse a los requerimientos propios de una sola área en la escuela. Sabemos bien que la respuesta del dispositivo escolar ante cada saber que se le exige o impone es su inserción en el currículo, justamente para garantizar su tratamiento. En el caso de la memoria, por tratarse de un objeto que alude en principio a la conciencia y al conocimiento histórico, la encontramos como componente de las ciencias sociales y la enseñanza de la historia reciente.

No obstante, la memoria no se reduce a esta asignatura, ni tampoco se agota en la dimensión cognitiva o la transmisión de un contenido particular. De hecho, circula en la escuela inscrita en espacios del arte, la literatura, la filosofía, la ética y las Humanidades en general. Ahora bien, aceptando de entrada esa naturaleza compleja de la memoria histórica como objeto pedagógico, nos distanciamos de su inserción instrumental en todas las áreas posibles del currículo, incluyendo, por ejemplo, como ya se observa, lo que se sugiere con su integración a las matemáticas y la estadística (*cfr.* CNMH, 2015a).

En nuestra perspectiva, la memoria histórica requiere ser pensada desde sus propias discursividades y preguntas, y aunque de manera visible se relaciona con el pasado reciente, hay otros ámbitos de saber y de reflexión que le conciernen y se implican. Nos referimos, en concreto, a los juicios éticos y políticos que suscita y que convocan a la expresión de sentimientos y actitudes reactivas, en unos casos, u objetivas, en otros (Strawson, 1995). Por eso es tan difícil de asir en un espacio creado para transmitir saberes estables y casi plenamente consensuados. Las disciplinas escolares se recontextualizan, se desarrollan en sus didácticas, también se pueden actualizar sus contenidos, pero casi nunca traen la carga subjetiva que supone la transmisión de pasados de violencia en los que se ha llegado a los límites de lo execrable.

En contraste con muchos saberes escolares que requieren la acción especializada de una enseñanza y un aprendizaje sistemático y gradual para que tengan lugar, la memoria es ante todo un legado, un objeto cultural de carácter ético y político que se va formando y resignificando en el sujeto a través de sus interacciones en diversas esferas (familia, amigos, grupos sociales, escuela, etc.) o *marcos sociales*, como les denominó Maurice Halbwachs. Además, como bien lo señala Ricard Vinyes (2018), la memoria no es solo una imagen contemporánea del pasado o el recuerdo de experiencias vividas, sino que trata, fundamentalmente, con la transferencia y la adquisición de unos recuerdos, así que “la memoria no viene, a la memoria se va. Se busca, se trabaja, se concierta” (p. 21). He ahí su riqueza y su gran complejidad pedagógica. Por ello, la acción intencionada que desde las instituciones educativas se pueda desplegar no es menor en este escenario, más aún cuando se observa que la memoria dominante que se impone es justamente aquella que está más lejos de una visión crítica, pues suele ser la agenciada por los noticieros y los dramatizados que configuran una memoria afecta a la sensiblería o a la banalización de los eventos violentos, sin que trasciendan a la comprensión y al desarrollo genuino de sentimientos de solidaridad, respeto y empatía hacia las personas que han sufrido los efectos de la violencia, y está lejos de la reflexión ética sobre nuestra propia conformación como sociedad.

La memoria forma parte de la experiencia histórica de una nación, pero cuando surge vinculada a pasados-presentes de violencia sociopolítica, trae nuevas preguntas que ponen a prueba todo el dispositivo escolar y a la pedagogía misma. En ese sentido, compartimos con Inés Dussel (2001, 2002) la tesis de que ni en las pedagogías autoritarias ni en los intentos de una enseñanza activa y progresista (o menos intrusiva u opresiva) se hallan aún todas las respuestas respecto a cómo transmitirla. La memoria es una política en acción, claro que sí, pero en la escuela es, ante todo, un problema educativo y, por tanto, para los investigadores en educación se convierte en un problema de orden teórico y pedagógico que necesitamos seguir pensando y que no se agota en la configuración del currículo o en ciertos desarrollos didácticos, pues como vemos, están implicadas también las relaciones entre una ética abstracta y una ética práctica, así como entre ética-estética y ética-educación.

En ese orden de ideas, lo que trae “de nuevo” la inserción de la *memoria histórica* en la escuela no es otro objeto de saber escolar, sino los ineludibles juicios éticos que convoca su transmisión, construcción y comprensión, con la carga afectiva de actitudes y reacciones frente a las partes involucradas: quienes han sido vulnerados y quienes son los responsables,²⁹ así como también frente a nosotros mismos como observadores. Vinculados a esa

29 El sufrimiento, como bien nos los recuerda María Pía Lara (2009), no posee un valor moral independiente del que lo genera o de la conciencia de por qué los seres humanos decidimos destruir moral o físicamente al otro.

esfera sentimental están nuestros modos de razonar y de ver y comprender el mundo, por ello la memoria también puede ejercer transformaciones en ese orden. En síntesis, lo que queremos añadir aquí es que cuando tratamos con la memoria en el campo educativo y social, la reflexión ética frente al daño moral, en términos de acciones y decisiones humanas, se torna en un momento decisivo, tal y como lo sugiere Carlos Thiebaut (2007).

Epílogo

Hemos visto en esta revisión las diversas maneras como se incorpora la memoria histórica en la escuela y en algunos discursos y prácticas educativas. Podríamos decir, de manera general, que a la escuela como institución moderna le concierne esta memoria en cuanto lugar de transmisión y significación del legado histórico y cultural de toda sociedad. Sin embargo, como observamos, cuando este legado no se corresponde con lo más excelso de la sociedad en las artes, las técnicas, las ciencias o las humanidades, sino que da cuenta de un lado de barbarie e incivilidad, la pregunta por el para qué, el porqué y el cómo de dicha transmisión de la memoria en la escuela adquiere relevancia inusitada para la teoría educativa. De este modo, hay aquí un camino fecundo y necesario para continuar la investigación en este campo.

Asimismo, hemos de señalar que la memoria de pasados violentos y su transmisión interpelan a la educación y a la escuela en varios sentidos, entre los que podemos destacar el que señala Miriam Kriger cuando alude a que es necesario “que este pasado no ingrese en la historia del todo, que no se incorpore a su flujo ni a sus leyes” (2011, p. 34), esto es, que no se naturalice como devenir propio de la sociedad, que no se olvide y que lo tengamos presente, y allí también podemos traer el nuevo imperativo categórico que propuso Theodor Adorno para toda educación después de Auschwitz: “que ese pasado de barbarie no se repita”, lo cual se trasmuta aquí como guía para educar contra toda barbarie.

Pero para que esta lógica de la barbarie y la crueldad no se olvide, no se repita y, sobre todo, no se aprenda, el mismo Adorno (1998) propone oponer laboriosamente la ilustración sobre lo ocurrido como tarea pedagógica de toda *educación emancipadora*, esto es, de una educación que contribuya a formar sujetos autónomos, capaces de liberarse de la conciencia cosificada en la que se asimilan los seres humanos a “cosas disponibles”, incluso, para hacerles daño físico y moral. Por supuesto, se trata de una educación que hace desfavorable la desmesura y que se propone formar a un sujeto capaz de ir en contra del espíritu del mundo, que persigue el interés propio por encima del interés general (Adorno, 1998). Vista así, la memoria histórica nos pone de frente las demandas originarias que se le hicieran a la escuela: la de la formación para la

civilidad y la de su propia especificidad con el saber (transmitir e *ilustrar* sobre lo ocurrido), pero en este caso las trae de vuelta con un énfasis que alude para nosotros, claramente, a tareas de formación de carácter ético y político vinculadas con una memoria que se elabora en el presente, afronta con mirada crítica y humana el pasado y busca con ello un mejor porvenir para las nuevas generaciones.

Es por ello que pensar en términos educativos la transmisión de la memoria en la escuela implica integrar y concebir el lenguaje de lo moral y de la ética como parte de nuestra indagación y nuestros aprendizajes en este campo, y por eso aquí se traza una ruta investigativa que creemos necesario empezar a recorrer, a través de establecer diálogos y puentes entre la Pedagogía y la Filosofía moral. Pero esto se ha de hacer, en nuestro caso, con una problemática adicional sobre la memoria de este pasado, y es que en Colombia eso pasado no pasa del todo, la guerra no termina, y mientras apenas se empezaba a comprender y significar este *deber de memoria* en la esfera pública y escolar, las políticas del nuevo gobierno (Duque 2018-2022) al respecto, parecen transitar a contracorriente no sólo de una memoria plural, que buscaba fortalecer la democracia ya bastante precaria en el país, sino también de ese camino que se iniciaba para la consolidación de la paz.

Referencias

- Acevedo, A. y Samacá, G. (2012). La política educativa para la enseñanza de la historia en Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 219-242.
- Adánez, N., Abad, E. y Oleaga M. (2014). *¿Qué hacemos con el pasado?* Catorce textos sobre historia y memoria. Ediciones contratiempo. <http://www.contratiempohistoria.org/ed/T0003.pdf>.
- Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- Alvarado, M. C., Alvarado, S. A. y Sánchez-León, M. (2014) Niños en contexto de conflicto armado: narrativas generativas de paz. *Infancias Imágenes*, 13(1), 52-60.
- Alvarado, S. A., Alvarado, M. C. y Sánchez-León, M. (2016). Hermenéutica e investigación social: narrativas generativas de paz, democracia y reconciliación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 987-999.
- Amaya, A. F. y Torres, I. L. (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.

- Aponte Otálvaro, J. E. (2012). Rutas epistémicas y pedagógicas de la primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales: entre la memoria oficial y las otras memorias. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 153-164.
- Arcila, J. (2014). Comunidades de memoria y procesos de drama en la escuela. *Revista Calle 14*, 8(12), 33-49.
- Arfuch, L. (2013). *Memoria y autobiografía. Exploraciones en los límites*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Arias, D. (2016a). Enseñanza sobre el conflicto y la violencia política. Aportes desde la formación humanista y la imaginación narrativa. En D. Arias y F. Molano (Eds.), *Escuela y formación humanista. Aportes desde la investigación educativa*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Arias, D. (2016b). La memoria y la enseñanza de la violencia política desde estrategias audiovisuales. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 253-278.
- Arias, D. (2018). Abordajes escolares de la violencia política y el conflicto armado en Colombia. *Educación y Ciudad*, 34, 25-38.
- Atehortúa, A. (2018, 11 de enero). ¿Enseñanza obligatoria de la historia? Mucho ruido y pocas nueces. *El Espectador* [Columna de opinión]. <https://www.elespectador.com/opinion/ensenanza-obligatoria-de-la-historia-mucho-ruido-y-pocas-nueces-columna-732960>
- Casas, A. M., Guzmán, C. P., Espinel, L. H., Castellanos, A. M., Díaz, D. M., ... González, F. (2012). *De donde vengo voy. Una experiencia sobre arte, pedagogía y desplazamiento en la escuela*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico-IDEP.
- Castiblanco R. (2009). De las anécdotas a la meganarración de la memoria: historia y espacios en la escuela. En A. Jiménez Becerra y F. Guerra García (Comps.), *Las luchas por la memoria*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Centro de Memoria, Paz y Reconciliación.
- Castillo, M., García, N. y González, F. (2015). *La literatura como artefacto de la memoria histórica en la escuela*. Bogotá: Coalición Contra la Vinculación de Niños, Niñas y Jóvenes al Conflicto Armado en Colombia.
- Centro Nacional de Memoria Histórica-CNMH (2013). *GMH ¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Centro Nacional de Memoria Histórica-CNMH. (2015a). *Guía general para un viaje por la memoria por la memoria histórica*. Bogotá: Autor.
- Centro Nacional de Memoria Histórica-CNMH. (2015b). *Agradecimientos y justificación: ¿por qué una caja de herramientas desde el CNMH?* Bogotá: Autor.

- Congreso de la República. (2005, 25 de julio). Ley 497 de 2005. Ley de Justicia y Paz. Diario Oficial 45.980.
- Congreso de la República. (2011, 10 de junio). Ley 1148 de 2011. Ley de víctimas y restitución de tierras. Diario Oficial 48.096.
- Congreso de la República. (2014, 1 de septiembre). Ley 1732 de 2014 Cátedra de Paz. Diario Oficial 49.261.
- Díaz, C. (2009). Fuentes vivas, memoria y pesquisas sociales a propósito de niños, niñas y jóvenes desvinculados de los grupos armados en Colombia. En A. Jiménez A. y F. Guerra (Comps.), *Las luchas por la memoria*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Centro de Memoria, Paz y Reconciliación Distrital.
- Díaz, C. y Amador, J. C. (2009). Hacia la comprensión de universos psico-culturales. Las fuentes vivas: memoria y narración. En D. Serna (Comp.), *Memorias en crisoles. Propuestas teóricas, metodológicas y estratégicas para los estudios de la memoria*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Centro de Memoria, Paz y Reconciliación Distrital.
- Domínguez, J. (2015). La enseñanza de la historia reciente y transición política en Colombia: constantes, fracturas y nuevos horizontes. *Polisemia*, 20, 57-72.
- Dussel, I. (2001). La transmisión de la historia reciente. Reflexiones pedagógicas sobre el arte de la memoria. En S. Guelerman (Comp.), *Memorias en presente. Identidad y trasmisión en la argentina pos-genocidio*. Buenos Aires: Norma.
- Dussel, I. (2002). La educación y la memoria. Notas sobre la política de la transmisión. *Anclajes* 6(6), Parte II, 267-293.
- Escobar, A. (2015). Enseñanza de la historia en Colombia en un escenario de pos-conflicto. Aportes desde Sudáfrica, Brasil, Argentina. *Memorias Congreso Colombiano de Historia: la Paz en Perspectiva Histórica*, 17(1-24), 35-50.
- Fernández, O. y Ochoa, J. (2014). Planteamientos discursivos en torno a las reformas que incidieron en el diseño curricular de las ciencias sociales escolares en Colombia (1970 y 2010). *Virajes*, 16(2), 275-296.
- Florescano, E. (2012). *Memoria e historia en La función social de la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- García, N. (2018). La literatura infantil y juvenil: un péndulo entre imaginación narrativa y memoria social. *Ruta Maestra*, 36, 44-49.
- García, N., Arango M. A., Londoño, B. J. y Sánchez B., C. (2015). *Educación en la memoria: entre la lectura, la narrativa literaria y la historia reciente*. Bogotá: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Giraldo, M. L., Gómez, J., Cadavid, B. y González, M. (2011). *Estudios sobre memoria colectiva del conflicto. Colombia, 2000-2010*. Medellín: Universidad de Antioquia.

- Gómez M., A. (2008). *La reconstrucción de Colombia: escritos políticos*. Bogotá: La Carreta Editores.
- Gómez, A. (2009). *Arte y memoria de la inhumanidad: acerca de un olvido de arena*. Bogotá: Cátedra Manuel Ancízar, Universidad Nacional de Colombia.
- González, M. P. y Pagès J. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Historia y Memoria*, 9, 275-311.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Herrera, M., Ortega, P., Cristancho, J. y Olaya, V. (2013). *Memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, CIUP.
- Herrera, M. y Pertuz, C. (2016a). Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 79-108.
- Herrera, M. y Pertuz, C. (2016b). Cuento para no olvidar. Aportes a la Cátedra de la Paz desde el estudio de la violencia política y la narrativa testimonial. *Bitácora para la Cátedra de Paz*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. España: Siglo XXI.
- Jelin, E. (2018). Memoria. En R. Vinyes (dir.). *Diccionario de la memoria colectiva*. España: Gedisa.
- Jiménez, A., Infante, R. y Cortés, A. (2012). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 285-312.
- Kruger, M. (2011). La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política. *Persona y Sociedad*, 29(3), 29-52.
- Lara, M. P. (2009). *Narrar el mal. Una teoría posmetafísica del juicio reflexionante*. España: Gedisa.
- LaCapra, D. (2005). *Escribir la historia, escribir el trauma*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- LaCapra, D. (2009). *Historia y memoria después de Auschwitz*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2009.
- Linares, A. (2013). Historia, la gran materia olvidada en las aulas. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13038111>
- Lizarralde, M. E. (2012a). La escuela y la guerra: las memorias entre el miedo y el silencio. *Praxis Pedagógica*, 13, 90-103.
- Lizarralde, M. E. (2012b). Ambientes educativos y territorios del miedo en medio del conflicto armado: estudio sobre escuelas del Bajo y Medio Putumayo. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 21-39.

- 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.
- Martínez, N. y Acosta, N. (2014). Visibilización de la memoria: un análisis a la producción académica. *Narrativas de memorias y resistencias* (pp. 17-70). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Mayorga, C., López, A. M., Romero, L. C., Muñoz, K. A. y Aranzazu, J. A. (2017). Para la guerra nada: pedagogía, narrativa(s) y memoria(s). *Educación y Ciudad*, 33, 39-150.
- Murillo, G. (2017). Pedagogía de la memoria: entre la guerra y la paz. *Educação em Questão, Natal*, 55(44), 32-50.
- Neira, A. (2012). Acercamiento a la memoria histórica en la escuela desde la construcción de relatos. *Memoria, conflicto y escuela. Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico- IDEP.
- Nussbaum, M. (2011). Educar ciudadanos: los sentimientos morales (y antimorales). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- Ortega, P. (2016). La Cátedra de la Paz: una propuesta de formación. *Bitácora para la Cátedra de Paz*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortega, P. (2017). Narrativas testimoniales. Talleres de memoria. En *Cátedra Doctoral Formas de Construcción del Conocimiento: el Método en Discusión*. Doctorado Interinstitucional en Educación.
- Ortega, P. y Herrera, M. (2012). Memorias de la violencia política y formación ético-política de jóvenes y maestros en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 89-115.
- Ortega, P., Vélez, G. y Merchán, J. (2014). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario. *Pedagogía y Saberes*, 40, 59-70.
- Pérez, A. y Sabogal, J. (2016). *Los caminos de la memoria en la escuela. Recorridos pedagógicos para la construcción de memoria histórica hacia la paz*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.
- Pérez, M. (2016). Memorias de la violencia política en la narrativa de jóvenes escolares del sur del departamento de Casanare. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 361-382.
- Pinilla, A. (2013). La memoria como escenario pedagógico para la enseñanza de la historia. *Revista de Educación & Pensamiento*, 20, 94-103.
- Quintero, M., Sánchez, K. J., Mateus, J. A., Álvarez, C. y Cortés, R. A. (2016). Aprendiendo de otras experiencias. En *Pedagogía de las emociones para la paz*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá e Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

- Reyes, M. (2003). En torno a una justicia anamnética. Mardones y Mate (Eds.), *La ética ante las víctimas*. Barcelona: Anthropos.
- Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta.
- Ríos, R. y Ramos, J. C. (2012). Imágenes, imaginario y memoria de la violencia en Colombia. *Memoria, conflicto y escuela. Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico- IDEP.
- Rodríguez Á., S. (2012). Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 163-186.
- Romero, M. F. (2013). Conflicto armado, escuela, derechos humanos y DIH en Colombia. *Análisis Político*, 26(77), 57-84.
- Rosemberg, J. y Kovacic, V. (2010). *Educación, memoria y derechos humanos. Orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación-OEA. Proyecto Multinacional Memoria y Derechos Humanos en el Mercosur.
- Sánchez, A. (2017a). *Re-conociendo el conflicto*. Medellín: La Carreta.
- Sánchez, A. (2017b). *Los saberes de la guerra. Memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia*. Bogotá: Siglo del Hombre y Universidad Nacional de Colombia.
- Sánchez, M. y Rodríguez, A. S. (2009). Narrativa, memoria y enseñanza del conflicto colombiano: propuesta para superar las políticas de olvido e impunidad. En D. Navas y A. Dimas (Comps.), *El papel de la memoria en los laberintos de la justicia, la verdad y la reparación*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2016). *Los caminos de la memoria en la escuela. Recorridos pedagógicos para la construcción de memoria histórica hacia la paz*. Bogotá: Alcaldía mayor y Fundación Instituto para la construcción de la paz, Ficonpaz.
- Silva, O., Martínez N., Pinto, J. J., Pineda, A. J. y Cano, P. V. (2009a). Memoria y enseñanza de las ciencias sociales: una ruta de investigación. En A. Serna (Comp.), *Memorias en crisoles*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Centro de Memoria, Paz y Reconciliación.
- Silva, O., Aponte, J. E., Ballesteros, L. A., Díaz, D. F., Escobar, C. A., González, G. S., Martínez, N. y Pinto, J. J. (2009b). Memorias de la primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales. En A. Jiménez Becerra y F. Guerra García (comps.). *Las luchas por la memoria*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Centro de Memoria, Paz y Reconciliación.
- Strawson, P. (1995). *Libertad y resentimiento*. Barcelona: Paidós.

- Tëbar, J. (2018). Memoria histórica. En R. Vinyes (Dir.), *Diccionario de la memoria colectiva*. España: Gedisa.
- Thiebaut, C. (2007). La democracia y el rechazo del año. Sobre las condiciones públicas de la moral. En V. Hoyos y A. Ruiz (Comps.), *Ciudadanas en formación*. Bogotá: Magisterio.
- Todorov, T. (2002). *Memoria del mal, tentación del bien. Indagación sobre el siglo xx*. Barcelona: Península.
- Todorov, T. (2008). *Los abusos de la memoria*. España: Paidós.
- Torres, L. (2016). Pedagogías de la memoria y la enseñanza de la historia para la construcción de una conciencia histórica. *Bitácora para la Cátedra de Paz*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Traverso, E. (2007). Historia y memoria: notas sobre un debate. En Franco y Levín (Comps.), *Historia reciente: perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Argentina: Paidós.
- Trigos, M. (2017). Sentido e importancia de los lugares de memoria. En M. Sánchez et al. (comps.), *Re-conociendo el conflicto*. Medellín: La Carreta.
- Vargas Álvarez, S. y Acosta, L. M (2012). Historia, memoria, pedagogía. Un debate que sigue abierto. *Praxis Pedagógica*, 13, 38-55.
- Vega, R. (2008). Una reivindicación de la enseñanza de la historia y la geografía de tipo nacional en el contexto del nuevo (des)orden educativo mundial. *Folios*, 27, 31-50.
- Vélez, G. (2012). Pedagogías de las memorias de la historia reciente colombiana: ¿construir memorias, en el campo de una memoria imposible? *Revista Colombiana de Educación*, 62, 245-264.
- Vinyes, R. (2018). Prefacio. En *Diccionario de la memoria colectiva*. España: Gedisa.
- Wills, M. E. (2016). Una nueva pedagogía para entender la guerra y la paz. Entrevista realizada por *Verdad Abierta*. <http://www.verdadabierta.com/victimas-seccion/los-resistentes/6258-una-nueva-pedagogia-para-entender-la-guerra-y-la-paz>.