

Revista Colombiana de Educación

Revista Colombiana de Educación

ISSN: 0120-3916

ISSN: 2323-0134

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Corredor-Aristizábal, Javier

Hablar sobre el pasado: efectos de una experiencia educativa en memoria histórica

Revista Colombiana de Educación, núm. 79, 2020, Mayo-Agosto, pp. 171-202

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

DOI: <https://doi.org/10.17227/rce.num79-6973>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413670189007>

- 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

Hablar sobre el pasado: efectos de una experiencia educativa en memoria histórica

To Talk about the Past: Effects of an Educational Experience in Historical Memory

Falando sobre o passado: efeitos de uma experiência educacional em memória histórica

Javier Corredor-Aristizábal*  orcid.org/0000-0003-0893-6332

Para citar este artículo: Corredor-Aristizábal, J. (2020). Hablar sobre el pasado: efectos de una experiencia educativa en memoria histórica. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79), 171-202. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-6973>



Recibido: 29/10/2017
Evaluado: 13/03/2019

pp. 171-202

N.º 79

* Doctor en Cognición y Educación. Profesor asociado del Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: jacorredora@unal.edu.co

Resumen

Este artículo de investigación describe una experiencia educativa en memoria histórica y los efectos de dicha experiencia sobre los niveles de conocimiento histórico y las actitudes en el área. En el texto se propone que la educación en memoria histórica debe combinar el desarrollo de elementos emocionales con otros asociados al razonamiento histórico como el análisis de fuentes y la comprensión del rol de las estructuras económicas, sociales y políticas. Adicionalmente, se identifican ciertos principios pedagógicos para el diseño de intervenciones en el área: el aprendizaje auténtico, colaborativo y centrado en el estudiante, la construcción de un ambiente de sanación y el uso de herramientas digitales. Para mostrar la efectividad de esta perspectiva, una experiencia pedagógica de cinco semanas diseñada con base a estos principios fue evaluada usando como método una prueba cognitiva de selección múltiple y una escala Likert para medir actitudes. Los resultados muestran que esta intervención fue efectiva para mejorar los niveles de comprensión y actitudes en el área. En particular, se identificó un efecto significativo de la interacción entre la participación en la intervención y el cambio pre- y postest sobre los puntajes de comprensión y actitudes. Esto es, los estudiantes participantes mejoraron su comprensión y actitudes sobre la memoria histórica mientras los estudiantes que continuaron participando en sus clases tradicionales de historia no lo hicieron.

Palabras clave

memoria histórica; aprendizaje cooperativo; educación en historia; empatía; aprendizaje situado

Keywords

historical memory; cooperative learning; history education; empathy; situated learning

Abstract

This article describes an educational experience in historical memory and its effects on the levels of historical knowledge and attitudes in the area. In the text, it is proposed that education for historical memory must combine the development of emotional element with others associated to historical reasoning, such as sourcing and the understanding of the role of economical, social and political structures. Additionally, certain principles are identified as fundamental for the design of interventions in the area: Authentic and collaborative learning, student-centered practices, the construction of a healing environment, and the use of digital tools. In order to show the effectiveness of this perspective, a five-week pedagogical experience designed according to these principles was evaluated using as method a multiple choice cognitive assessment and an attitudinal Likert scale. The results of the study show that this intervention was effective to improve the levels of understanding and attitudes in this area. In particular, it was identified a significant effect of the interaction between the participation in the intervention and the pre-posttest change on the comprehension and attitudes scores. That is, students participating in the intervention improved their understanding and attitudes towards historic memory, while the students participating in their traditional history classes did not.

Resumo

Este artigo de pesquisa descreve uma experiência educacional na memória histórica e os efeitos dessa experiência nos níveis de conhecimento e atitudes históricas na área. O texto propõe que a educação na memória histórica deve combinar o desenvolvimento de elementos emocionais com outros associados ao raciocínio histórico, como análise de fontes e compreensão do papel das estruturas econômicas, sociais e políticas. Além disso, certos princípios pedagógicos são identificados para o desenho de intervenções na área: aprendizado autêntico, colaborativo e centrado no aluno, a construção de um ambiente de cura e o uso de ferramentas digitais. Para mostrar a eficácia dessa perspectiva, uma experiência pedagógica de cinco semanas projetada com base nesses princípios foi avaliada usando um teste cognitivo de múltipla escolha e uma escala Likert para medir atitudes. Os resultados mostram que essa intervenção foi eficaz na melhoria dos níveis de entendimento e atitudes na área. Em particular, foi identificado um efeito significativo da interação entre a participação na intervenção e a mudança pré e pós-teste nos escores para compreensão e atitudes. Ou seja, os alunos participantes melhoraram sua compreensão e atitudes sobre a memória histórica, enquanto os alunos que continuaram participando de suas aulas tradicionais de história não o fizeram.

Palavras-chave

memória histórica; aprendizagem cooperativa; ensino de história; empatia; aprendizagem situada

Introducción

En años recientes, un creciente cuerpo de investigación se ha enfocado en los procesos de construcción de memoria colectiva y educación en memoria histórica (Castro, Beristain y Rovira, 2000; Corredor, Wills-Obregón y Asensio-Brouard, 2018; Wertsch, 2009). Esto es así porque diversas coyunturas históricas, como por ejemplo el fin de dictaduras militares y de conflictos políticos, étnicos y raciales derivados de la Guerra Fría y del colonialismo europeo, han derivado en procesos de justicia transicional (Clamp y Doak, 2012; Kritz, 1995). En este contexto, diversas cortes internacionales han dictaminado que es una obligación del estado reparar a las víctimas tanto en términos económicos como simbólicos. En este contexto, la reparación simbólica se ha asociado a la construcción de un ambiente que reivindique la verdad y dignifique a las víctimas en los imaginarios públicos para que los hechos atroces no se repitan y sean claras las responsabilidades judiciales y políticas (Campisi, 2014). Esta reparación simbólica, a su vez, se ha asociado, entre otras cosas, a procesos educativos en ciencias sociales, ciudadanía y educación para la paz (Oglesby, 2007; Weinstein, Freedman y Hughson, 2007). La educación es fundamental en los procesos de reparación simbólica porque contribuye a una transformación efectiva de las narrativas públicas, particularmente cuando estas son hostiles con las víctimas, o cuando reina el silencio. Sin esto, no existe una reparación y una reivindicación efectiva de los derechos de las víctimas que ayude a curar las heridas de la guerra que han sido bien documentadas en la literatura (Cuenca, 2016; Duque y Lasso, 2016; Gamba-Collazos y Navia, 2017; Hewitt-Ramírez et al., 2016; Villegas, Flórez y Espinel, 2018). El trabajo en memoria histórica también se justifica por el hecho de que, como ha mostrado investigación previa, las realidades sociales y políticas en contextos de conflicto permean permanentemente la experiencia escolar lo que crea la necesidad de articular dichas experiencias para conectar con las vivencias de los estudiantes (Lizarralde, 2012).

En este contexto, la memoria histórica se entiende desde una perspectiva cercana a la justicia transicional y, particularmente, a la reparación simbólica de las víctimas (Bevernage, 2016; Herrera y Rodríguez, 2012), aunque no se desconoce el hecho de que esta construcción pasa por reflexiones amplias sobre la justicia social, la movilización política y los derechos humanos (Herrera y Rodríguez, 2016; Plá, 2016). En esta tarea, el establecimiento de la verdad histórica y la reivindicación pública de la narrativa de las víctimas son fundamentales para la justicia restaurativa en contextos donde la reivindicación de los derechos incluye pero no puede reducirse solo al castigo a los culpables. La literatura en el área señala, además, que la memoria histórica no puede escapar a tensiones importantes como aquellas existentes entre el recuerdo del pasado y la

reconciliación sobre todo en contextos donde el cierre de los conflictos se realiza apelando a un nuevo comienzo, o más generalmente, a la ruptura entre el pasado y futuro (Bevernage, 2016; Herrera y Pertuz, 2016). Por esto, la memoria es un campo de tensiones donde múltiples perspectivas, visiones y versiones entran en contacto, lo que es contrario a la imposición de una historia oficial, unidimensional y monolítica acerca del pasado (Aponte, 2012).

De particular importancia en el caso colombiano es el hecho de que la construcción de la memoria histórica requiere, por su propia definición como un elemento de la justicia restaurativa, reivindicar la narrativa de las víctimas, y, al mismo tiempo, atender a la verdad histórica o judicial, como se ha establecido en las comisiones de verdad o en los procesos legales sucedidos en contextos de justicia tradicional.

Esta tensión fundamental subyace y caracteriza el quehacer de la memoria histórica; así, produce una contradicción inherente, inevitable tal vez, pero al mismo tiempo frugal, ya que nos enseña que la memoria no puede reducirse a ninguno de estos extremos, sino que requiere establecer un diálogo entre ambos. De hecho, reflexiones conceptuales previas señalan que la memoria y la historia reciente no están separadas indefectiblemente sino que, por el contrario, están en permanente interacción, ya que el fortalecimiento de una lleva también a una mayor exploración de la otra (Torres, 2016). En este sentido, desde nuestra perspectiva, la educación en memoria histórica requiere poner a dialogar tres niveles de memoria: la personal, la colectiva y la histórica, esta última entendida como las reconstrucciones históricas y judiciales producto de los procesos de justicia transicional (CNMH, 2016; Corredor, Wills y Asensio-Brouard, 2018). Lograr este objetivo requiere, por un lado, la exploración de las memorias personales y colectivas como fueron vividas por las víctimas, los testigos y los participantes de los procesos educativos; y, por otro, la comprensión de las dinámicas históricas subyacentes a las atrocidades para evitar la repetición, y también para anclar, contra el negacionismo, los hechos básicos del pasado en la memoria pública.

Creemos que de esta forma se puede promover una interacción dialéctica entre las memorias sociales y las experiencias de reconstrucción de verdad realizadas en los contextos de justicia transicional, sin imponer de alguna forma una nueva memoria hegemónica (Rubio, 2016). Esta interacción, además, permite conectar elementos claves de la memoria, como la construcción de sentido y la significación del pasado a través del testimonio y la configuración de identidades (Ricoeur, 2000), con el ejercicio de la memoria histórica y la búsqueda de la verdad judicial (Campisi, 2014). Esto es, dotar de significado personal y social y pedagógico lo que está presente en los informes de memoria y en los dictámenes de los jueces, reivindicando su valor social y pedagógico.

En este sentido, la construcción de memoria histórica debe atender y reconocer los conflictos y dislocamientos entre presente y pasado, y apoyar la reconfiguración y articulación de diferentes narrativas en conexión con las memorias personales y colectivas con las que conecta la historia escolar (Faúndez, Azcárraga, Benavente, Cárdenas, 2018; Torres, 2016). Esto implica que la educación en memoria histórica debe reconocer el carácter de construcción social que subyace el ejercicio de la memoria (Halbawachs, 2004; Reyes-Andreani, 2015) y oponerse a narraciones univocales, como las que muchas veces están presentes en los textos escolares tradicionales (Padilla y Bermúdez, 2016). En esta medida, el ejercicio de la memoria, tanto dentro como fuera de la escuela, debe extenderse y conectar lo político y cultural, lo simbólico y personal, y lo histórico social (Gil, 2012; Jelin 2002). En este sentido, la educación en memoria no puede reducirse a lo individual, esto es, al respeto interpersonal, sino que debe trascender y conectar las experiencias de los individuos con el panorama amplio del devenir histórico y del cambio político.

En relación con las políticas de la memoria y, en general, con los procesos de política pública y las decisiones macro sobre la educación en memoria, la literatura muestra una variedad de tensiones que deben ser negociadas (Hues, 2011; Oglesby, 2007; Tawil y Harley, 2004; Weinstein, Freedman y Hughson, 2007; Weldon, 2006) y ante las cuales diversos países han adoptado varios modelos: entre ellos la memoria ejemplarizante, un pasado mítico unificado, y las narrativas etnonacionalistas (Paulson, 2015). Tanto las tensiones como la reflexión sobre los modelos advierten sobre el peligro de construir una educación en memoria histórica centrada en narrativas oficiales y monolíticas.

La literatura también señala que las políticas de la memoria surgen de procesos de movilización social que entrecruzan la cultura política de cada país, así como los retos propios de su historia particular (Herrera y Rodríguez, 2012; Stern, 2010). En este sentido, la memoria no surge espontáneamente sino que es el resultado de la movilización de agentes sociales que confrontan narrativas particulares, olvidos y silencios, haciendo del campo de la memoria un espacio donde coexisten diferentes versiones del pasado (Jelin, 2002; Mora y Briceño, 2012; Reyes-Andreani, 2015).

También expone que los textos escolares y las decisiones curriculares de orden macro determinan las formas de comprender el pasado y reproducen relaciones de poder entre grupos sociales que, de no ser confrontadas críticamente, pueden terminar legitimando estructuras sociales hegemónicas y la exclusión simbólica de grupos tradicionalmente marginados (Plá, 2016). La literatura también advierte sobre los peligros de la simplificación histórica a nombre de la reconciliación que reduce la responsabilidad de la sociedad en general, y de actores importantes, a nombre de cerrar el conflicto (Herrera y Pertuz, 2016). Esta misma literatura señala la importancia de

mostrar las relaciones sociales, económicas y políticas que dieron origen a las atrocidades y la complejidad narrativa de los sujetos participantes más allá de simplificaciones victimizantes. Un elemento importante para los objetivos de este estudio es la forma en que se da la apropiación del tema de la memoria en los contextos escolares (De Amézola y D'Achary, 2016).

Esta literatura muestra que la educación en memoria suele ser objeto de conflicto cuando se introduce en los colegios y va siendo aceptada e incluida paulatinamente en prácticas cotidianas como las clases o las conmemoraciones escolares. Esta aceptación, sin embargo, viene con el costo de una rutinización del ejercicio de la memoria que está, en muchos casos, acompañado de una simplificación de los eventos objeto de estudio. Esto sucede porque la complejidad política de la memoria resulta retadora para las prácticas tradicionales y porque, en su mayoría, los docentes no están preparados para presentar adecuadamente el tema (De Amézola y D'Achary, 2016).

Más allá de la reflexión conceptual y la investigación sobre las políticas de la memoria, las experiencias de educación popular y el trabajo de organizaciones de víctimas pueden servir para orientar la investigación en memoria histórica en los ambientes educativos. Entre los elementos señalados por esta literatura se encuentran el poder del testimonio y de la posibilidad de contar y compartir experiencias en el proceso de reelaboración simbólica del dolor, en muchos casos a través del arte, y el empoderamiento colectivo para construir agencia y superar la victimización (Sánchez-Blake, 2016). En esa misma línea, se resalta la importancia de la comunidad, como opuesta a la acción individual, lo cual tiene importantes consecuencias pedagógicas en relación con el trabajo colaborativo y el rol del profesor, y también con la importancia de dotar de sentido desde la escuela la experiencia educativa de la historia reciente, a través del diálogo entre diferentes memorias y registros (Eraso-Simonds, 2016). Tanto en el planteamiento pedagógico como en la reflexión subyacente, se resalta la importancia del territorio como lugar primordial de la reflexión pedagógica sobre la historia de las comunidades afectadas por la violencia, su lugar emocional en la memoria personal y colectiva, así como el rol central de reivindicar la diversidad identitaria, más allá de los sujetos hegemónicos de la historia tradicional (Castillo, 2016). La literatura, desde estas experiencias, también resalta la importancia de la narrativa, como opuesta a marcos expositivos o argumentativos más tradicionales, en el proceso de resistencia y reelaboración de las memorias de violencia (Pérez, 2016), así como el rol central de la formación de subjetividades y de sujetos políticos.

En el plano metodológico, dichas experiencias también indican que el trabajo de memoria debe ir más allá de la transmisión de contenidos y apuntar a ejes transversales articuladores, como por ejemplo, los derechos humanos o la conexión con la política, presentados de una manera

dialógica entre los participantes y los actores en metodología de talleres (Mendoza Romero, 2012). En este sentido, una pedagogía de la memoria conlleva necesariamente un componente de transformación política y pedagógica en el sentido de cambiar la forma en que los sujetos asumen las condiciones históricas en las cuales se produce su experiencia individual, lo que requiere una exploración de los contextos y comunidades en las que se encuentra inmersa la escuela (Rodríguez-Ávila, 2012). En algunos casos, el trabajo en educación para la paz también se ha enfocado en la disminución del matoneo, la regulación emocional y la construcción de aulas en paz (Chaux, 2007).

Este estudio describe una experiencia pedagógica sobre educación en memoria histórica realizada en escuelas secundarias de Bogotá en el contexto del proceso de paz que se estaba llevando en Colombia durante los años 2014 y 2015. Específicamente, en este artículo se presentan en detalle los aprendizajes observados durante la aplicación de una serie de talleres que tenían como objetivo mejorar los niveles de comprensión histórica, la empatía con las víctimas, y la agencia en relación con la construcción de la paz en Colombia. Estos talleres fueron diseñados siguiendo una serie de principios pedagógicos fundamentales para la educación en memoria histórica y atendiendo a un modelo previamente desarrollado para la educación en el área (Corredor, Wills y Asensio-Brouard, 2018). A continuación se describen los principios y elementos contenidos en este modelo.

Elementos básicos para una educación en memoria

La educación en memoria histórica debe enfocarse en el desarrollo de diversos elementos que en los ámbitos individual y social son necesarios para evitar la repetición de actos atroces y curar las heridas de conflictos políticos sostenidos (Corredor, Wills y Asensio-Brouard, 2018). Estos aspectos incluyen, por supuesto, la regulación y la inteligencia emocional, la empatía y las habilidades sociocognitivas necesarias para solucionar problemas en la interacción social (Chaux, Arboleda y Rincón, 2012; Merrell, Guelndner, Ross y Isava, 2008; Saldarriaga, Bukowski y Velásquez, 2012). Todos estos elementos apuntan al fuero individual y son básicos para tener interacciones interpersonales positivas. En contextos de posconflicto, este tipo de habilidades deben ser reeducadas porque la confrontación sostenida reduce la confianza en el diálogo y la negociación como formas para resolver los conflictos interpersonales, y también porque la violencia desensibiliza los sujetos, y reduce su empatía y autorregulación emocional (Funk, 2005; Krahé et ál., 2011; Posada y Wainryb, 2008; Tarabah, Badr, Usta y Doyle, 2015).

En educación en memoria histórica es también necesario el desarrollo de una comprensión compleja de los procesos históricos, ya que cambios individuales en la relación con las emociones y la interacción interpersonal no son suficientes para evitar la repetición de las atrocidades del pasado. En este sentido, no solo se requieren cambios emocionales o interpersonales, sino también cognitivos. La historia ha mostrado que ciudadanos ordinarios, bajo circunstancias sociales y políticas particulares, pueden apoyar iniciativas políticas que llevan a la violación de los derechos humanos (Bar-On, 2005; Browning, 1992; Fulbrook, 2013; Goldhagen, 1996). Esto es posible, entre otras cosas, porque ciudadanos poco informados de precedentes del pasado y de las dinámicas históricas asociadas a estos son incapaces de prever las consecuencias de sus decisiones políticas. Por esta razón, la educación en memoria histórica debe promover el entendimiento de los elementos claves en la comprensión disciplinar de la historia (e.g., McCully, 2011). Específicamente, se requiere de los estudiantes, no solo que conozcan a un nivel básico los eventos del pasado reciente para evitar la negación de las atrocidades, sino que entiendan la naturaleza narrativa y multicausal de la historia (Boix-Mansilla, 2013; Corredor y Rojas, 2016; Ortuño, Ponce y Serrano, 2016); que comprendan el proceso de análisis de fuentes e interpretación temática que subyace la investigación histórica (Bel, 2017; Leinhardt, 1994; Wineburg, 1998), y que sean capaces de considerar el rol de factores estructurales e institucionales en la explicación del pasado (Leinhardt, 1997; Pozo, Asensio y Carretero, 1986). Es importante, sin embargo, lograr que una comprensión estructural no se use para oscurecer la responsabilidad de los perpetradores, como ha sucedido en algunos países del cono sur, en los cuales el currículo en historia ha planteado la inevitabilidad de la crisis que llevó a las dictaduras, y le ha restado importancia a las decisiones tomadas por agentes del Estado en el origen de dichos regímenes (Herrera y Pertuz, 2016; Rubio, 2016).

La educación en memoria histórica requiere generar transformaciones pedagógicas que le permitan a los estudiantes conectar cambios emocionales y cognitivos a un nivel individual con transiciones más globales a un nivel social. Así, es necesario impactar la identidad de los alumnos para que se conciben a sí mismos como ciudadanos capaces de participar en procesos sociales y políticos conducentes al cambio social. De nada sirve, la empatía en el orden personal, o la comprensión en el orden teórico, si esta no se traduce en participación en los procesos sociales y políticos. Es pertinente, también, generar cambios en el sentido de agencia y en la identidad de los estudiantes, ya que estos constructos determinan cómo ellos construyen e interactúan con sus contextos sociales (Cote y Levine, 2014). Por tanto, cambios en la agencia y la identidad de los estudiantes les permitirán sentir que pueden transformar las realidades sociales en las que se encuentran inmersos y convertirse en sujetos políticos activos (Amnå,

2012). El cambio en la identidad y en la agencia de los estudiantes sirve de puente entre las transformaciones individuales y las más globales, como la construcción de una cultura política y un ambiente público favorable a la paz. El logro de los objetivos de la educación en memoria histórica debe llevarse a cabo de acuerdo con ciertos principios pedagógicos. Dichos principios se presentan a continuación.

Principios pedagógicos para una educación en memoria

Las actividades pedagógicas utilizadas en este estudio se construyeron de acuerdo con los siguientes principios pedagógicos (Tabla 1). El primero fue la idea de que la educación en memoria histórica requiere la configuración de un *ambiente de sanación emocional* (Danesh, 2006) y una atmósfera de confianza y esperanza (Salomón y Cairns, 2011). Este entorno se construyó a través de la presencia de frecuentes momentos de contención emocional y reflexión hacia el futuro que buscaban generar una comprensión de las raíces y procesos que llevan a la violencia, y de las formas de lidiar con la pérdida y lograr un equilibrio emocional después del duelo. Este ambiente de sanación es necesario porque los temas de memoria histórica reflejan situaciones difíciles del pasado, y los alumnos necesitan sentir que estas no son inevitables y que tienen los elementos para manejarlas emocionalmente. Por esta razón, los talleres utilizados en este estudio incluyeron siempre un espacio de relajación (e.g., una actividad con ejercicios de respiración tipo yoga) y una reflexión sobre cómo evitar estas situaciones hacia el futuro. La perspectiva aquí planteada es consistente con los principios de solidaridad compasiva, el análisis crítico de la realidad y la responsabilidad con el otro, que crean una relación no de poder, sino de acogimiento del dolor y la diferencia en el contrato pedagógico (Ortega y Herrera, 2012). También se tomaron elementos que resaltan la importancia de reflexionar sobre las consecuencias y efectos de la violencia sobre el cuerpo como territorio primario, un aspecto previamente utilizado en experiencias de trabajo con comunidades y memoria histórica (Castillo, 2016; Sánchez-Blake, 2016).

El segundo principio utilizado en los talleres fue la construcción de un ambiente de *aprendizaje colaborativo y centrado en el estudiante* (Hannafin y Land, 1997; Nussbaum, 2008; Weinberger y Fischer, 2006). Esto implica que las respuestas en los talleres se construyen conjuntamente y que el profesor actúa más como un facilitador que como un proveedor de conocimiento. En este caso, el conocimiento viene de la lectura, comparación y debate de documentos, fuentes y materiales provistos en el diseño instruccional. Recurrir a esta estrategia se justifica en el hecho de que la memoria histórica se opone a versiones monolíticas de la historia

oficial, y promueve una comprensión de la investigación histórica como un proceso de debate, argumentación y contrastación de fuentes que supere la narrativa univocal de la educación histórica tradicional (CNMH, 2016; Navarro-Roldan y Corredor, 2018; Padilla y Bermúdez, 2016). Un proceso colaborativo y horizontal, en el sentido pedagógico, es fundamental para transmitir una concepción de la verdad histórica como el resultado de la negociación de múltiples interpretaciones y puntos de vista.

El tercer principio es el *aprendizaje auténtico*. Este se asocia, dentro de la investigación educativa, a la construcción de situaciones pedagógicas similares a los ambientes de tarea reales, ya sea en contextos de práctica disciplinar o de la vida cotidiana (Borthwick, Lefoe, Bennett y Huber, 2007; Saye y Brush, 2002). Estos ambientes ponen a los estudiantes en contacto con las características de la investigación auténtica, y, por esto, tienen un impacto mayor sobre su identidad, al reducir la distancia entre el aprendizaje escolar y vida real (Riddle, 2009). Para el caso de la educación en memoria histórica, esta aproximación permite representar adecuadamente la complejidad de la memoria, y también lograr que ellos conecten lo que está sucediendo en el aula con lo que sucede en los contextos sociales en los que viven. El aprendizaje colaborativo, centrado y auténtico en el estudiante, apunta, también, a construir una comunidad de sentido, más allá de la memorización de eventos que ha caracterizado la enseñanza tradicional de la historia, lo que en la literatura previa se ha señalado como un elemento importante para la educación en memoria histórica (Herrera y Rodríguez, 2016).

El último principio utilizado en el diseño de los talleres fue *recursos digitales* y documentos en diferentes formatos. En este caso, se pretende aprovechar las ventajas del aprendizaje multimodal (Corredor, Gaydos y Squire, 2014), para lograr que los estudiantes integren diversas fuentes y construyan, a partir de estas, una narrativa y una interpretación de los eventos del pasado reciente. Igualmente, se intenta aprovechar la capacidad de los medios digitales para presentar testimonios y otra información documental, lo que posibilita, en ellos, el acercamiento a las realidades emocionales de los participantes en el conflicto. En esta línea, el uso de formatos audiovisuales permite la entrada de una realidad en muchos casos ajena a la escuela, y la discusión sobre las intencionalidades y perspectivas de los autores y sujetos participantes (Arias Gómez, 2016). El uso de herramientas digitales se justifica porque estas son más cercanas a las prácticas cotidianas de los estudiantes (Corredor, Pinzón, Guerrero, 2011), lo que facilita que se conecten con las actividades de una mejor manera. Es importante tener en cuenta que el uso de recursos digitales y de elementos audiovisuales debe enmarcarse en una reflexión pedagógica y suponer una planeación cuidadosa de las discusiones, más allá de usar el medio por el medio, como se ha señalado en investigaciones previas (Arias, 2016).

Tabla 1.*Principios pedagógicos utilizados en la educación en memoria histórica*

Principio	Definición	Relación con la memoria histórica
<i>Sanación emocional</i>	Presencia de momentos de contención emocional y reflexión hacia el futuro.	Restauración de los derechos y reparación simbólica. Reconstrucción del tejido social.
<i>Colaborativo y centrado en el estudiante</i>	Construcción colectiva en la que el profesor actúa como un facilitador.	La memoria como un territorio de construcción colectiva donde múltiples narrativas cohabitan.
<i>Aprendizaje auténtico</i>	Ambientes de tarea reales en contextos de práctica disciplinar cotidiana.	Análisis de fuentes y testimonios, e investigación histórica como una práctica propia de la memoria histórica.
<i>Recursos digitales</i>	Documentos audiovisuales en diferentes formatos.	Lo digital como vehículo de la memoria y ejemplo de las formas de recuperación del pasado.

Fuente: elaboración propia.

A partir de estos principios, se diseñó una serie de talleres que se enfocaban en los elementos básicos de la memoria histórica en términos de la emoción, la comprensión, la identidad y la agencia. Las experiencias de aula se desarrollaron con detenimiento, guiadas por un protocolo de diseño pedagógico previamente establecido, y los aprendizajes de los estudiantes se evaluaron cuantitativamente, mediante pruebas de actitudes y conocimientos diseñadas para este proyecto. Los resultados de la experiencia se presentan a continuación.

Método

En este estudio se describen los aprendizajes de un grupo de estudiantes de secundaria que participaron en cinco talleres diseñados para educar en memoria histórica. Para tal fin, se tomaron medidas cuantitativas antes y después de la intervención, a través de la evaluación de actitudes y conocimientos en memoria histórica. A continuación, se describen los participantes, las características de los talleres y los aprendizajes resultantes.

Participantes

En este estudio participaron 51 estudiantes de 9º grado de secundaria de una escuela pública de una ciudad principal de Colombia. Los estudiantes de dos cursos fueron asignados aleatoriamente a las condiciones de la intervención: uno, al grupo experimental, y el otro, al grupo control. Los del primero participaron en los talleres diseñados para este estudio, mientras que los del segundo continuaron con sus clases regulares de historia y ciencias sociales.

Es importante señalar que la aleatorización se realizó al nivel de curso, pero no de estudiante, y que, por tanto, no se pueden hacer afirmaciones causales sobre los efectos de la intervención aquí descrita. Esto es, los resultados de este estudio deben interpretarse como observacionales. Se aleatorizó a nivel de curso por razones logísticas, ya que era difícil separar a estudiantes que habían estado trabajando durante todo el año en cursos fijos, como es la práctica usual en el país. Se decidió también seguir esta estrategia, porque con asignar un curso completo a la condición control y otro a la condición experimental se mantenían las condiciones normales de estudio y las configuraciones de interacción entre los estudiantes, lo cual era importante para asegurar que dichas condiciones no se estaban alterando, más allá de la intervención en memoria histórica que se pretendía evaluar.

Actividades pedagógicas

Cada uno de los talleres se enfocaba en la comprensión histórica y el desarrollo de la empatía alrededor de un caso central del conflicto reciente en Colombia. Estos casos fueron seleccionados porque representaban diferentes aspectos del conflicto y constituían memorias emblemáticas establecidas en procesos de reconstrucción por parte del Centro Nacional de Memoria Histórica; la comprensión de dichos aspectos es importante para reflexionar sobre matices importantes de la construcción de la paz y del origen de la violencia: la importancia de la tolerancia política y el fortalecimiento de la sociedad civil, los peligros de la estigmatización de ciertos grupos y la no consideración de los civiles, el papel del Estado en el surgimiento y solución de la violencia. A continuación, se describen estos talleres en términos de las actividades y del contenido de los mismos (tabla 2).

Tabla 2.

Descripción de las actividades llevadas a cabo en el estudio

Actividad	Caso	Elementos clave	Descripción
Un cuerpo que recuerda	Masacre de El Salado	Empatía. Exploración emociones y sentimientos. Problematicar la estigmatización. Simbolización y resignificación de los eventos.	Escucha de testimonios. Construcción de siluetas. Identificación de sentimientos y pensamientos.
El juicio: su señoría, ¿y las tierras para quién?	Masacre de El Salado	Entender la relación entre el marco legal y la reparación. Comprensión de factores estructurales. Toma de posición desde diferentes puntos de vista. Análisis de fuentes.	Juicio simulado de tierras en el que los estudiantes debían analizar documentos y testimonios para defender su posición desde diferentes puntos de vista.

Actividad	Caso	Elementos clave	Descripción
3, 2, 1. Al aire: reporteros en busca de la verdad	Asesinato líderes políticos	Análisis de fuentes y documentos. Comprensión de los elementos ideológicos en los conflictos políticos, más allá de lo interpersonal. Mostrar que todos los sectores políticos han sufrido la guerra.	Elaboración de un noticiero simulado para presentar noticias relacionadas con el caso estudiado a partir de múltiples fuentes.
Bojayá: entre la espada, la pared y las balas	Masacre de Bojayá	Reflexionar sobre el cuerpo como territorio primario. Empatía. Construcción de narrativas multimodales. Uso de múltiples fuentes para construir una narrativa. Investigación histórica	Analizar las siluetas realizadas en el primer taller. Construir una narrativa en formato cómic a partir de múltiples fuentes.
Falsos positivos: la impunidad no merece likes	Ejecuciones extrajudiciales por parte del ejército	Análisis de fuentes y testimonios. Elaboración de productos digitales en relación con el problema de la memoria. Toma de posición. Empatía e identificación con las víctimas.	Elaborar un muro de Facebook a partir de múltiples fuentes sobre la vida de las víctimas de las ejecuciones extrajudiciales, e interactuar con este muro como si lo estuvieran haciendo desde sus propios perfiles virtuales.

* En todas las actividades se utilizaron los principios señalados en la tabla 1. Las actividades y orientaciones específicas pueden solicitarse al autor, o están disponibles en Corredor (2015).

Fuente: elaboración propia.

- » *Un cuerpo que recuerda.* Este taller se enfocaba en el caso de la masacre de El Salado, cometida por grupos paramilitares en el año 2000, cuya importancia radica en que ejemplifica, como casi ningún otro evento en el conflicto colombiano, la forma en que la estigmatización de una población llevó a la realización de actos atroces. Además, este caso es importante porque muestra cómo el Estado faltó a su deber de proteger a los ciudadanos: la masacre duró varios días y la ubicación geográfica permitía una acción rápida de las fuerzas de seguridad del Estado, algo que nunca sucedió.

Las actividades que se realizaron en este taller fueron: la presentación en video del testimonio de un testigo directo de la masacre; un ejercicio en el cual se dibujaba la forma del cuerpo de los estudiantes sobre una cartulina y después se les pedía que ubicaran las ideas, sentimientos, palabras y acciones generadas por el video, en partes correspondientes de la silueta. También, se realizó una actividad en la cual los estudiantes debían colorear unas siluetas humanas en términos de las emociones que ciertos estímulos relativos al caso de El Salado creaban en ellos. En general, las actividades apuntaban, primero, a lograr empatía con la situación de

las víctimas de la masacre, a través de una simbolización y resignificación de los eventos; segundo, a la comprensión de un tema subyacente al conflicto colombiano, como es la estigmatización de ciertas poblaciones civiles que fueron acusadas de pertenecer a las guerrillas de izquierda; estigmatización que fue utilizada para justificar crímenes atroces.

- » *El juicio: su señoría, ¿y las tierras para quién?* Este taller se enfocaba en el caso de El Salado, pero apuntaba a la comprensión de factores estructurales. Además, buscaba que los estudiantes entendieran, en primer lugar, el papel que el conflicto por la tierra ha tenido en el surgimiento y desarrollo del conflicto armado en Colombia (e.g., la acumulación de grandes extensiones de tierra en manos de unos pocos terratenientes); y en segundo lugar, cómo el problema de la tierra surge de la ausencia de mecanismos institucionales adecuados. El taller planteaba un juicio de restitución de tierras que es un procedimiento para asignar terrenos cuando se sospecha despojo en el contexto del conflicto. Aquí, ellos debían dividirse en cuatro grupos y asumir el rol de los diferentes actores involucrados: paramilitares, campesinos, terratenientes y jurados. En el juicio, campesinos y terratenientes se disputaban la posesión de tierras en las zonas donde ocurrió la masacre de El Salado, y los guerrilleros y paramilitares actuaban como testigos. El asunto clave es el hecho de que los terratenientes adquirieron tierras que habían sido despojadas ilegalmente a los campesinos bajo amenaza durante el conflicto. Todos los estudiantes recibieron materiales que incluían mapas, documentos históricos, líneas de tiempo y notas periodísticas; también, recibieron una versión resumida de la Ley de Restitución de Tierras, que es la que rige los procesos de este tipo. A diferencia del taller 1, este se enfocaba en factores estructurales, pero también incluía un componente empático, al requerir que los estudiantes asumieran el punto de vista de los diferentes actores, examinaran la normativa y tomaran una decisión sobre la posesión de la tierra.
- » *3, 2, 1. Al aire: reporteros en busca de la verdad.* En este taller se revisaban los asesinatos cometidos contra líderes políticos en Colombia a finales de los años ochenta y comienzos de los años noventa. Estos crímenes representan la ofensiva de los violentos contra la participación democrática y la ruptura de lo institucional en el país durante esa época. Los estudiantes debían asumir el rol de periodistas que realizaban un perfil de tres líderes políticos asesinados. A partir de diversos documentos biográficos y periodísticos en papel y en video, los participantes, divididos en equipos, debían realizar una nota periodística y presentarla como si ellos trabajaran en

un canal de noticias. Los documentos de apoyo y los guiones para el taller se enfocaban, por supuesto, en lograr que los estudiantes entendieran el valor de los líderes asesinados como personas, el sufrimiento causado a sus familias, pero también se pretendía viabilizar la caracterización de sus diferencias ideológicas y políticas. Este segundo objetivo se estableció para conectar las emociones generadas por la experiencia con una comprensión más amplia de los factores estructurales, institucionales y políticos que subyacen al conflicto colombiano. También, se buscaba que ellos entendieran que el conflicto afectaba a personas de diferentes posiciones en el espectro político, ya que los líderes pertenecían a diferentes posiciones ideológicas. Durante el taller, se llevaba a cabo también una actividad de relajación en la que se practicaban técnicas para manejar emociones relativas a pérdidas en la vida personal.

- » *Bojayá: entre la espada, la pared y las balas.* Este taller se enfocaba en la masacre de Bojayá, cometida por la guerrilla en el año 2002, en el contexto de combates con grupos paramilitares. El hecho es importante porque, desde el punto de vista de investigadores expertos, representa la inexistencia de límites en la guerra y los procesos de degradación que subyacen a esta. En un primer momento del taller, se utilizaban las siluetas elaboradas en el taller 1, y se les pedía a los estudiantes que reflexionaran sobre cómo el cuerpo constituye un territorio primario. En la segunda parte, se les solicitaba que, a partir de audios con sonidos del mar, se concentraran en su cuerpo y vieran como este cambia ante la actividad de relajación. Después, con otro audio sobre testimonios de testigos de la masacre, se les pedía que realizaran una actividad similar. Posteriormente, a partir de diferentes insumos (e.g., fotografías, textos, videos, historietas), debían reconstruir lo sucedido, en el formato de cómic, a partir de ejemplos observados previamente.
- » *Falsos positivos: la impunidad no merece likes.* En este quinto taller, los estudiantes observaron una serie de videos relativos al caso de las ejecuciones extrajudiciales, mal denominadas *falsos positivos*. Este caso refiere a ejecuciones sistemáticas realizadas por miembros del ejército, en las que civiles eran presentados como miembros de la guerrilla dados de baja durante combates. El caso es importante porque muestra que el Estado también participó en los crímenes atroces, lo que implica una autocritica importante sobre nuestras instituciones, y porque ejemplifica cómo los sistemas de incentivos perversos contribuyen a la barbarie. En el caso de los falsos positivos, esto se evidencia en el hecho de que uno de los factores causantes fue la política del Estado, de otorgar dinero o días de vacaciones por cada guerrillero muerto. El taller apuntaba a desidealizar

el rol del Estado y recalcar que en un conflicto sostenido ningún actor histórico es ajeno a las atrocidades. En el taller los estudiantes observaron un documental y varios testimonios en video, relativos al caso de las ejecuciones extrajudiciales. También leyeron fragmentos de noticias sobre el mismo tema. A partir de esto, se les pidió que construyeran un perfil de Facebook en papel, utilizando una plantilla creada por el equipo de investigadores, y que después de esto le dieran “like” a las publicaciones que les gustaran. El ejercicio fue interesante, porque mostró que las víctimas de la violencia no son sujetos abstractos y alejados de la realidad de los estudiantes, sino que, por el contrario, tienen intereses en común con ellos. Mediante esta herramienta, se evidenció que, en un contexto de guerra, la violencia afecta a todos los ciudadanos, y que por tanto, la solución del conflicto es un asunto de todos.

Instrumentos

Para evaluar los efectos de la intervención, se utilizaron dos instrumentos. Uno dirigido a evaluar cambio en actitudes y otro, las ganancias en conocimientos y comprensión en general sobre el conflicto. Además, evaluaban, en un nivel básico, tanto los elementos emocionales que regulan las interacciones interpersonales y la participación política, como aquellos que definen la comprensión histórica a un nivel cognitivo. A continuación, se describen dichos instrumentos.

- » *Actitudes.* La versión original de la prueba de actitudes constaba de 17 ítems. Estos presentaban afirmaciones relacionadas con la memoria histórica que debían ser evaluadas por los estudiantes en una escala de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 5 (*totalmente de acuerdo*). Las afirmaciones valoraban las actitudes en relación con el perdón y la reconciliación, con el impacto de los temas de memoria sobre la realidad de los estudiantes; con la atención y reparación de las víctimas; con el papel de los ciudadanos en la solución del conflicto, y con la relevancia de la memoria histórica y la importancia educativa al respecto. Las afirmaciones por diseño tenían un componente favorable a la memoria histórica (“No me llama la atención aprender sobre temas relacionados con la violencia y el conflicto armado”), y una objeción (“Porque creo que hay materias más importantes en el colegio”). Como se ve en el ejemplo, un poco más de la mitad de los ítems se presentaban de forma inversa. Estas dos estrategias se usaron para controlar la tendencia a respuestas políticamente correctas y también a contestar automáticamente, sin una lectura cuidadosa de los ítems.

Se realizaron análisis estadísticos para el pretest que indicaron que dos ítems afectaban la confiabilidad de la prueba, colocándola por debajo de los umbrales aceptables de 0.70 (Nunnally, 1978). Una vez retirados estos dos ítems, el alfa de Cronbach fue de 0,70 para el pretest. Un estudio similar se llevó a cabo con los datos del postest, el cual señaló que su prueba tenía niveles adecuados de confiabilidad cuando se incluían los 17 ítems. Sin embargo, se optó por una versión reducida de 15 ítems, para que el postest tuviera los mismos ítems que el pretest. El alfa de Cronbach para esta versión reducida del postest fue de 0,79. Ningún ítem tuvo promedios de respuesta inferiores a 2 o superiores a 4,5, ni en las versiones finales del pretest, ni del postest. Todos los resultados que se presentan en este estudio fueron calculados con las versiones reducidas a 15 ítems del pretest y del postest, ya que estas pruebas cumplían los requisitos de confiabilidad y eran comparables entre sí.

- » *Test de conocimiento histórico.* Constaba de dos partes. En la primera, se les pedía los estudiantes que identificaran qué palabras estaban relacionadas con un caso histórico específico y descartaran las otras palabras de la lista que se les presentaba. Es decir, en principio se sugería el nombre del caso histórico y después una serie de diez palabras, de las cuales ellos debían seleccionar cinco que estuvieran relacionadas con este. Antes de iniciar esta parte del test, se planteaba un ejemplo en otra área, con sus respectivas respuestas. Las palabras claves para las preguntas de esta sección eran los cuatro casos estudiados en los talleres: “Falsos positivos”, “Masacre de El Salado”, “Asesinato de líderes políticos”, “Masacre de Bojayá”. La primera parte del test evaluaba los conocimientos específicos sobre los casos estudiados en los talleres. Si los estudiantes identificaban correctamente todas las palabras asociadas, su puntaje máximo era 20; 5 palabras por cada caso histórico evaluado.

La segunda parte constaba de 13 ítems de selección múltiple con única respuesta, y se enfocaba en la comprensión global del conflicto reciente. Entre los elementos incluidos en esta parte se incluyen: el conocimiento de actores particulares del conflicto, la dimensión temporal, algunos temas interpretativos que los historiadores han usado para dar sentido al conflicto reciente (e.g., reparación, impunidad), elementos estructurales, institucionales e ideológicos, y las trayectorias históricas asociadas a dichos elementos. Aquí también se exploraba por una comprensión más general de la violencia reciente.

Se realizó un análisis de confiabilidad para los datos del postest y a partir de este se excluyó un ítem que no se comportaba de una manera similar al resto de la prueba y colocaba el alfa de Cronbach por

debajo del umbral de aceptabilidad. Una vez excluido este ítem, el alfa de Cronbach fue de 0,71, lo que indica una confiabilidad adecuada (Nunally, 1978). No se realizó un análisis de confiabilidad para el pretest ya que los estudiantes no tenían conocimiento previo sobre el tema, y esto produciría, probablemente, respuestas aleatorias. Ninguno de los ítems de la prueba final tuvo una tasa de respuesta inferior al 25 % o superior al 75 %. Todos los análisis que se presentan a continuación se realizaron utilizando la media de esta prueba, que tenía un puntaje mínimo de 1 y máximo de 32.

Procedimiento

Una vez los padres de los estudiantes dieron su consentimiento informado para la participación en el estudio, los participantes resolvieron los dos cuestionarios del pretest, que evaluaban actitudes y conocimientos sobre la memoria histórica (ver “Instrumentos”). En la siguiente semana, los estudiantes en el grupo experimental empezaron a participar en los cinco talleres diseñados para este estudio. Cada taller tenía una duración de 55 minutos y se presentaba semanalmente en el horario de la clase de ciencias sociales. Una vez terminados los talleres, los estudiantes resolvieron una prueba idéntica a la del pretest. El grupo control tuvo un procedimiento similar con la diferencia de que, en vez de los cinco talleres, ellos asistieron a sus clases regulares de historia y ciencias sociales. En la primera semana resolvieron el pretest y en la última semana, el postest, ambos compuestos por las pruebas descritas en la sección “instrumentos”.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de la intervención descrita anteriormente. Los resultados se organizan de la siguiente manera: primero se realiza una presentación general de las estadísticas descriptivas de las variables estudiadas; en la siguiente sección se exponen los resultados del cambio en actitudes asociadas a la memoria histórica y a la reparación de las víctimas; después, se describe el cambio en conocimiento y comprensión del conflicto reciente y la memoria histórica.

Estadísticas descriptivas

Las medidas de actitudes utilizadas en este estudio tuvieron valores iniciales superiores a 66 % de la escala (tabla 3), teniendo en cuenta que el puntaje mínimo era 1 y el máximo 5. Particularmente, los valores en el pretest fueron de 3,72 para el grupo control y 3,66 para el experimental;

donde la media general fue de 3.68. Esto indica que antes de la intervención los estudiantes tenían actitudes ligeramente favorables en relación con los temas tratados en la intervención. En el postest se produjo una mejoría en el grupo experimental que aumentó sus puntuaciones a 3,90. Este aumento explica el aumento en la media general a 3,77, ya que en el grupo control el cambio fue mínimo.

Tabla 3.
Estadísticas descriptivas de las medidas de actitudes y conocimiento

Grupo		Pretest Actitudes	Posttest Actitudes	Pretest Conocimiento	Posttest Conocimiento
Control	Media	3,72	3,66	15,69	16,72
	N	26	25	26	25
	D.E.	0,56	0,58	4,05	3,39
Experimental	Media	3,64	3,90	16,20	21,78
	N	25	23	25	23
	D.E.	0,32	0,35	3,52	4,62
Total	Mean	3,68	3,77	15,94	19,14
	N	51	48	51	48
	D.E.	0,45	0,49	3,77	4,73

Fuente: elaboración propia

Para las variables que medían conocimiento, los resultados iniciales para ambos grupos se ubicaban cerca de la mitad de la escala, cuyo valor máximo era 32. En el caso del grupo control, la media era de 15,69; para el experimental, de 16,20, y la media general, de 15,94. En el postest, se produjo un aumento en el desempeño del grupo experimental cuya media aumentó a 21,88, mientras que los puntajes del grupo control cambiaron mínimamente, y se ubicaron en 16,72. La media general aumentó en el postest a 19,14 para los dos grupos, pero este aumento debe interpretarse como un efecto de la mejoría en el experimental. Estos valores indican que los estudiantes tenían inicialmente un conocimiento moderado de los temas de la intervención –si hubieran contestado por azar la media hubiera sido de 8– y que la intervención produjo una mejoría en dicho conocimiento.

Impacto en actitudes

Los puntajes en la prueba de actitudes fueron analizados con un modelo lineal mixto, en el cual las medidas repetidas, pretest/postest, se incluían como el factor intrasujeto y los grupos de la intervención como el factor

entre-sujetos. Este análisis mostró que el efecto de la interacción entre el grupo y el cambio pretest/posttest tenía un efecto significativo, $F(1, 46)=4,97$, $p=0,031$). Este cambio no tuvo un efecto significativo. En la figura 1, se puede observar cómo los puntajes del grupo control disminuyen mínimamente entre el pretest y el posttest, mientras que los puntajes del experimental aumentan tras la intervención.

Estos resultados indican que la intervención diseñada para educar en memoria histórica fue efectiva a la hora de promover actitudes favorables a la memoria histórica y la reparación de las víctimas. Es importante notar que los resultados observados se mantuvieron también cuando se realizaron los análisis con las pruebas completas, es decir, sin los dos ítems retirados durante el análisis de consistencia que se reporta en la sección de instrumentos. En otras palabras, utilizando los valores de las pruebas completas, la interacción entre el pretest/posttest también fue significativa ($F(1, 46)=4,31$, $p=0,043$) mientras que el efecto aislado del cambio pretest/posttest no lo fue. En términos del tamaño del efecto, esta interacción tuvo una eta cuadrada de 0,098. Cuando se revisaron los efectos separados por grupos, solo el cambio pretest/posttest para el grupo experimental fue significativo ($F(1, 22)=9,24$, $p=0,006$) lo que indica que el descenso en actitudes en el grupo control no es interpretable.

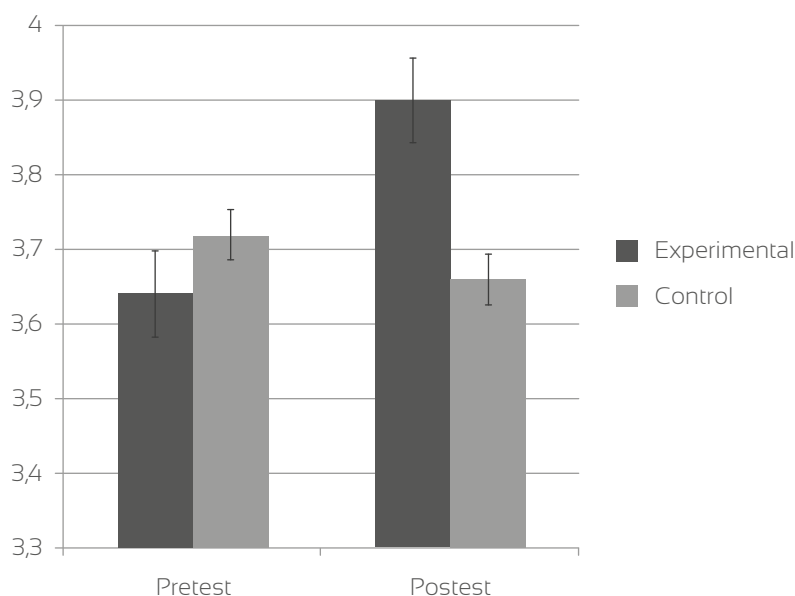


Figura 1. Gráfico del cambio pretest/posttest para los grupos control y experimental en la medida de actitudes

Fuente: elaboración propia

Impacto en conocimiento

Los resultados sobre las medidas de conocimiento indican que la intervención fue efectiva para mejorar la comprensión histórica y el reconocimiento de actores, eventos y estructuras importantes en el conflicto armado reciente. En particular, se encontró que tanto el cambio pretest/posttest ($F(1, 46)=40,73, p<0,001$), como la interacción entre el cambio pretest/posttest y el grupo tenían efectos significativos ($F(1, 46)=22,16, p<0,001$). En este caso, el cambio tuvo una eta cuadrada de 0,47, mientras que en la interacción fue de 0,32. Es claro de este análisis que los tamaños del efecto son más altos para las medidas de conocimiento que para las de actitudes.

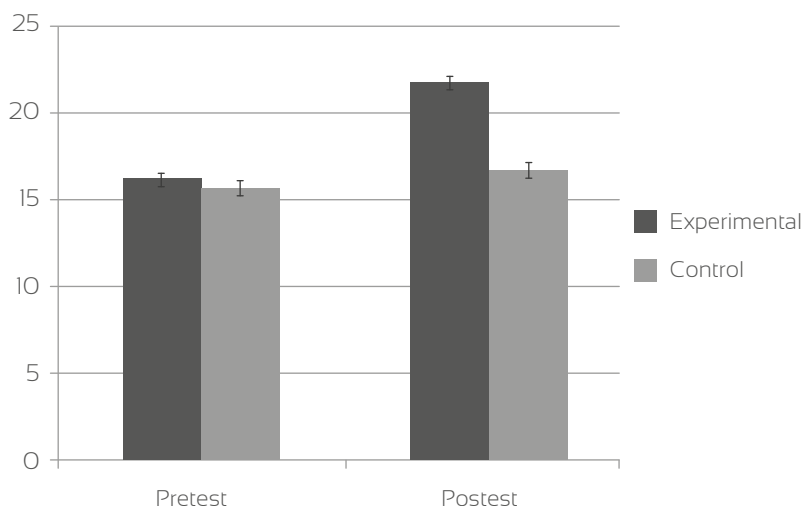


Figura 2. Gráfico del cambio pretest/posttest para los grupos control y experimental en las medidas de conocimiento

Fuente: elaboración propia

Como se observa en la figura 2, ambos grupos mejoran; pero el cambio del grupo experimental es mucho más fuerte que en el de control. Es importante señalar que cuando se realizaron análisis de medidas repetidas separados para cada grupo, el grupo experimental presentó una mejoría significativa ($F(1, 22)=50,94, p<0,001$), mientras que el grupo control no lo hizo. Esto indica que el efecto significativo para el cambio pretest/posttest se debe solo a la mejoría producida por la intervención. Hasta aquí se ha observado que la intervención fue efectiva tanto para mejorar las actitudes relativas a la memoria histórica, como para ampliar el conocimiento en el tema. Estos resultados se interpretan y discuten el siguiente apartado.

Conclusiones

Los resultados de este estudio muestran que una intervención enfocada en memoria histórica, en atención a ciertos principios pedagógicos (e.g., un ambiente de sanación; aprendizaje colaborativo y centrado en el estudiante; aprendizaje auténtico; uso de herramientas digitales), tiene efectos significativos sobre las actitudes hacia la memoria histórica y sobre la comprensión del conflicto reciente. También muestran que los efectos son más fuertes para el conocimiento que para las actitudes. Es importante discutir por qué esto es así. Una de las razones por las cuales el tamaño del efecto es más fuerte para el conocimiento que para las actitudes es que los niveles iniciales en la escala de conocimiento son más bajos que en la de actitudes. De hecho, los niveles iniciales de los estudiantes en conocimiento están alrededor de la mitad de la escala, mientras que los puntajes en actitudes están por encima de las dos terceras partes de la escala. No obstante, es difícil aseverar que el cambio en conocimiento sea más fácil de producir que el cambio en actitudes.

Es cierto que en niveles iniciales es más fácil lograr que las personas adquieran conocimientos básicos (e.g., actores clave, eventos, estructuras básicas) que cambiar actitudes que se han formado a lo largo de años. No obstante, es posible que cambios cognitivos complejos, como una comprensión histórica experta del conflicto, sean mucho más difíciles de lograr que reacciones empáticas simples, como las que se producen frente a testimonios de testigos del conflicto. Dado que las pruebas utilizadas en este estudio solo evaluaban niveles básicos de actitudes y comprensión, es necesario una investigación posterior que analice cuantitativa y cualitativamente las trayectorias de cambio en estos dos dominios.

Más allá de la dicotomía entre actitudes y conocimientos, es importante tener claro que en ambos casos la educación en memoria histórica requiere procesos de largo aliento que modifiquen no solo los niveles iniciales de comprensión y actitudes, sino que transformen el sujeto histórico y cognoscente, ya que ambos niveles interactúan en los objetivos de restauración y no repetición que subyacen a la memoria histórica.

Una comprensión avanzada en memoria histórica es inútil, si no va acompañada de un correlato actitudinal, emocional e identitario que lleve a las personas a actuar con base en esas comprensiones. De la misma manera, un cambio actitudinal no es transformador si no va acompañado de una comprensión compleja que le permita a las personas traducir esas cogniciones en acciones efectivas. Es claro, además, que ambos objetivos solo se pueden lograr a través de una transformación esencial de la enseñanza en las ciencias sociales.

La complejidad del cambio conceptual en historia ha sido bien documentada en la literatura educativa y señala que alcanzar una comprensión adecuada de la historia requiere una reorganización conceptual y una transformación profunda de las explicaciones de los estudiantes para incluir, entre otros elementos, factores estructurales y narrativas multicausales (Boix-Mansilla, 2013; Pozo, Asensio y Carretero, 1986). Tanto es así, que se ha propuesto que el pensamiento histórico es un acto contranatural en el sentido de requerir enfrentarse a lo desconocido y cuestionar la falsa familiaridad de los lugares comunes sobre el pasado y la sensación de obiedad de muchos recuentos históricos (Wineburg, 2010). En el nivel de la memoria, esta complejidad aumenta por la multiplicidad de narrativas y el conflicto inherente entre los marcos interpretativos de los diferentes niveles de la memoria.

El cambio profundo en actitudes tampoco es fácil. Una verdadera transformación del sujeto histórico en relación con la memoria depende del cambio identitario, esto es, de una nueva concepción del sí mismo, en relación con el pasado y con los otros. Si hay algo cierto en la investigación educativa es que la forma en que la escuela construye identidades no se reduce a la transmisión de contenidos, ni se puede circunscribir a actividades de corto plazo, sino que implica una reestructuración de las relaciones, roles y formas de construcción de conocimiento dentro de la escuela (Boaler y Greeno, 2000). Así, construir conocimiento complejo e impactar las actitudes en relación con la memoria histórica requiere un cambio sostenido en los procesos educativos y no puede reducirse a intervenciones cortas como las que se ejemplifican en este estudio, que, no sobra aclarar, presenta algunos ejemplos de intervención que se podrían llevar a cabo en el área; pero no desconoce el panorama amplio requerido para la transformación de educación en ciencias sociales y en memoria histórica.

La educación en memoria histórica no puede reducirse a la simple inclusión de talleres sobre la memoria, o la paz, dispersos en cátedras o espacios secundarios que no tienen contacto alguno con las prácticas orgánicas de la escuela. En este sentido, es importante reconocer los debates amplios, ya mencionados, sobre las políticas de la memoria y sobre las decisiones curriculares de nivel macro en la enseñanza de la historia (Herrera y Pertuz, 2016; Herrera y Rodríguez, 2012; Jelin, 2002; Mora y Briceño, 2012; Reyes-Andreani, 2015). Para ponerlo en una frase: el problema no es solo cómo enseñar en memoria histórica, sino también cómo lograr abrir espacios amplios para incorporar sistemáticamente la memoria histórica, intervenciones como esta y similares, en los procesos educativos en ciencias sociales.

Otro punto a discutir es el límite del cambio aquí planteado. Es claro que si bien se observa una mejoría en los grados de comprensión, los niveles finales distan mucho de la comprensión experta del tema de la memoria histórica. La complejidad del conflicto reciente en términos de explicación causal, estructura narrativa e interpretación es tal, que sería un sinsentido esperar que estudiantes de secundaria la comprendan a la perfección a partir de una intervención corta. Años de estudio e investigación son necesarios para lograr desarrollar niveles avanzados de comprensión. A pesar de esto, la intervención demuestra que es posible educar en memoria histórica y hablar de ella en las escuelas. Aunque este resultado puede parecer trivial, no lo es, cuando se contrasta con visiones que privilegian el olvido y señalan que hablar de un pasado doloroso tiene efectos inevitablemente traumáticos.

Los resultados muestran también que intervenciones como la revisada en este estudio pueden mejorar el recuerdo básico de los hechos y actores del conflicto y la comprensión de elementos estructurales (e.g., la geografía, la desigualdad) y de los temas (e.g., la reparación) que se asocian a la memoria histórica. El cambio en actitudes, aunque pequeño, también indica que poner a los estudiantes en contacto con temas de la memoria histórica, lejos de producir efectos aversivos, mejora la relación emocional al respecto, y también la consciencia de la responsabilidad política con la reparación de las víctimas y la construcción de paz.

Las actividades utilizadas en este estudio se centran en casos emblemáticos y tienen focos dispersos que fueron elegidos de una manera no exhaustiva que seguía las preferencias del equipo de investigación en relación con algunas conjeturas sobre la educación en memoria, como lo son los principios mencionados en la tabla 1 o las temáticas presentadas en la tabla 2 (e.g., cuerpo, territorio, etc.). Esto implicó una renuncia consciente al cubrimiento enciclopédico de contenidos, lo que puede ser o no una virtud, pero que, desde nuestro punto de vista, era una apuesta razonable dada la naturaleza exploratoria del proyecto, y nuestro propósito de no proporcionar una narrativa unificada, sino documentos y fuentes para apoyar la construcción colectiva de conocimiento.

En este artículo no se presenta una unidad temática completa, sino que se salta, a veces caprichosamente, de un caso a otro, o de un elemento clave a otro. Por tanto, las actividades deben tomarse como ejemplos didácticos y no como un plan de estudios para periodos largos. Experiencias como la caja de herramientas del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) (2016), que incluye libros de texto que combinan múltiples perspectivas y una perspectiva histórica del conflicto, deben tomarse como referentes más precisos de lo que sería un esfuerzo de largo aliento en el área. En ese mismo sentido, es necesario evaluar cuidadosamente la pertinencia de proporcionar contenidos directamente,

lo que en ocasiones puede ser necesario, en vez de esperar que los estudiantes construyan todo el tiempo la narrativa desde abajo a partir de fuentes documentales y testimonios.

Por esto, una limitación del estudio es su corta duración. Se requieren análisis que evalúen los efectos de intervenciones de largo plazo en el tema. El reto pasa en este caso no solo por la logística propia de la investigación educativa, sino también por la gestión institucional y la construcción de política pública que garantice el espacio necesario para trabajar el tema. De nada sirve demostrar la utilidad de intervenciones como esta, si los docentes no tienen espacios curriculares específicos para tratar la memoria histórica. Aunque en el caso de Colombia, la Ley de la Cátedra para la Paz (Del Pozo Serrano, 2016) dicta que la enseñanza en el área es obligatoria, es necesario investigación que describa cómo se le está dando vida efectiva en el aula a dicha ley. Otra limitación de este estudio es su enfoque cuantitativo. Aunque se cuenta con entrevistas y observaciones de aula realizadas durante la intervención, por razones de espacio es imposible presentarlas en este texto. Futuros estudios deben complementar lo aquí presentado con herramientas propias de la investigación cualitativa que demuestren cambios en el discurso y en las dinámicas pedagógicas, más allá de las ganancias cuantitativas acá señaladas.

Para cerrar, es importante recalcar la principal enseñanza de este estudio: la memoria histórica como ejercicio de reparación y garantía de no repetición pasa no solo por las decisiones judiciales, o por la abstracción de la construcción monumental y museística, sino por el cambio educativo. Se requiere darle realidad educativa y pedagógica a la memoria histórica para que las futuras generaciones recuerden lo que aquí pasó, sepan cómo evitarlo, y estén dispuestas a trabajar para no repetirlo. Las diferencias observadas entre estudiantes en el grupo experimental y en el grupo control señalan que, por lo menos, para las dimensiones de este estudio, la comprensión de la memoria histórica y el cambio actitudinal en el tema no se producen espontáneamente dentro de los procesos educativos que se siguen, por lo general, en ciencias sociales e historia. Por esto, se requieren intervenciones específicas enfocadas en la memoria histórica que combatan activamente el olvido.

Referencias

- Amnå, E. (2012). How is civic engagement developed over time? Emerging answers from a multidisciplinary field. *Journal of Adolescence*, 35, 611-627. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.04.011>
- Aponte, 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.

- Arias Gómez, D.H. (2016). La memoria y la enseñanza de la violencia política desde estrategias audiovisuales. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 253-275. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce253.278>
- Bar-On, D. (2005). Psychology of perpetrators. En D. Shelton (Ed.), *Encyclopedia of genocide and crimes against humanity* (pp. 924-927). Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Bel, J.C. (2017). Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo. *Revista de Educación*, 377, 82-112. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-377-354>
- Bevernage, B. (2016). Un pasado desde el presente. La historia y la política del tiempo en la justicia transicional. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 25-51. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce25.51>
- Boaler, J. y Greeno, J.G. (2000). Identity, agency, and knowing in mathematics worlds. En J. Boaler (Ed.), *Multiple perspectives on mathematics teaching and learning* (pp. 171-200). Westport, CT: Ablex.
- Boix-Mansilla, V. (2013). Expecting high standards from inner-city students: Challenges and possibilities. En A. Dickinson, P. Gordon y P. Lee (Eds.), *Raising standards in history education* (Vol. 3, pp 20-35). Portland: Woburn Press.
- Borthwick, F., Lefoe, G., Bennett, S. y Huber, E. (2007). Applying authentic learning to social science: A learning design for an inter-disciplinary sociology subject. *Journal of Learning Design*, 2(1), 14-24.
- Browning, C.R. (1992). *Ordinary men: Reserve police battalion 101 and the final solution in Poland*. Nueva York: Harper Collins.
- Campisi, M.C. (2014). From a duty to remember to an obligation to memory? Memory as reparation in the jurisprudence of the inter-american court of human rights. *International Journal of Conflict and Violence*, 8, 61-74.
- Castillo, E. (2016). Etnoeducación afropacífica y pedagogías de la dignificación. *Revista Colombiana de Educación*, 1(71), 343-360. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce343.360>
- Castro, J. L. G., Beristain, C. M. y Rovira, D. P. (2000). Rituals, social sharing, silence, emotions and collective memory claims in the case of the Guatemalan genocide. *Psicothema*, 12, 117-130.
- Chaux, E. (2007). Aulas en Paz: A multicomponent program for the promotion of peaceful relationships and citizenship competencies. *Conflict Resolution Quarterly*, 25, 79-86. <https://doi.org/10.1002/crq.193>
- Chaux, E., Arboleda, J. y Rincón, C. (2012). Community violence and reactive and proactive aggression: The mediating role of cognitive and emotional variables. *Revista Colombiana de Psicología*, 21, 233-251.

- Clamp, K. y Doak, J. (2012). More than words: Restorative justice concepts in transitional justice settings. *International Criminal Law Review*, 12, 339-360. <https://doi.org/10.1163/157181212X648824>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2016). *Los caminos de la memoria histórica. Caja de herramientas: un viaje por la memoria histórica, aprender la paz y desaprender la guerra*. Bogotá: Autor. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/un-viaje-por-la-memoria-historica/los-caminos-de-la-memoria-historica.html>
- Corredor, J. A. (Dir.). (2015). *Los nuevos medios de la memoria: herramientas digitales al servicio de la memoria histórica*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Corredor, J., Gaydos, M. y Squire, K. (2014). Seeing change in time: video games to teach about temporal change in scientific phenomena. *Journal of Science Education and Technology*, 23, 324-343. <https://doi.org/10.1007/s10956-013-9466-4>
- Corredor, J., Pinzón, O. y Guerrero, M., (2011). Mundo sin centro: Cultura, construcción de la identidad y cognición en la era digital. *Revista de Estudios Sociales*, 40, 44-56. <https://doi.org/10.7440/res40.2011.04>
- Corredor, J. y Rojas, L. (2016). Narrative and conceptual expertise in massively multiplayer online role playing games. *International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations*, 8(1), 44-67. <https://doi.org/10.4018/IJGCMS.2016010104>
- Corredor, J., Wills, M.E. y Asensio-Brouard, M. (2018). Historical Memory Education: Definition of a Field. *Journal of Peace Education*, 15, 169-190.
- Cote, J.E. y Levine, C.G. (2014). *Identity, formation, agency, and culture: A social psychological synthesis*. Filadelfia, PA: Psychology Press.
- Cuenca, J. (2016). Los jóvenes que viven en barrios populares producen más cultura que violencia. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(1), 141-154. <https://doi.org/10.15446/rcp.v25n1.49970>
- Danesh, H.B. (2006). Towards an integrative theory of peace education. *Journal of Peace Education*, 3, 55-78.
- De Amézola, G. y D'Achary, C. (2016). La Dictadura Congelada. Actos escolares, clases conmemorativas y carteleros sobre la última dictadura militar argentina en escuelas primarias de la Provincia de Buenos Aires (2008-2015). *Revista Colombiana de Educación*, 71, 137-161. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce137.161>
- Del Pozo Serrano, F. J. (2016). Pedagogía social escolar en Colombia: el modelo de la Universidad del Norte en formación directiva y docente para la ciudadanía y la paz. *Revista Ibero-americana de Educação*, 70, 77-90.

- Duque, N.H. y Lasso, P. (2016). Autopercepción de saberes y prácticas sobre educación y desplazamiento forzado en docentes de Cali, Colombia. *Revista Colombiana de Psicología*, 25, 155-173. <https://doi.org/10.15446/rcp.v25n1.49971>
- Eraso-Simonds, R.A. (2016). Las comunidades de paz de Urabá desde la enseñanza de la historia reciente. *Revista Colombiana de Educación*, 1(71), 321-342. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce321.342>
- Faúndez, X., Azcárraga, B., Benavente, C. y Cárdenas, M. (2018). La desaparición forzada de personas a cuarenta años del Golpe de Estado en Chile: un acercamiento a la dimensión familiar. *Revista Colombiana de Psicología*, 27, 85-103. <https://doi.org/10.15446/rcp.v27n1.63908>
- Fulbrook, M. (2013). *A small town near Auschwitz: ordinary Nazis and the Holocaust*. Oxford: Oxford University Press.
- Funk, J. B. (2005). Children's exposure to violent video games and desensitization to violence. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 14, 387-404. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2005.02.009>
- Gamba-Collazos, H. A. y Navia, C. E. (2017). Adaptación del Inventario de Duelo Complicado en población colombiana. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 15-30. <https://doi.org/10.15446/rcpv26n1.51205>
- Gil, M. C. A. (2012). Barrancabermeja: tras las huellas de la memoria de la Organización Femenina Popular. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 75-88. <https://doi.org/10.17227/01203916.1625>
- Goldhagen, D. J. (1996). *Hitler's willing executioners*. Nueva York: Alfred A. Knopf.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza, España: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Hannafin, M. J. y Land, S. M. (1997). The foundations and assumptions of technology-enhanced student-centered learning environments. *Instructional Science*, 25, 167-202. <https://doi.org/10.1023/A:1002997414652>
- Herrera, M. C. y Pertuz, C. (2016). Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 79-108.
- Herrera, M. C. y Rodríguez, S. P. (2012). Historia, memoria y formación: violencia sociopolítica y conflicto armado. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 12-18. <https://doi.org/10.17227/01203916.1623>
- Herrera, M. C. y Rodríguez, S. P. (2016). Educación, subjetividades y memoria en procesos de transición política. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 13-22.
- Hewitt Ramírez, N., Juárez, F., Parada-Baños, A. J., Guerrero-Luzardo, J., Romero-Chávez, Y. M., Salgado.Castilla, A. M. y Vargas-Amaya, M. V. (2016). Afectaciones psicológicas, estrategias de afrontamiento

- y niveles de resiliencia de adultos expuestos al conflicto armado en Colombia. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(1), 125-140. <https://doi.org/10.15446/rcp.v25n1.49966>
- Hues, H. (2011). "Mandela, the terrorist": Intended and hidden history curriculum in South Africa. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 3, 74-95. <https://doi.org/10.3167/jemms.2011.030205>
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- Krahé, B., Möller, I., Huesmann, L. R., Kirwil, L., Felber, J. y Berger, A. (2011). Desensitization to media violence: Links with habitual media violence exposure, aggressive cognitions, and aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(4), 630-646. <https://doi.org/10.1037/a0021711>
- Kritz, N. J. (1995). *Transitional justice: how emerging democracies reckon with former regimes (Vol. 1)*. Washington, DC: US Institute of Peace Press.
- Leinhardt, G. (1994). History: A time to be mindful. En G. Leinhardt, I. Beck y C. Stainton (eds.), *Teaching and learning in history* (pp. 209–255). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Leinhardt, G. (1997). Instructional explanations in history. *International Journal of Educational Research*, 27, 221-232.
- Lizarralde, M. (2012). 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. <https://doi.org/10.17227/01203916.1621>
- McCully, A. (2011). The contribution of history teaching to peace building. En G. Salomon y E. Cairns (Eds.), *Handbook on peace education* (pp. 213-223). Nueva York: Psychology Press.
- Mendoza Romero, N. C. (2012). Transmisión de pasados presentes. La experiencia de la Comisión de Educación de H.I.J.O.S., Regional Córdoba (Argentina). *Revista Colombiana de Educación*, 62, 41-57. <https://doi.org/10.17227/01203916.1622>
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W. y Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 26-42. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.26>
- Mora, N. M. y Briceño, O. S. (2012). La visibilización del sujeto víctima, las instituciones y las luchas políticas por la memoria como categorías de análisis para el estudio de la memoria. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 139-151. <https://doi.org/10.17227/01203916.1629>
- Navarro-Roldan, C. P. y Corredor, J. A. (2018). Comunalidades entre las narrativas históricas de estudiantes y textos escolares: un análisis

cualitativo. *Revista Colombiana de Educación*, 75, 119-138. <https://doi.org/10.17227/rce.num75-8104>

- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. 2a. ed. Nueva York, NY: McGraw-Hill.
- Nussbaum, E. M. (2008). Collaborative discourse, argumentation, and learning: Preface and literature review. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 345-359. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.06.001>
- Oglesby, E. (2007). Historical memory and the limits of peace education: Examining Guatemala's memory of silence and the politics of curriculum design. En E. Cole (Ed.), *Teaching the violent past: History education and reconciliation* (pp. 175-202). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Ortega, P. y Herrera, M.C. (2012). Memorias de la violencia política y formación ético-política de jóvenes y maestros en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 89-115.
- Ortuño, J., Ponce, A. y Serrano, F. (2016). La idea de causalidad en las explicaciones históricas del alumnado de educación primaria. *Revista de Educación*, 371, 9-34. <https://doi.org/0.4438/1988-592X-RE-2015-371-306>
- Padilla, A. y Bermúdez, Á. (2016). Normalizar el conflicto y des-normalizar la violencia: retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 219-251. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce187.218>
- Paulson, J. (2015). Whether and How? History Education About Recent and Ongoing Conflict: A Review of Research. *Journal on Education in Emergencies*, 1(1), 14-47.
- 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. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce361.382>
- Plá, S. (2016). Currículo, historia y justicia social. Estudio comparativo en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 53-77. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce53.77>
- Posada, R. y Wainryb, C. (2008). Moral development in a violent society: Colombian children's judgments in the context of survival and revenge. *Child Development*, 79(4), 882-898. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01165.x>
- Pozo, J. I., Asensio, M. y Carretero, M. (1986). ¿Por qué prospera un país? Un análisis cognitivo de las explicaciones en Historia. *Infancia y Aprendizaje*, 9(34), 23-41. <https://doi.org/10.1080/02103702.1986.10822114>
- Reyes-Andreani, M. J. (2015). Construcción de políticas de memoria desde la vida cotidiana. *Psicología & Sociedad*, 27, 341-350.

- Ricoeur, P. (2000). Historia y memoria. La escritura de la historia y representación del pasado. *Annales, Histoire. Sciences Sociales*, 55(4), 731-747.
- Riddle, M. D. (2009). The Campaign: a case study in identity construction through performance. *ALT-J*, 17(1), 63-72. <https://doi.org/10.1080/09687760802649855>
- Rodríguez-Ávila, S. P. (2012). Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 165-188. <https://doi.org/10.17227/01203916.1633>
- Rubio, G. A. (2016). Memoria hegemónica y memoria social. Tensiones y desafíos pedagógicos en torno al pasado reciente en Chile. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 109-135. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce109.135>
- Saldarriaga, L., Bukowski, W. M. y Velásquez, A. (2012). The Moderating Effects of Social Problem-Solving in the Relationship between Risk Factors and Peer Victimization in Colombian Early Adolescents. *Revista Colombiana de Psicología*, 21(2), 213-231.
- Salomon, G. y Cairns, E. (Eds.). (2011). *Handbook on peace education*. Nueva York: Taylor & Francis.
- Sánchez-Blake, E. (2016). Pacífica de las Mujeres: repertorios simbólicos en la búsqueda de paz y reconciliación en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 301-319. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce301.319>
- Saye, J. W. y Brush, T. (2002). Scaffolding critical reasoning about history and social issues in multimedia-supported learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 50(3), 77-96.
- Stern, S. J. (2010). *Reckoning with Pinochet: The memory question in democratic Chile, 1989-2006*. Durham: Duke University Press.
- Tarabah, A., Badr, L. K., Usta, J. y Doyle, J. (2015). Exposure to Violence and Children's Desensitization Attitudes in Lebanon. *Journal of Interpersonal Violence*, 31(18), 1-22. <https://doi.org/10.1177/0886260515584337>
- Tawil, S. y Harley, A. (2004). Education and identity-based conflict: Assessing curriculum policy for social and civic reconstruction. En Unesco (Ed.), *Education, Conflict, and Social Cohesion* (pp. 1-33). Ginebra: International Bureau of Education. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/conflict/educ_ind_01.pdf
- Torres Gámez, L. (2016). Historia reciente en la escuela colombiana: acercamiento a las nociones de memoria, historia y conflicto. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 165-185. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce165.185>
- Villegas, C., Flórez, J. y Espinel, N. (2018). Moral disengagement mechanisms and armed violence. A comparative study of paramilitaries and

guerrillas in Colombia. *Revista Colombiana de Psicología*, 27, 55-69. <https://doi.org/10.15446/rcp.v27n1.62191>

- Weinberger, A. y Fischer, F. (2006). A framework to analyze argumentative knowledge construction in computer-supported collaborative learning. *Computers & Education*, 46, 71-95. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.04.003>
- Weinstein, H. M., Freedman, S. W. y Hughson, H. (2007). School voices challenges facing education systems after identity-based conflicts. *Education, Citizenship and Social Justice*, 2, 41-71. <https://doi.org/10.1177/1746197907072128>
- Weldon, G. (2006). A comparative study of the construction of memory and identity in the curriculum of post-conflict societies: Rwanda and South Africa. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 6(1). <https://pdfs.semanticscholar.org/d90d/66b8e74ed-825be4b2a9657601670672e178b.pdf>
- Wertsch, J. V. (2009). Collective memory. En P. Boyer y J.V. Wertsch (Eds.), *Memory in mind and culture* (pp. 117-137). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wineburg, S. (1998). Reading Abraham Lincoln: An expert/expert study in the interpretation of historical texts. *Cognitive Science*, 22, 319-346.
- Wineburg, S. (2010). Historical thinking and other unnatural acts. *Phi Delta Kappan*, 92(4), 81-94.