

**PARA LA GUERRA NADA:  
LA PEDAGOGIA DE LA MEMORIA EN COLOMBIA 2007-2016**

**ESTUDIANTE**

**CESAR AUGUSTO MAYORGA MENDIETA**

**COD.2015287575**

**PIEDAD ORTEGA VALENCIA**


**DIRECTORA DE TESIS**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**OCTUBRE DE 2018**

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Universidad de Pedagogía</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 1 de 172</b>	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Tesis de grado de maestría de investigación.
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Para la guerra nada: la pedagogía de la memoria en Colombia 2007-2016.
<b>Autor(es)</b>	Mayorga Mendieta, Cesar Augusto
<b>Director</b>	Ortega Valencia, Piedad
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 160 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA; MEMORIA; ESCUELA, CONFLICTO ARMADO

<b>2. Descripción</b>	
<p>La tesis se fijó como objetivo dar cuenta del proceso de configuración de la pedagogía de la memoria en Colombia identificando el campo de fuerzas sociales que permitieron su emergencia y las fuentes teóricas que la nutren para determinar los referentes epistemológicos, ético-políticos y didácticos que la constituyen. Para ello se delimitó a su perspectiva académico-formativa y se concretó temporalmente a los años 2007-2016.</p> <p>La metodología empleada fue el análisis documental y se puntualizó en el análisis de una experiencia situada de pedagogía de la memoria, el proyecto “Para la guerra nada”.</p>	

<b>3. Fuentes</b>	
<p>Acevedo, T. &amp; Samacá, A. (2012). <i>La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales</i>. En: Revista Colombiana de Educación, N. 62. Bogotá, pp. 221 – 244</p> <p>Adorno, T. (1998). <i>Educación para la emancipación</i>. Madrid: Editorial Morata.</p>	

- Aponte, J. (2012). *Rutas epistémicas y pedagógicas de la primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales: entre la memoria oficial y las otras memorias*. En: Revista Colombiana de Educación, N. 62. Bogotá, (pp. 153-164).
- Aranguren, J. (2010). *De un dolor a un saber: cuerpo, sufrimiento y memoria en los límites de la escritura*. En: Papeles del CEIC # 63, septiembre 2010 (pp. 1-22).
- Arcila, J. (2014). *Comunidades de memoria y procesos de drama en la escuela*. En: Calle14: revista de investigación en el campo del arte, N 12, enero-abril, 2014, Universidad Distrital Francisco José de Caldas Bogotá, Colombia. ( pp. 34-49).
- Avilés, A. (2013). *Por una red más segura*. Recuperado de: <https://www.gdt.guardiacivil.es/webgdt/publicaciones/x1redmassegura/x1red+segura.pdf>
- Bárcena, F., Mélich, J. (2000). *La Educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós ibérico.
- Blair, E. (2008). *Los testimonios o las narrativas de la(s) memoria(s)*. En: Estudios Políticos N 32, enero-junio de 2008, (pp. 85-115)
- Bonilla, J. (2017) *El sufrimiento a distancia. Visibilidad mediática y política de la atención*. En Tamayo, C., Bonilla, J., y Vélez, A. (Ed.), *Tecnologías de la visibilidad. Reconfiguraciones contemporáneas de la comunicación y la política en el siglo XXI* (pp. 41-63). Medellín: Editorial EAFIT.
- Caballero, E. (1997). *Siervo sin tierra*. Bogotá: Panamericana Editorial.
- Carranza, M. (2008). *El canto de las moscas versión de los acontecimientos*. Bogotá: Arango Editores.
- Castells, M. (2012). *Redes de Indignación y Esperanza*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castillejo, A. & Reyes, F. (comp) (2013). *Violencia, Memoria y Sociedad*. Bogotá: Universidad Santo Tomas Editorial.
- Castillejo, A. (2009). *Los archivos del dolor. Ensayos sobre la violencia y el recuerdo en la Sudáfrica contemporánea*. Bogotá: Ediciones Uniandes,

- Castellanos, J. (2013). *¿Cuánto nos cuesta la guerra?* Bogotá: Editorial Politécnico Grancolombiano.
- Centro Nacional de memoria histórica, (2015). *Caja de herramientas: Un viaje por la memoria histórica. Aprender la paz y desaprender la guerra*”. Recuperado de: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/noticias/noticias-cmh/una-caja-de-herramientas-para-aprender-la-paz>.
- Centro Nacional de memoria histórica (2012). *Características, dimensiones y modalidades de violencia en el conflicto armado colombiano*. Cátedra ¡Basta ya!, módulo 1, Bogotá
- Centro de Memoria Paz y Reconciliación. (2008). *Debates de la memoria, aportes de las organizaciones de víctimas a la política de la memoria*. Bogotá: Centro distrital de memoria paz y reconciliación.
- Cristancho, J. (2011). *Gonzalo Sánchez: Trayectoria de una experiencia de memoria de la Violencia en Colombia*. En: Revista Colombiana de Educación número 61, (pp 73-88).
- De Zubiria, S. (2015). *Dimensiones políticas y culturales en el conflicto colombiano*. En: *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. Bogotá, Editorial Desde abajo. (pp 197-248).
- Dussel, I. (1998) *Haciendo memoria en el país del nunca más*. Editorial Universidad de Buenos aires.
- Dussel, I. (2002). *La educación de la memoria. Notas sobre la política de la transmisión. Anclajes, VI.6.*
- Eco, U. (1999). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- Errl, A. (2016). *Memorias colectivas y culturas del recuerdo*. Bogotá: Ed. Universidad de los Andes.
- Estrada, J. (2015). *Acumulación capitalista, dominación de clase y rebelión armada*. En: *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. Bogotá, Editorial Desde abajo. (p.p 295-358).
- Franco, M y Levin, F. (2007). *El pasado Cercano en clave Historiográfica*. En: *Historia, reciente, perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires,

Argentina,

Paidós.

Disponible

En:

<http://www.fhuc.unl.edu.ar/olimphistoria/2013/2013%20CAPACITACION%.LEVIN.pdf>

Galeano. M. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada.* Medellín: La Carreta Editores.

García, N., Arango, Y., Londoño, J & Sánchez, C. (2015), *Educación en la Memoria: Entre la lectura, la narrativa literaria y la historia reciente.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Giraldo. J. (2015). *Aportes sobre el origen del conflicto armado en Colombia, su persistencia y sus impactos.* En: *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas.* Bogotá, Editorial Desde abajo. (p.p 423-79).

Girón, C. (2009). Reflexiones en torno al sentido del trabajo de construcción de la memoria histórica en medio del conflicto: una propuesta de pedagogía social de la memoria desde las organizaciones de víctimas. En *Ciudad Paz-ando*; número 2,. (pp.67-79).

Gómez, D. y Serna, A (2009). *Memoria en Crisoles.* Bogotá: Fondo de publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Gonzales, C. (2010). *Las luchas por la memoria.* Bogotá, Centro distrital de memoria paz y reconciliación.

Gonzales, E. (2013). *Memoria e Historia, Vademecum de conceptos y debates fundamentales.* Madrid: Ed. Catarata.

González, G. (2016). *Los niños de la guerra.* Bogotá: Editorial Aguilar.

González, L. (2011). “El parque del Renacimiento”. En: *Los oficios del parque.* Bogotá: Libro al viento.

Gonzales, Y. (2013), *Encrucijadas por la memoria y subjetividades políticas en el colegio Orlando Higuera Rojas IED.* Tesis de Maestría: Universidad pedagógica Nacional

Grupo de Pedagogía para la Paz. (2016). *La conversación más grande del mundo: el papel de la comunicación en el posconflicto y la construcción de paz.* Recuperado de:

- Guzmán, G., Fals, O y Umaña, E. (1980) *La Violencia en Colombia*. Bogotá. Carlos Valencia Eds.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Madrid: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Hartog, F. (2001). *El testigo y el historiador*. En: Estudios Sociales. Revista Universitaria Semestral, Año XI, N° 21, Santa Fe, Argentina, Universidad Nacional del Litoral, segundo semestre (pp.11-30).
- Herrera, M y Ortega, P. (2012). *Memorias de la violencia y formación de jóvenes y maestros en Colombia*. En: Revista Colombiana de Educación, N. ° 62. Primer semestre de 2012, Bogotá,. pp. 89-115.
- Herrera, M. & Merchán, J. (2012). *Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente*. En: Las víctimas: entre la memoria y el olvido. Bogotá. Editorial Universidad Nacional.
- Herrera, M., Ortega, P., Cristancho, G. & Olaya, V. (2013). *Memoria y Formación, configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional
- Herrera, M. y Pertuz, C. (2016). *Educación y políticas de la memoria en América Latina*. Bogotá. Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera (2018). Recuperado de: <http://palabrasalmargen.com/edicion-121/las-comisiones-de-la-verdad-en-chile-y-argentina-y-sus-enseñanzas-para-colombia/>
- Hobsbawn, E. (2000). *Historia del siglo XX*. Bogotá: Editorial planeta.
- IDEP. (2012). *Memoria, conflicto y escuela: Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá*. Bogotá. Cooperativa editorial magisterio.
- IDEP. (2012). *Historias que hacen historia*. Bogotá. Cooperativa editorial magisterio.
- Ila, P. & Dueñas T. (2015) *La inclusión de las voces de los niños, niñas y adolescentes en la reconstrucción de memoria histórica*. En: Murillo A. (comp), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Medellín: Universidad de Antioquia-CLACSO.

- Jaramillo, J. (2011). *Expertos y comisiones de estudio sobre la violencia en Colombia*. En: Estudios Políticos, No 39, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, (pp. 231-258).
- Jaramillo, J. (2011a). *Las comisiones de estudios sobre la violencia en Colombia. La "Voz crítica" de uno de sus protagonistas (entrevista con el historiador Gonzalo Sánchez)*. En: Análisis político No 73, Bogotá. (pp. 159-168).
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid. Siglo Veintiuno Editores.
- Jiménez, A., Infante R., Cortés. R. (2012). *Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática*. En: Revista Colombiana de Educación, N. ° 62 Primer semestre de 2012, Bogotá, Colombia. pp. 287 – 314
- Jiménez, A. y Torres, A. (2004). *La práctica investigativa en ciencias Sociales*, Bogotá: Universidad pedagógica Nacional.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de cultura económica.
- Levi, P. (2002). *Sí esto es un hombre*. Barcelona: Muchnik editores.
- Lévinas, Emmanuel (1993). *Entre nosotros: ensayos para pensar en otro*. Editorial Pre-Textos.
- López, C. (2010). *Discurso de apertura del Centro Distrital de Memoria, Paz y reconciliación*. En: Las luchas por la memoria. Bogotá, Centro distrital de memoria paz y reconciliación.( Pp. 10-19)
- Nieto, P. (2015). *Los Escogidos*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Mantegazza, R. (2006). *El olor del humo. Auschwitz y la pedagogía del exterminio*, Barcelona: Antropos.
- Martínez, M, Silva, O (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*. En: Revista Colombiana de Educación, N. ° 62. Primer semestre de 2012, Bogotá, Colombia. (pp. 139 – 152).
- Mayorga, C., López, A., Romero, L., Muñoz., K., Aranzazu, J. (2017). *Para la guerra nada:*

pedagogía, narrativa(s) y memoria(s). En: Educación y Ciudad No33 Junio - Diciembre de 2017. (pp. 139-150)

Mélich, J. (2000). *El fin de lo Humano ¿Cómo educar después del holocausto?*. En: Enrahonar, Revista Electrónica. (pp.81-94). Recuperado de: [www.google.com.co/webhp?sourceid=chromeocomo+educar+despues+del+holocausto](http://www.google.com.co/webhp?sourceid=chromeocomo+educar+despues+del+holocausto).

Mélich, J. (2006). Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación. Barcelona Herder Editorial.

Mélich, J. (2010). Ética de la compasión. Barcelona. Herder Editorial.

Merchán, J. (2016). *La pedagogía en la Ley de víctimas y en los posacuerdos de paz*. En: Ortega, P. (Ed), Bitácora para la cátedra de la paz, (pp. 115-134), Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Merchán, J., Ortega, P., Castro, C & Vélez, G. (2016). *Narrativas testimoniales poéticas de la alteridad*. Bogotá. Universidad pedagógica Nacional.

Molano, F. (2007). *Reflexiones metodológicas de segundo orden en la reconstrucción colectiva de las memorias de y con las víctimas de crímenes de Estado*. En: Memoria en Crisoles. Bogotá: Fondo de publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (pp. 25-34).

Molano, A. (2016). *Desterrados*. Bogotá: Penguin Random House Grupo Editorial.

Murillo A. (comp), (2015). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Medellín: Universidad de Antioquia-CLACSO.

Neira, A. (2012). *Acercamiento a la memoria histórica en la Escuela desde la construcción de relatos*. En: Infante R, Jiménez, A. Cortés, S. (comp), Memoria, conflicto y escuela Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá, (pp. 57-76) Bogotá, IDEP.

Nieto. P (2012). *Los escogidos*. Medellín: Ed Universidad de Antioquia

Ortiz, C. (1995). *Historiografía de la Violencia*. En: Tovar, B, (comp), La historia al final del milenio ensayos de historiografía colombiana y latinoamericana. Bogotá. EUN



editores.

Ortega, P., Castro, C. (2010). *Rostros y Rastros de la pedagogía de la memoria*. En: Nodos y Nudos, No 28, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, (pp. 81-91).

Ortega, P., & Herrera, M. (2012). *Memorias de la violencia política y formación ético-política de jóvenes y maestros en Colombia*. En: Revista Colombiana de Educación, No-62. (pp 89-115).

Ortega, P., López, D., y Tamayo, A. (2013). *Pedagogía y Didáctica: Aproximaciones desde una perspectiva crítica*. Bogotá: Editorial Bonaventuriana. Ortega, P. (2015). (Ed) *Bitácora para la cátedra de la paz*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Ortega, P., Merchán, J. & Vélez. G. (2014). *Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario*. En: Pedagogía y Saberes No. 40, Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación.( pp. 59-70).

Ortega, P., Castro, C., Merchán, J., y Vélez, G. (2015). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Bogotá: Publicaciones Universidad Pedagógica Nacional.

Peláez, E. (2011). *Desarraigo*. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana S.A.

Pinilla, G. (2015). *El ramo de olivo que no germinó*. Bogotá: La venganza de la historia.

Rodríguez, S. (2012). *Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente*. En: Revista Colombiana de Educación, N. ° 62. Primer semestre de 2012, Bogotá, Colombia. pp. 165 – 188

Reyes, M. (2008). *La razón de los Vencidos*. Madrid: Antropos.

Rubio, G. (2007). *Educación y Memoria*, En: Nómadas. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas. Recuperado de: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/15/gracielarubio.pdf>.

Rubio, G. (2017). Memoria hegemónica y memoria social. Tensiones y desafíos pedagógicos en torno al pasado reciente en Chile. En: Revista Colombiana de Educación, núm. 71, julio-diciembre, 2016, (pp. 109-135)

Sánchez, G. (2014). (Eds.), *Guerras, memoria e historia*, Medellín. La Carreta.

Sánchez, G y Peñaranda, R. (2015). *Pasado y presente de la Violencia en Colombia*.

Medellín: Ediciones la Carreta.

Tamayo, C., Bonilla, J. & Vélez, A. (Eds.). (2017). *Tecnologías de la visibilidad. Reconfiguraciones contemporáneas de la comunicación y la política en el siglo XXI*. Medellín, Colombia: Editorial EAFIT.

Téllez, H. (2003). *Cenizas para el viento*. En: *Cenizas para el viento*. Bogotá: Editorial Norma.

Todorov, T. (2002), *Los abusos de la memoria*. Paris, Ed Arlea.

Traverso, E. (2007). "Historia y memoria. Notas sobre un debate". en Franco, M.; Levin, F. (eds). *Historia reciente. Persoectivas y desafíos para un campo en contrucción*, Buenos Aires: Paidós. p. 67-96.

Vargas, A., & Acosta, M, (2012). *Historia, memoria, pedagogía. Un debate que sigue abierto*. En: Praxis Pedagógica 13, Bogotá, Enero - Diciembre 2012 Pp. 38-55

Vélez, G. (2012). *Pedagogías de las memorias de la historia reciente colombiana. Construir memoria, en el campo de una memoria imposible*. En: Revista Colombiana de Educación No.62.

Vélez, G & Herrera, M. (2014). *Formación política del tiempo presente: ecologías violenta y pedagogía de la memoria*. En: Nómadas No 41. (pp. 149-165).

Vivas, J. (2008). "Hace 60 abriles en Bogotá". En: *A media cuadra*. Recuperado de: <https://amediacuadra8.blogspot.com/2008/04/bogot-hace-sesenta-abriles.html>.

Zuluaga, M. (2015). *¿Y cómo es posible no saber tanto?* Medellín: Fondo Editorial EAFIT.

#### **4. Contenidos**

El documento está compuesto por cinco capítulos; el primero de ellos da cuenta del contexto sociohistórico que permitió la emergencia de la pedagogía de la memoria en el contexto nacional. El segundo se aproxima al trasfondo conceptual que soporta tanto a la memoria como a la pedagogía de la memoria. El tercer capítulo presenta el proceso de análisis, valoración e interpretación de la información documental recopilada sobre el periodo estudiado. El cuarto capítulo presenta un estudio situado, una experiencia concreta en la cual se ponen en manifiesto conceptualizaciones cruciales para los fines de este estudio, y que fue desarrollada en el colegio del investigador, con el fin de sensibilizar sobre el pasado reciente; y de construir una memoria subyacente a la hegemónica que valore el testimonio como fuente de saber. El quinto y último capítulo presenta los hallazgos y las conclusiones del proceso investigativo.

#### **5. Metodología**

Los fundamentos metodológicos de la investigación se inscriben en el enfoque cualitativo, ya que este permite un rastreo de la singularidad del fenómeno sin desconocer que es resultado de un proceso de interacción en el que confluyen determinantes de diversos tipos. La estrategia de investigación fue la revisión documental ya que esta supone que el investigador debe tener la capacidad de delimitar los aspectos de los documentos que son pertinentes para sus objetivos; y que debe saber interrogarlos desde una estructura de cuestionamientos que le permita construir unas categorías analíticas para abordar la masa documental (Galeano 2012). Tal delimitación viene dada por los objetivos, el campo de estudio y los alcances que se le quiera dar a la investigación documental; es decir, por el diseño investigativos.

## 6. Conclusiones

La pedagogía de la memoria en Colombia surge en las décadas del 80 y 90 de la mano de los movimientos de víctimas y defensores de derechos humanos bajo la exigencia de verdad y justicia frente las desapariciones y muertes selectivas. En la primera década del siglo XXI se conceptualiza como pedagogía social de la memoria y se afianzan las galerías de la memoria, expresión importante para su reconocimiento. En el marco de los procesos de diálogo con los grupos paramilitares y con el reconocimiento que brinda la Ley de Víctimas, se conforma un marco legal para la constitución de una esfera social de la memoria la cual va a fortalecer su proceso de constitución. Desde 2010 hasta 2016 se da un realce de la pedagogía de la memoria desde diferentes ámbitos lo cual la posiciona como categoría central en la construcción de referentes memoriales para reconocer en el pasado traumático las posibilidades de transitar hacia la transformación social.

<b>Elaborado por:</b>	Mayorga Mendieta, Cesar Augusto
<b>Revisado por:</b>	Ortega Valencia, Piedad

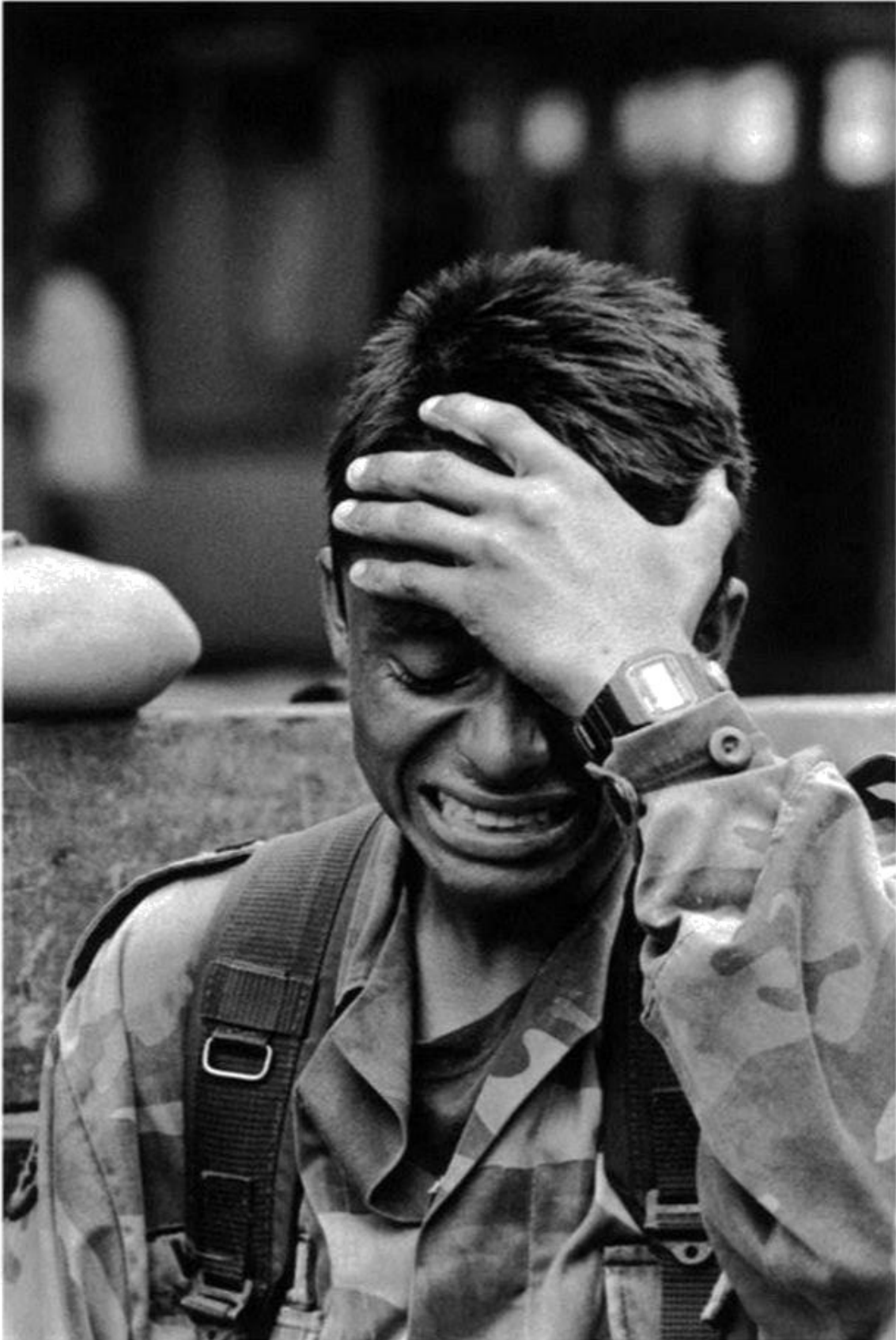
<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	9	10	2018
--	---	----	------

## TABLA DE CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO I</b> EMPRENDEDORES DE LA MEMORIA Y EMERGENCIA DE LA PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA EN COLOMBIA.....	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO II</b> CONFIGURACIONES DE LA PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA EN COLOMBIA. TRAZOS PARA SU COMPRENSIÓN.....	<b>46</b>
<b>CAPÍTULO III</b> POTENCIAR, TRANSFORMAR E INTEGRAR: LA PEDAGOGIA DE LA MEMORIA EN COLOMBIA 2007-2016.....	<b>71</b>
<b>CAPÍTULO IV</b> PARA LA GUERRA NADA: PEDAGOGÍA (S), NARRATIVA(S) Y MEMORIA(S). LA PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA DESDE UN ESTUDIO SITUADO.....	<b>133</b>
<b>LECTURA DE HALLAZGOS</b> .....	<b>149</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>157</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>164</b>

### Siglas utilizadas

Sigla	Significado
ASFADDES	Asociación de Familiares de Detenidos Desaparecidos
ASFAMIPAZ	Asociación Colombiana de Familiares de Miembros de la Fuerza Pública Retenidos y Liberados por Grupos Guerrilleros
AUC	Autodefensas Unidas de Colombia
CHVC	Comisión Histórica de las Víctimas y el Conflicto
CINEP	Centro de Investigación y Educación Popular
CIUP	Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica
CLACSO	Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
CNMH	Centro Nacional de Memoria Histórica
CNRR	Consejo Nacional de Reparación y Reconciliación
CONADEP	Comisión Nacional de la Desaparición de Personas (Argentina)
EPL	Ejército Popular de Liberación
FARC	Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia
GMH	Grupo de Memoria Histórica
HIJOS	Hijas e Hijos por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio
ICBF	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
IDARTES	Instituto Distrital de las Artes
IDEP	Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico
IED	Institución Educativa Distrital
IPAZUD	Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano (Universidad Distrital)
MH	Memoria Histórica
MOVICE	Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado
NN	<i>Nomen Nescio</i> , ‘nombre desconocido’
UP	Unión Patriótica



Apartadó, Urabá. 1995

*Retratos de la Guerra* © Jesús Abad Colorado

## INTRODUCCIÓN

*“Recuerdo que en ese momento me hubiera gustado darle una bofetada a aquel chico, pero sobre todo, a nosotros, los adultos, por no haber sabido enseñarle a ese adolescente cuando llorar o cuando reír”.*

*Raffaele Mantegazza*

*“Quieto el viento, el tiempo. Mapiripán es ya una fecha”.*

*María Mercedes Carranza*

En el prólogo del libro *El olor del humo* (2006), Raffaele Mantegazza cuenta una experiencia vivencial ocurrida en 1993, en la que presenció la indolencia de tres chicos bachilleres que ganaron en un concurso escolar la posibilidad de ir a Auschwitz con fines pedagógicos. El autor, quien también se encontraba en el recorrido, narra el desparpajo con que los adolescentes asumieron la visita al lugar, al punto de que, en el restaurante preguntaron, si servirían carne de judío (Mantegazza, 2006). Ante esto, *Mantegazza* se lamenta, no solamente por la actitud de los chicos, a quienes quiso abofetear; también por la imposibilidad que han tenido los adultos de enseñarles a los adolescentes cómo comportarse frente a la barbarie.

Esta experiencia transita a menudo las aulas: los estudiantes no reconocen las implicaciones sociales y humanas que el conflicto social armado ha dejado en nuestro país el sufrimiento de las víctimas les es lejano, y la comprensión de sus condiciones sociohistóricas, si acaso, llega a los niveles más elementales.

Este proceso investigativo surge de esa búsqueda de formas alternativas de contrarrestar el olvido autoimpuesto de los colombianos. Es una búsqueda de referentes para pensar en otras formas posibles de relacionarse con el pasado; formas que se pregunten por las condiciones sociohistóricas que permitieron el surgimiento y la permanencia del conflicto



social armado; y que se construyan referentes de interacción que superen la lástima y la compasión para dar paso a la empatía.

Estas búsquedas hallan, en la pedagogía de la memoria, un puerto, pues en palabras de Rubio (2007), ésta invoca un sentido del pasado en una perspectiva esperanzadora que incluye una serie de tensiones que permiten pensar la relación memoria-educación desde la construcción de procesos alternativos que cuestionen la naturaleza del recuerdo, el estatus epistemológico de la verdad, la aproximación al hecho, el tiempo histórico y los principios de la acción pedagógica.

Inmerso en el trabajo de revisión documental inicial, este trabajo encuentra que la pedagogía de la memoria tiene una serie de expresiones diferenciables según el lugar de enunciación donde se sitúa. Estas expresiones se pueden reunir en tres grupos, a partir del plano desde el cual se nombran.

En primer lugar, encontramos el plano legal o normativo, que se refiere a las leyes y decretos que convierten al Estado Colombiano en responsable de unos deberes de la memoria. Este plano está cimentado principalmente en la Ley 915 o Ley de Justicia y Paz de 2005, y en la ley 1448 o Ley de Víctimas y Restitución de Tierras de 2012. Desde estas se constituye una política pública de la memoria, que exhorta al Estado a emprender un trabajo institucional en torno a la memoria histórica desde diversas instituciones. Si bien no se habla específicamente de pedagogía de la memoria, sí se establece la obligatoriedad de consolidar una esfera social de la memoria (República de Colombia, 2012) que incluya procesos de pedagogía social desde unas instituciones específicas.

El segundo plano es el artístico y cultural, entendido como todo el conjunto de iniciativas que, desde el *performance*, las intervenciones plásticas en espacios públicos, la música, la danza, el teatro, el arte callejero, el muralismo y la fotografía; le apuestan a una lectura del pasado que reivindique la memoria y reconozca el pasado violento y a la búsqueda de la no repetición.

El tercer plano, es el formativo e investigativo, que se refiere a los abordajes que, con intencionalidad académica, han abordado la pedagogía de la memoria como categoría central. En este plano, se evidencia un creciente interés por investigar, teorizar y proponer

reflexiones tendientes a configurar a la pedagogía de la memoria como referente para formular procesos formativos en torno a la reflexión sobre el pasado reciente en diferentes contextos.

Este trayecto permite develar que la pedagogía de la memoria se consolida como un campo de saber significativo, invocado en lo normativo desde 2005, con la Ley de Justicia y Paz, pero presente con anterioridad en el repertorio de acciones colectivas emprendidas por las organizaciones de víctimas y familiares de víctimas. Es evidente que, en un número creciente de publicaciones, se incluyen conceptualizaciones interdisciplinarias que permiten problematizar las posibilidades de una lectura del pasado y la reformulación de las intencionalidades de su evocación hacia un compromiso formativo con la memoria ejemplar. (Todorov, 2002).

Toma forma, entonces, la pregunta por la categoría de la pedagogía de la memoria, al reconocer su potencial como catalizador de las iniciativas que problematizan las implicaciones del pasado en términos de aprendizajes colectivos, y que registran su novedad y su ausencia de delimitación. Bajo esta evidencia se concluye que un aporte importante está en dar cuenta del proceso de configuración de la pedagogía de la memoria en el país, al identificar el campo de fuerzas sociales que permiten su emergencia, y las fuentes teóricas que la nutren para determinar los referentes epistemológicos, ético-políticos y didácticos que la constituyen.

Si bien hay aproximaciones respecto a la necesidad de esclarecer la forma en la que opera la memoria en la escuela, como el estado del arte realizado por Jiménez, Infante y Cortés (2012) a propósito de la relación entre memoria y conflicto en la escuela; o el aporte de Acevedo y Samacá (2012), que esclarece el papel jugado por la memoria en el marco de la transformación de la enseñanza de la historia como disciplina escolar; no se encuentra ningún análisis que dé cuenta de la forma específica de la recepción, de los sustentos y/o de las apuestas de la pedagogía de la memoria en el país.

El periodo de tiempo de 2007 a 2016, obedece a la creciente utilización del concepto tanto en escenarios no especializados como en publicaciones de carácter académico. El primer artículo que utiliza de manera directa el concepto de pedagogía de la memoria aparece en el

año 2010 (Ortega y Castro); sin embargo, hay antecedentes muy importantes desde el año 2007, que fundamentan el concepto de pedagogía social de la memoria. En el lapso de tiempo estudiado se encontraron y analizaron 20 textos académicos.

Además de esto, la creación de instituciones gubernamentales como el Centro Nacional de Memoria Histórica; el Centro Distrital de Memoria, Paz y Reconciliación, en Bogotá; y la Red Colombiana de Lugares de la Memoria, hacen que se haga palpable la necesidad de realizar un análisis comprensivo de la forma en la que se construye y se entiende el concepto, las bases, las implicaciones y los alcances de la Pedagogía de la Memoria.

Así pues, las preguntas de la investigación se preguntan por ¿cómo se ha configurado la pedagogía de la memoria en Colombia en el plano formativo e investigativo del 2007 al 2016?, ¿en qué contexto social y político surge la pedagogía de la memoria, principalmente en el plano formativo e investigativo?, ¿desde qué referentes epistemológicos, didácticos y ético-políticos se sustenta la pedagogía de la memoria en Colombia entre 2007 y 2016?, y ¿qué procesos de recepción se dan en la escuela en torno a la pedagogía de la memoria?

A partir de estas preguntas, el objetivo de investigación se centra en comprender el proceso de configuración de la pedagogía de la memoria en el plano formativo e investigativo, y en puntualizar, a manera de objetivos específicos, en la necesidad de establecer el contexto social y político en el cual surge, en develar los referentes epistemológicos, didácticos y ético-políticos que le sirven de sustento y en determinar los procesos de recepción que se están dando en la escuela.

Los fundamentos metodológicos de la investigación se inscriben en el enfoque cualitativo, ya que este permite un rastreo de la singularidad del fenómeno sin desconocer que es resultado de un proceso de interacción en el que confluyen determinantes de diversos tipos. Es una mirada “desde adentro” (Galeano, 2012) en la cual es ineludible identificar vértices explicativos que den cuenta de los escenarios, las interacciones entre instituciones y sujetos, y las disposiciones socioculturales que determinan la emergencia del fenómeno.

Bajo la posibilidad del enfoque cualitativo, la estrategia de investigación documental se ajusta de mejor manera a los objetivos planteados. Dicha estrategia entiende los documentos como “cosas que podemos leer y que se refieren a algún aspecto de la vida

social”, (Mc Donald y Tipton, citados por Galeano, 2012). La utilización del análisis documental, como estrategia investigativa supone, entonces, que el investigador debe tener la capacidad de delimitar los aspectos de los documentos que son pertinentes para sus objetivos; y que debe saber interrogarlos desde una estructura de cuestionamientos que le permita construir unas categorías analíticas para abordar la masa documental (Galeano 2012). Tal delimitación viene dada por los objetivos, el campo de estudio y los alcances que se le quiera dar a la investigación documental; es decir, por el diseño investigativo.

Para este caso específico, como el objeto de investigación son las configuraciones de la pedagogía de la memoria en sus dimensiones epistemológicas, ético-políticas y metodológicas vistas desde el plano formativo-investigativo; los documentos que se estudiaron fueron las publicaciones de carácter académico aparecidas desde el año 2007 al año 2016, y que trataron el tema de manera directa.

Para cumplir con este objetivo, se retomó lo que, según Galeano (2012), es la base fundamental de la investigación documental: “la gestión e implementación de la información” (Galeano, 2012). La investigación documental comprende el rastreo de la información, a manera de un inventario de fuentes; su agrupamiento según el contenido y el contexto de surgimiento; y su potencialidad para, a partir de allí, realizar una interpretación. El reto metodológico está en dar cuenta tanto de la ubicación, categorización, contextualización y análisis de la información, como de las tensiones, consonancias y rupturas encontradas.

El documento está compuesto por cinco capítulos; el primero de ellos da cuenta del contexto sociohistórico que permitió la emergencia de la pedagogía de la memoria en el contexto nacional. El segundo se aproxima al trasfondo conceptual que soporta tanto a la memoria como a la pedagogía de la memoria. El tercer capítulo presenta el proceso de análisis, valoración e interpretación de la información documental recopilada sobre el periodo estudiado. El cuarto capítulo presenta un estudio situado, una experiencia concreta en la cual se ponen en manifiesto conceptualizaciones cruciales para los fines de este estudio, y que fue desarrollada en el colegio del investigador, con el fin de sensibilizar sobre el pasado reciente; y de construir una memoria subyacente a la hegemónica que

valore el testimonio como fuente de saber. El quinto y último capítulo presenta los hallazgos y las conclusiones del proceso investigativo.

La apuesta profunda de esta investigación radica en reconocer las potencialidades que brinda la pedagogía de la memoria, desde una perspectiva que problematice sus posibilidades, sus apuestas y sus aportes; y que reivindique su papel como compañera en el arduo proceso de educar para que la barbarie no se repita; para que Mapiripán no sea un fecha más, como escribió la poetisa, sino para que sea el recuerdo de que el infierno existe en la tierra.



Niña mira tras el cristal © Jesús Abad Colorado

## CAPÍTULO I

### EMPRENEDORES DE LA MEMORIA Y EMERGENCIA DE LA PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA EN COLOMBIA

*“La instalación de galerías de memoria, museos de la memoria y páginas de memoria, ha sido una conquista que poco a poco se ha venido institucionalizando; esas expresiones no se han instalado por mandato oficial, sino por la legitimidad del mandato social. La identificación de los N.N y la búsqueda de desaparecidos no se desprende de la conciencia de una sociedad democrática sino de la exigencia a quienes han infringido las leyes del silencio, impuesto el perdón y el olvido”*

Merchán, 2016

El objetivo del capítulo es exponer el contexto que generó las condiciones para la emergencia de la pedagogía de la memoria en el plano nacional; al comprender que el conflicto armado ha sido un determinante sociohistórico que ha permeado sus condiciones de enunciación. Además, se hará un recorrido por los procesos y contextos que han permitido la configuración del espacio social para la pedagogía de la memoria; teniendo en cuenta los aportes, primero enmarcados en las iniciativas de las organizaciones de víctimas y defensoras de Derechos Humanos desde la década del 80; luego en la labor realizada por el Grupo de Memoria Histórica GMH y el Centro Nacional de Memoria Histórica CNMH; después, en los procesos desatados en el marco del proceso de paz con la insurgencia de las FARC, como la cátedra por la paz y la Comisión de estudio sobre los orígenes del conflicto armado; y para finalizar, en las iniciativas de orden particular agenciadas desde los gobiernos distritales de Bogotá de 2007 a 2016.

#### **El conflicto armado interno como telón**

La pervivencia del conflicto armado interno<sup>1</sup> en Colombia a lo largo de los últimos 60 años ha implicado la consolidación de unas estructuras sociales particulares en cuyo desarrollo

---

<sup>1</sup> Consciente de las problematizaciones de orden epistemológico y ético-político que implica llamar a la guerra reciente en Colombia de una forma u otra ( guerra, conflicto social armado, guerra asimétrica, entre otros), se utilizó conflicto armado interno asumiendo la denominación presentada por el Centro Nacional de Memoria Histórica en su informe ¡Basta ya Colombia!: memorias de Guerra y dignidad; por considerar que

se ha enquistado su referencia constante como trasfondo memorial inexpugnable. Este determina las referencias al pasado común; a los imaginarios de nación que se construyen en la interacción simbólica cotidiana; y, en consecuencia, a los discursos -construidos y consolidados en las diferentes instituciones-, sobre el pasado reciente y el conflicto armado.

Entonces, es pertinente tener claro el contexto de enunciación del conflicto armado interno, para determinar las condiciones de emergencia del discurso de la memoria histórica y de la pedagogía de la memoria.

Como objeto de estudio, el conflicto armado ha sido abordado desde la historiografía y desde diferentes disciplinas de las ciencias sociales con el fin de hallar las pistas claras respecto a sus orígenes, naturaleza y consecuencias. Este abordaje ha sido amplio. (Se consolida, incluso, un campo de investigación interdisciplinar exclusivo en torno al tema de la violencia y sus diversas expresiones en el universo social denominado violentología<sup>2</sup>).

Dos textos de compilación de la experiencia reflexiva e investigativa pueden dar cuenta de este proceso. El primero de ellos es *Pasado y presente de la Violencia en Colombia* (2015) de Gonzalo Sánchez y Ricardo Peñaranda, cuya primera edición salió en 1985, a propósito del primer simposio internacional sobre Violencia realizado en Bogotá en 1984, en el que se reunieron investigadores sociales e historiadores con aportes en el tema. El segundo es *Historiografía de la Violencia*, de Carlos Miguel Ortiz, que, en 1995, apareció como un estado del arte sobre el tema.

*Pasado y presente de la Violencia en Colombia* es una compilación de ensayos que muestra el panorama de perspectivas, enfoques y posibles entradas que tiene el tema del conflicto armado, así como una apuesta concreta por determinar sus causas desde una perspectiva histórica de mediana duración (Sánchez y Peñaranda, 2015). Casi todas las reflexiones contenidas en este libro comprenden el conflicto, no como un hito uniforme, de violencia unívoca; sino como un fenómeno de múltiples facetas, causas y dimensiones. Así, no se habla de la violencia, sino de violencias.

---

dicha denominación aparte de congregar en sus tres palabras tres características esenciales del conflicto en Colombia es la de mayor uso en diversos contextos cuando se alude al tema

<sup>2</sup> Dos crónicas interesantes sobre el surgimiento de los violentólogos en el contexto de la reflexión sobre el conflicto armado se pueden encontrar en : <http://pacifista.co/las-lecciones-de-los-violentologos-de-1987-para-los-de-la-habana/> y <http://www.semana.com/nacion/articulo/los-violentologos/88236-3>.



Se plantea, además -al retomar algunos de los planteamientos contenidos en *La Violencia en Colombia*<sup>3</sup> (Guzmán, Fals Borda y Umaña, 1980) con un mayor nivel de análisis multicausal y profundidad-, que las causas del conflicto armado en Colombia se pueden rastrear históricamente desde la herencia de las guerras del siglo XIX, la Guerra de los Mil Días, los desajustes estructurales del tratamiento que se le dio a la Primera Violencia, la obstrucción política que representó el Frente Nacional y la resistencia campesina devenida en insurgencia armada en algunas regiones específicas del país, como el sur del Tolima durante las décadas del sesenta y setenta.

Para terminar, se resalta que, en la última edición de este libro -del año 2015-, aparecen una serie de artículos que integran prolíficos análisis sobre el narcotráfico y el paramilitarismo, los cuales no habían sido abordados con suficiente solvencia en las primeras ediciones.

Por su parte, *Historiografía de la Violencia*, de Carlos Miguel Ortiz (Tovar, 1995), nos brinda una visión panorámica de la forma en que ha sido entendido el conflicto armado desde la década del sesenta. Este documento es un balance historiográfico que da cuenta de los distintos abordajes que ha tenido la violencia en nuestro país en las décadas del ochenta y del noventa, tanto desde la historiografía como desde las ciencias sociales. Si bien se percibe cierta ambigüedad en la delimitación conceptual de la violencia, el texto aporta elementos conceptuales claves para rastrear los deslindes, de disciplinas como la antropología o la ciencia política, al dimensionar el conflicto desde categorías emergentes como Violencia política o guerra territorial. Asimismo, el texto muestra de qué manera los fenómenos subyacentes al conflicto armado -como la violencia urbana o el sicariato- empiezan a ser abordados como derivaciones estructurales del macroproceso de la violencia.

De forma paralela, en este proceso de revisión académica se puede evidenciar el aporte a la configuración de reflexiones que den cuenta de la naturaleza del conflicto armado interno,

---

<sup>3</sup> El libro *La Violencia en Colombia*, de Orlando Fals Borda, German Guzmán Campos y Eduardo Umaña Luna, cuya primera edición sale en el año 1962, es reconocido como el estudio pionero sobre el conflicto armado en Colombia ya que desde una perspectiva que combinaba las técnicas propias de la sociología, el análisis historiográfico, la antropología y el análisis del discurso propuso una lectura multicausal y estructural de la Violencia de mitad de siglo recogiendo de primera mano testimonios, documentos y registros que permitieron comprender con profundidad científica el fenómeno; además de proponer la tesis de la responsabilidad compartida entre el Estado y los grupos violentos, lo cual generó enconados debates en los diversos medios de la época.

de una memoria histórica y de una pedagogía de la memoria, por parte de organizaciones de víctimas, organizaciones defensoras de Derechos Humanos, instituciones eclesiales y una serie de colectivos de trabajo que durante las últimas tres décadas han agenciado importantes procesos con tal fin.

Los planos desde los cuales avanza el trabajo de estos colectivos van desde lo jurídico y legal (por medio de estructuración de requerimientos, peticiones y demandas a organismos nacionales e internacionales con el fin de exigir que el estado colombiano asuma su responsabilidad como copartícipe en hechos de violencia y victimización en contra de la población civil), hasta la visibilización colectiva de los hechos, relacionados con el conflicto armado, en los que se vulneran los derechos humanos de la población civil o de colectivos políticos específicos (como en el caso de la Unión Patriótica). Su accionar, silencioso pero contundente, ha implicado el uso de repertorios de acción colectiva como marchas, mítines o manifestaciones pacíficas que pretenden la visibilización de crímenes atroces (como la desaparición, el asesinato selectivo, el magnicidio y el desplazamiento forzado<sup>4</sup>).

Desde otro rango de intencionalidad, pero afín en algunos aspectos teóricos y prácticos con los planteamientos anteriormente expuestos, se encuentran las comisiones de estudio sobre la violencia y el conflicto<sup>5</sup>. Estas, en diferentes circunstancias coyunturales, han nombrado al Estado Colombiano con el fin de aportar en la comprensión de las causas, expresiones y formas que el conflicto ha tomado; y de sugerir mecanismos para afrontar las secuelas que éste ha dejado. Al respecto Jaramillo (2011) plantea que estas comisiones han propuesto unas narrativas que inciden de manera determinante en la forma en que el país entiende y asume el conflicto armado.

---

<sup>4</sup> Para una aproximación más detallada a los aportes de estas organizaciones en la configuración de la esfera social de la memoria ver: *Debates de la memoria, aportes de las organizaciones de víctimas a la política de la memoria*. Centro distrital de memoria paz y reconciliación 2008. En los capítulos de este libro se hace la reconstrucción detallada de las diferentes trayectorias que han tomado las organizaciones de víctimas lo largo de los últimos 30 años; entre ellas se destacan el MOVICE, ASFAMIPAZ, ASFADDES, fundación HIJOS y la fundación País Libre.

<sup>5</sup> Como las de 1958, 1987, 2007 y en 2012 la creación del Centro Nacional de Memoria Histórica CNMH. Para analizar en detalle los aportes, contradicciones, avances y perspectivas de dichas comisiones ver los textos de Jefferson Jaramillo: *Expertos y comisiones de estudio sobre la violencia en Colombia* (2011) y de Marda Zuluaga Aristizabal el libro *¿Cómo es posible no saber tanto?* (2015).

## **Las organizaciones de víctimas y defensoras de Derechos Humanos como emprendedores de la pedagogía de la memoria.**

Desde las décadas del ochenta y noventa un conjunto importante de iniciativas de la memoria se viene abriendo paso de la mano de grupos de familiares de desaparecidos, de organizaciones defensoras de derechos humanos y de colectivos de trabajo social y comunitario. ASFADDES, MOVICE, HIJOS, ASFAMIPAZ y la Fundación Manuel Cepeda Vargas; han sido valientes pioneros de la visibilización social de la memoria de las víctimas, en la exigencia del derecho a la memoria histórica y, en la mayoría de los casos, sin llamarlo con este nombre, en la configuración de la pedagogía de la memoria. ASFADDES, por ejemplo, surge en 1983, como respuesta a la desaparición de 13 personas -en su mayoría estudiantes de la Universidad Distrital y de la Universidad Nacional-durante el año de 1982; acto amparado en el estatuto de seguridad y la política de seguridad del gobierno de Julio Cesar Turbay Ayala (Gonzales, C., 2010).

Por la falta de respuestas de los organismos estatales y las fuerzas armadas sobre el paradero de sus familiares, las razones de su desaparición y las condiciones en que se encuentran; las familias de las víctimas deciden congregarse y emprender iniciativas públicas y visibles para llamar la atención en aras de conseguir respuestas. La marcha de los claveles blancos, realizada el 4 de febrero de 1983, es el primer acto en el cual ponen de manifiesto su intención, indeleble hasta hoy, de luchar por el derecho a la verdad histórica, a la justicia y la reparación material y simbólica (Gonzales, C., 2010).

Aunque grandes han sido las ganancias, también han costado las pérdidas y los sacrificios. Asesinatos, persecución, amenazas, intimidaciones, invisibilización por parte de los medios de comunicación, estigmatización y señalamiento por supuestamente pertenecer a grupos armados al margen de la ley han sido la constante desde esta fecha hasta nuestros días. Sin embargo, la ficha pre mortem, empleada hoy en día para identificar a los cuerpos catalogados como NN, es producto de la lucha de ASFADDES de más de treinta años por crear mecanismos expeditos para la identificación de los cuerpos, y por denunciar más de 9.000 casos de desapariciones forzadas ocurridas en el país desde los años ochenta.

Entre algunas formas de acción de estos grupos, es importante resaltar que la colaboración con organización de víctimas de otros países, principalmente del cono sur, ha sido también una constante, así como la participación en escenarios de tipo académico, social, comunitario y organizacional popular (Gonzales, C., 2010).

Además de visibilizar en el escenario público la necesidad de reconocimiento del pasado traumático -lograda por medio de marchas, plantones, galerías fotográficas y diversas expresiones de pedagogía social de la memoria-; (Girón, 2009) las organizaciones defensoras de derechos humanos y emprendedores de la memoria han desarrollado una serie de aportes claves a la conceptualización en torno al tema. Así lo evidencia Gonzales (Gonzales, C., 2010), para quien MOVICE, además de haber resistido de forma valiente el discurso negacionista durante el gobierno de Álvaro Uribe, ha exhortado al gobierno nacional a que deje de reconocer los crímenes de Estado como situaciones inconexas. Esto implica la necesidad de que el mismo Estado agencie una política pública integral de recuperación de la memoria histórica que permita resignificar la vida de los familiares caídos bajo el marco de la dignidad. (Gonzales, C., 2010)

Frente a la naturaleza aparentemente neutra del discurso oficial sobre el pasado reciente, la fundación HIJOS plantea que este discurso busca ocultar las relaciones de poder que se encuentran en su mismo corazón, y que si realmente el Estado Colombiano quiere auscultar lo acontecido en la historia reciente del país, bajo el marco del conflicto armado; debe plantearse sus responsabilidades en la vulneración de derechos. Así pues, expone HIJOS, sólo se puede hablar de una política pública coherente con las exigencias reales de la memoria histórica de esa manera.

Por su parte, la fundación Manuel Cepeda Vargas es pionera en emplear el término de pedagogía social de la memoria para referirse al proceso de generar apropiación colectiva de referentes memoriales que permitan el posicionamiento de víctimas como sujetos de derechos y sujetos históricos; así como a la búsqueda de espacios de incidencia en escenarios políticos y judiciales para hacer evidente el constante sometimiento al olvido de los crímenes cometidos por el Estado Colombiano (Girón, 2009). La Fundación se ha apropiado de la calle como escenario para la lucha por la memoria, por medio de la instalación de galerías fotográficas que juegan con la espontaneidad del espectador curioso

y que asumen el potencial de las imágenes como incitadoras de reflexiones desde la humanización del que está retratado.

Este acumulado de experiencias permite plantear que las formulaciones en términos de política pública de la memoria que hoy tenemos en nuestro país no son producto de la buena voluntad del Estado sino de los esfuerzos ingentes que estas organizaciones han realizado en aras de construir y consolidar una esfera social de la memoria. En esta se reconocen las diversas vulneraciones a los Derechos Humanos que los actores armados, incluido el Estado, han cometido en contra de los líderes políticos, sociales y sindicales; y de la población civil en general.

Se ve entonces, cómo desde el nivel de la visibilización social del discurso, desde la reflexión teórica frente a la necesidad de constituir una política pública de la memoria y desde el impulso para la consolidación de un marco legal que soporte una esfera social de la memoria; estas organizaciones han hecho importantes aportes a la consolidación del campo de la pedagogía de la memoria, que constituye un trabajo sostenido en el tiempo, con un cúmulo de experiencias significativas y con unos aportes claros respecto a las formas de trabajar la memoria en los planos de lo social y lo pedagógico. Así lo plantea Merchán (2015), al exponer que,

La ley de víctimas con todos los reparos que tiene no ha sido bondad del Estado, ha sido la lucha de víctimas, las investigaciones al Derecho Internacional Humanitario y a los Derechos Humanos; no ha sido por responsabilidad gubernamental, sino por la lucha de quienes han sido vejados. La instalación de galerías de memoria, museos de la memoria y páginas de memoria, ha sido la conquista que poco a poco se ha venido institucionalizando; esas expresiones no se han instalado por mandato oficial, sino por la legitimidad del mandato social. La identificación de los N.N.ggg y la búsqueda de desaparecidos no se desprende de la conciencia de una sociedad democrática sino de la exigencia de quienes han infringido las leyes del silencio, impuesto el perdón y el olvido. (p.123).

## **Hacia la construcción de un relato de carácter nacional: el GMH y el CNMH**

En el año 2005, en el contexto de las negociaciones entre el gobierno colombiano y los grupos de autodefensas reunidos bajo el nombre de Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), surge la ley 975 de 2005 o Ley Justicia y Paz. En el amparo de esta ley, se crea el Grupo de Memoria Histórica GMH, como subárea del Consejo Nacional de Reparación y de Reconciliación (CNR), con objetivo de “presentar un informe público sobre las razones para el surgimiento y evolución de los grupos armados ilegales” (República de Colombia, 2005, artículo 55). Es la primera vez que en el marco de una ley se auspicia la creación de un ente permanente calificado para la construcción de un relato oficial que de cuenta de las causas y condiciones que permitieron la conformación de los grupos al margen de la ley.

Sobre la expedición de este marco legal para el cumplimiento de los deberes de la memoria por parte del Estado colombiano vale anotar, de la mano de Zuluaga (2015), que si bien se fijaron unos derroteros legales para construir este relato público sobre las causas del surgimiento de los grupos al margen de la ley, hubo una negativa institucional a utilizar el concepto de conflicto armado –posición auspiciada y promovida por el mismo presidente de la república Álvaro Uribe Vélez<sup>6</sup> - en la redacción final de la ley. Esta tuvo implicaciones profundas, ya que al connotar el conflicto armado como expresión de voluntades marginales de grupos al margen de la ley, se desconoce la evidencia histórica de sus causas estructurales asociadas con los cierres democráticos a sectores históricamente marginados de la representación política, con la no resolución del problema del uso y posesión de la tierra, y con la tendencia históricamente rastreada del Estado Colombiano de responder de manera violenta a las oleadas de protesta social que ha vivido el país a lo largo del Siglo XX (Zuluaga, 2015).

Este desconocimiento voluntario de las causas sociohistóricas del conflicto armado trae consecuencias profundas en la forma como se asume por parte del Estado el proceso de responsabilidad frente a los hechos cometidos en su contexto. Está, además, en consonancia

---

6 Al respecto ver: <http://www.semana.com/portada/articulo/si-guerra-senor-presidente/70763-3>. En este artículo periodístico se hace un interesante recorrido por los argumentos que plantea el ex presidente hoy senador Álvaro Uribe Vélez para deslegitimar la naturaleza política e histórica del conflicto armado interno en Colombia e introducir el concepto de guerra contra el terrorismo.

con el discurso internacional de guerra frontal con el terrorismo auspiciado por los Estados Unidos después del 11 de Septiembre de 2001, según el cual los grupos insurgentes de Colombia pierden estatus político como grupos insurgentes para ser asumidos como narcoterroristas. Desde esta lógica, se impugna por deslegitimar la naturaleza política del conflicto armado, y la de grupos insurgentes. Plantea, pues, que los grupos insurgentes, al financiarse con dinero proveniente del narcotráfico, pierden su carácter revolucionario para convertirse en carteles con poca unidad de mando y con el lucro económico como fin central de su accionar.

Aquí cobran relevancia las apreciaciones de Sánchez (2014). Estas exponen que el nombrar el conflicto -de una u otra forma- lo ubica en un rango identitario específico desde el cual se aglutinan unos atributos memoriales que van a definir la forma en que será recordado. Por ejemplo, lo que desde la perspectiva historiográfica se ha denominado La Violencia, es decir, el periodo de intensificación de la violencia política ocurrido entre 1946 y 1958; para los combatientes de las guerrillas de los Llanos es una Revolución. (Sánchez, 2014). La diferencia en el nombre que se le da a un mismo hecho permite suponer que la denominación depende del escenario y las intencionalidades con que se nombra, ya que este nombrar está determinado por las relaciones de poder que subyacen al conflicto, las funciones que se le quieran otorgar al acto de nombrar, los escenarios en los cuales se nombra y los observadores a los cuales se quiere llegar en el acto de nombrar (Sánchez, 2014).

Aunado a esto, el hecho de no reconocer la existencia del conflicto armado sino de supeditar la guerra a la confrontación entre el Estado y unos grupos armados al margen de la ley, desconoce e invisibiliza los actos violentos de las fuerzas armadas en contra de la población civil. Dichos actos cometidos de manera premeditada, calculada y en muchos casos de forma mancomunada con grupos paramilitares, quedarían bajo el formato de daños colaterales del Estado en su lucha contra los grupos al margen de la ley. Esto suprime toda la carga punitiva y delictiva que tuvieron.

Por otra parte, en la construcción del relato histórico sobre los orígenes de los grupos al margen de la ley, ha primado la voz de victimario sobre la de la víctima. Al victimario le basta con decir sus delitos para ser cobijado bajo la medida de reducción de penas, mientras

que la víctima tiene que comprobar con pruebas factuales su condición de víctima para ingresar en una base de datos que la faculte como tal. En palabras de Merchán (2016),

como discurso político la ley perpetúa la posición de sometimiento y exclusión, la víctima tiene que demostrar todo el tiempo que lo es para tener educación, para ser atendida en salud, para obtener un préstamo, para existir, etc. Es sometida a la forma, a la norma y al régimen del temor a quedar por fuera de la victimización. (p. 125).

Se imponen entonces unas condiciones paradójicas para el naciente GMH. Si bien se reconocen los deberes en términos de memoria que tiene el Estado colombiano; se restringe su actuar en términos conceptuales (pues no permite el uso de la categoría conflicto armado, con todas las implicaciones que ello tiene). Se restringe la posibilidad de enunciar responsabilidades estatales en hechos de agresión física o simbólica por parte de civiles derivados de la confrontación del Estado, que representen las fuerzas militares; al considerar que estos hechos forman parte de el normal desarrollo de toda confrontación bélica en la cual se usa la fuerza de las armas para defender la institucionalidad (Zuluaga, 2015).

Bajo estos condicionamientos se va a conformar el GMH, compuesto principalmente por académicos y profesionales de las ciencias sociales y la historiografía con reconocida trayectoria. Bajo el liderazgo efectivo, consecuente y decididamente académico de su director, Gonzalo Sánchez<sup>7</sup>, el GMH va a asumir una actitud crítica, desafiante y retadora (Zuluaga, 2015) tanto con la ley que les dio vida como con la postura del gobierno de Uribe Vélez. Incorporan, así, desde sus primeros informes, el concepto de conflicto armado y las referencias a la responsabilidad del Estado y de las Fuerzas Armadas en los hechos de violencia que se empezaron a estudiar.

Ejemplo de ello es el primer informe presentado por el GMH en el año 2008. *Trujillo. Una tragedia que no cesa*, irrumpió con fuerza en el panorama analítico del conflicto armado, en los medios de comunicación y la opinión pública<sup>8</sup>; pues mostró las múltiples dimensiones

---

<sup>7</sup> Para un análisis exhaustivo del proceso de conformación del GMH ver: Jaramillo (2011), Zuluaga (2015) y Crisancho (2011),

<sup>8</sup> Ver al respecto los informes que para la época de su publicación realizaron el diario El Espectador y la RevistaSemana: <http://www.semana.com/on-line/articulo/la-masacre-de-trujillo-los-mecanismos-del->



de terror y de crueldad que tomó el conflicto armado en esta población del Valle del Cauca. Con el rastreo sociohistórico en torno a las causas estructurales que generaron el ensañamiento con la sociedad civil en Trujillo, el informe mostró de primera mano una de las apuestas metodológicas y ético-políticas centrales en el GMH<sup>9</sup>. Esta consiste en dar un lugar protagónico a la voz de las víctimas en la construcción de la memoria histórica. Esta apuesta -renovadora con respecto a las anteriores comisiones-, en sintonía con las reflexiones actuales en torno a la construcción de la memoria histórica, va a ser crucial; ya que va a potenciar la dimensión política de las víctimas como portadoras de relatos susceptibles de acarrear exigibilidad en el plano jurídico, de verdad y de reparación. Esta dimensión funciona como restitutiva de la dignidad y la subjetividad vulnerada gravemente en el contexto violento del conflicto armado.

Lejos de ser un frío análisis academicista en los que se refunde el sujeto en categorías, o de plantear el espectáculo de la barbarie como sentido en sí mismo, el informe auscultó los detalles del contexto sociohistórico. Permitió la construcción de un soporte analítico de los testimonios para, a partir de allí, rastrear las huellas de la tragedia en la subjetividad de las víctimas e interpelar a la sociedad colombiana a reconocer en la tragedia de Trujillo las tragedias que se han vivido en todo el país durante el conflicto armado. Zuluaga (2015), al analizar los informes de GMH, propone la siguiente reflexión:

Sus elaboraciones no serán meros relatos descriptivos de acontecimientos atroces con la frialdad que podría esperarse de una mirada académica que no se detiene en los estragos subjetivos de los mismos, sino fundamentalmente la comprensión de procesos históricos y sociológicos a los que subyace una lógica que puede ser develada. Esto hace, en parte, al contextualizar los hechos de los que se ocupan las investigaciones y mostrar las complejas dinámicas del conflicto armado, pero el lugar de denuncia y la interpelación al Estado y la sociedad es una constante que atraviesa los informes. (p.110).

---

terror/95142-3 y <https://www.elespectador.com/impreso/articuloimpreso198699-el-asesinato-del-padre-tiberio>. Desde la publicación del informe a la fecha solamente en el diario El Espectador se han realizado 26 reportes sobre el tema entre noticias e informes especiales.

<sup>9</sup> “Los criterios sobre los que se acordó la constitución del GMH fueron los siguientes 1) calidad académica de los integrantes; 2) responsabilidad moral y ética frente a las víctimas; 3) carácter de organismo de investigación histórica, no judicial; 4) necesidad de elaborar una memoria que no tuviera únicamente una perspectiva de pasado sino también de futuro; 5) autonomía académica, investigativa, y operativa de trabajo” (Zuluaga, 2015).

Podemos decir que desde las décadas del setenta, ochenta y noventa se han generado importantes investigaciones que desde las ciencias sociales y la historiografía han problematizado el conflicto armado. Lo han entendido desde su dimensión estructural y ubicado sus causas en: i) el aplazamiento de cambios profundos en la tenencia, uso y posesión de la tierra; ii) la carencia de canales efectivos de democratización política, que reconozcan a colectivos históricamente excluidos -como los campesinos, o como los sectores sociales y políticos de izquierda- y que auspicien su participación activa y efectiva en los procesos políticos; y iii) la tendencia del Estado a responder de manera represiva a los requerimientos en términos de reconocimiento y participación que hacen estos colectivos (la última versión de esto es la política contrainsurgente, que posiciona al paramilitarismo como punta de lanza desde la década del ochenta). Estas aproximaciones, derivadas de la academia de las ciencias sociales, hacen legítimo hablar de conflicto armado interno, de sus causas estructurales y de las condiciones que han permitido su persistencia en el tiempo.

En segundo lugar, con la creación de GMH se logra un avance en términos del reconocimiento de los deberes de la memoria por parte del Estado -a pesar de las ambigüedades planteadas por el gobierno de Álvaro Uribe Vélez-. De manera coherente con su trayectoria intelectual y académica, y al asumir una postura crítica frente a las directrices gubernamentales, los integrantes del GMH elaboran unos informes en donde dan cuenta tanto de las condiciones sociohistóricas que permitieron el surgimiento y sostenimiento del conflicto armado, como del actuar determinante de las fuerzas militares en los hechos violentos. Se reconoce, además, a las víctimas como sujetos a los que se les menoscabó su integridad física, moral, emocional y patrimonial, y quienes son portadores de unos relatos testimoniales con la suficiente potencia ético-política para reclamar un lugar como víctimas del conflicto.

En la transición del gobierno de Álvaro Uribe Vélez a Juan Manuel Santos en el año 2010, se da una ruptura respecto a la forma en cómo se entiende y afronta el conflicto social armado y a los grupos insurgentes. Se pasa de una perspectiva en la que se les asumían como amenaza terrorista, a otra en la que se aceptan como interlocutores válidos capaces de llegar a acuerdos. Esto se evidencia en el inicio de los diálogos de Paz en la Habana, Cuba,

con la guerrilla de las FARC en el año 2012 y en la expedición de la Ley 1448 de 2011 (o Ley de Víctimas y Restitución de tierras). Esta última pretende dar cuenta de dos fenómenos connaturales al conflicto armado: i) la certeza de que en medio del conflicto se dio un proceso masivo de desplazamiento forzado y victimización que afectó la ruralidad en múltiples aspectos; y ii) la aceptación de que las consecuencias más funestas del conflicto las llevaban los miles de civiles víctimas que vivieron en carne propia las diferentes formas de violencia que emplearon los actores armados en las fases del conflicto.

La ley de víctimas, además, presenta implicaciones en el campo educativo, ya que propone, en sus artículos 143 y 149, la creación de una pedagogía social que promueva la reconciliación como aporte a los derechos de las víctimas; y el diseño e implementación de una pedagogía en empoderamiento legal para las víctimas, (ley 1448, art. 143 y 149, capítulo X). Bajo este horizonte, y al ser consciente de todas las críticas de que es susceptible la ley 1448 en su conceptualización de víctima, en la frontera temporal que establece para el reconocimiento de tales (el año 1985) y en los limitantes a su aplicación<sup>10</sup>; coincidimos con Merchán (2015) en que la ley de víctimas abre posibilidades importantes para vincular a la pedagogía de la memoria como un espacio de reflexión y de acción desde el cual asumir un encuentro con el sujeto víctima, desde la alteridad y desde el reconocimiento de su acervo experiencial.

Permite, pues, consolidar una formación que, desde la experiencia, permita reflexionar en torno a las implicaciones ético-políticas de las huellas del conflicto armado en los sujetos y las comunidades. Busca reivindicar la necesidad de fortalecer los procesos democráticos y participativos en todas las esferas de la vida social (Merchán 2015).

En lo referente al proceso de reconstrucción de la memoria histórica, iniciado con el GMH, se dan modificaciones trascendentales, ya que con la Ley de Víctimas se crea el Centro Nacional de Memoria Histórica CNMH. El cual, además de asumir las funciones del GMH, debe diseñar, crear y administrar el museo de la memoria, el programa de Derechos Humanos y Memoria Histórica y un total de 19 funciones directas, de apoyo, de carácter ético y de transformación cultural (Zuluaga, 2015).

---

<sup>10</sup> Al respecto es muy pertinente el aporte de Merchán (2016): *La pedagogía en la ley de víctimas y en los pos-acuerdos de paz*; en Bitácora por la cátedra de la paz. Ortega (Ed.) 2016.

En resumen, se crea el CNMH con el objetivo de ser:

“el espacio real y simbólico en cual la sociedad Colombiana ejerce su derecho a conocer su memoria histórica por medio de una institución que promueva la realización de ejercicios que permitan su reconocimiento y promoción, así como el derecho a la comprensión de las responsabilidades y condiciones que hicieron posible el conflicto armado en Colombia” (CNMH, 2014)<sup>11</sup>.

A manera de cierre del proceso del GMH, y de la apertura del CNMH; el año 2013 es publicado el informe *Basta ya Colombia: memorias de Guerra y Dignidad*. Este plantea una lectura global del conflicto armado interno partiendo de un análisis de las dimensiones y modalidades que tomó la violencia en el contexto del conflicto armado; luego, da cuenta de los orígenes y las dinámicas que permitieron su crecimiento y sostenimiento en el tiempo; explica la compleja relación que se tejió entre justicia y guerra, y los daños generados en términos socioculturales, morales y políticos en la sociedad civil; y, en último lugar, hace un rastreo de la voz de los sobrevivientes, reivindica las huellas del conflicto en la subjetividad y en el trayecto vital de las víctimas, y da un valor especial a aquellos procesos de esperanza y resistencia que surgieron en medio de la guerra.

Este informe está anclado a una memoria con perspectiva de futuro, es decir que se inscribe en lo que Todorov (2002) define como memoria ejemplar, pues no asume el pasado como refugio de rencores, odios y sufrimientos, sino que postula la rememoración como un tránsito de ese pasado hacia la transformación del futuro. Así lo plantea Gonzalo Sánchez en la presentación: “El informe *Basta ya. Memorias de Guerra y dignidad* es un memorial de agravios de centenares de miles de víctimas del conflicto armado interno, pero también es un acta de compromiso con la transformación del futuro de Colombia” (CNMH, 2013 p.11). Esta perspectiva hace que el texto se convierta en un empeño por dar cuenta del “complejo entramado político y social que la alimenta” (CNMH, p 13).

El informe es claro y contundente en señalar que los diferentes actores armados presentes en el conflicto armado son el Estado, las Guerrillas y los Paramilitares. Y expone que su actuar no ha sido homogéneo ni espacial ni temporalmente, sino que ha habido unos ciclos

---

<sup>11</sup> Al respecto ver: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/somos-cnmh/que-es-el-centro-nacional-de-memoria-historica>

de intensificación. Sin embargo, se plantea que, por lo menos durante las últimas seis décadas, se ha mantenido una violencia frecuente y de bajo perfil que se ha manifestado en acciones diferenciales en cada uno de los actores.

La Guerrilla utilizó secuestro extorsivo, los ataques a pueblos y a la infraestructura y el uso de minas antipersona mientras que el paramilitarismo centró su accionar en el asesinato selectivo y masivo de población civil, en el desplazamiento masivo -con fines de despojo- y en la violencia sexual: las masacres, cuyo objetivo principal era intimidar a la población civil -previamente señalada de ser colaboradora de la guerrilla- funcionó como estrategia para hacerse al control territorial de vastas zonas del país. Su bastión inicial fue el Magdalena Medio y el Urabá Antioqueño, luego se expandió a otras regiones del país.

El Estado, representado por los miembros de la fuerza pública, también efectuó graves hechos de violencia en el contexto del conflicto armado. Se ha documentado de forma judicial y testimonial la participación de las fuerzas armadas en acciones de victimización de la población civil; ora como ejecutor autónomo, ora como colaborador del paramilitarismo, ora por omisión de acciones de contención o de confrontación, o como una mezcla de las anteriores. Esta situación trae implicaciones profundas en términos de degradación del conflicto, ya que, las fuerzas armadas, al incumplir su mandato legal de velar por la protección de la población, generaron una sensación mayor de desprotección; golpearon la legitimidad -ya de por sí golpeada- del Estado, no solamente en las zonas de conflicto, sino en todo el país.

Un capítulo aparte en la caracterización de las dimensiones del conflicto tiene el asesinato de líderes sociales, los cuales fueron golpeados por los tres actores del conflicto. Estos asesinatos tenían el objetivo claro de intimidar a la población respecto a la posibilidad de ejercer el derecho a la participación democrática y a la denuncia, así como fracturar el tejido social y ejercer el terror psicológico en la población. Un caso tristemente emblemático es el asesinato masivo de 1.495 militantes de la Unión Patriótica, ocurridos en los últimos años de la década del ochenta e inicios de los noventa.

Frente a los orígenes, las dinámicas y el crecimiento del conflicto armado interno, el informe *¡Basta ya!* plantea un análisis multicausal. No se pueden establecer unas causas

permanentes y unívocas, sino una serie de problemas con rupturas y continuidades que marcan el surgimiento y desarrollo del conflicto armado. Estos problemas son: i) El problema Agrario; ii) El miedo a la democracia; iii) El narcotráfico; iv) Las influencias y presiones de las políticas internacionales; v) La fragmentación del Estado. Asimismo, propone una periodización que fija un primer momento, entre 1958 a 1982, en el cual se da la transformación de la violencia bipartidista a la subversiva (siendo esta aún marginal); un segundo momento, de 1982 a 1996, en el cual se da un crecimiento militar de las guerrillas; surgen y se expanden los grupos paramilitares e irrumpe el Narcotráfico, profundamente vinculado a las raíces del conflicto armado. Además, en este periodo se gesta el proceso político y social que da como resultado la Constitución Política de Colombia de 1991 y los procesos de paz con algunos grupos insurgentes, con resultados parciales y ambiguos.

El tercer momento va de 1996 a 2005, y marca el recrudecimiento del conflicto armado, paradójicamente en medio de las negociaciones de paz entre el gobierno del presidente Andrés Pastrana (1998-2002) y la guerrilla de las FARC. Se da, también, una intensificación de la ofensiva militar en aras de dar fin al conflicto por la vía armada [auspiciado, en gran medida, por la política global de lucha contra el terrorismo liderada por los Estados Unidos, imbricada en los hechos del 11 de septiembre de 2001 y materializada en Colombia por medio de los planes de apoyo militar enmarcados bajo el nombre del Plan Colombia (CNMH, 2013 p. 184)]. El cuarto y último momento va de 2005 a 2012, en el cual el Estado va a tener los mayores éxitos militares en la lucha contra las guerrillas, mientras se desarrolla un proceso de paz con los grupos paramilitares (con ambiguos resultados debido a la desarticulación en el mando paramilitar y los vínculos inocultables con el negocio del narcotráfico). Este fracaso en las negociaciones con los paramilitares trajo consigo su rearme en unidades delictivas más especializadas en el narcotráfico y la delincuencia común, pero sin perder su estructura organizativa vinculante con el fenómeno paramilitar (CNMH, 2013 p. 190).

Estas apuestas por dar una explicación a los orígenes y las dinámicas del conflicto son claves, ya que permiten esclarecer y resumir lo que para el CNMH son los detonantes del conflicto. En primer lugar, está el problema de la tierra, fundamentalmente en la concentración en su posesión. No se permite una verdadera reforma agraria que suponga

una democratización en su uso, o, en su defecto, una extracción de riquezas que garantice mayores formas de equidad en los ingresos, o un desarrollo para la superación de la precaria integración campo-ciudad.

En segundo lugar, está el miedo a la democracia, materializado en el cierre de las vías de participación democrática de sectores tradicionalmente excluidos, ya sea por la vía de la corrupción y el clientelismo o por la vía de la eliminación física de líderes, políticos activos o candidatos.

El tercer problema es el papel dinamizador que ha jugado el narcotráfico en el conflicto armado, al proveer recursos económicos abundantes a los actores armados: guerrilla y paramilitares principalmente. Han generado unos altos niveles corrupción en amplios sectores sociales y han promovido unos referentes culturales de enriquecimiento inmediato. Su influencia ha sido determinante: ha ampliado los círculos de violencia al tiempo que ha masificado las cadenas de ilegalidad en muchos aspectos de la vida cotidiana.

En cuarto lugar, está la imbricación del conflicto armado en Colombia en órdenes políticas de tipo global como la guerra fría o la lucha antiterrorista. Estas restan posibilidades de autodeterminaciones que propongan alternativas diferentes a la bélica para gestionar el conflicto, y, además, inyectan importantes capitales al Estado para la adquisición de armas por la vía de la cooperación multilateral. Esto genera una fractura del Estado, pues no ha podido constituirse como garante de derechos en amplios territorios del país; esto es, al mismo tiempo, una causa y una consecuencia del conflicto armado (CNMH, 2013).

En la parte final del informe se hace tipología memorial desde la reconstrucción y el reagrupamiento de las memorias de las víctimas, al aglutinar seis categorías de la siguiente manera: i) memorias del sufrimiento; ii) memorias de la crueldad; iii) memorias de las complicidades; iv) memorias del abandono; v) memorias de la estigmatización; vi) memorias de la dignidad. Cada una de estas categorías memoriales presenta relatos testimoniales que reconstruyen diversas dimensiones que ha tomado el conflicto a partir de las circunstancias particulares en las diferentes regiones. Siempre se da cuenta de las tensiones con los actores armados, de las complicadas relaciones entre legalidad e

ilegalidad, de los rostros de la crueldad y de las formas de afrontamiento que han asumido los sujetos y colectivos para hacerle frente.

En la última parte, se reivindican los actos de resistencia que las comunidades de algunas regiones del país han realizado para oponerse pacíficamente a los actos de guerra. Estos están marcados por la valentía, la imaginación, la bondad, la solidaridad y la sagacidad (CNMH, 2013 P. 384) de pobladores de todo el país, que demuestran que, hasta en los momentos más lúgubres, hay alternativas para afrontar el conflicto. Aquí se resaltan las iniciativas de férrea neutralidad de los campesinos de la región del Carare en el departamento de Santander; la comunidad de paz en San José de Apartadó; la protesta pacífica de las madres de Valle encantado, Córdoba, que exhortaban liberación de sus hijos reclutados por el paramilitarismo; o la temeraria rebelión civil en el corregimiento de la Libertad en el golfo de Morrosquillo en contra de los paramilitares.

Es importante señalar que, frente a los propósitos de esta investigación, cobran vital importancia estos informes, ya que, primero, son producidos por instituciones encargadas por el Estado para construir un relato emblemático en lo referente al conflicto armado interno; y segundo, en estas instituciones (GMH y CNMH) están académicos de primer nivel que a lo largo de su trayectoria han demostrado con sobrados méritos autoridad intelectual para trabajar con profundidad y rigurosidad el tema. Asimismo, la construcción teórica y metodológica de estos trabajos dan cuenta del utillaje conceptual y metodológico que se ha construido en torno al conflicto armado. Así lo plantea Gonzalo Sánchez en una entrevista que le realizó a Jaramillo (2011) a propósito del impacto que han tenido estas comisiones en el país y en las ciencias sociales:

estas comisiones son como un registro del Estado de las disciplinas. Nos muestran en qué está el trabajo en diversos campos de las ciencias sociales. Al mismo tiempo llevan a su límite los acumulados existentes. Por ejemplo, la comisión del ochenta y siete recoge el universo académico y de investigación de los setenta y ochenta y el trabajo del 58 (sic). En gran medida, esto es lo que se ha hecho a su vez con memoria histórica (MH): recoger ese acumulado que está desde el ochenta y siete hasta hoy y proyectarlo y articularlo a nuevas publicaciones. (p. 161).



Sin embargo, es de mayor importancia el abordaje ético que presentan los informes, ya que son una apuesta clara por comprender los procesos que las víctimas afrontaron, interpretaron, resistieron y re-significaron -tanto individual como colectivamente- con el impacto del conflicto en su subjetividad, en su contexto y en sus redes de interacción. Frente a estas pretensiones, Aranguren (2010) y Castillejo (2013) -desde diferentes perspectivas-, han cuestionado la posibilidad de transitar del dolor al saber (Aranguren, 2010), al referirse a los límites que traza la indecibilidad del sufrimiento, los marcos sociales de la escucha de ciertos testimonios y la escritura de estos partir de los límites que marca el sufrimiento del cuerpo sufriente (Aranguren, 2011).

Castillejo (2013) plantea, a propósito del caso de Sudáfrica, la ironía del reconocimiento. Esta se refiere al reconocimiento de los investigadores y el desconocimiento de las víctimas en los procesos memoriales de las narrativas testimoniales, ya que los investigadores consiguen los testimonios, pero los utilizan para beneficio personal y sin garantías siquiera de que los testimoniados conozcan qué se hizo con sus testimonios<sup>12</sup>. Ante ello, el autor propone una ética de la colaboración en la cual prime el respeto por el dolor, una perspectiva humana y humanizante que permita un diálogo empático entre investigador y víctima, y un cuidado extremo con el uso que se le da al testimonio (Castillejo, 2013).

Teniendo en cuenta estas consideraciones y lejos de pretender una apología del informe *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*, se considera que este marca un referente clave en la forma como se debe pensar la reconstrucción de la memoria histórica en Colombia (pues, además de demostrar solvencia conceptual, metodológica integralidad y concreción frente a la basta bibliografía existente sobre el tema, da cuenta de una apuesta ético-política frente a las víctimas absolutamente coherente con lo que debe ser la reconfiguración del tejido social del país con la intención de construir unos referentes memoriales que propendan por la consolidación de una memoria ejemplar).

---

12 A propósito del tema es pertinente revisar la polémica presentada entre la comunidad de Bojayá Chocó y la investigadora Patricia Nieto sobre el abordaje investigativo que la periodista quiso darle a las exhumaciones ordenadas por la justicia ordinaria de los cuerpos de las víctimas mortales caídas en medio de la confrontación entre paramilitares y Guerrilla en 2001. Ver: <https://verdadabierta.com/el-silencio-de-bojaya/>, <https://colombia2020.elespectador.com/opinion/el-irrespeto-de-una-periodista-contra-bojaya-y> <http://www.contagioradio.com/victimas-de-bojaya-piden-respeto-de-su-intimidad-para-procesos-de-duelo-articulo-40907/>.

Sin embargo, si bien en el informe *¡Basta ya!* no se utiliza directamente. la categoría de pedagogía de la memoria sí se aproxima en gran medida a lo que se propone, en tanto se comparten los mismos referentes éticos y políticos que alientan su proceder y su razón de ser; y se dota de centralidad a la voz de las víctimas. Como componente constitutivo de su dimensión pedagógica, el CNMH desarrolla una caja de herramientas, cuyo objetivo es acercar los informes del CNMH al contexto educativo por medio de metodologías activas. Estas, sin perder de vista la rigurosidad necesaria de este tipo de procesos, permite una aproximación accesible a niños y jóvenes de todo el país.

### **El proceso de paz con las FARC, la cátedra por la paz y la comisión histórica del conflicto y sus víctimas.**

En el contexto del proceso de paz desarrollado entre el gobierno colombiano y las FARC (2012-2016), mediante sanción presidencial, surge el decreto 1038 de 2015 por el cual se crea la cátedra por la paz, de obligatoria aplicación en todas las instituciones educativas públicas y privadas del país. Su finalidad central es “contribuir en la construcción de una cultura para la paz desde la reconstrucción del tejido social y la apropiación de conocimientos relacionados con las características económicas y políticas del país, así como de la reconstrucción de la memoria histórica” (Decreto 1038, 2015). Sin embargo, si bien en algunas instituciones se toma con bastante rigurosidad y compromiso tal decreto; en otras no pasa de ser un espacio de obligatorio cumplimiento por mandato legal, pues no hay una firme convicción respecto a la necesidad de construir cultura para la paz en Colombia.

Un ejemplo de la recepción positiva de la cátedra por la paz, vinculada con el tema de la memoria, se encuentra plasmado en el libro *Bitácora para la cátedra de la paz* (Ortega, 2015). Este da cuenta del proceso de construcción colectiva que conlleva la reflexión en torno a la paz -desde una perspectiva que integra saberes, experiencias y reflexiones-; y que se propone auscultar las complejas implicaciones que tiene plantear las posibilidades de la paz en un país que pervive el conflicto en sus múltiples expresiones.

También, en el marco del proceso de paz en la Habana se crea la comisión histórica de las víctimas y el conflicto (CHVC), conformada por diez cinco investigadores de alto nivel elegidos por FARC, cinco por el gobierno nacional, y dos relatores; quienes con total

autonomía redactaron un informe individual exponiendo las razones del surgimiento del conflicto y de su persistencia. Lejos de explicaciones unívocas, los doce<sup>13</sup> desplegaron bastos análisis desde las diferentes ciencias sociales y la historiografía para dar cuenta de lo que desde su punto de vista consideraron relevante para entender las causas, los factores de permanencia y las consecuencias del conflicto armado interno en la sociedad colombiana.

Más allá de las diferencias presentes, principalmente en la periodización y en la ubicación de las causas del conflicto, es importante resaltar que los autores coincidieron en señalar que, como mínimo, el conflicto tiene cuatro elementos verificables que pueden considerarse como sus causas. En primer lugar, está la no resolución del problema de la adquisición, uso y tenencia de la tierra; ya que la solución a este problema ha sido postergada en repetidas ocasiones por parte del Estado, bajo la presión de amplios sectores económicos y políticos. En segundo lugar, está la continuidad histórica entre los procesos de violencia de mitad de siglo, el surgimiento de las guerrillas en las décadas del sesenta y setenta, y la aparición de los grupos paramilitares en los años ochenta hasta nuestros días. Esto ha marcado un ciclo de violencia perpétua que enlaza causas y consecuencias, que eterniza el carácter justificatorio de guerra no resuelta. En tercer lugar, está la fragilidad del Estado colombiano para hacer presencia en muchos lugares del país; lo cual genera una ruptura en su legitimidad. Y, por último, está la consolidación del narcotráfico como fenómeno paralelo al conflicto armado, que funciona como financiador; en unos casos como detonante, y en otros como deslegitimador.

De los autores del informe, tres hacen un llamado directo a la centralidad del relato que se está construyendo en torno a la comprensión del conflicto armado. Ellos son Estrada, Giraldo y De Zubiria. Estrada (2015) expone que tanto el fenómeno de la insurgencia como el de la contrainsurgencia son inherentes al orden social capitalista, ya que este ha creado condiciones estructurales para la acumulación de capital que imperan una dominación de clase sustentada en diversos dispositivos de preservación y reproducción del poder. Los dos principales dispositivos son: el modelo de la gran propiedad agraria, el cual restringe su

---

<sup>13</sup> Los dos relatores son Eduardo Pizarro Leómgomez y Víctor Manuel Moncayo y los diez comisionados son: Sergio de Zubiria Samper, Gustavo Duncan, Jairo Estrada, Darío Fajardo, Javier Giraldo, Jorge Giraldo, Francisco Gutiérrez Sanín, Alfredo Molano, Daniel Pecaut, Vicente Torrijos, Renán Vega y María Emma Wills.

acceso a la mayoría de la población y se configura como el principal factor generador de inequidad; y la violencia sostenida como forma estructural de contener y destruir las expresiones políticas y reivindicativas de los sectores populares y subalternos.

Bajo esta constatación, el autor critica el relato del CNMH, el *¡Basta ya!*, ya que argumenta que este pierde de vista los contextos y procesos históricos, privilegia una fenomenología de la victimización. (2015, p 355). Estrada plantea la necesidad de dimensionar los impactos del conflicto armado interno en los procesos reivindicativos de las clases subalternas; y la imposición de múltiples formas de regulación que han naturalizado el ejercicio de la violencia, que mantienen un orden invariable y un cierre dramático de los espacios de participación democrática con el fin de promover la concentración de riqueza (Estrada, 2015).

Por su parte, Giraldo (2015), al analizar los impactos del conflicto armado en la sociedad colombiana, pone el acento en la lectura que hacen los medios, y en el discurso oficial. Por diversas circunstancias, estos no ven lo que está en el fondo de la confrontación armada. Oscurecen la lectura de sus causas, y en algunos casos, defienden los desajustes que propiciaron su emergencia y permanencia. En palabras del sacerdote,

la lectura oficial y mediática de la confrontación armada, sometida a sesgos y fanatismos que una empresa tan pasional incentiva, agravada por su persistencia a través de seis décadas, lo que lleva a incorporar infinidad de odios y traumas como efectos fatales de su ineludible degradación progresiva, ha llevado a callar y ocultar compulsivamente e incluso a deformar y falsear lo que está en juego detrás de las armas, o sea lo que unos y otros defienden: o bien un statu quo antidemocrático y corrupto, excluyente e injusto, violento y cruel, escondido tras constituciones, leyes o instituciones cosméticas, o bien propuestas de acceso a la tierra, de participación política, de transparencia mediática y de protección igualitaria (Giraldo, 2015, p. 463).

La lectura que hace el discurso oficial del conflicto armado demuestra los retos que debe asumir el relato colectivo que se construya en torno a éste, pues su sentido radica en develar las trampas y encubrimientos que trae consigo. Desde allí, el autor hace un llamado

a reconocer los procesos comunitarios que, a lo largo del país, se han gestado en torno a las realidades del conflicto marcadas por la vulneración de los derechos humanos.

Por último, para De Zubiria, el conflicto armado interno en Colombia ha implicado la construcción y consolidación de una “mentalidad contrainsurgente” (De Zubiria, 2015). Esta precede a la constitución de la guerrilla, pues su perspectiva ideológica genera un manto de sospecha, sobre todo intento de reivindicación social por medio de la justa protesta. Así pues, la “mentalidad contrainsurgente” ha implicado el señalamiento y satanización de todo intento organizativo de las clases populares, incluso hasta llevar tal negación de plano simbólico a plano material, por medio asedio, persecución y asesinato.

Las inquietudes de los tres comisionados giran en torno a la forma como se entiende, por parte de la sociedad colombiana, los alcances históricos y sociales del conflicto; y a la forma como se analiza el trasfondo, y lo que subyace a las armas. A grandes rasgos: en la perspectiva de Estrada, no se puede perder el foco de los procesos y contextos históricos que propiciaron el conflicto armado; en la perspectiva de Giraldo, es clave develar las zonas grises del discurso oficial y mediático que buscan falsear o callar el trasfondo; y, desde los planteamientos de De Zubiria, es importante reconocer que, con la pervivencia de la mentalidad contrainsurgente, se ha propiciado una eternización del conflicto más allá de las armas.

Bajo estas claves, la memoria -y en particular la pedagogía de la memoria- tiene el reto de dilucidar los alcances del velo del discurso oficial, contrainsurgente, mediático, para hallar una lectura coherente con la realidad del conflicto desde sus procesos y sus contextos. Desde allí, se deben construir unos referentes memoriales que permitan la desactivación de los discursos justificatorios del conflicto y falseadores de sus causas.

### **Iniciativas de carácter distrital frente a la memoria y la pedagogía de la memoria.**

Otro escenario de posicionamiento de la pedagogía de la memoria se puede observar en el interés de la administración distrital de Bogotá de los alcaldes Garzón (2004-2007), Moreno y López (2008-2011) por designar un número importante de colegios públicos de Bogotá con nombres de líderes políticos, sociales y sindicales que perdieron su vida en el marco de los crímenes de Estado. Tales como Manuel Cepeda Vargas, Carlos Pizarro León

Gómez, Eduardo Umaña Mendoza, Orlando Higuera Rojas, Kimi Pernía Domicó, Leonardo Posada Pedraza, entre otros; empezaron a ser tomados para nombrar a los colegios nuevos y para renombrar los que se estaban reestructurando. Así, se dio apertura a un proceso de pugnas por la memoria tanto en las comunidades como en diversos escenarios académicos y pedagógicos.

Para Gonzales (Gonzales, Y., 2013), quien estudió a fondo el proceso en torno al nombre del Colegio Orlando Higuera Rojas -antiguo Juan Maximiliano Ambrosio, ubicado en los barrios la Libertad y Holanda, de la localidad de Bosa, y con más de cuarenta años de historia-; al designar el nombre se desataron una serie de pugnas por la memoria que permitieron visibilizar las relaciones sociales y los procesos de construcción de subjetividades políticas, presentes tanto en las comunidades educativas como en las sociedad en general. Luego de todo este proceso de impacto y reflexión en el renombramiento del colegio, se propuso realizar la cátedra Orlando Higuera Rojas, cuyo objetivo central era generar un espacio de formación en torno a las implicaciones del nombre del colegio, y lo que ello conllevaba en aspectos de identidad institucional, de defensa de los derechos humanos y de reconocimiento de su constante vulneración en el contexto del conflicto armado colombiano.

El análisis de Gonzales (Gonzales, Y., 2013) plantea que en esta se evidencia un interés por posicionar referentes memoriales que contribuyan con la reparación simbólica a las familias de víctimas del conflicto; incluso al reconocer diferentes formas de entender y de afrontar la memoria, que oscilan desde el desconocimiento de procesos comunitarios de exigibilidad de derechos desde la década del setenta, -anclados al referente memorial de Juan Maximiliano Ambrosio-, hasta la precariedad memorial y territorial que afrontó el colegio durante los tiempos de transición, la cual supeditó el nombre a una figura difusa e impuesta por la institucionalidad.

Por otra parte, si bien la cátedra tiene elementos que requieren un profundo planteamiento -tanto desde lo pedagógico como desde lo político-, y que necesitan ahondar en el reconocimiento de los procesos colectivos, esta sí representa una apertura a la construcción de referentes para problematizar la historia reciente del país, la condición de los derechos humanos en el contexto del conflicto y las identidades territoriales tejidas en torno a los

referentes memoriales. Aunque este proceso de designar los colegios distritales con nombres de líderes políticos y sociales culminó en 2015, no se ha realizado una investigación sistemática que de cuenta de la configuración de referentes memoriales sobre el pasado reciente o del impacto en las subjetividades políticas de las comunidades en las cuales se construyeron estos colegios.

En el año 2010, en el marco de la conmemoración del bicentenario de la independencia, con el genuino interés de posicionar la memoria como referente social, la administración distrital de Bogotá inauguró el centro Bicentenario de Memoria, Paz y Reconciliación; cuyos objetivos centrales giraron en torno a la promoción de la memoria, al reconocimiento de las víctimas (como referente para construir y consolidar una cultura de paz) y a la reconciliación en la ciudad y en el país. Así lo plantea la alcaldesa Clara López, al referirse a la razón de ser:

Que sea un punto de encuentro para iniciativas de paz; para la pedagogía por el Derecho Internacional Humanitario; un centro para la promoción de una cultura de paz; una cultura de no violencia activa; una cultura ciudadana por la verdad, la justicia y la reparación; y el apoyo a la formulación de propuestas y políticas de reparación moral, simbólica, psicológica, colectiva y de colectivos... cumplir con la necesidad del reconocimiento público del carácter de víctima de las víctimas, de su dignidad, de su honor ante la comunidad y ante el ofensor (López Obregón, 2010, p. 10)

El Centro distrital de Memoria Paz y Reconciliación se erigió rápidamente como un escenario de encuentro de las organizaciones emprendedoras de la memoria, las instituciones encargadas de promover los deberes de la memoria por parte del Estado y de las personas interesadas en el tema. Este se constituye en una institución promotora de reflexiones de tipo académico y experiencial (principalmente en alianza con el IPAZUD) en torno a la memoria y a la memoria histórica.

A su vez, en el plano artístico y cultural son cada vez más numerosas e interesantes las iniciativas que pretenden posicionar la memoria histórica, la pedagogía de la memoria y el sujeto víctima como ejes centrales de su accionar. En el CNMH se encuentra una base de

datos con más de 60 iniciativas a nivel nacional que pretenden generar acciones de reconocimiento y de construcción de memoria desde los elementos reflexivos y metodológicos de las artes y la cultura. Así pues, en museos, centros de memoria y espacios de confluencia pública son frecuentes las intervenciones artísticas, fotográficas y teatrales en las cuales el tema del conflicto, las víctimas y la memoria histórica son recurrentes. Estas son promovidas por instituciones gubernamentales, por empresas privadas, por artistas particulares o asociaciones de víctimas y defensoras de Derechos Humanos. Es importante mencionar el trabajo de artistas como Doris Salcedo, Oscar Muñoz y María Elvira Escallón, quienes irrumpen con inusitada fuerza expresiva para proponer lecturas que, desde las formas expresivas, aportan en la construcción de la memoria histórica y de la pedagogía de la memoria.

Para el año 2015 se realizó en la ciudad de Bogotá la Primera Cumbre de Arte y Cultura para la Paz de Colombia; un espacio académico y cultural para pensar las diferentes formas de vincular la cultura para la paz con el arte y las expresiones culturales. Santiago Trujillo, el director de la institución distrital encargada de su organización, IDARTES, plantea que la cumbre busca

que el arte y la cultura sean tenidos en cuenta en el Proceso de Paz, pero más allá de eso, incidir en una sociedad que necesita movilizar la mente, el cuerpo y el espíritu alrededor de la posibilidad de construir una cultura de paz en donde todos podamos ser y podamos ejercer una ciudadanía libre y democrática<sup>14</sup>.

Así pues, los ejes sobre los cuales se desarrolló la propuesta fueron: i) Arte y Cultura en la Construcción de la Paz; ii) Memoria, Relatos y Comunicación; iii) Territorios y Cultura de Paz; y iv) Reparación Cultural y Simbólica.

Esta cumbre, aunque no plantea directamente el tema de la pedagogía de la memoria, sí la abarca en uno de sus ejes y en actividades que dejan entrever uno de sus componentes transversales. Esto confirma la consolidación de un escenario político y cultural propicio para las reflexiones en torno a la memoria histórica y la pedagogía de la memoria; un

---

<sup>14</sup> Tomado de: <http://www.bogota.gov.co/article/turismo/ferias-fiestas-eventos/cumbre-mundial-de-arte-y-cultura-para-la-paz-de-colombia>



espacio que vincula tales reflexiones con otros niveles de comprensión del tema (como lo corporal y lo espiritual) y que permite contribuir a la construcción una cultura de paz.

Se advierte la configuración de la pedagogía de la memoria en un contexto sociopolítico determinado por el conflicto social armado, bajo unos escenarios de reconocimiento abiertos desde hace más de tres décadas por organizaciones de víctimas y familiares de desaparecidos cuyo accionar persiste hasta el día de hoy bajo la exigencia de verdad, justicia y reparación.

Este accionar ha implicado un posicionamiento de la memoria como categoría política desde la cual se han agenciado procesos de exigencia del derecho a la verdad y la justicia, y se ha permitido una visibilización colectiva (no exenta de señalamientos, estigmatizaciones, falsedades y episodios de violencia política) que ha afianzado la necesidad de persistir en el fortalecimiento de la rememoración de los procesos de victimización.

Si bien en las décadas del ochenta, noventa e inicios del 2000 no se habla concretamente de pedagogía de la memoria, sí se establece un repertorio de acciones colectivas que dan cuenta de su comprensión como categoría práctica. Desde esta se activan procesos de rememoración éticos y políticos que exigen verdad y justicia con las víctimas, principalmente de crímenes de Estado. Se evidencia entonces que, en Colombia, el concepto de pedagogía de la memoria emerge primero como categoría de acción política y luego, a finales de la década del 2000, bajo las reflexiones de Girón (2009), toma cuerpo como categoría analítica con importantes proyecciones tanto académicas como investigativas.

Con el fin de sintetizar los avances que sobre el tema se trabajan es este capítulo se presenta la tabla 1:

**Tabla 1. Escenarios de Configuración de la pedagogía de la memoria en Colombia**

Escenario de configuración	Temporalidad	Características	Lugar de enunciación
<p><b>Bajo el liderazgo de organizaciones de víctimas y defensores de Derechos Humanos</b></p>	<p>Desde la década del 80 a la actualidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exigencia de verdad, justicia y reparación</li> <li>• Pedagogía de la memoria como estrategia para el reconocimiento social de crímenes de Estado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Denuncia, defensa y reivindicación de los Derechos Humanos y de los derechos de las víctimas principalmente de crímenes de Estado.</li> </ul>
<p><b>Como objetivo misional de Instituciones oficiales: GMH y CNMAH</b></p>	<p>Desde la ley de justicia y paz en el año 2005 hasta la actualidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reivindicación de la voz de las víctimas.</li> <li>• Reconstrucción de las causas del conflicto armado</li> <li>• Elaboración de informes de amplia circulación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esfera institucional pero críticos frente a la responsabilidad del estado por acción u omisión.</li> </ul>
	<p>Desde el año</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nombramiento de la comisión de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dilucidar los discursos que oficiales,</li> </ul>

<b>Bajo el marco del proceso de paz</b>	2012 hasta la actualidad.	<p>estudio sobre las causas del conflicto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Decreto de obligatoriedad de la cátedra por la paz con un componente directo sobre memoria histórica.</li> </ul>	<p>mediáticos e históricos que subyacen al conflicto social armado.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Necesidad de reconciliación para conformar un marco social proclive a la paz.</li> </ul>
<b>Como Iniciativas del gobierno distrital.</b>	Desde el año 2007 hasta la actualidad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colegios distritales como lugares de la memoria</li> <li>• Centro distrital de memoria como espacio de encuentro de iniciativas para la memoria.</li> <li>• Realización de la cumbre mundial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento de un pasado marcado por el conflicto y como apertura de espacios materiales e inmateriales de encuentro en torno a la memoria.</li> </ul>

Así pues, en primer lugar, bajo el amparo del proceso de negociación con los grupos paramilitares en el año 2005 y con las FARC en el año 2012, surgen las leyes 975, o Ley de Justicia y Paz; y la 1448, o Ley de Víctimas y Restitución de Tierras; que se establecen como las bases legales para la configuración de una política pública de la memoria, con la creación del Grupo de Memoria Histórica (GMH) y del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH).

El trabajo de estas instituciones ha permitido abrir un horizonte de comprensión del pasado reciente y del conflicto armado de nuestro país en el cual prima una perspectiva que propende por la clarificación de las condiciones estructurales que permitieron la emergencia del conflicto así como de las omisiones del Estado en su responsabilidad de salvaguardar la integridad de sus ciudadanos; esto de la mano de la reivindicación de la condición existencial de los sujetos-víctimas, sus relatos y sus experiencias de resistencia ante el accionar de los diferentes actores armados.

En términos de pedagogía de la memoria, el CNMH ha presentado la propuesta *Caja de Herramientas para la Memoria Histórica, Desaprender la Guerra para Aprender la Paz* (CNMH, 2015), la cual propone un trabajo activo y participativo que vincula diferentes tipos de textos desde el reconocimiento de las diferentes narrativas, experiencias y situaciones de las víctimas. Este trabajo, además, es soportado en un análisis de las condiciones sociohistóricas que determinaron la emergencia del conflicto en determinadas regiones del país. Sin embargo, esta herramienta, que plantea una propuesta pedagógica pertinente para los objetivos que se traza, no ha tenido la suficiente difusión en los diferentes escenarios educativos del país.

Por otro lado, en el informe de la comisión encargada por la mesa de diálogo de la Habana, para el estudio de las causas del conflicto [denominado *Contribución al Entendimiento del Conflicto Armado en Colombia* (2015)], aunque no se habla directamente de pedagogía de la memoria, tres de sus participantes (De Zubiria, Estrada y Giraldo) coinciden en resaltar la necesidad de problematizar el relato que se ha construido desde el discurso oficial del conflicto armado. Se resalta la pertinencia de develar sus causas profundas y reales para brindar claridad sobre el proceso (mediante los diferentes usos que pueden hacerse de la memoria de los sujetos disidentes y de lecturas que se posicionan por fuera del canon).

También, la cátedra por la paz, de obligatoria implementación en el país (bajo el amparo del decreto 1038 de 2015), plantea la posibilidad de estructurar un espacio académico y curricular en las instituciones educativas. Este espacio busca la construcción de la cultura para la paz desde la profundización en dos de las doce temáticas propuestas<sup>15</sup>. Si bien se ha

---

<sup>15</sup> Las temáticas propuestas son: a) Justicia y Derechos Humanos, b) Uso sostenible de los recursos naturales, c) Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación, d) Resolución pacífica de conflictos,

criticado el decreto por la falta de especificidad respecto a sus objetivos (ya que desde la ley 115 se habla del derecho a la paz como objeto de la educación, así como en las cartillas de competencias ciudadanas publicadas en 2005), este establece las directrices para la consecución de una ciudadanía participativa crítica y responsable en los marcos de la consecución de la paz<sup>16</sup>. Vale decir que en algunas instituciones educativas se han dado reflexiones en las que prima una perspectiva crítica respecto al proceso histórico y social que enmarca el conflicto armado, y que abren un espacio real a la pedagogía de la memoria; tal y como lo demuestra la cátedra realizada en la Universidad Pedagógica Nacional en el año 2015<sup>17</sup>.

Por último, el gobierno distrital de Bogotá, entre los años 2004 a 2011 ha contribuido a configurar un escenario propicio para la pedagogía de la memoria al designar nombres de líderes asesinados a los colegios que construyó entre 2007 y 2015, con la creación del Centro Distrital de Memoria, Paz y Reconciliación y con la realización de la Cumbre Mundial de Paz en 2015, en donde se debatió el papel de la memoria en la sociedad colombiana actual y su relación con el arte.

Bajo este panorama de exigencia, persistencia y resistencia; permeado por tensiones, desencuentros y pugnas, emerge el discurso de la pedagogía de la memoria. Se erige como posibilidad de acción y reflexión ético-política que propone alternativas de encuentro con el pasado desde la posibilidad de reinventar, desde las formas de interacción que permitan problematizar las causas de la guerra y que exijan verdad, justicia y reparación. En palabras de Garzón (2015),

nuestro modo de ver las memorias de la violencia constituye la clave para asegurar la estabilidad del edificio de la paz, pero no en la medida que sean inmóviles, sino en tanto se conviertan en el primer espacio de gestión pacífica y justa de los conflictos que pueden prolongarse en el tiempo. (p 48).

---

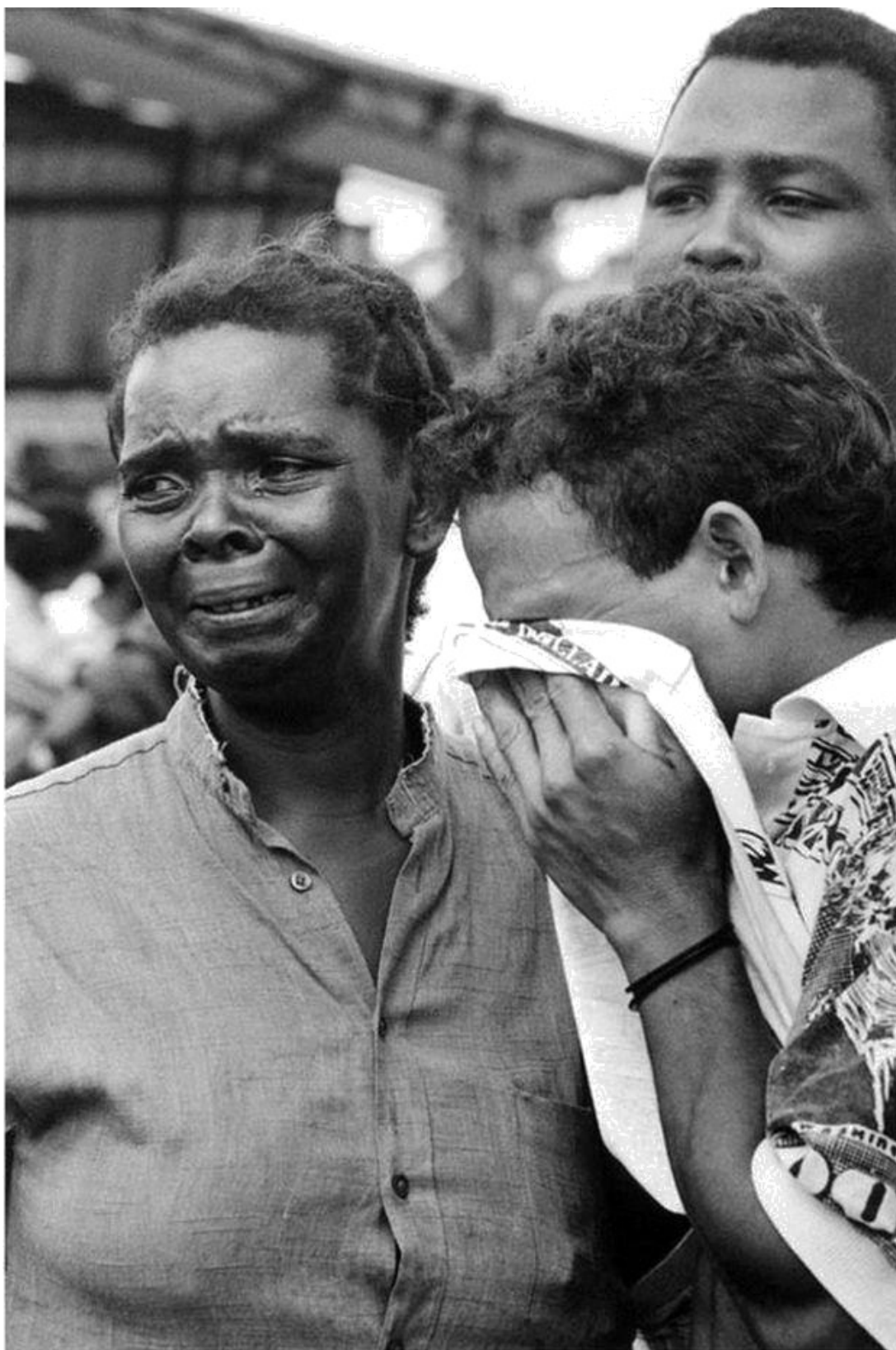
e)Prevención del acoso escolar, f) Diversidad y pluralidad, g) Participación política, h) Memoria histórica, i) Dilemas morales, j) Proyectos de impacto social, k) Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales, l) Proyectos de vida y prevención de riesgos.

<sup>16</sup> Al respecto es pertinente revisar: <https://www.las2orillas.co/una-catedra-de-paz-obligada/>,

<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-15239415> y

<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-15872019>

<sup>17</sup> Ver: Bitácora para la cátedra de la paz. Ortega, Ed, Editorial UPN, 2016.



ANAPPAÁ. HVAHÉ 1995

Familiares de víctimas de una masacre guerrillera en 1995. © Jesús Abad Colorado

## CAPÍTULO II

### CONFIGURACIONES DE LA PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA EN COLOMBIA. TRAZOS PARA SU COMPRENSIÓN

“La educación después del holocausto no puede renunciar al pasado, al recuerdo, a la memoria. Si así lo hiciera sería una educación inhumana... El rostro del otro no es solamente la voz del que tengo adelante, que está físicamente presente, que me interpela cara a cara. El rostro es también la voz de los que no están, de las víctimas del genocidio”

Jean Carles Mélich

Este capítulo responde a los referentes conceptuales que soportan la memoria y la pedagogía de la memoria en su plano formativo e investigativo. Para ello, se recorre, a grandes rasgos, el proceso de posicionamiento de la memoria en el ámbito de las ciencias sociales y la tensión que ha generado esta en la historia, (campo del saber encargado tradicionalmente de la problematización del pasado). Enseguida, se señalan las condiciones de posicionamiento de la pedagogía de la memoria en el contexto latinoamericano; y, para finalizar, se fundamentan conceptualmente sus alcances en términos epistemológicos, ético-políticos y didácticos.

#### **El reconocimiento de la memoria. Trazos de la configuración del campo de estudio en el que emerge la pedagogía de la memoria.**

De acuerdo con Hobsbawn (2000) uno de los fenómenos substanciales del sujeto del siglo XX es la ruptura con los mecanismos sociales que lo vinculan al pasado, que lo condenan a vivir en un “presente permanente” (Hobsbawn, 2000). Aunado a esto, la crisis de las grandes utopías que se construyeron y se sustentaron en torno a la modernidad; el auge de identidades nacionales bajo el dominio de metrópolis coloniales; y la ruptura de una idea rígida de identidad nacional, auspiciada por el ímpetu de la globalización económica y cultural; implican un desdibujamiento de las raíces y los anclajes del sujeto a una identidad específica.

En coexistencia con este fenómeno, después de la Segunda Guerra Mundial se consolida lo que Huyssen (citado por Jelin, 2002) denomina la “cultura de la memoria”, entendida como

el valor cultural altamente significativo que se da a la memoria como mecanismo para fortalecer el sentido de pertenencia a grupos y comunidades (Jelin, 2002). La cultura de la memoria se materializa en una tendencia a coleccionar registros del pasado de diversas expresiones artísticas, lugares de la memoria, conmemoraciones de fechas y acontecimientos significativos de los colectivos nacionales y de los individuos.

Si bien ya desde la primera mitad del siglo XX Maurice Halbwachs había expuesto la necesidad comprender el problema de la memoria y el recuerdo, en unos marcos sociales que sirvieran como referencia para su reconstrucción -lo que denominó *marcos sociales de la memoria*- es solo hasta la publicación de los relatos de los sobrevivientes de los campos de concentración de la Segunda Guerra Mundial, que la memoria encuentra su “*tropos universal*”. (Huyssen, 2007).

Primo Levi, sobreviviente italiano de la Shoah<sup>18</sup>, anuncia en la introducción de su libro testimonial *Si esto es un hombre* (2002) que su interés fundamental no es “añadir algo nuevo a lo que ya se sabe” (Levi, 2002) sobre los campos de concentración, sino principalmente, generar para sí una liberación interior en la que

la necesidad de hablar a “los demás”, de hacer que “los demás” supiesen, había asumido entre nosotros, antes de nuestra liberación y después de ella, el carácter de un impulso inmediato y violento, hasta el punto de que rivalizaba con nuestras demás necesidades más elementales; este libro lo escribí para satisfacer esta necesidad, en primer lugar, por lo tanto, como una liberación interior (Levi, 2002).

Con esta intencionalidad, Levi dota al testigo sobreviviente de un carácter activo frente a la reconstrucción del pasado, no con intencionalidades de objetividad, certeza o reconstrucción exacta de la realidad; sino con un carácter liberador, subjetivo e intimista. Es una narrativa que reivindica la posibilidad de contar la historia desde las percepciones, emociones e intenciones de quien la vive. Es la experiencia del testigo la que cobra centralidad y su narración la que permite contar a los otros lo que en realidad pasó.

---

<sup>18</sup> Término empleado por Mantegazza (2006). Contrario al término holocausto, que quiere decir sacrificio. El término *Shoah* representa un sentido mucho más cercano a la cosmovisión judía ya que implica la catástrofe que representó la persecución y exterminio de que fueron víctimas antes y durante la Segunda Guerra mundial.



Desde la perspectiva de Hartog (2001), otro acontecimiento clave que consolida la emergencia de la memoria y el posicionamiento del testigo como sujeto poseedor de conocimiento sobre el pasado; es el juicio de Adolf Eichmann en 1961, responsable del transporte y la muerte de cientos de miles de prisioneros en los campos de concentración alemanes en Polonia durante la Segunda Guerra Mundial. Este hecho marca un hito, pues que permite el reconocimiento de los testimonios de las víctimas como posibilidad real para crear un relato colectivo sobre el pasado, en el que la voz del testigo es acreditada como verdad -no solo judicial. sino histórica. Es la historia contada desde el punto de vista de las víctimas (Gonzales, E., 2013).

Errl (2016) propone tres razones por las cuales los estudios de la memoria han ocupado un lugar central en las ciencias sociales durante las últimas tres décadas. En primer lugar, advierte la importancia social, cultural y mediática del recuerdo cultural de la Shoah, fundamentalmente cuando los testigos sobrevivientes mueren y se genera una fisura profunda que obliga a pasar de una memoria comunicativa, -afincada en los relatos en primera persona que hacen los testigos sobrevivientes- a una memoria cultural -la cual implica otras formas de relación con el pasado y hace uso de la resignificación mediatizada de los testimonios y cotejos de estos con otros y con investigaciones históricas que reafirmen o desvirtúen lo relatado por los testigos.

En segundo lugar, llama la atención a la incidencia de los procesos migratorios -principalmente en Estados Unidos y en Europa occidental- generadores de una explosión inusitada de nacionalismos reivindicativos de las identidades memoriales, que complejizan las tensiones actuales ancladas a la incidencia del recuerdo en la experiencia colectiva y que le memoria un matiz altamente político y ético.

Por último, señala la importancia epistémica que revisten los estudios de memoria; ya que se establecen como típico ideal para los estudios culturales, dada su propensión a manifestarse como fenómenos colectivos, múltiples y vinculantes de las diferentes teorías construidas por las disciplinas de las ciencias sociales, humanas y médicas.

En la perspectiva de Traverso (2007), la importancia de la memoria es su revaloración de la experiencia vivida, propia de la sociedad moderna; cosa que se contrasta con la

desvaloración de la experiencia transmitida, configurada en el marco de la sociedad tradicional (Traverso, 2007). Este reconocimiento de la experiencia vivida implica, por un lado, la apertura a fuentes como el testimonio y el testigo, que no son acogidas tradicionalmente por la historia; y, por otro, la mirada de la memoria que, al estar profundamente anclada a la experiencia presente de los sujetos que la reconstruyen, se vuelve un hecho político que define las modalidades del testimonio, los acontecimientos a narrar y las lecciones que debe dejar. (Traverso, 2007).

Este “acto de testimoniar” (Blair, 2008) interpela a la historia y, en general, a las ciencias sociales, a buscar rangos epistemológicos con la suficiente potencia explicativa para ubicar estas experiencias en marcos de inteligibilidad aceptables en términos de aprendizajes colectivos. Los estudios sobre la memoria, que dan cuenta de la reconstrucción del pasado, ya no solamente desde la sistematicidad y rigurosidad de la historia, sino desde otros marcos de referencia que integran al acto de testimoniar y a su peso experiencial y subjetivo han permitido que la memoria se constituya como una disciplina interdisciplinar. (Blair, 2008).

Se observa, entonces, de qué manera, desde diferentes ángulos, se problematiza el abordaje que ha hecho la historia sobre el estudio de la memoria como campo de problematización epistemológica, política y ética. La memoria irrumpe para unir lecturas alternativas que reivindicquen las voces de quienes han sido silenciados por los sistemas de veracidad establecidos por la historia y las ciencias sociales y para denotar las implicaciones éticas y políticas de la memoria de la reconstrucción del pasado desde la perspectiva de quienes lo han vivido desde la condición de víctima.

Este escenario de tensión problematiza el estatus epistemológico de la disciplina histórica como forma privilegiada de conocimiento del pasado, el cual va a ser doblemente cuestionado, ya no sólo desde su interior<sup>19</sup>, sino desde el reconocimiento de la memoria en sus diferentes matices conceptuales: memoria colectiva, memoria social y memoria

---

<sup>19</sup> La escuela francesa de los anales amplió el espectro de la historiografía decimonónica desde una crítica profunda a sus pilares epistemológicos y metodológicos, la cual se había interesado hasta entonces casi exclusivamente en la historia política, militar y estatal. Con esta reformulación la historiografía dio un giro hacia aspectos relacionados con la historia social y cultural además de incluir diversidad de fuentes antes subvaloradas y reconocer el rol de la subjetividad en el oficio de historiar, sus principales representantes fueron Lucien Febvre y Marc Bloch (Bejarano, 1997).

histórica. La memoria emerge, así, como categoría válida y pertinente para la construcción del pasado reciente. La historia con todo su aparataje conceptual y metodológico debe afrontar esta embestida.

La tensión entre memoria e historia, lejos de resolverse en favor de una o de otra, se debe tramitar desde una perspectiva que implique la consolidación de unos vasos comunicantes que contrasten, refuten o confirmen los datos que, sobre el pasado, se encuentran registrados en el testimonio, o viceversa. Así, se confirman las hipótesis que, desde la investigación histórica, se plantean en los registros subjetivos presentes en los relatos de los testigos. (Gonzales, E., 2013).

Vista de esta manera, los estudios sobre la memoria se deslindan como una herramienta valiosa para reconstruir el pasado desde las lecciones históricas leídas en el presente. Sin embargo, Todorov (2000) alerta sobre la posibilidad de que los estudios sobre el tema caigan en *abusos de la memoria*, cosa que genere una presencia permanente de pasados dolorosos que obstruyan el olvido y no permitan la ampliación a una mirada esperanzadora y constructiva sobre los hechos traumáticos del pasado. Por ello, plantea este autor, es necesario transitar de la memoria literal, anclada al pasado y a los acontecimientos traumáticos estatizantes y desesperanzadores; a la memoria ejemplar, entendida como la que permite liberar el recuerdo de los traumas, sin olvidar sus determinantes, y potencializar el presente para construir futuros liberadores (Todorov, 2000).

En esta misma línea, Castillejo (2009) reconoce los riesgos que implica desentramar el dolor para transformarlo en saber. Según este autor, en casos emblemáticos en que se ha hecho una reconstrucción “exitosa” del pasado traumático, como es el caso de Sudáfrica; se ha dado lo que él denomina la “paradoja del reconocimiento”, que consiste en el hecho de que quien emprende los procesos de investigación recibe el reconocimiento por su labor de reconstrucción de la memoria traumática, mientras que las personas que han sufrido el hecho traumático continúan con las condiciones de trauma que tenían previas al proceso de reconstrucción de la memoria. Así, las personas víctimas en contextos de violencia se encuentran en la contradicción de poder hablar pero de querer callar.

Otro elemento que señala el autor es la consolidación. En algunos lugares del mundo existen lo que él denomina como “industrias de la extracción” (Castillejo, 2009), las cuales asumen los archivos del dolor como bancos de testimonios susceptibles de ser mercantilizados, a cambio de reconocimientos de diversa índole. Estas dinámicas suponen una perversión del sentido de la memoria, puesto que hace que se pierda su sentido subjetivo, de reparación y de reconocimiento de las condiciones que generaron la violencia.

Ante estos riesgos, el autor propone una “ética de la colaboración” (Castillejo, 2009) para los trabajos de la memoria. Esta consiste en consolidar un reconocimiento real del dolor manifestado en una actitud de profunda escucha de las palabras y de los silencios; en una humanización del acto de la entrevista; en un proceso de diálogo empático desde el reconocimiento del otro, como sujeto de dolor y sufrimiento; y en un respeto profundo de las víctimas en todas sus dimensiones humanas y simbólicas.

### **El “¡Nunca más!” de Argentina y Chile. Los referentes latinoamericanos indispensables para el desarrollo de la pedagogía de la memoria en Colombia**

En el contexto latinoamericano, la pedagogía de la memoria tiene unos referentes claros en los países del cono sur, principalmente en Argentina y Chile. Estos países han transitado de escenarios dictatoriales a otros democráticos, por medio de procesos que exigen verdad y justicia; y que son agenciados por colectivos de familiares de desaparecidos y torturados que han consolidado de un acuerdo colectivo para reconstruir los hechos del pasado reciente.

Durante la década de 1990, y bajo el amparo de una política pública auspiciada por el Estado -bajo la presión de grupos defensores de derechos humanos que denunciaron, con valentía, las torturas y desapariciones realizadas por integrantes de las fuerzas militares en el contexto de la dictadura-, surgió la apuesta por la una educación en donde la pedagogía de la memoria y la enseñanza de la historia reciente ocuparan un lugar central.

Esta apuesta implicó la reivindicación de la escuela como escenario privilegiado para la transmisión de un pasado reciente, desde la perspectiva de la memoria ejemplarizante, y desde el “¡Nunca más!” como tópico emblemático esencial de no repetición. (Herrera y Pertuz, 2015). Un hito de este proceso se puede ubicar en la publicación del libro *Haciendo*

*memoria en el país del nunca más* (Dussel, Finoccio y Gojman, 1997), cuyo objetivo central radicó en la preparación del informe *¡Nunca más!*, encargado por el presidente de Argentina Raúl Alfonsín (1983-1989) a la CONADEP (Comisión Nacional de la Desaparición de Personas) para la escuela argentina.

Este libro, en cuyo contenido se presenta de forma comprensible y cercana a los estudiantes los principales aspectos sicohistóricos de la dictadura argentina, generó un proceso de mediación pedagógica del informe con muy buena recepción, tanto en el ámbito local de la ciudad de Buenos Aires como en el resto del país (Herrera y Pertuz, 2015). En este contexto, representa un ejemplo de cómo las políticas públicas de la memoria se pueden implicar a fondo en el proceso de enseñanza del pasado reciente en el ámbito escolar.

Este proceso de más de tres décadas en los países del cono sur, ha permitido visibilizar y reactivar iniciativas de memoria colectiva que se han puesto en consideración de la sociedad y que han posibilitado la revisión el pasado desde un punto de vista crítico, que supera los olvidos impuestos, rescatando los testimonios de las víctimas e, incluso, reviviendo responsabilidades legales y jurídicas de los victimarios. Autores como Elizabeth Jelin (2002), Graciela Rubio (2007), Inés Dussel (2002), Mario Carretero (2007), han reflexionado en torno a las implicaciones en términos epistemológicos, éticos, políticos, pedagógicos y metodológicos que tiene la pedagogía de la memoria y la enseñanza de la historia reciente en contextos marcados por el pasado violento.

A propósito del panorama latinoamericano, cobran vital importancia los aspectos que Jelin (2002) propone como indispensables antes de emprender los trabajos de la memoria en contextos con pasados marcados por la violencia política.

En primer lugar, están las implicaciones subjetivas que giran en torno al proceso de elaboración que cada individuo desarrolla respecto a las circunstancias en que las que vivió su trauma derivado de la violencia política.

Por otro lado, están las implicaciones políticas cuya premisa central es que en ninguna sociedad se encuentra una versión única del pasado. Estas valoran los escenarios de luchas, disputas y conflictos en los que se imponen unas narrativas del pasado sobre otras.

Por último, están las implicaciones sociales de la memoria, que deben estar enmarcadas en el “¡Nunca más!” como máxima ética desde la cual emprender los trabajos de la memoria. (Jelin 2002).

Como vemos, la irrupción de la memoria en el campo de estudio de las ciencias sociales y de la historiografía ha significado la apertura a la posibilidad de pensar el pasado como categoría política que tensiona los hechos ocurridos en aras de liberar identidades y emotividades no resueltas. Asimismo, ha significado una apertura a la representación que los sujetos hacen del pasado en función de su experiencia, de su lectura subjetiva y de la narración que se construye en torno a ella.

Por su parte, Dussel (2002), plantea en *La Educación de la Memoria. Notas sobre la política de la transmisión*, una breve pero concisa reflexión sobre la relación entre educación y memoria. La autora divide su artículo en tres partes; en la primera, plantea algunas cuestiones generales sobre la relación de la educación con la memoria y el olvido. Luego, intenta historizar tal reflexión al analizar cómo se pensó esta relación entre educación y memoria en la educación argentina; y, en tercer lugar, vuelve sobre los interrogantes iniciales y sobre la posibilidad de otras formas de transmitir el pasado reciente. (Dussel, 2002).

Es importante resaltar un planteamiento de Dussel que se sitúa en esta última parte de su texto, y que nace en el marco de si hay o no otras formas de memoria en la escuela. Ante la negativa a esta pregunta, pues se destaca que, bajo el entendimiento de la pedagogía como una acción política, el tratamiento de la memoria debe estar enfocado en las emergencia de la dignificación y reconocimiento de las víctimas; se plantea, en palabras de Guadalupe Santa Cruz (citado por Dussel, 2002), que el lenguaje no tiene justicia propia, pero que tal vez de deje acosar por la memoria. La memoria traumática, más que cualquier otra, conmina al lenguaje a hacer de su delirio una composición, a dar vida a nuevas narraciones (Santa Cruz, citado por Dussel, 2002),

Se reconoce, así, que es la memoria la que se encarga de caracterizar y movilizar a la pedagogía de la memoria. Dussel permite inferir el carácter cíclico de la memoria personal,

la memoria colectiva y la memoria histórica -también trabajado en este documento- que adopta esta categoría en su relación con la pedagogía.

La memoria personal moviliza el lenguaje, el *delirio* que da vida al testimonio; este, al ser leído, permite que, con las características de la pedagogía de la memoria como la alteridad, el reconocimiento y dignificación de la víctima; se constituya como constructo de la memoria colectiva; que, a su vez al ser teorizado y estudiado con relación a otros testimonios y a la historia oficial, se sumerge en el terreno de la memoria histórica. La pedagogía de la memoria es, por tanto, un espacio de la memoria y para la memoria, que trabaja con elementos de la misma memoria para cumplir su fin.

Para el contexto latinoamericano, se ha dado un proceso diferenciado en el cual Argentina y Chile, con su pasado dictatorial, han marcado la pauta respecto a los procesos de reconstrucción del pasado desde una perspectiva ejemplarizante y erigiendo a la escuela como escenario privilegiado para consolidar procesos memoriales.

A partir del recorrido anterior, se acoge la conceptualización de Traverso (2007) que entiende a la memoria “como las representaciones colectivas del pasado tal como se forjan en el presente, estructura de identidades sociales, inscribiéndolas en una continuidad histórica y otorgándoles un sentido, es decir, una significación y una dirección” (Traverso, 2007). Este abordaje supone que la memoria es susceptible de ser modificada a partir de las representaciones que se construyen sobre ella, pues tiene la capacidad de reacomodarse desde el presente en que se configura su sentido.

### **La emergencia de la pedagogía de la memoria. La creación del vínculo pedagógico-memoria con miras a la garantía de no repetición de la violencia**

En 1966, Theodor W. Adorno se preguntó ¿cómo educar después de Auschwitz<sup>20</sup>?, y, en renglón seguido, planteó que debía ser exigencia de la educación que una monstruosidad como ésta no se repitiera (Adorno, 1998). Lejos de caer en el discurso que culpabiliza a la educación de todo, y que, a la vez, la ve como la eterna y deseada salvación; Adorno desbroza una serie de argumentaciones que permiten pensar la complejidad de la relación

---

<sup>20</sup> Mélich (2000), explica que Adorno al utilizar la referencia topográfica de Auschwitz, pretende puntualizar el lugar concreto del horror más que entrar en el debate respecto a la forma de nombrar el hecho de la persecución del nacional-socialismo y el Fascismo a los judíos durante la Segunda Guerra Mundial.

entre el pasado traumático y las posibilidades de su abordaje en el marco de la educación para la no repetición.

Bajo esta idea, con los planteamientos del psicoanálisis freudiano, el autor nos instala en la certeza de que Auschwitz, lejos de ser un bache en la carrera civilizatoria que la sociedad moderna ha emprendido, es una manifestación más en el espectro de barbarie que late de forma inminente en la matriz filosófica de la sociedad occidental. La barbarie está presente en el proyecto moderno. Tomar conciencia de esto es, cuando menos, el primer hecho consiente que debemos hacer como sociedad para enfrentar el problema. (Adorno 1998, p. 79).

Plantea entonces que persisten unas condiciones objetivas que permiten pensar que, desde los presupuestos políticos y sociales existentes, el accionar de la educación, de cara a la no repetición de Auschwitz, es limitado. Sus posibilidades en el campo de lo subjetivo no tienen mayor alcance, concretamente en la clarificación de las condiciones de orden psicológico que permiten que sujetos de carne y hueso cometan tales atrocidades. Sin embargo, es en este escenario en donde la educación tiene la posibilidad de develar los determinantes y de generar conciencia colectiva frente a lo ocurrido; el autor plantea que

hay que sacar a la luz los mecanismos que hacen a los seres humanos capaces de tales atrocidades: hay que mostrarles a ellos mismos y hay que tratar de impedir que vuelvan a ser de este modo, a la vez que se despierta una conciencia general sobre tales mecanismos...esa insensibilidad es la que hay que combatir; las personas tienen que ser disuadidas de golpear hacia afuera sin reflexionar sobre sí mismas. (Adorno, 1998)

En este propósito, se debe ser consciente de que hay unos determinantes históricos, que, para el caso de Alemania, el autor los ubica, entre otros, en categorías de nostalgia y de no superación del pasado imperial. A pesar de esto, plantea que se debe propiciar la creación de un “clima espiritual, cultural y social que no permita una repetición; un clima pues en el que los motivos que llevaron al horror se hallan hecho en cierto modo conscientes” (Adorno, 1998). Dichos motivos, predominantemente de orden psicológico y reforzados de manera cotidiana en las diversas instituciones de socialización, transitan de la mano de determinantes de orden social naturalizados; como las ideas de obligación, de autoridad y



de dureza, que, en últimas del rompimiento de la misión educativa de la autorreflexión crítica. (Adorno, 1998).

La idea de dureza, por ejemplo, encarnada en la de concepción de virilidad propia del colectivo militar, encubre un: “masoquismo que (...) viene a conducir muy fácilmente al sadismo” (Adorno, 1998), y que, a su vez, implica una evidente indiferencia frente al dolor propio y del otro, pues “quien es duro consigo mismo se arroga el derecho de ser duro también con los demás y se venga así del dolor cuyos efectos y movimientos no sólo no pudo manifestar sino que tuvo que reprimir” (Adorno, 1998). Es en la desnaturalización de estos patrones culturales, que juegan como soporte emocional de la catástrofe moral de la guerra; en donde, al entender de Adorno, debe operar la educación para la no repetición. Así pues, “tan importante es elevar al consiente este mecanismo como promover una educación que no premie ya, como ayer, el dolor y la capacidad de soportarlo” (Adorno, 1998).

Asimismo, la tendencia a la masificación de la doctrina de la eficiencia -vista por el autor en 1966, pero absolutamente evidente en los modelos de producción material y simbólica de la actualidad- por la vía de la “conciencia cosificada”, (Adorno, 1998) la cual palabras más palabras menos, es la cosificación del otro por medio de su asimilación a un objeto; le imprime un agravante al asunto, ya que, al alcanzar tal nivel de asimilación colectiva, hace que lo que fue una particularidad en un contexto social específico sea hoy un tendencia masificada. Es decir que “lo que en su día ejemplificaron algunos monstruos nazis podría constatar hoy en muchas personas”. (Adorno, 1998).

Bajo estos determinantes, el autor propone clarificar una serie de aspectos que, si bien no funcionan de manera automática, para evitar la reedición de las atrocidades; sí permiten resituar el rol de la educación a propósito de la no repetición de la monstruosidad. En primer lugar, establece la necesidad de ir al fondo de los determinantes psicológicos de los sujetos victimarios, auspiciando la reconstrucción narrativa de su experiencia para dar cuenta de los procesos de orden interno que los avocaron a cometer estos actos. Si bien esto es un ejercicio complejo, este permitiría auscultar el trasfondo circunstancial de los actos para extraer posibles lecciones en función de pensar procesos educativos en el futuro pues “una vez conocidas las condiciones internas y externas que los hicieron así podrían

quizá sacarse algunas consecuencias prácticas encaminadas a evitar que vuelva a ocurrir algo parecido”. (Adorno, 1998).

Para el caso de nuestro país, este aspecto resulta difícil de despejar, pues los victimarios de los diferentes actores armados gozan de una serie de prerrogativas que no los obliga a asumir con la debida responsabilidad la reconstrucción de la verdad histórica<sup>21</sup>, ni a reconstruir sus narrativas autobiográficas. No obstante, aparte de las aproximaciones que han hecho desde las ciencias sociales, la historiografía y las comisiones de la verdad, se han hecho también aproximaciones autobiográficas y contextuales que permiten dilucidar aspectos biográficos<sup>22</sup>.

En segundo lugar, el autor nos propone mirar, desde una perspectiva crítica, el papel de la técnica en la composición de las dinámicas sociales, puesto que esta tiende a caracterizarse como una “fetichización de la técnica” que confunde sus fines con los medios para su ejecución. Esta argumentación queda confirmada a partir de un hecho aparentemente irrelevante por su cotidianidad, pero que tiene la suficiente potencia para explicar la preeminencia de la técnica sobre lo humano: los trenes en los cuales fueron llevadas las víctimas de Auschwitz eran conducidos por seres humanos que hicieron todo lo que estuvo a su alcance para cumplir con su función de forma expedita, rápida y efectiva “a quien proyecta un sistema de trenes para llevar a las víctimas a Auschwitz, sin interferencias y del modo más rápido posible, olvida lo que allí ocurre con ellas “ (Adorno, 1998).

---

<sup>21</sup> En el marco del proceso de paz con los grupos paramilitares en el año 2005 se establecieron las versiones libres como mecanismo para esclarecer lo acontecido durante el conflicto armado y para garantizar el derecho a la verdad de las víctimas y de la sociedad en general. Sin embargo estas versiones no contaron con el suficiente seguimiento y rigurosidad por parte de la justicia convirtiéndose en el mejor de los casos en relatos descontextualizados, descarnados y con poca claridad frente a las responsabilidades. Por su parte los comandantes del paramilitarismo fueron extraditados de manera abrupta en la madrugada del 13 de mayo de 2008 en medio del proceso, lo cual generó un manto de duda respecto a los intereses por no permitir el esclarecimiento de los nexos entre funcionarios del Estado colombiano, de las fuerzas armadas y de sectores económicos adeptos al paramilitarismo. Para el caso del proceso de paz con las FARC, se creó una corte transitoria especializada llamada JEP, (justicia especial para la paz) la cual tiene como función específica propender por el esclarecimiento de las responsabilidades de los grupos insurgentes en el marco de la guerra.

<sup>22</sup> Para ilustrar el caso del paramilitarismo resulta importante el aporte del libro *Guerras Reciclad* de la periodista María Teresa Ronderos en el cual se hace un rastreo del paramilitarismo desde sus orígenes enfatizando en las trayectorias personales de algunos de sus principales líderes. Así mismo son importantes las reconstrucciones de algunos perfiles y procesos jurídicos de integrantes del paramilitarismo realizados por el portal [www.verdadabierta.com](http://www.verdadabierta.com). Para el caso de los grupos insurgentes resultan pertinentes los aportes del sociólogo, escritor y periodista Alfredo Molano en los libros *Siguiendo el Corte*, *Los años de tropel* y *Ahí les dejo estos Fierros*.

Esto, aunado a la conciencia cosificada y a la doctrina de la eficiencia, genera una denodada frialdad respecto al otro, una incapacidad de amar (Adorno, p. 88) que se reafirma en la imposibilidad de identificar el sufrimiento ajeno, en un silencio frente a la catástrofe colectiva y en un condicionamiento psicológico que dispone un contexto para que emerja lo inhumano. Adorno lo expresa de la siguiente manera: “la incapacidad para la identificación fue, sin duda alguna, la condición psicológica más importante para que pudiera ocurrir algo como Auschwitz entre personas en cierta medida bien educadas e inofensivas”. (Adorno, 1998).

Para superar esta frialdad frente al otro, Adorno propone, además del conocimiento exhaustivo de las condiciones psicológicas y sociológicas que permiten su existencia y permanencia; promover la atracción por el otro, ese latido cálido que posiblemente haya existido en grupos humanos pretéritos y que los “denostados utopistas” caracterizaron como la posibilidad de satisfacción de las pulsiones humanas, frecuentemente bloqueadas por los imperativos de obligación, autoridad y dureza. Esto implica la firme convicción de que en la infancia se empiezan a zanjar las primeras posibilidades para promover esa atracción, puesto que “cuanto menos se fracasa en la infancia cuanto mejor son tratados los niños mayores son las oportunidades”. (Adorno, 1998).

Complementario a esto, y lejos de promover el amor como facultad metafísica *per se*, Adorno es consciente de la necesidad de cimentar una educación política que permita hacer frente a la tragedia y que se fundamente en una sociología que deleve el juego de poderes sociales que subyace a la política formal. (Adorno, 1998)

Sin duda alguna, Adorno es consciente y realista respecto a los alcances de la educación frente a la no repetición de la barbarie; no la asume como la fórmula mágica para acabar de una vez por todas con las posibilidades de la reedición; pero sí entiende sus fortalezas frente a la necesidad de problematizar las formas en las cuales la sociedad occidental constituye los referentes subjetivos de sus ciudadanos. También, problematiza el fetiche de la técnica y las contradicciones que ésta supone. Ante esta, promueve el vínculo y el encuentro de ese latido cálido decididamente humano, no sin antes prevenir que este se pone en riesgo si no se develan los hilos profundos del poder desde una perspectiva crítica, sin temor a “chocar con poderes establecidos” (Adorno, 1998).

Mélich (2000) retoma algunos de estos planteamientos en el sentido de enunciar de manera taxativa que el totalitarismo, aparte de ser inmanente a la modernidad, ha transmutado en expresiones puntuales de la cultura para configurar una serie de totalitarismos menores pero efectivos, como el lingüístico, el epistémico, el social y el tecnocientífico. Este último es el más contundente puesto, que niega las posibilidades de la alteridad, diferencia y exterioridad al presentar una “visión exclusivista del mundo”. (Mélich, 2000).

Esta visión, además de imponer una forma totalizante de relación entre los sujetos y el entorno, restringe las posibilidades de cuestionamiento, ya que supone que todos los problemas de la humanidad quedan resueltos con la ciencia y la técnica, pues “la ciencia y la técnica tienden a ocupar el mundo dado por supuesto (Shutz, citado por Mélich, 2000)”. En el marco de la colonización tecnocientífica, el porqué, planteado por Primo Levi (2000), planteado como la pregunta central para comprender las razones del holocausto; pierde relevancia en tanto es intrascendente para el “mundo feliz” existente en la lógica tecnocientífica insertada en la esencia misma de la modernidad.

Si el holocausto está en la matriz fundacional de la modernidad, constatación ya hecha por Adorno (1998), cobran sentido entonces las preguntas realizadas por Steiner y traídas a discusión por Mélich (2000): “¿Cómo se puede leer a Rilke por la mañana, escuchar a Schubert en la noche y torturar al medio día?”. Para el caso específico de la educación, plantea la discusión: ¿se puede seguir diciendo que la causa del holocausto es la mala educación? (Mélich, 2000 p.84). Tales preguntas nos llevan entonces a pensar, en primer lugar, que no hay una relación excluyente entre educación y barbarie; por el contrario, la educación desde su perspectiva ilustrada, alimentada del principio totalitarista de la tecnociencia, sustenta de forma efectiva una coexistencia de manera armoniosa con la tragedia del holocausto. “Bibliotecas, museos y campos de concentración coexisten armoniosamente en un mismo tiempo y en un mismo espacio” (Mélich, 2000).

En segundo lugar, y derivado de la anterior constatación, se hace pertinente replantear las categorías centrales que sustentan el acto educativo en sí mismo y las formas que toma la subjetividad en la sociedad actual. Todo a la luz de los acontecimientos trágicos del siglo XX, principalmente del holocausto. Este replanteamiento pasa por cuestionarse la categoría ética central de la modernidad: la autonomía y sus expresiones neoilustradas encarnadas en

la teoría de la justicia de Rawls y en la teoría de la acción comunicativa de Habermas (Mélích, 2000).

El fundamento sustancial sobre el cual Mélích soporta su crítica a las teorías neoilustradas descansa en el cuestionamiento a la presumible imparcialidad que acompaña la búsqueda de la justicia en los sujetos; pues cada sujeto parte de un punto cero para llegar a esa búsqueda imparcial de la justicia. Sin embargo, retomando las ideas de Reyes Mate y de Levinas, plantea Mélích la imposibilidad de que quienes detentan una posición prominente en el entramado social puedan asumir una perspectiva imparcial en la búsqueda de la justicia, pues “los ricos, los vencedores, los dominadores no pueden nunca convertirse en un sujeto imparcial” (Mélích, 2000).

Así la justicia no es una cuestión de imparcialidad, como lo plantean las teorías neoilustradas de Rawls y de Habermas. Es una cuestión de responsabilidad en la cual la autonomía, piedra angular en la ética de la modernidad, debe dar preeminencia a la responsabilidad ante el otro, cuyo rostro está presente no solamente de forma física sino en los recuerdos imperecederos de la memoria.

La justicia no es una cuestión de imparcialidad sino de responsabilidad. El tiempo es el otro y la responsabilidad es la respuesta a la demanda del otro, a su apelación, al grito del rostro que está presente, pero también a aquel que no está vivo pero que revive en la memoria. (Mélích, 2000).

Esta sustitución de la autonomía, que no se debe entender como su negación, sino como su recomposición en función de la preeminencia del otro; supone una revaloración de la heteronomía, la cual es entendida como la superación de la soberanía del yo en donde se establece una relación de alteridad con el rostro del otro desde su reconocimiento, desde el vínculo pre-autónomo constituido a partir de una subjetividad humana decididamente ética y cimentada en el cuidado del otro. Pues “es entonces a partir de la heteronomización de la autonomía que la subjetividad se convierte en subjetividad humana” (Mélích, 2000).

Bajo esta lógica, la educación y la pedagogía son asumidas desde una perspectiva que trasciende los imperativos morales ilustrados de libertad y de autonomía, para insertarse en una ética entendida como principio constitutivo del acto educativo y en una subjetividad

humana que se responsabiliza por el otro desde el reconocimiento de “su rostro, de su vida, de su muerte, de su fragilidad y de su vulnerabilidad”. (Mélích 2000). Una educación que se oponga de manera radical a la barbarie del siglo XX, y que proponga alternativas no convencionales que problematicen las raíces profundas de la guerra, ancladas a la misma matriz constitutiva de modernidad y de la ilustración; debe abatirse con el sufrimiento del otro, asumir la compasión como alteridad radical y la memoria como vínculo inexpugnable con el sujeto que no está allí. La pedagogía debe reconocer que “el infierno existe en la tierra (...) y que los que no han vivido el horror no pueden olvidar”. (Mélích, 2000).

Este no olvido implica, a su vez, cuidar del otro individual y del otro colectivo, desde la necesidad de recordar que la barbarie, el Auschwitz anunciado por Adorno, está presente y latente en el cuadro de posibilidades de la humanidad. Cobra vigencia entonces el concepto de rememoración planteado por Benjamin (citado por Mélích, 2000), según el cual la memoria no solamente implica guardar el archivo del pasado como una galería empolvada de recuerdos, sino que supone su reactualización a partir de la experiencia del presente. Mélích, retomando a Augé (2000), propone que el deber de la memoria en términos de rememoración radica en que:

es deber de los descendientes y tiene dos aspectos, el recuerdo y la vigilancia...la vigilancia es la actualización del recuerdo, el esfuerzo por imaginar en el presente lo que podría semejarse al pasado, o mejor por recordar el pasado como un presente, volver a él para reencontrar en las banalidades de la mediocridad la forma horrible de lo innombrable. (Mélích, 2000).

Esta rememoración, en el plano educativo implica, reconocer y responsabilizarse con los descendientes y con quienes perdieron su vida en medio de la barbarie bajo condiciones de inhumanidad, sin voz y sin rostro. La educación que pretenda hacer frente a contextos sociohistóricos, marcados por la barbarie, debe sobreponerse al olvido y formular alternativas para que la voz y el rostro de los vencidos tome forma en relatos que den vida a una manera diferente de entender el pasado. Una razón anamnética que se oponga a la lógica tecnocientífica e instrumental que zanja el camino de los totalitarismos morales, académicos y gramaticales; que permita el encuentro, el vínculo y la alteridad; que

promueva el reconocimiento del rostro del otro que no está allí; que esté basada en la experiencia; y que permita decir no al olvido (Mélích, 2000).

Se entiende entonces que una educación que se oponga al totalitarismo y que proponga una alternativa transformadora de fondo, para contextos marcados por la violencia, como el de nuestro país; debe ser una educación que se asuma como acontecimiento ético, en tanto suponga la presencia del otro como radical novedad. (Bárcena y Mélích, 2000).

Bajo las premisas de la educación como acontecimiento ético, las relaciones pedagógicas y sociales estarán mediadas por la natalidad, la hospitalidad y la narración. La natalidad implica asumir al otro como nuevo en este mundo, con la necesidad imperativa de acogida y el recibimiento, bajo las improntas del nacimiento, del comienzo y de la esperanza (Bárcena y Mélích, 2000). Con la radical novedad que es la llegada de un ser a este mundo, con todo lo sorprendente que ello trae consigo, con la imprevisibilidad de lo nuevo, con el azar como posibilidad y con la esperanza como ese “duro deseo de durar” (Bárcena y Mélích, 2000); el reto humano de pervivir en función de unos ideales de responsabilidad contruidos a la sazón de la totalidad.

La hospitalidad, por su parte, es la posibilidad de pensar al otro por fuera de los márgenes personales, de acoger su rostro como el propio, no desde la desconfianza que implica la imposición de las relaciones; sino desde la acción hospitalaria de recepción en el recinto propio; desde la responsabilidad que, como ya se ha dicho, es asumir de manera radical la experiencia de la presencia del otro (Bárcena y Mélích, 2000).

La importancia de la narración en el marco de la educación como acontecimiento ético se refleja en la posibilidad de contar tanto la historia propia como la historia de los que no están allí, de reivindicar su memoria desde la rememoración vinculante al asumir la narración como forma genuina de conocimiento y como posibilidad de identidad narrativa (Bárcena y Mélích, 2000). En este entendido, lo narrado se convierte en el sentido en sí mismo de la educación, en tanto la narración permite desentramar los intrínquilos que cercan la existencia humana desde el reconocimiento del potencial como narradores de nuestras propias vidas (Bárcena y Mélích, 2000).

## **La pedagogía de la memoria: las apuestas ético-políticas por la alteridad, la transformación y el vínculo**

Tras este acercamiento, es necesario puntualizar el sentido ético-político de la pedagogía de la memoria, en tanto esta asume unos principios específicos que vinculan estos elementos a su apuesta por la transformación colectiva generada a partir de lecturas del pasado traumático en el marco de la alteridad y en pugna con las perspectivas totalizantes que ven en la educación una fábrica de subjetividades homogéneas. Aunado a esto, y en palabras de de Jelin (2002), la memoria es un escenario de disputas en el que se ponen en juego las perspectivas políticas del presente y en el que se juega el sentido que cobran los hechos del pasado; por esta razón, al hablar de pedagogía de la memoria, el concepto de pedagogía cobra un significado que implica posicionamientos políticos, epistémicos y discursivos desde los cuales se inscribe una visión específica de sociedad y de sentido del pasado.

Se acogen, entonces, las apreciaciones desarrolladas por Rubio (2007). La autora presenta un conjunto de reflexiones que nos permiten comprender elementos de suma pertinencia para problematizar conceptualmente a la pedagogía de la memoria en el contexto Latinoamericano y colombiano. Plantea que una multiplicidad de discursos, saberes y prácticas (muchas veces inconexos y contradictorios) circulan la educación y de manera directa o no, determinan las acciones que ocurren en su interior. En medio de estos asuntos se impone la lógica de la razón-instrumental como máxima de acción cuya naturaleza inhibe procesos de transformación de corte subjetivo que se gestan en sus procesos de interacción (Rubio, 2007).

Fenómenos colectivos como la emergencia de un capitalismo disciplinario de redes, las dislocaciones del tiempo, la aparición de los neoconservadurismos y el desvanecimiento de lo público obstruyen las iniciativas que intentan pensar formas alternativas de configurar nuevos horizontes de existencia. Se hace pertinente y necesario abrir paso, entonces, a pedagogías que permitan plantear nuevos horizontes, recuperar las experiencias de los sujetos y rescatar las capacidades para configurar mundos diversos (Rubio, 2007).



Surge la pedagogía de la memoria no solamente como alternativa sino como necesidad que reconoce que los seres humanos estamos marcados por un devenir histórico que nos posiciona en un contexto específico y nos obliga a pensar nuestro pasado para proyectar el futuro. Todo esto bajo el reconocimiento de que en contextos específicos, como el latinoamericano, la memoria ha sido usufrutuada por unas élites sociales y políticas para suscitar olvidos y justificar silencios encaminados hacia la adquisición de capitales culturales que legitiman su posición dominante; la pedagogía de la memoria es entonces la vinculación activa de pedagogía, historia, memoria y política. (Rubio, 2007).

Propone la autora cinco tensiones que permiten pensar la relación memoria-educación, en clave de construcción de procesos alternativos. Estas tensiones se entienden como campos de posibilidad que ponen en pugna procesos de orden discursivo, epistémico, ético-político y cultural y desde los cuales es factible reconstruir significados frente al pasado y al presente. Las tensiones que propone son: tensionar el recuerdo, tensionar los principios epistémicos de verdad, tensionar la aproximación al hecho histórico, tensionar el tiempo y tensionar los principios de la acción pedagógica.

Dichas tensiones se pueden sintetizar en tres ideas claves que para nuestros propósitos son pertinentes:

- i) El concepto de verdad construido por la razón instrumental, en el marco de referencia de los paradigmas positivistas, se ve tensionado por la memoria; puesto que esta, sustentada en un paradigma consolidado desde lo dialógico, lo constructivista y lo intersubjetivo, posiciona al sujeto como referente de unidad de lo ético, de lo político y del conocimiento.
- ii) La pedagogía de la memoria hace un potente llamado a la configuración de una ética de la otredad, en tanto promueve una sustitución del reconocimiento del sí por el otro; y moviliza la suplantación del racionalismo dominante por un racionalismo de la alteridad.
- iii) La narratividad de los sujetos cobra un papel central en sus procesos de subjetivación, dado que, por medio de los relatos, es que el sujeto viabiliza sus recuerdos y los transforma en identidad narrativa.

Según los postulados de Rubio, en esas tensiones que anteriormente son enunciadas, es importante destacar el carácter político de la emergencia de la pedagogía de la memoria. Como las dinámicas neoliberales del siglo XXI cada vez más encierran, apuntan y enfatizan en la *hiperindividualidad*; las estructuras temporales del ser humano tienden siempre al presente.

Por eso, Rubio introduce que “la memoria es *temporalidad*” (Rubio, 2007). La pedagogía de la memoria, puede considerarse, bajo esta lógica, como acto de resistencia, en tanto cuestiona los caracteres hegemónicos del discurso y valora lo recordado como portador de una comprensión e historicidad que viene a tensionar a la escritura de la Historia respecto de la definición de qué recordar, a quienes recordar, cómo recordar, y para qué recordar. (Rubio, 2007)

En estos planteamientos se agudiza la lectura de los estatutos de verdad que soportan la construcción de los referentes de pasado; además de contextualizar los alcances de los procesos de subjetivación ético-políticos que se pueden gestar por medio de la pedagogía de la memoria, aproximada a las apuestas de Adorno (1998), Mélich (2000) y Bárcena y Mélich (2000). Pues este alcance se fija como una de sus metas fundamentales auspiciar el vínculo existencial entre sujetos, trascendiendo la individualidad, la autonomía y propiciando el latir cálido que expuso Adorno en 1966.

Por otra parte, establece en un lugar central el carácter narrativo de la memoria, y lo vincula con la posibilidad de generar procesos de identidad narrativa que deconstruyan la acción pedagógica tradicional en aras de consolidar un sujeto consiente de su realidad histórica y de su devenir social; que, para el caso de América Latina y de Colombia, supone el reconocimiento de la violencia política ejercida por el aparato gubernamental así como la confluencia de actores armados que de diferentes formas victimizaron a la sociedad civil.

El posicionamiento político y pedagógico de la pedagogía de la memoria la vincula directamente con las perspectivas propuestas por la pedagogía crítica, en tanto esta es un modelo teórico-práctico que entiende la acción pedagógica como una “acción transformadora de la realidad de la cual reconoce sus condiciones de desigualdad procurando su transformación radical” (Ortega, López y Tamayo. 2013). Bajo este

entendido, cobra vigencia la pregunta por el estatuto de saber, por las formas de validación de verdad y por las estructuras metodológicas que sustentan las apuestas de la pedagogía crítica, y que la vinculan con la pedagogía de la memoria. La praxis pedagógica, concepto central en la pedagogía crítica, se asume como la práctica social convertida en reflexión y llevada a la realidad con ánimo transformador del universo social y político:

Las pedagogías críticas se enmarcan dentro de la filosofía de la praxis, por ser una filosofía con pretensiones transformadoras, emancipadoras de la humanidad. Esto quiere decir que las pedagogías críticas reconocen el ejercicio político en pedagogía como una necesidad para la liberación de los sujetos oprimidos, alienados y en condiciones de desigualdad social, racial, de género y étnica. (Ortega et al., 2013)

Además del concepto de praxis, existe una vinculación innegable entre la pedagogía crítica y la pedagogía de la memoria en tanto ambas asumen como objetivo central desestabilizar los procesos educativos instituidos por las lógicas instaladas en el poder, en el entendido de que la educación es vista por estos poderes como:

un proyecto de formación para la adaptación, la integración y la movilidad social, desde una lógica de compensación de desigualdades y contenedora de los conflictos para unos sujetos que se pretende sean asistidos, integrados e incorporados a las dinámicas educativas. Tendencias que se sostienen desde los discursos anclados en la calidad, en las competencias, en los estándares. En las prescripciones sobre la tolerancia, el fundamentalismo y el relativismo ético (Ortega et al., 2013).

Estas lógicas se imponen en el escenario educativo de forma flagrante, impulsadas por el Estado y por algunos sectores sociales que ven en el campo educativo un espacio para la eternización de los poderes instituidos a expensas de brindar una educación carente de reflexión y de crítica. Así, la pedagogía crítica propone unas apuestas fundantes que reivindican el poder transformador de la pedagogía en función de la emancipación y la humanización, al hilvanar los principales elementos que constituyen formas emancipadoras de entender el acto de educar en una sociedad inequitativa (Ortega et al., 2013).

La pedagogía de la memoria, en perspectiva de la pedagogía crítica, asume una praxis de la acción que reivindica las posibilidades de resistencia al oponerse a las lógicas que subsumen al sujeto en una constante desvinculación con el contexto y con el otro. Esto lo hace consiente del contexto de totalidad que lo engancha a mecanismos de exclusión y desigualdad para, en palabras de Mélich (2000) vincularlo con la memoria del otro, cosa que genera una pedagogía de la solicitud y de la alteridad:

La alteridad y la memoria son construcciones éticas que albergan toda una potencialidad hermenéutica que permite hacer visible lo invisible. De hacerse cargo de un “otro” en sus condiciones de vulnerabilidad y de trayectos vitales. Asumimos la tesis de Mélich (2004) cuando afirma que la memoria es memoria del otro, de cada otro concreto, único e irrepetible. De ahí que una pedagogía de la memoria es una pedagogía de la solicitud, de la recepción, de la hospitalidad, es en síntesis, una pedagogía de la alteridad (Ortega et al., 2013).

En esta vinculación entre pedagogía crítica y pedagogía de la memoria encontramos un claro énfasis en el reconocimiento del potencial emancipador y transformador de la pedagogía, que se abre a conceptos ético-políticos y de alteridad. La pedagogía de la memoria es entendida como una forma de construcción de tejido colectivo. La memoria, como experiencia de encuentro espacio/temporal entre sujetos. Y la diferencia, planteada como la oportunidad de reconocimiento de la otredad y el eje de la construcción democrática. La apuesta por una praxis política y ética, como superación de los límites de una educación centrada en la fetichización de la técnica, que enuncia Adorno (1998); supone un encuentro con esos “otros” escenarios culturales, dentro de los cuales la memoria es fundamental para potenciar la transformación social desde la la pedagogía.

La dimensión didáctica de la pedagogía de la memoria también se ancla a la pedagogía crítica en tanto se cuestiona la perspectiva que la asume desde un punto de vista instrumentalista, como un compendio de fórmulas o un inventario de técnicas para hacer un mejor aprendizaje, para enseñar con eficiencia y eficacia, o para entretener mientras se enseña. Con esta visión de didáctica, que es la que predomina en muchos espacios, se elude la importante reflexión sobre las implicaciones que tienen los procesos de aprendizaje en la

escuela y se da paso a posturas que universalizan el aprendizaje, que, equivocadamente, valoran a todos los estudiantes como iguales en capacidades, potencialidades, habilidades, disposiciones, recursos, e intereses. (Ortega et al., 2013).

La didáctica desde la pedagogía crítica implica llevar al escenario educativo todas las reflexiones pertinentes relacionadas con la naturaleza política, curricular, epistemológica, académica, artística, cultural, de lenguaje y de negociación cultural que implica el hecho de que un sujeto quiera enseñar y otro aprender (Ortega, et al., 2013). La didáctica no es un acto mecánico de ejecutar unas actividades en unos tiempos determinados y posteriormente cuantificarlos, o de aplicar unas actividades lúdicas con el ánimo de entretener; la didáctica es un complejo proceso de negociación cultural en donde unos sujetos interactúan con otros en aras de construir unos significados profundos que tengan en cuenta procesos culturales, simbólicos, emocionales, cognitivos, curriculares, evaluativos, y convivenciales en torno al hecho concreto del aprendizaje (Ortega et al., 2013).

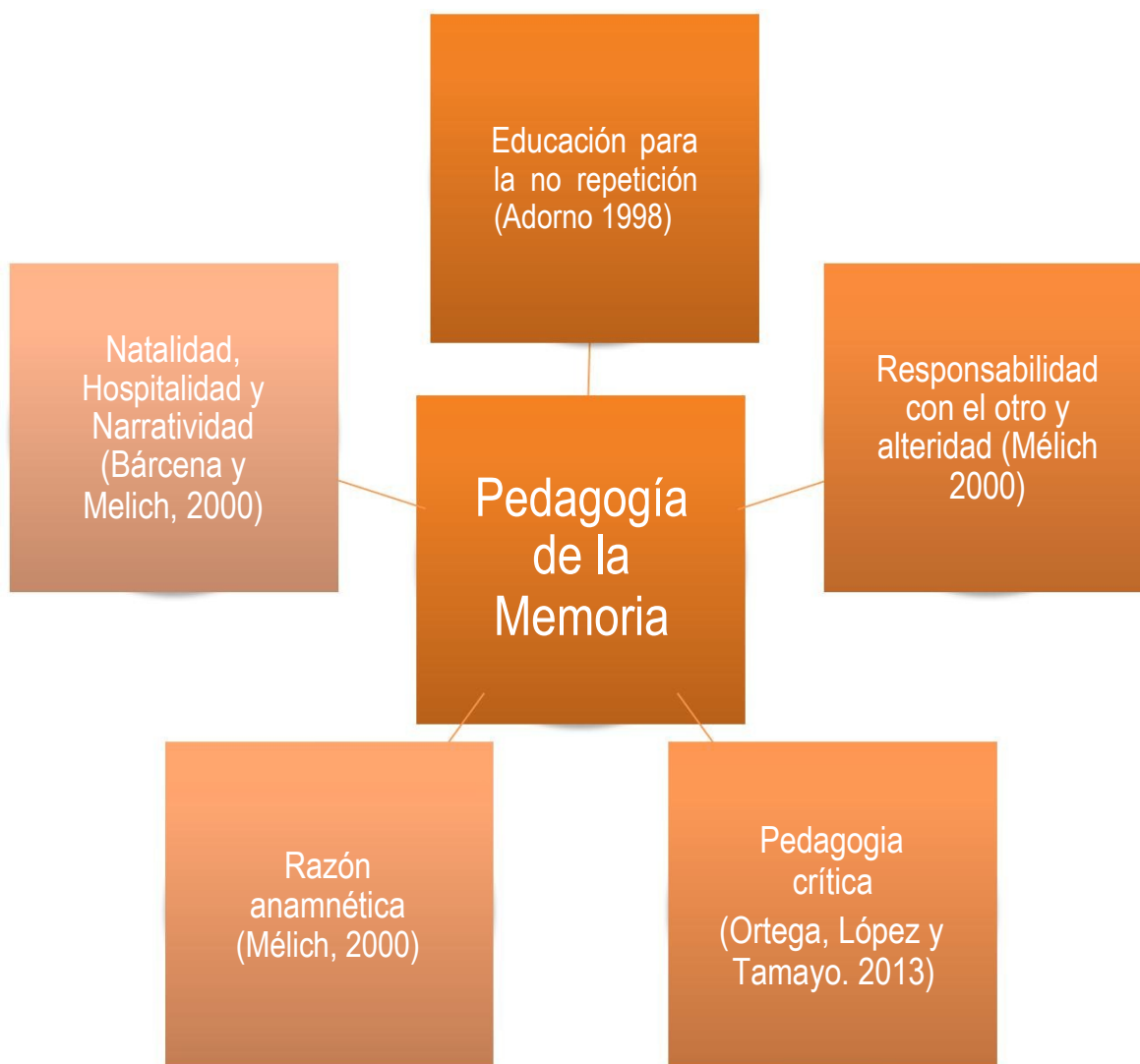
La pedagogía de la memoria supone entonces un vínculo con la pedagogía crítica en tanto comparten: i) la necesidad de transformación de la sociedad desde una educación y una pedagogía que superen la fetichización de la técnica, la eternización de las desigualdades, las inequidades y la exclusión; ii) la necesidad de proponer una didáctica crítica que supere la visión instrumentalista que se tiene de esta por una visión más compleja que tenga en cuenta las múltiples dimensiones que confluyen en el acto de enseñar y de aprender; iii) la necesidad de proponer, desde la educación y la pedagogía, espacios de alteridad, vínculo, hospitalidad y narratividad para configurar en las futuras generaciones lo que Adorno denomina el latir cálido; iv) la necesidad de conocer a fondo y dar a conocer las condiciones que permitieron que la barbarie se produjera; y v) tensionar la verdad socialmente aceptada y darle un lugar preponderante a las narrativas como lugares de anudación de la memoria.

Se asumen, además, los planteamientos de Ortega, Castro, Merchán y Vélez (2015), quienes entienden la pedagogía de la memoria como una pedagogía de la alteridad, sensible al contexto; y como política transformadora de realidades que basa su relación en la acogida y en la hospitalidad para producir transformación del contexto desde prácticas comprensivas, hermenéuticas y de compromiso. La pedagogía de la memoria es una

pedagogía de la solicitud que impugna las subjetividades fragmentadas para enmarcarlas en el vínculo del reconocimiento del otro; cosa que construya un imperativo ético que diga “¡Nunca más!” y “¡Basta ya!”, desde la rememoración del pasado traumático y del reconocimiento del papel activo de los sujetos–víctimas en la construcción de narrativas que aprendan de las lecciones del pasado para transformar el presente.

El latir cálido, al que nos convoca Adorno (1998), implica la imposibilidad de negar el pasado traumático. Si la educación se niega a la necesidad de educar para que el pasado no se repita, estaría siendo inhumana (Mélích, 2000). El latir cálido es el reconocimiento del rostro del otro, del que no está allí, de la posibilidad de que la barbarie no se repita; y, en esto, la pedagogía de la memoria tiene mucho que aportar. En el gráfico 1 se muestran los elementos constitutivos de la pedagogía de la memoria.

**Gráfico 1. La pedagogía de la memoria en Colombia 2007-2016**





Éxodo campesino en San José de Apartadó, luego de una matanza perpetrada por paramilitares con la colaboración del ejército. © Jesús Abad Colorado

## CAPÍTULO III

### **POTENCIAR, TRANSFORMAR E INTEGRAR: LA PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA EN COLOMBIA 2007-2016.**

*“Ya es hora de entender que este desastre cultural no se remedia ni con plomo ni con plata sino con una educación para la paz, construida con amor sobre los escombros de un país enardecido donde nos levantamos temprano para seguir matándonos los unos con los otros. Una educación inconforme y reflexiva que nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se parezca más a la que merecemos”*

Gabriel García Márquez

Vistos ya los procesos legales que se han acercado o han aportado a la reflexión sobre la pedagogía de la memoria, este capítulo presenta el análisis de los documentos académicos: libros y artículos de investigación, que datan entre 2007 y 2016, y abordan de manera directa o tangencial la pedagogía de la memoria. Estos presentan algún nivel de aporte en aras enriquecer, problematizar, cuestionar o ampliar sus alcances y dimensiones. Acorde con los objetivos de la investigación, el capítulo se propone develar los referentes epistemológicos, didácticos y ético-políticos que estructuran la pedagogía de la memoria en Colombia durante los años referidos. Para ello, se caracterizan los documentos encontrados al dar cuenta de su origen y de sus características generales. Luego se presenta una agrupación y análisis de sus alcances, características y dimensiones; y, por último, se da cuenta de los aspectos epistemológicos, didácticos y ético-políticos que les subyacen y determinan.

#### **Caracterización general de los documentos encontrados**

Al realizar la búsqueda, se encontraron un total de ocho libros que abordan, con diferente centralidad, el tema de la pedagogía de la memoria. De estos, cuatro forman parte de la producción bibliográfica del grupo *Educación y Cultura política de la Universidad*



*Pedagógica Nacional*<sup>23</sup>. Dos libros más son compilaciones de ponencias y ensayos realizados en el marco de eventos sobre memoria o pedagogía de la memoria: estos son la cátedra *Democracia y Ciudadanía del Instituto para la paz, la ciudadanía y el conflicto* (IPAZUD) de la Universidad Distrital<sup>24</sup>; y los simposios internacionales sobre narrativas en educación organizados por CLACSO y la Universidad de Antioquia en los años 2011 y 2013<sup>25</sup>. El séptimo texto es producto de un proceso investigativo titulado *Historia, memoria, pedagogía*, desarrollado por el grupo de investigación *Innovación educativa y transformación social*, de la Facultad de Educación de la Universidad Minuto de Dios<sup>26</sup>; y el último es el resultado de un estudio comprensivo sobre experiencias de lectura, liderado por la profesora de Universidad Pedagógica Nacional, Nilza Offir García, y publicado en 2015<sup>27</sup>.

Los artículos de investigación han aparecido en revistas científicas indexadas de carácter universitario como *Ciudad Paz-ando*, *Pedagogía y saberes*, *Nodos y Nudos*, *Nómadas y Praxis pedagógica*, y, además, la *Revista colombiana de Educación*, la cual ha dedicado dos números completos a la relación Memoria y Educación: el número 62 correspondiente al segundo semestre del año 2012, *Historia, memoria y formación: Violencia sociopolítica y conflicto armado*; y la edición 71, correspondiente al segundo semestre de 2016, *Educación, subjetividades y memoria, en procesos de transición política*.

Otros artículos de reflexión, investigación o sistematización de experiencias han aparecido en compilaciones realizadas por el Instituto de investigación en educación y pedagogía (IDEP), que, en el año 2012, publicó una compilación de seis trabajos desarrollados por maestros del Distrito Capital bajo el título *Memoria, conflicto y escuela: Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá* (IDEP, 2012). Allí se encuentra un conjunto de trabajos que problematizan la relación conflicto, memoria y escuela al

---

<sup>23</sup> Los libros son: *Memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas* (Herrera, Ortega, Cristancho y Olaya, 2013), *Pedagogía de la memoria para un país amnésico* (Valencia, Castro, Merchán y Vélez, 2015), *Narrativas testimoniales poéticas de la alteridad* (Merchán, Ortega, Castro y Garzón, 2016) y *Educación y políticas de la memoria* (Herrera y Pertúz, 2016).

<sup>24</sup> El libro es: *Memoria en Crisoles* (Gómez y Serna, 2009).

<sup>25</sup> El libro es: *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. (Murillo, 2011)

<sup>26</sup> El libro es: *Historia memoria y pedagogía* (Vargas, Acosta y Sánchez) 2013.

<sup>27</sup> El libro es: *Educación en la Memoria: Entre la lectura, la narrativa y la historia reciente* (García, Arango, Londoño y Sánchez, 2015)

sistematizar propuestas concretas para el abordaje del conflicto armado desde los trabajos sobre memoria.

Para ese mismo año, también bajo el liderazgo del IDEP, se publicó el libro *Historias que hacen historia* (2012, IDEP), que recopila experiencias de enseñanza de la historia desde una perspectiva innovadora en la que convergen elementos de la didáctica de las ciencias sociales, la enseñanza de la historia reciente y la pedagogía de la memoria, con el fin de dar cuerpo a propuestas de aula que permiten una integración del saber escolar y la memoria. De estos dos libros, solamente cuatro experiencias abordan directamente la pedagogía de la memoria.

Además, entra en esta búsqueda la propuesta *Caja de herramientas para la memoria histórica: desaprender la guerra para aprender la paz*, del CNMH, ya mencionada anteriormente, la cual se propone como objetivo acercar los informes del CNMH a la escuela y a las comunidades por medio de una serie de unidades didácticas que toman como referentes elementos propios de la pedagogía de la memoria y de la enseñanza de la historia reciente.

En la Tabla 2 se presenta organizada de manera cronológica la información de publicación de los documentos mencionados.

**Tabla 2. Publicación de los documentos sobre la pedagogía de la memoria de 2007 a 2016 en Colombia**

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ubicación</b>	<b>Año</b>	<b>Tipo</b>
<i>Memoria en crisoles</i>	Serna y Gómez (Eds.)	<i>Fondo de publicaciones Universidad Distrital.</i>	2007	Libro
<i>Reflexiones en torno al sentido</i>	Girón	Revista <i>Ciudad Paz-ando</i> . Núm. 2.	2009	Artículo de reflexión

<i>del trabajo de construcción de la memoria histórica en medio del conflicto: una propuesta de pedagogía social de la memoria desde las organizaciones de víctimas.</i>				
<i>Rostros y Rastros de la pedagogía de la memoria</i>	Ortega y Castro.	Revista <i>Nodos y Nudos</i> . Núm. 28	2010	Artículo de reflexión
<i>Historia, memoria y pedagogía, un debate que sigue abierto.</i>	Vargas y Acosta.	<i>Praxis Pedagógica</i> Núm. 13.	2012	Artículo de reflexión y producto de investigación
<i>Escuela, memoria y conflicto en Colombia.</i>	Jiménez, Infante y Cortés (Eds.).	<i>Revista Colombiana de Educación</i> , Núm. 62	2012	Artículo de reflexión
<i>Memorias de la violencia política y formación ético-política de jóvenes y maestros en Colombia</i>	Ortega y Herrera.	<i>Revista Colombiana de Educación</i> , Núm. 62.	2012	Artículo de reflexión y avance de investigación
<i>Pedagogías de las memorias de la historia reciente colombiana: ¿construir memoria, en el campo de una</i>	Vélez.	<i>Revista Colombiana de Educación</i> , Núm 62.	2012	Artículo de reflexión y avance de investigación

<i>memoria imposible?</i>					
“Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente”.	Herrera y Merchán		<i>Las víctimas: entre la memoria y el olvido.</i>	2012	Capítulo de libro
<i>Memoria, conflicto y escuela: Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá</i>	Varios autores.		IDEP.	2012	Libro
<i>Historias que hacen historia.</i>	Varios Autores.		IDEP	2012	Libro
<i>Memoria y Formación, configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas.</i>	Herrera, Ortega, Cristancho y Olaya.		Editorial Universidad Pedagógica Nacional	2013	Libro
<i>Historia, memoria y pedagogía</i>	Vargas, Acosta y Sánchez.		Publicaciones Unininuto.	2013	Libro
<i>Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencia de un debate necesario.</i>	Ortega, Merchán y Vélez.		<i>Pedagogía y Saberes</i> No. 40	2014	Artículo de reflexión y avance de investigación
<i>Formación política del tiempo presente: ecologías violenta y pedagogía de la</i>	Vélez y Herrera.		<i>Nómadas</i> Núm. 41.	2014	Artículo de reflexión y avance de investigación

<i>memoria.</i>					
<i>Pedagogía de la memoria para un país amnésico.</i>	Ortega, Castro, Merchán y Vélez.	Editorial Universidad Pedagógica Nacional	2015	Libro	
<i>Educación en la Memoria: Entre la lectura, la narrativa literaria y la historia reciente</i>	García, Arango, Londoño y Sánchez.	Editorial Universidad Pedagógica Nacional	2015	Libro	
<i>Caja de herramientas para la memoria histórica: desaprender la guerra para aprender la paz.</i>	Centro Nacional de Memoria histórica.	Centro Nacional de Memoria histórica.	2015	Documento de trabajo.	
<i>Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria</i>	Murillo.	Editorial Universidad de Antioquia-CLACSO.	2015	Libro	
<i>Narrativas testimoniales poéticas de la alteridad</i>	Merchán, Ortega, Castro y Garzón.	Editorial Universidad Pedagógica Nacional.	2016	Libro	
<i>Cuento para no olvidar</i>	Herrera y Pertuz.	Editorial Universidad Pedagógica Nacional.	2016	Libro	

## **La pedagogía de la memoria como potenciadora de las organizaciones de víctimas**

El proceso de construcción de un espacio social para la memoria y la pedagogía de la memoria, emprendido por las organizaciones de víctimas desde los años ochenta, además de ser un trabajo empírico, material y de acción, que busca reivindicar la memoria de las víctimas y reconocer el derecho a la verdad y a la justicia a sus familias, ha propugnado por la construcción de un corpus conceptual que le ha permitido hilvanar sus exigencias con un desarrollo teórico coherente y cohesionado.

Para ello, aparte de los avances desarrollados en el campo jurídico, se ha contado con el apoyo permanente de algunas organizaciones no gubernamentales comprometidas con el movimiento social como el CINEP, el Colectivo de abogados José Alvear Restrepo, y grupos de investigación de algunas universidades que siempre han estado atentas a aportar insumos teóricos, metodológicos, jurídicos y políticos para alentar y fortalecer los procesos de exigibilidad de verdad y justicia que fundamentan la esencia de las organizaciones de víctimas.

En esta búsqueda de referentes para la reflexión, la acción y la visibilización del pasado violento, se puede ubicar la emergencia de la pedagogía de la memoria en Colombia como una categoría desde la cual las organizaciones fundamentan la apertura de unos espacios sociales de la memoria. Estos espacios sociales se estructuran desde la necesidad de hacer frente al olvido pasivo<sup>28</sup>, producto de unas políticas de olvido que imponen un silencio opresivo favorable a la impunidad (Molano, 2007).

En esta búsqueda de referentes conceptuales y de vínculos del movimiento social entre memoria y academia; en el año 2007, bajo el marco de la cátedra de Democracia Ciudadanía y Conflicto, realizada semestralmente por el IPAZUD, se edita el libro *Memoria en crisoles* (Serna y Gómez. Eds., 2009). En este se congregan una serie de

---

<sup>28</sup> “Siguiendo a Jean-Louis Dèotte (1998), existen dos tipos de olvido: el pasivo y activo. El primero es resultado de “políticas de olvido” tendientes a implantar estrategias de evitamiento, de negación, de imposición del silencio opresivo, favorable a la impunidad. El olvido activo es un complemento de la memoria, ya que opera ligado al duelo, a la cabal inscripción del acontecimiento, a través del procesamiento de la vivencia traumática, lo que ocurre como resultado de las políticas de la memoria de las víctimas, que exigen a la sociedad el imperativo de que ella solo puede confirmarse como comunidad en tanto memoriza lo que la atormenta desde el pasado” (Molano, 2007 pág. 30).

reflexiones desde diferentes campos de enunciación conceptual y epistémica que dan cuenta de la apertura de la academia, y concretamente de la universidad pública, a la memoria como categoría primordial para la búsqueda de la paz, la resolución del conflicto armado y la situación de las víctimas.

En términos de la consolidación de fundamentos para la pedagogía de la memoria, resaltan las reflexiones de Molano (2007), cuyo trabajo se ubica en el vértice de la acción pedagógica a próximos maestros de ciencias sociales (formados en la Universidad Distrital) y el acompañamiento de procesos formativos no escolarizados con organizaciones de víctimas,<sup>29</sup>. Plantea el autor que los trabajos de la memoria implican un direccionamiento epistemológico de segundo orden; entendido este como

una decisión política que asume la producción de conocimiento social sobre la realidad como una praxis que no solo analiza dicha realidad, sino que a la vez la modifica y en donde de manera dialéctica, la realidad social y la investigación social afectan la subjetividad del investigador social. (Molano, 2007).

Las personas que emprenden procesos de vinculación con el pasado traumático, es decir, con trabajos de la memoria; son implicadas a profundidad en tanto asumen una correlación entre el trabajo realizado, la memoria y las víctimas, la transformación de la realidad dada, la exigibilidad de justicia y verdad, y la afectación de orden subjetivo que hace que los sujetos investigadores se involucren y sean involucrados con y por los otros en duelos, dolores y esperanzas. (Molano, 2007).

Esta perspectiva se agudiza en Colombia, pues no se ha resuelto la pugna jurídico-ideológica que rodea a la categoría de víctima, (sobre todo a lo referente a la víctima de crimen de Estado). En nuestro país, este concepto forma parte del aparataje ideológico que opera el Estado para desvirtuar el tejido social constituido en torno al pasado de violencia. La categoría víctima forma parte de las relaciones saber-poder en las que se juega la

---

<sup>29</sup> El proyecto formativo se denominó "Educación popular y construcción de memoria colectiva sobre el conflicto colombiano" y se desarrolló con estudiantes de la Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en escenarios formativos no escolarizados como el Proyecto Colombia Nunca Más, la Comisión Intereclesial de Justicia y Paz y el Movimiento de Víctimas de Crímenes de Estado MOVICE, que se desarrolla entre 2008 y 2009.

enunciación de relatos constituidos en medio de la experiencia de la violencia, y se configuran las condiciones de posibilidad y el derecho a hablar. Bajo este precepto, el discurso socialmente legitimado es el que hace ver a las víctimas como “sujetos humillados, perdedores deseosos de protección”. (Molano, 2007).

Así, retomando a Jelin (2002), se plantea que el sentido de los trabajos de la memoria radica en entender los espacios de lucha colectiva en los que convergen los intereses de quienes vivieron la experiencia traumática del pasado y de quienes quieren reivindicar dicha experiencia para exigir su no repetición (Molano 2007). El asunto pasa, así, a constituir y fortalecer los colectivos que van a liderar estos procesos de rememoración del pasado, y a participar, en los escenarios públicos y colectivos, de la disputa política y cultural por los significados del pasado.

Esta pugna es uno de los escenarios en donde ha cobrado vigencia la pedagogía de la memoria en Colombia, pues ha permitido visibilizar la exigencia del derecho a la memoria por parte de las organizaciones de víctimas, que han materializado su postura con marchas, instalación de galerías fotográficas, representaciones e intervenciones artísticas y en el espacio público.

Estos mecanismos de transmisión son claves para la pedagogía de la memoria, pues son los canales directos para transferir la experiencia del dolor a quienes no lo vivieron. Estos son la vía expedita mediante la cual las organizaciones de víctimas hacen significativa su apuesta política e impactan en la subjetividad de la memoria (Molano 2007), pues le exigen al espectador sensible una reconstrucción una recodificación del mensaje de dolor ocurrido en el pasado y lo vinculan directamente con la necesidad de dignificación de la víctima. Además, impulsan el reconocimiento y exhortan la defensa de las instituciones y colectivos que gestan estas propuestas. Se da una especie de comunidad imaginada de emprendedores de la memoria que configuran un nosotros. (Molano, 2007).

Esta interpretación converge con las reflexiones de Girón (2007), quien es pionera en el uso del concepto de pedagogía social de la memoria en Colombia, y que la entiende como referente encauzador de la relación entre memoria histórica y memoria de las víctimas. Esta relación, expone, tiene la función central de dar cuenta del daño colectivo que le ha



causado a la sociedad colombiana el conflicto armado. Además, incluye al Estado como perpetrador de crímenes, por medio del reconocimiento del pasado traumático, de la exigibilidad de justicia y de los mecanismos de pedagogía social de la memoria que permitan construir unos referentes colectivos de la no repetición.

Girón (2007), con reconocida trayectoria en las organizaciones de víctimas y como defensora de los Derechos Humanos, propone que para activar los mecanismos de pedagogía social que permitan reconocer el pasado traumático en la voz de las víctimas, se debe ampliar la idea de que “la historia la escriben los vencedores”; para entender que la escritura es solo un registro de la cultura. La pedagogía de la memoria, como constructora de referentes del pasado, debe incluir, además del escrito, un número importante de registros, que hablan del “patrimonio cultural”, que incluyen monumentos, museos, bibliotecas, piezas de arte, hallazgos arqueológicos e incluso ciudades en sí.

Es función, entonces, del movimiento social por la memoria y de la pedagogía social de la memoria, fortalecer los procesos reflexivos y comunicativos que permitan construir un relato colectivo que desactive la política de odio y la intolerancia extrema a la alteridad en sus diversas expresiones. Los movimientos deben permitir entrelazar las memorias de las víctimas con la memoria histórica, desde un marco de exigibilidad jurídico que no desconozca las implicaciones éticas y políticas que vincula el pasado reciente:

En este sentido es importante pensar en cómo construir estrategias discursivas y culturales en espacios pedagógicos con el fin de desactivar y resignificar las políticas del odio que, en medio del conflicto sociopolítico, se alimentan de la polarización y a la vez la retroalimentan, fomentando la intolerancia extrema frente a la alteridad -social, económica, política, étnica, cultural, sexual- y justificando lo injustificable; es decir, legitimando la barbarie que se expresa en la normalización de prácticas arbitrarias que conllevan el exterminio y la eliminación de la diversidad. (Girón, 2007).

Estas estrategias discursivas elaboradas en el marco de la pedagogía social de la memoria y bajo el interés de reconocer las memorias de las víctimas en el contexto del conflicto armado deben permitir a su vez vincular a instituciones que como las universidades tienen un papel trascendental como entes de formación integral que reconocen las problemáticas

del país y proponen soluciones constructivas para salir de ellas. De otra parte también debe permitir la consolidación de redes interinstitucionales de intercambio de experiencias formativas en las que prime el interés genuino por reconstruir el horizonte vital de las víctimas desde el reconocimiento de su experiencia en la guerra y la potenciación de sus habilidades (Girón, 2007.)

También, es importante resaltar las *Galerías de la memoria* como apuestas pioneras de la pedagogía de la memoria en Colombia<sup>30</sup>. Estas, desde 1995, han desarrollado una labor clave en la formación de espacios de construcción de memoria colectiva, que reconocen a los protagonistas, los testigos de las luchas sociales, y las personas han perdido la vida bajo la sombra de la violencia política.

Son un espacio que utiliza referentes discursivos que invitan al espectador a reconocer el contexto, la experiencia personal y la lucha familiar que está detrás de las cifras de desaparecidos y/o de asesinados. Las fotografías, objetos, escritos o testimonios permiten al espectador cuestionarse sobre lo que ha sido la historia reciente del país, sobre el conflicto y los crímenes de Estado; además, dotan de humanidad a las víctimas, reconocen las luchas de los familiares por reivindicar su presencia; y generan vínculos con los “que no están allí” (Mélích, 2000). Así lo exponen Girón y Cepeda:

“La Galería no es, por lo tanto, un mero acto simbólico. Se trata de un instrumento de lucha contra la impunidad y de construcción de la verdad histórica sobre los crímenes de lesa humanidad... Al mostrar el rostro de las víctimas, éstas dejan de ser un dato estadístico, una mera cifra. Se produce un acto de identificación: en estas vidas vemos reflejarse el destino común de todos nosotros” (Girón y Cepeda, 2000).

En síntesis, tanto para Molano (2007) como para Girón (2007), la pedagogía de la memoria ha implicado un proceso de potenciación de los repertorios y las estrategias de las organizaciones de víctimas, de la concreción de un nosotros. Esta ha permitido la certeza de que los trabajos de la memoria son escenarios de lucha en los cuales es necesario desplegar mecanismos de transmisión cultural y simbólica que permitan cuestionar el discurso instituido sobre el pasado y las formas de entender a las víctimas. Además,

---

<sup>30</sup> Al respecto ver: <http://www.desaparecidos.org/colombia/galeria/comple.html>

reconoce sus luchas y las de sus familiares por la dignificación, la verdad y el reconocimiento en la dignidad y la resistencia. En este contexto, una estrategia efectiva han sido las galerías de la memoria en tanto han contribuido a que el espectador re-signifique el pasado desde el reconocimiento de la humanidad de las víctimas y la exigibilidad de justicia y verdad.

La pedagogía de la memoria funciona entonces como categoría teórico-práctica que amplía el espectro de acción y reflexión crítica sobre el pasado y que vincula a instituciones de diversa índole, a escenarios alternativos y a narrativas silenciadas. Si bien desde la década del ochenta y del noventa se pueden rastrear iniciativas pedagógicas de la memoria, es hasta el año 2009 que Claudia Girón conceptualiza su alcance y sus propósitos. Para Molano (2007), los trabajos en pedagogía social de la memoria deben asumir una perspectiva epistemológica como investigación de segundo orden, y propender por una subjetividad de la memoria; puesto que le exigen al espectador una reconstrucción y recodificación del mensaje de dolor del pasado para vincularlo con la dignidad de la víctima.

### **La pedagogía de la memoria como espacio para la transformación pedagógica y didáctica en el ámbito escolar**

Otro matiz que ha tomado la pedagogía de la memoria en el plano formativo e investigativo en Colombia, entre 2007 y 2016, está relacionado con su aplicación pedagógica y didáctica en el ámbito escolar. Este apartado recoge los trabajos que, en diversos escenarios de aprendizaje escolarizado, han vinculado la enseñanza de la historia reciente, del conflicto social armado y de la violencia política en relación con la memoria y la pedagogía de la memoria.

Un antecedente inmediato que permite ubicar algunos referentes ineludibles para rastrear el campo de la pedagogía de la memoria en Colombia entre 2007 y 2016 es el artículo de Jiménez, Infante y Cortés, *Escuela, memoria y conflicto. Un ejercicio de estado del arte en la temática* (2012), publicado en el número 62 de la *Revista Colombiana de Educación*. Este hace un rastreo de las experiencias pedagógicas que dan cuenta de la emergencia del fenómeno de la memoria en el ámbito escolar, y explicita los principales referentes

conceptuales y metodológicos que los maestros e investigadores han abordado para trabajar el tema hasta ese momento.

Los autores ubican, en el ámbito latinoamericano, tres reflexiones fundantes que vinculan la memoria y la educación, y que bordean una conceptualización sobre pedagogía de la memoria. Exponen las reflexiones de Jelin (2009). Esta autora plantea que, para el caso latinoamericano, la escuela ha sido históricamente el escenario de transmisión de las memorias oficiales, del silencio, y de la versión histórica de “un sector dominante de las sociedades latinoamericanas” (Jelin, 2009). En un trabajo anterior, (Jelin y Lorenz, 2004; citadas por Jiménez, et al.), además, las autoras promueven un análisis de las formas de construcción de las memorias disidentes en los países latinoamericanos y proponen tomar distancia de las memorias oficiales, superar los olvidos y desentrañar los abusos políticos de la memoria que han configurado las memorias oficiales.

Además, los autores citan la experiencia dirigida por Dussel, Finoccio y Gojman, (1997; citadas por Jiménez, et al.). En esta se trabajó con el objetivo de que la consigna “¡Nunca más!” se convirtiera en el símbolo de acuerdo de la sociedad argentina con su pasado reciente (concretamente la dictadura militar). En un primer momento, se realizó un balance de los aspectos políticos, económicos y sociales que permitieron que la dictadura se estableciera en el campo institucional, en el social, y en los lugares que han soportado la relación espacial con el pasado; se situaron, pues, unos hitos históricos que no deben olvidarse. Y estos fueron llevados a la escuela por medio de actividades específicas, cuya finalidad ha sido configurar una *memoria del horror* que reconozca los hechos que no deben caer en el olvido, “precisamente porque tiene que ver con la afirmación de un principio básico de cualquier sociedad, que es el de defender el derecho a la vida de todos y cada uno de sus miembros” (Dussell, et. al, citado por Jiménez, 2012).

En el contexto nacional, los autores realizan un recorrido por las diferentes experiencias que, desde la relación escuela-memoria-pedagogía, han reflexionado y propuesto consolidar el campo de estudio de la pedagogía de la memoria en Colombia. Las experiencias pedagógicas reseñadas se reúnen en cuatro grupos diferenciados por los enfoques metodológicos y conceptuales en los que hacen énfasis.

En un primer grupo se ubica el trabajo de Rodríguez y Sánchez, (2009, citado por Jiménez et al., 2012), maestras e investigadoras de la Universidad Pedagógica Nacional, que, desde una perspectiva crítica de la enseñanza de las ciencias sociales escolares, plantean que para el año 2009 no se ha construido ni consolidado una agenda pedagógica clara respecto a la memoria, la enseñanza de la historia reciente y el conflicto armado. Esto conlleva a que se siga imponiendo una enseñanza de la historia oficial basada en las autoridades establecidas, en la moral cristiana y las instituciones republicanas.

Ante tal situación, la propuesta de las autoras se enfoca en crear un espacio de reflexión y formación política que problematice la relación memoria-conflicto armado por medio de la inclusión de narrativas de diversas fuentes en el aula. Para ello crearon un software educativo llamado *Memoria, conflicto y relato*, este incluye más de 1.700 narrativas periodísticas, académicas, testimoniales, artísticas y culturales para generar procesos de reconocimiento de otras narrativas sobre el pasado reciente auspiciando la cimentación de procesos de subjetivación política, nuevas lecturas sobre el conflicto y procesos de reelaboración de la memoria social (Jiménez et al., 2012).

En el segundo grupo se ubican los trabajos de Vega (1999) y Castro (2005) (Citados por Jiménez, et al, 2012), quienes, desde el corpus teórico y metodológico que brinda la historia oral, proponen una reconfiguración de la enseñanza de las ciencias sociales que apunta a la reconstrucción de la memoria colectiva al utilizar como insumos la oralidad y las historias de vida. Esta apuesta, que se ha venido desarrollando de manera sostenida en diferentes escenarios educativos de Bogotá, ha permitido auscultar el potencial de la oralidad y de la memoria viva (como dinamizador de los procesos cognitivos en los estudiantes) y reconocer el papel de los sujetos como actores activos en la construcción de la realidad histórica. Este uno de los caminos para gestar procesos alternos de subjetivación política. (Jiménez et al, 2012).

En el tercer grupo se ubican las reflexiones de orden teórico de Herrera (2009), Gómez (2009), y Amador y Aldabán (2007); quienes desde rutas diversas, confluyen en la idea de que la memoria ocupa un lugar notable en la configuración de la subjetividad política. Este concepto es entendido, en palabras de Herrera, como la forma en que “los individuos se

constituyen a sí mismos en sujetos, tanto sociales como individuos, y se apropian e intervienen en el escenario de lo público”. (Herrera 2009, citado por Jiménez et. al, p 298).

La memoria juega un papel fundamental en este proceso. Esta es un referente desde el cual el sujeto construye sus procesos de subjetivación, y estructura su experiencia colectiva. Así pues, la memoria debe ocupar un lugar preponderante en la escuela, máxime las implicaciones del conflicto armado colombiano y la necesidad de apropiación de los escenarios públicos por parte de las futuras generaciones (Jiménez et al., 2012).

Para Gómez, la memoria es esencialmente narrativa. Esta moldea las formas que le permiten al sujeto construir narrativas sobre sí mismo, en un ejercicio del decir-se, nombrar-se y expresar-se (Gómez, 2009, citado por Jiménez et al, 2012). Tomando como referente los aportes de Brunner, (2002 y 2006), Gómez pone en manifiesto que el pensamiento narrativo determina los procesos de subjetivación en la medida que incorpora, en la realidad subjetiva (al igual que un relato), “agentes, actores, ambientes, escenarios, intencionalidades, relaciones y acciones” (Gómez 2009, citado por Jiménez et al., 2012). Para tal incorporación, la memoria es fundamental en la medida de que construye un marco para que el sujeto evoque su experiencia del pasado y la plasme en un relato sobre sí mismo.

Desde la perspectiva de Amador y Aldabán (2007), quienes realizan una investigación que busca recuperar la memoria educativa de los docentes del distrito capital, la memoria es construida de la mano de la experiencia en tanto esta registra el paso del sujeto en el marco social que lo determina; y es, además, la huella que queda en el sujeto de esa experiencia. Los autores argumentan que "la memoria es el objeto y la mediación para mirarse así mismo" (Jiménez et al., 2012). Permite emprender, así pues, procesos de reconocimiento de la experiencia como mecanismo de investigación expédito para dilucidar el sentido de la experiencia profunda de los sujetos.

El cuarto y último grupo lo componen los estudios de Silva (2010) y Castiblanco, (2006), quienes desde una metodología genealógica-arqueológica, (implicada en escenarios educativos para analizar las memorias que allí circulan) confluyen en afirmar que la escuela despliega unos dispositivos de saber-poder que subordinan las memorias bajo otras, e

imponen unos regímenes de verdad que estructuran un escenario de memorias excluidas (Silva, 2010, citado por Jiménez et al, 2012).

Castiblanco (2006) propone una mirada lúdica de los espacios escolares en aras de revitalizar los sentidos memoriales y de superar la exclusión de las memorias. El autor problematiza la relación entre memoria y espacio, que cobra vigencia en los planteamientos de Auge (1998), “para quien el espacio como lugar practicado, fruto del movimiento y los cruces entre elementos que son dinámicos, termina conformando relatos” (Castiblanco 2006, citado por Jiménez 2012 p. 306). Ante esto, propone una intervención en donde el circo, la fiesta y el carnaval sean la forma de aproximación a los espacios, pues busca que estos generen nuevas formas y sentidos de las acciones.

En una segunda experiencia del mismo autor, se resalta la escuela como escenario de confluencia de múltiples relatos. En estos, es clave reconocer su condición constitutiva de subjetividades y la posibilidad de trabajo pedagógico desde ellos. El autor propone, para tal fin, un portafolio de la memoria desde el cual agenciar procesos de reflexión colectiva en torno a la experiencia de los estudiantes y sus familias, como insumo fundamental para la constitución de su subjetividad.

Las investigaciones reseñadas por Jiménez, Infante y Cortez (2012) nos permiten ubicar unos campos de interés que son claves para entender la configuración de la pedagogía de la memoria en Colombia. En primer lugar, está la perspectiva crítica [propuesta por Rodríguez y Sánchez, (2009)], que denuncia un vacío de las ciencias sociales escolares a la hora de posicionar a la memoria, a la historia reciente y al conflicto armado como objetos de enseñanza aprendizaje. Como esto propicia la circulación hegemónica de la memoria oficial, se propone *Memoria, conflicto y relato*, software clave para la diversificación, la aproximación a los relatos del conflicto armado y la promoción de formas de subjetivación política derivadas de su reconocimiento y problematización.

Con un talante similar, pero desde rangos de enunciación diferentes, están los estudios de Silva (2006) y Castiblanco (2009). Desde el enfoque genealógico-arqueológico, dilucidan algunos de los dispositivos de saber-poder de los regímenes de verdad, y suponen la

naturalización de las memorias oficiales. Castiblanco propone una aproximación innovadora que reconoce la relación espacio-memoria como detentadora de memorias excluyentes, y una forma alternativa de construir esta relación.

La historia oral, como campo de posicionamiento metodológico y epistemológico, supone una apuesta política que rompe con las historias oficiales, ya que propugna la reconstrucción de las memorias subalternas desde su reconocimiento como histórico y social. Las propuestas de Vega (1999) y Castro (2005) suponen una reformulación de lo que implica la enseñanza de las ciencias sociales tradicionales, estas estructuran dinámicas alternativas en donde la memoria, la oralidad y la historia subalterna cobran vigencia.

Las reflexiones de Herrera (2009), Gómez (2009), y Amador y Aldabán (2007) ponen atención en algunas de las categorías conceptuales de la relación memoria-educación-pedagogía. Enfatizan en la subjetivación política, en la narrativa y en la experiencia. Puntualizan, además, que cada uno de estos énfasis, la memoria es fundamental en la medida en que funciona como soporte y espacio de construcción de referentes sobre el pasado y el presente, tanto de forma individual como colectiva.

También, en el número 62 de la *Revista Colombiana de Educación*, aparece el artículo de Acevedo y Samacá (2012), “La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales”. En él, los autores proponen un ejercicio de rastreo histórico de lo que ha sido la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en los últimos 70 años, con el fin de dilucidar el papel que ha jugado la memoria en este proceso y cómo esta se ha modulado en función de los fines propuestos por el Estado. Luego del rastreo, los autores plantean que ha habido un interés genuino por gestar memoria social a través de los dispositivos escolares.

En un principio, este interés estuvo en construir una memoria vinculada a la idea de nación, y gestada en torno a las figuras heroicas de los padres de la patria y del reconocimiento de los territorios; pues la Academia Colombiana de Historia, por medio de manuales como el escrito por Henao y Arrubla, lideró los procesos pedagógicos en la materia hasta la década del 80 del siglo XX. Luego, en un segundo momento, con la reforma educativa de 1983, irrumpieron los paradigmas de la escuela nueva, bajo los cuales se abrió paso la idea de



integrar las asignaturas de historia y geografía en un solo núcleo (llamado ciencias sociales).

Con esta reforma, la memoria deja de estar sumida en el mito nacional de los héroes y el territorio, y transita a los campos de la civilidad democrática que busca formar ciudadanos obedientes cívicos y civilizados. En este periodo, la asignatura denominada instrucción cívica acompañó el núcleo de ciencias sociales. (Acevedo y Samacá, 2012).

Luego de las reformulaciones del marco de Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales de 2002, Los Estándares Curriculares para las Ciencias Sociales de 2004 y Los Estándares para la Formación en Competencias Ciudadanas de 2003, reeditados en 2011, las ciencias sociales escolares se encuentran estructuradas desde un activismo pedagógico que debe pensar más en las metodologías que en los contenidos, y más en la formación de principios de acción -desde los referentes socioemocionales- que en conocimientos específicos de las ciencias sociales. Esto, según los autores, no es más que la preparación para la aceptación acrítica de los regímenes laborales del capitalismo del siglo XXI. (Acevedo y Samacá, 2012).

En conclusión, la búsqueda de la construcción de una memoria ha estado presente en los intereses del Estado Colombiano por medio de la educación; concretamente por medio de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales desde 1983. Sin embargo, la memoria que se ha buscado consolidar parte de la negación de las contradicciones estructurales de la sociedad colombiana y de fenómenos como el conflicto armado. Impugna, así, las memorias disidentes a adherirse a la hegemónica, pues niega su naturaleza disímil (Acevedo y Samacá, 2012).

El abordaje que realiza Acevedo y Samacá respecto al vínculo de la enseñanza de las ciencias sociales escolares y la memoria, resulta profundamente sugestivo, ya que muestra de forma vehemente como la memoria ha sido capturada por los discursos oficiales y ha funcionado en arreglo a unas lógicas que imponen visiones de mundo específicas; en un primer momento, en función de discursos de nación, luego de civilidad democrática y por último justificatorios de las lógicas del capitalismo. Surge entonces la pregunta por la capacidad de posicionamiento crítico de los maestros a la hora de llevar a sus aulas -y a sus

prácticas pedagógicas- los discursos que estructuran y determinan la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia. En ese orden de ideas, en segundo lugar en el marco de la legislación reciente, con la Ley de Víctimas y la Cátedra por la Paz, se preguntan por el carácter del discurso que subyace y la memoria se busca proponer.

Aponte (2012), presenta los principales elementos de la investigación *La primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales, entre la memoria oficial y las otras memorias*, desarrollada por el grupo de investigación Ciberya y el IPAZUD; los dos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Dicha investigación, desarrollada entre 2007 y 2009, buscó, en primer término, explorar las formas como se aborda pedagógicamente la enseñanza de la primera violencia en Colombia (1946-1948, según la historiografía de la violencia) en seis colegios del distrito capital, dos privados y cuatro públicos. Este texto busca comprender los procesos de producción de sentido del pasado que se ponen en juego en el escenario escolar. La metodología empleada fue el enfoque genealógico-arqueológico y sus repertorios de recolección de información fueron la entrevista semi-estructurada, el análisis de contenido, la observación no participante y la investigación documental.

La investigación parte del precepto de que la asignatura escolar de historia, en lo referente a la primera violencia, se ha convertido en un dispositivo de reproducción de la memoria oficial, pues replica narrativas ancladas a lecturas que desconocen las contradicciones estructurales que generan el hecho. Discursos que entienden, por ejemplo, al conflicto bipartidista como una confrontación de dos bandos por una discordia ideológica -liberal y conservador- y no como una coyuntura generada por fenómenos socioeconómicos y sociales.

Con el despliegue de los instrumentos de recolección de información, se ubican unos dominios que van a confirmar y tensionar tal precepto. Se encuentran, así, las prácticas pedagógicas tradicionales que remiten la enseñanza de las ciencias sociales a la memorización nemotécnica de fechas, acontecimientos y nombres con un sentido apologético del pasado. Sin embargo, en las entrevistas a maestros, se evidencia un interés por superar esta visión, por plantear la enseñanza de la primera violencia como producto de procesos estructurales e interesada por darle un sentido más profundo e integral a tales acontecimientos (Aponte, 2012).

Se encontró, pues, que en la enseñanza de las ciencias sociales, concretamente de la primera violencia, persiste un discurso axiológico de carácter formativo, que busca extraer de los hechos una enseñanza ejemplarizante que sirva como modelo para orientar la actuación de los sujetos en la sociedad. Desde esta perspectiva la enseñanza de la primera violencia construye representaciones del conflicto como el pasado conflictivo que debemos evitar desde nuestra condición de ciudadanos acrílicos y pacíficos. (Aponte, 2012).

Como conclusión general, el autor pone en manifiesto la necesidad de generar procesos de construcción de representaciones del pasado en la escuela, que superen el sesgo ejemplarizante y que formen sujetos que reconozcan en el pasado procesos de orden estructural para poder decantar las causas de la violencia persistente en nuestro país. Asimismo, llama la atención hacia el reconocimiento de la escuela como campo de lucha por la memoria, “en donde se disputa el dominio estratégico de instituciones, cuerpos y conciencias” (Aponte 2012).

Por otro lado, en el año 2012, el IDEP publicó el libro *Memoria, conflicto y escuela*, editado por Raúl Infante Acevedo, Absalón Jiménez Becerra y Amanda Cortés Salcedo. Este es una compilación de trabajos que aborda, desde diferentes perspectivas y con diversas intencionalidades, la relación memoria-conflicto-escuela. Se perfilan, así, abordajes que van desde la instrumentalización de la memoria (para desarrollar el concepto de desarrollo humano y la convivencia escolar) hasta la reconstrucción de las historias barriales, al asumir la memoria y la oralidad como fuentes de rehabilitación.

Destaca la presencia de un trabajo titulado “Acercamiento a la memoria histórica en la escuela a través de relatos” (Neira, 2012), que recoge elementos fundamentales de la propuesta del mismo nombre, y que fue llevada a cabo en el Gimnasio Vermont. Esta experiencia fija como objetivo acercar a los estudiantes a la memoria histórica por medio del reconocimiento de los deseos, las intenciones, las pulsiones y las causalidades de los agentes históricos, con el fin de, en vez de mitificarlos, humanizarlos. Para lograr tal proyecto, la autora plantea que se debe empezar por identificar las relaciones que los estudiantes construyen con su entorno y con sus problemáticas. Hallar las conexiones entre estas y la memoria histórica, permite que los estudiantes se acerquen al conocimiento. (Neira, 2012).

Al retomar los postulados de Jelin (2002), plantea la autora que la memoria se encuentra en una constante reedición por los determinantes que se le imponen desde el presente, y que, en esa medida, la memoria en muchos aspectos se opone a la historia, pues para muchos historiadores esta no pasa de ser invención ficcional y subjetiva de los hechos históricos. Esta contradicción es palpable en el escenario escolar, donde ha primado una única visión de la historia, exacta y objetiva, en desmedro de la memoria. Esto no permite que aspectos claves del pasado de nuestro país -como el conflicto armado- sean abordados desde un punto de vista humanizante, ni reflexivo; sino como un conjunto de datos que los estudiantes deben aprender.

Es en este contexto, en el que se hace necesario explorar nuevas formas de enseñar la historia para que esta se nutra de elementos como la subjetividad de los estudiantes; se empieza a contar una historia vivida por seres humanos, con pulsiones, con deseos y frustraciones. Toma cuerpo la necesidad de las narrativas y de los relatos experienciales de los sujetos históricos y de los estudiantes, para alimentar esa dimensión humana (Neira, 2012). En los talleres grupales de la experiencia, uno de los objetivos centrales es la producción y circulación de narrativas que generen empatía con los sujetos históricos propios del acontecimiento. Esto permite lograr un alto nivel de sensibilidad respecto a los sujetos inmersos, a su contexto, a sus condiciones y a los dilemas que vio al realizarlos. (Neira, 2012).

Temas abordados en los talleres como la colonización antioqueña, la masacre de las bananeras, o la violencia en Colombia, generan ejercicios de escritura que evidencian niveles altos de reflexión respecto a las dimensiones humanas inmersas en los problemas históricos de nuestro país. Tales ejercicios son, según la autora, una activación de las políticas del recuerdo y del no olvido, que evitan que en un futuro se repitan estos mismos hechos. Los logros principales de este proceso radican, pues, en: i) la apertura de espacios diferentes para la construcción de memoria histórica y la vinculación de campos de saber diferentes, como la creación literaria; ii) la integración de la subjetividad de los estudiantes en los procesos de comprensión histórica; y iii) la apertura de espacios para intercambio de ideas respecto a la historia reciente de nuestro país (Neira, 2012).

La apuesta de Neira por vincular memoria, narrativa y subjetividad resulta muy pertinente a la necesidad de construir estrategias de interacción, por medio de la pedagogía de la memoria, que promuevan otras formas de humanización de las relaciones sociales, y de desnaturalización de las condiciones generadoras del distanciamiento entre pares. Esto contribuye, pues, a la construcción de lo que Ortega, Castro, Merchán y Vélez, (2015) denominan *realce del reconocimiento mutuo de las dignidades*, que no es otra cosa que la formación para la alteridad que desde apuestas como esta se genera.

Durante los años 2011 y 2012, el grupo de investigación *Innovación educativa y transformación social*, de la Facultad de Educación de Uniminuto, auspició un proceso investigativo titulado *Historia, memoria y pedagogía*; el cual desarrolló un proceso de innovación pedagógica en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia. La experiencia se llevó a cabo en el colegio El Salitre de la localidad de Suba, en Bogotá. Como productos de divulgación de este, surgieron dos textos: un artículo de avance de investigación en el año 2012, y un libro con las reflexiones finales del proceso en el 2013.

Para los autores, se está dando un proceso de transformación positiva en los discursos relacionados con la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia del país. Se hace énfasis, principalmente por el impulso dado en el año 2010 a una enseñanza de una historia más viva e interactiva, en la pertinencia y adecuada formulación de los Lineamientos en Ciencias Sociales del Ministerio de Educación, que están contruidos “teniendo en cuenta las realidades sociales y culturales más actuales del país y cimentándose sobre las tendencias más innovadoras y críticas de la teoría social contemporánea” (Vargas y Acosta, 2013).

Sin embargo, este panorama -alentador en el discurso- contrasta con la realidad de las aulas, en las cuales, según los autores, siguen predominando las prácticas memorísticas de fechas, batallas y personajes. Por lo que se hace necesario debatir en torno a la relación memoria, historia y pedagogía, en aras de generar una verdadera transformación que vaya del discurso hasta las prácticas. (Vargas y Acosta, 2012 y 2013).

La memoria es, para los autores, la capacidad de configurar recuerdos colectivos contruidos en función de los actos sociales que traen “verdades identitarias de cada

colectividad” (Vargas y Acosta, 2012, p. 44). Luego de entender la historia como ejercicio intelectual y disciplina académica; los autores indican que la historia es una disciplina que puede construir relatos sobre el pasado con pretensión de verdad. La pedagogía es entendida por los autores como un saber reflexivo que cuestiona, indaga y teoriza en torno a las prácticas educativas en contextos localizados.

Proponen, así pues, una lectura crítica de la relación historia, memoria, y pedagogía; pues coinciden con las ideas de Rodríguez y Sánchez (2009, citado por Jiménez et al, 2012) y Silva (2010) en que el planteamiento de la historia ha sido una disciplina domesticadora de la memoria social, que impone relatos hegemónicos del pasado y exhorta a la escuela como legitimadora y transmisora de estos discursos hegemónicos. (Vargas y Acosta, 2013).

La memoria social, por tanto, debe abrirse a pedagogías activas en las que los estudiantes tengan la posibilidad de interactuar con el conocimiento por medio de preguntas sobre la vida cotidiana de los sujetos históricos, sobre sus costumbres y los contextos cercanos que determinaron la naturaleza de los hechos violentos. De esta forma se construye una mirada crítica de los hechos del pasado y se deconstruyen las narrativas heroicas propuestas por la historia oficial. El proyecto se enmarca en el conjunto de iniciativas emprendidas por instituciones gubernamentales en el marco de la conmemoración de los 200 años de la independencia.

Por otro lado, desde una perspectiva alternativa, en la que las artes dramáticas se posicionan como eje y articulación de los procesos formativos sobre la memoria en la escuela, Arcila (2014) propone la conformación de comunidades de memoria que centralicen su actuar en los procesos de drama. Para el maestro-investigador, las comunidades de memoria son espacios para la construcción de lo ético a través de la rememoración del pasado y en vínculo con las experiencias de los otros. Este proyecto se llevó a cabo con estudiantes de décimo grado de la Escuela Normal Superior María Montessori de Bogotá; y tuvo como objetivo explorar el significado pedagógico de la memoria colectiva y de las memorias no oficiales desde las prácticas de remembranza que permite el acto dramático.

La memoria no oficial escogida para realizar la remembranza fue la muerte de Manuel Saturio Valencia, (uno de los últimos colombianos a los que se les aplicó la pena de muerte,

en 1907, por incendiar la casa de una familia de élite en el departamento del Chocó), pues una copia del telegrama original, en el cual se informaba al presidente de la república de la época, Rafael Reyes, que la ejecución se había realizado exitosamente, constituyó un objeto detonante de la práctica dramática. Así, la apuesta pedagógica gira en torno a la posibilidad de llevar a un marco teatral un ejercicio de drama mediante el cual se facilite la enunciación de la memoria y la articulación crítica con la realidad pasada. (Arcila, 2014).

Los instrumentos empleados para la puesta y para su seguimiento fueron, en primer lugar, una secuencia de ejercicios teatrales (asumir el rol de custodio de documentos, participar en un noticiero que informa el hecho como si ocurriera en la actualidad, e improvisar de manera dramática el contenido del telegrama) en la que los estudiantes comprendieran, cuestionaran, teatralizaran y crearan otras formas de llegar al sentido del hecho. Y, en segundo lugar, a la escritura de un diario de campo en el que cada estudiante registrara sus percepciones subjetivas del proceso.

En los ejercicios dramáticos de la extrapolación de los acontecimientos de Saturio, sus dramas, sus intereses y las tensiones de su época, fue constante la relación con las condiciones históricas actuales. Por ejemplo, las FARC reemplazaban a Saturio, y el presidente de la república a la aristocracia del Chocó. Tales alusiones son producto de un proceso reflexivo en donde los estudiantes cuestionan los cánones de la historia oficial, evidencian la persistencia de procesos de exclusión y marginación, e impugnan a la escuela a llevar a las aulas las verdaderas razones de la violencia socio-política actual.

Con estos elementos, se concluye que los estudiantes implicados en la experiencia “estuvieron ejercitando la política de una praxis pedagógica. Praxis política de la pedagogía que combina la tensión creativa entre la conducta y el aprendizaje del drama y el ejercicio de pensamiento histórico” (Arcila, 2014). Se pone en evidencia, además, la potencialidad de las artes dramáticas para agenciar procesos de responsabilidad en la vida pública en torno al pasado y al conflicto armado. Este aspecto, se resalta infortunadamente, brilla por su ausencia tanto en las prácticas pedagógicas cotidianas como en los abordajes que se hacen del pasado en la escuela. (Arcila, 2014).

La propuesta de Arcila permite evidenciar la versatilidad y el potencial pedagógico que puede llegar a tener la pedagogía de la memoria cuando se rompen los límites tradicionalmente establecidos de los procesos de enseñanza y aprendizaje; cuando se vincula con la imaginación, la creatividad, la corporalidad, el sentir y el problematizar. Esto reflexiona sobre los planteamientos de Rubio (2007) y Ortega (et al. 2015) sobre recordar que no se puede pensar un ejercicio de pedagogía de la memoria sin afectación ética ni compromiso político.

Por su parte, para movilizar en términos pedagógicos los informes del CNMH, se creó la estrategia pedagógica *Caja de herramientas. Un viaje por la memoria histórica. Desprender la guerra y aprender la paz* (CNMH, 2015). Esta estrategia surge como un intento por “traducir los informes y las metodologías para la construcción de la memoria histórica a un lenguaje pedagógico adecuado que funcione con creces en el aula” (CNMH, 2015). Este objetivo implica, por supuesto, una comprensión de la guerra desde las diversas condiciones históricas que permitieron su emergencia y mantenimiento; y del desarrollo de propuestas que garanticen su no repetición.

La propuesta quiere contrarrestar tres falencias encontradas en el abordaje que se hace en la escuela de la historia: i) la tendencia a la memorización de nombres, lugares y fechas; ii) la persistencia del enaltecimiento a figuras históricas en desmedro del reconocimiento de los sujetos y procesos colectivos; y iii) la desconexión existente entre lo que se enseña en historia y el proyecto vital de los estudiantes. (CNMH, 2015).

Aunado a esto, y producto de un proceso de escasa clarificación de las causas e implicaciones del conflicto armado, transitan de forma masiva una serie de ideas erradas y lugares comunes que dificultan la comprensión. El CNMH reconoce la importancia de dismantlar estas ideas del trabajo pedagógico desde la escuela. Las identifica como: i) la idea de que las razones del conflicto están dadas por el accionar individual de sujetos con características personales marcadas por la codicia y la necesidad de lucro; ii) la idea de que el conflicto obedece una carencia de educación o de una cultura de la violencia; y iii) la idea de que las víctimas lo son porque lo merecían. Tales clarifican la necesidad de identificar la trama histórica que subyace al conflicto armado y desarrollar procesos de



educación emocional que impliquen el reconocimiento de las víctimas en sus múltiples dimensiones. (CNMH, 2015).

Para ello se establece la necesidad de trabajar desde tres registros que determinan la forma en que apropiamos y construimos los referentes de pasado: la memoria personal, la memoria colectiva y la memoria histórica (CNMH, 2015). La primera es entendida como el conjunto de eventos que trascienden en la experiencia vital de los sujetos, y que, en el caso de las víctimas, vincula estrechamente las huellas de experiencias relacionadas con la guerra. La segunda implica el emplazamiento de la memoria personal en un marco de referencia colectivo que permita hablar de un nosotros, desde una historia común, compartida y transmitida desde narrativas orales. La tercera, en tanto, entreteje la memoria colectiva con otras fuentes provenientes de las ciencias sociales y de la historia, cosa que permite ampliar el rango de comprensión de los procesos a otras dimensiones espaciales y temporales para esclarecer las interrelaciones de los hechos desde otras voces. (CNMH, 2015).

Al tener de sustento estos tres registros, en el transitar cíclico entre la memoria personal, la memoria colectiva y la memoria histórica, se configuran una serie de propuestas pedagógicas que invitan a los estudiantes a vincularse afectivamente con los sujetos víctimas desde la empatía. La empatía, asumida como la conexión emocional que se ejerce desde el posicionamiento en el lugar del otro, permite que se tome la narratividad como vehículo para aproximarse a su devenir (CNMH, 2015) y para “generar la construcción de una comprensión compleja sobre los engranajes de la guerra desde el punto de vista histórico” (CNMH, 2015). El movimiento cíclico entre las memorias cimienta,

más que un relato único, (una) memoria histórica que le apunte a proponer narrativas incluyentes y plurales que ofrezcan interpretaciones rigurosas, sí, pero sujetas a debate y que aglutinen y susciten reflexiones políticas y éticas en torno a cuentos y experiencias compartidas (CNMH, 2015).

La caja de herramientas supone, pues, una aproximación a la pedagogía de la memoria, que parte del reconocimiento de los registros memoriales personales hacia las memorias colectivas de las comunidades que se reconocen como un nosotros, y que se enriquecen con los aportes de la historia y las ciencias sociales. Esta perspectiva, cabe aclarar, necesita

generar una empatía emocional, una mirada “acogedora, incluyente y respetuosa la cual celebra, más no repite o arrasa la diversidad” (CNMH, 2015). Se parte, así, del cuerpo como territorio inicial que relaciona al sujeto con la cultura para llegar a la construcción del relato. Este se entrama en el contexto histórico en el que nace, y permite entrever los caracteres sociopolíticos que dan cuenta la emergencia de la guerra y de su impacto en las comunidades y en los sujetos.

Merece reconocimiento la coherencia y pertinencia de la propuesta, el cuidado estético de su presentación y la variedad de fuentes narrativas y de datos que recopilan; aunque es pertinente también señalar que, al vincularla con las competencias ciudadanas, corre el riesgo de instrumentalizar la memoria histórica en una suerte de paliativo temporal que, simplemente, busca generar conciencia de la necesidad de cumplir con la normatividad social y la buena conducta. Esta relación llega a cerrarse a la capacidad de cuestionamiento y de proposición de alternativas reales para la superación de las contradicciones profundas que subyacen en la génesis del conflicto y que perviven en la actualidad de miles de escuelas del país.

Por otra parte, su escaso y selectivo uso en las escuelas del país, y su poca vinculación con la política pública, hace que su desarrollo efectivo en la escuela quede relegado a la iniciativa individual de maestros y maestras curiosas que se interesan por el tema. Es evidente, y de ello es consciente el CNMH, el reto de consolidar unos referentes pedagógicos que, desde la pedagogía de la memoria y la enseñanza de la historia reciente, permitan el tránsito de este relato emblemático del conflicto armado a una memoria de mayor reconocimiento, asimilación e interiorización, que de pie a un verdadero proceso de subjetivación política.

En síntesis, se puede plantear que las propuestas analizadas tienen en común su cuestionamiento a la forma en la que se aborda, en términos pedagógicos, el pasado reciente del país y el conflicto social armado. Sin embargo, a pesar de cuestionar esta perspectiva, -a excepción de las experiencias de Arcila (2014), y parcialmente el CNMH (2015)-, no se evidencia una ruptura radical con las formas tradicionales de pensar la acción pedagógica. No se identifica una perspectiva que ancle directamente su propuesta

con dinámicas de ruptura espacial, temporal, epistemológica, metodológica y didáctica, o que den cabida a otras formas de pensamiento y de acción.

Bajo este mismo esquema, la apertura del escenario escolar a la comunidad queda restringido, pues en ninguna de las propuestas se contempla la posibilidad de vincular la memoria viva de las comunidades al trabajo de la pedagogía de la memoria. No es casual que en ninguna de las experiencias reseñadas se proponga directamente salir del aula, con el fin de buscar experiencias extraescolares. Este cierre, más parecido a un autismo institucional, dista mucho de los principios que debe rubricar la pedagogía de la memoria en su esencia, anclada a la pedagogía crítica, a la construcción de vínculos con quienes no están allí, al tejido de puentes de transformación colectiva que reconozcan un pasado común.

A excepción, vale la pena retomar, de Arcila (2014) y de, en parte, el CNMH (2012). Pues, la primera propuesta aborda el arte dramático no sólo como metodología, sino como sentido en sí mismo que genera alteridad desde la reivindicación de la memoria histórica de los excluidos por el relato histórico oficial. Esta experiencia rompe los esquemas escolares tradicionales y ancla el trabajo de la memoria a la producción textual, al relato escrito.

Por otro lado, también es importante reconocer la propuesta del CNMH (2012), que se sustenta en el triángulo entre memoria personal, memoria colectiva y memoria histórica y que reivindica la necesidad de reconocer el contexto sociohistórico que determina la emergencia del hecho violento.

Se reconoce, pues, el interés colectivo por reivindicar las posibilidades de la pedagogía de la memoria desde su dimensión didáctica, epistemológica y ético-política comprometida con el reconocimiento del pasado traumático y las experiencias de las víctimas. Se reconoce la búsqueda de ese “latir cálido”, enunciado por Adorno (1998), el cual, de diferentes maneras estuvo siempre presente en las diferentes propuestas.

## **La pedagogía de la memoria como categoría de reflexión integradora, holística y procesual.**

Para continuar con la investigación, en este apartado se integran los artículos y libros que realizan una reflexión detallada, profunda e integradora de la pedagogía de la memoria y que, a la vez, la problematizan y la incorporan a su núcleo reflexivo, de las categorías constitutivas que nutren la comprensión de la historia reciente del país en el contexto del conflicto armado. Estas categorías son: violencia política, ecologías violentas, subjetividad política, memoria histórica, políticas de la memoria, entre otras; y están articuladas a referentes de la filosofía política y la filosofía de la educación que vinculan memoria, educación y pedagogía en sus investigaciones.

En estas reflexiones, es importante resaltar el trabajo del grupo *Educación y Cultura Política* de la Universidad Pedagógica Nacional, cuyo eje de reflexión ha gravitado, desde su creación, en 1998, en torno a las formas de imposición de una cultura política dominante a las culturas políticas subordinadas, y el papel de la educación en este proceso<sup>31</sup>. Además, aproximadamente desde el año 2010, se ha evidenciado un deslizamiento de los intereses del grupo hacia la problematización de las relaciones empíricas y conceptuales entre memoria, subjetivación política y procesos de formación; que se evidencian tanto en ejercicios investigativos (realizados por el grupo y auspiciados por el CIUP, Centro de investigaciones de la Universidad Pedagógica) como en el número considerable de publicaciones en que plantean reflexiones sobre esta relación.

También se resalta el trabajo investigativo y pedagógico liderado por la maestra Nylza Offir García (García, et al, 2015), también de la Universidad Pedagógica Nacional, que vincula los conceptos de lectura, literatura e historia reciente para generar una propuesta concreta para pensar una pedagogía de la memoria.

Por último, se destaca la tercera y última parte del libro compilatorio del maestro de la Universidad de Antioquía Gabriel Jaime Murillo, *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (2015), que presenta un conjunto de reflexiones en donde se

---

31 ver: [educacionyculturapolitica.blogspot.com](http://educacionyculturapolitica.blogspot.com).

aborda la pedagogía de la memoria vinculada a la experiencia de investigación narrativa del contexto específico de América Latina y Colombia.

En primer lugar, es importante resaltar que trazar la frontera entre lo epistemológico, lo ético-político y lo didáctico resulta difícil, pues estas dimensiones encuentran lazos vinculantes que marcan unidad de la pedagogía de la memoria. Sin embargo, como el trabajo hermenéutico implica encontrar continuidades, rupturas, innovaciones, apuestas conceptuales diferenciales, reiteraciones y, en general, develar el trasfondo de cada uno de los textos analizados; el análisis propuesto a continuación se remite al diálogo entre los textos y los objetivos de la investigación. Esto con el fin de encontrar los referentes epistemológicos, didácticos y ético-políticos de la pedagogía de la memoria. Se aborda, además, la pregunta por el quién, el cuándo y el dónde de la producción de textos académicos de la pedagogía de la memoria, para clarificar el contexto en el que estos emergen.

En los artículos *Rostros y rastros de la pedagogía de la memoria en Colombia* (Ortega y Castro, 2010), y *Pedagogías de las memorias de la historia reciente colombiana: construir memoria, en el campo de una memoria imposible* (Vélez 2012), se evidencia una primera aproximación a los desarrollos del grupo *Educación y cultura política* en torno al tema de la memoria y su vínculo ético, político y pedagógico.

En el artículo de Ortega y Castro (2012), se plantean las implicaciones que supone abordar pedagógicamente la historia reciente del país, sobre todo cuando no se ha superado el conflicto armado y hay una violencia política constante. Ante esto, las preguntas fundamentales de las autoras circulan en torno a la impronta ética y política que debe tener el abordaje pedagógico de la memoria histórica; y al papel de las memorias subalternas construidas por organizaciones de víctimas. (Ortega y Castro, 2010).

Bajo este precepto, las autoras se plantean que la pedagogía de la memoria debe asumirse como una instancia de producción política y ética en la que prime la construcción de subjetividades comprometidas, que valoren “la existencia de comunidades identitarias de carácter filial, emocional, políticas o de sobrevivencia” (Ortega y Castro, 2010).

Asimismo, las autoras plantean la necesaria aproximación que debe haber entre la pedagogía de la memoria y la pedagogía crítica. Pues la pregunta por dónde se está, de una, es alegórica a la de quién se es, de la otra. La primera remite a una lectura del sujeto en su condición de existencia colectiva, esto supera el aislamiento individualista implícito de la segunda pregunta y promueve un posicionamiento político que recaiga en una “alfabetización verdaderamente crítica” (Ortega y Castro, 2010), en donde la desesperación ante la injusticia sea políticamente aceptable, y la emancipación y la liberación humana sea pedagógicamente realizable. (Ortega y castro, 2010)

La pedagogía de memoria es, para las autoras, una práctica de compromiso ético y político con el otro, que antepone el valor ejemplarizante del pasado contra la impronta de olvido y la deshumanización que emerge de las condiciones históricas de pervivencia del conflicto y de la violencia política. Reconocen las autoras que el papel central de las víctimas, en tanto sujetos de derecho y poseedores de experiencias de dolor que, es de transmitir tales relatos y de salvaguardar su integridad, de manera que se generen las condiciones de exigibilidad del Estado (Verdad, justicia y reparación).

Lejos de ser entendida desde una perspectiva instrumentalista, se asume la memoria como un compromiso con la transformación de las condiciones sociales concretas, las representaciones, los imaginarios y, en general, todas las formas de interacción con los otros en condiciones de dignidad. (Ortega y Castro, 2010). La pedagogía de la memoria debe ser, en palabras de las autoras, un proceso de “formación ético-política agenciada desde una política del lugar y una posición del sujeto, en la que se posibilite implicar-se, comprometer-se, responsabilizar-se y solidarizar-se con otro que reclama una praxis sobre el mundo para transformarlo” (Ortega y Castro, 2010).

Esta primera aproximación coincide en lo fundamental con la de Vélez (2012), quien parte de una contextualización de las condiciones sociohistóricas que han permitido la emergencia de la memoria en el interés académico-político, tanto en América Latina, como en Colombia. Hace alusión a las luchas políticas decoloniales de Occidente desde la década del 60, las cuales posicionaron la reflexión sobre el pasado hacia la composición de referentes identitarios colectivos. Luego, enuncia el uso paradigmático del holocausto como “tropos universal” (Velez, 2012), para la enunciación metafórica de trauma histórico

en lo local. Para terminar, alude al *marketing* de la nostalgia, dinamizado por la industria cultural a propósito de hechos de un pasado violento.

Estos referentes han sido utilizados de manera efectiva en América Latina. La ola de democratización de antiguas dictaduras y la expansión del discurso de los Derechos Humanos son fenómenos que generaron proyectos de transición política y social que se enmarcan en “rituales de la verdad” (Vélez, 2012). Estos tienen como objetivos centrales generar procesos de reconciliación social a partir de la recuperación de la verdad; recuperar la ciudadanía por medio de la superación de la impunidad; y rehabilitar la legitimidad y la credibilidad del Estado por medio de la ruptura con la impunidad y con el silencio que se ha guardado al respecto. (Vélez, 2012).

La memoria es asumida por el autor como “un fenómeno sociohistórico que se ha erigido en campo de estudio interdisciplinar de las ciencias sociales y en ámbito de acción política en la cultura” (Vélez, 2012). Para el caso específico de Colombia, de la mano de los planteamientos teórico-conceptuales y de procesos jurídico-políticos como la ley 975 de 2005 o ley de justicia y paz, la memoria ha pasado a ser un concepto clave para generar exigencias y reivindicaciones por parte de individuos y grupos de víctimas. Sin embargo, precisa que en este contexto persisten dos determinantes que complejizan la posibilidad de un proceso transicional.

Por un lado, está la pervivencia de un sistema democrático restringido, materializada en la recurrente aplicación de medidas de excepcionalidad que limitan el ejercicio de los derechos humanos. Este, además, patrimonializa la institucionalidad política, cosa que genera una restricción de las condiciones objetivas que permiten la consolidación de un sistema democrático real. (Vélez, 2012).

Por el otro lado, está la persistencia de un estado de guerra irregular, dinamizado por el fenómeno del narcotráfico. Esto hace, además de acrecentar la victimización de la población civil, que se generen unas circunstancias muy difíciles para la construcción de memoria histórica; ya que, en palabras de Pecaú, Colombia se encuentra ante una memoria imposible (Pecaú, citado por Vélez, 2012).

Se da entonces un proceso de transición sin transición (Vélez, 2012), en donde se propone, desde algunos ámbitos (como el jurídico o el académico) la necesidad de formular un relato común, una matriz discursiva que acoja a las diversas memorias.

En este contexto, la memoria histórica tiene una triple tensión: entre el individuo y la sociedad; entre la memoria y la historia; y entre la memoria y el olvido. Esta, entonces, configura los silencios y los olvidos como una forma de negar el reconocimiento recíproco y la construcción de un sentido comprensivo de los hechos asociados a la violencia política (Vélez, 2012). Pese a este sombrío panorama planteado por el autor, al final este coincide con Merchán (2015) al afirmar que se han ganado, en algunos aspectos, como el jurídico (ley 387 de 1997, o de Prevención del Desplazamiento; ley 975 de 2005, o de Justicia y Paz; ley 1448 de 2011 o Ley de Víctimas) procesos de reparación integrales que se centran en la memoria.

Bajo estos preceptos se hace imperativo activar pedagógicamente la memoria, de manera que se posicionen las víctimas como eje central de una construcción de memorias históricas emblemático-ejemplares, signadas por la necesidad inmediata de recomponer el tejido social y el reconocimiento de ciudadanías plurales y constructoras de justicia que revitalicen las dimensiones éticas y políticas. (Vélez, 2012).

En esta mirada inicial, es pertinente anotar que, si bien los autores de los artículos son claros en analizar el contexto de la democracia restringida y la pervivencia del conflicto armado que atraviesa el país, no desestiman sus posibilidades. Por el contrario, proponen la activación desde una perspectiva que privilegie la lectura crítica y transformadora del contexto, cosa que permita una vindicación de las condiciones de dignidad de las víctimas y un proceso de formación ético-política que implique la exigibilidad de justicia, la reconstrucción del tejido social, y la consolidación de memorias históricas que no desconozcan el pasado trágico.

Por otro lado, no es exagerado afirmar que los libros *Memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas* (Herrera, Valencia, Cristancho y Olaya, 2013), *Pedagogía de la memoria para un país amnésico* (Ortega, Castro, Merchán y Vélez, 2015), *Narrativas testimoniales poéticas de la alteridad* (Merchán, Ortega,



Castro, Garzón, 2016), y *Educación y políticas de la memoria en América Latina* (Herrera y Pertuz, 2016), se decanta lo más elaborado que, en términos académicos se ha escrito sobre memoria y pedagogía de la memoria en Colombia durante el periodo estudiado. En ellos se encuentran maduras las reflexiones respecto a las dimensiones epistemológicas, ético-políticas, axiológicas, pedagógicas y didácticas de la pedagogía de la memoria; sus alcances, y sus potencialidades.

Los libros se presentan como ejercicios de trabajo grupal en los que se recogen reflexiones sobre el tema, [presentadas parcialmente en los artículos anteriores (Herrera y Ortega 2012; Herrera y Merchán 2012; Ortega, Merchán y Vélez, 2014)]. Estos análisis reiteran algunas de las ideas ya desarrolladas en el acumulado del grupo, y se alimentan de apuestas enfocadas en fortalecer el análisis respecto a las posibilidades de la memoria, la memoria histórica, la pedagogía de la memoria, la formación de las narrativas, y la alteridad en el contexto colombiano. Integran, teórica y empíricamente, los aportes conceptuales de la filosofía de la educación, de las pedagogías críticas, y del análisis contextual de la historia reciente del país a la luz de los planteamientos de la relación entre memoria-historia y filosofía política.

El libro *Memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas* (Herrera, et al, 2013) recoge elementos que permiten reflexionar en torno a la relación entre memoria, violencia política, subjetividad y educación. El lugar de enunciación del texto se imbrica en la correlación entre el acumulado reflexivo e investigativo del grupo y la investigación (desarrollada con el apoyo del CIUP) *Memorias de la Violencia política y formación ético-política con jóvenes maestros, 2011-2012* (Herrera, et al., 2013).

A diferencia de los artículos de Ortega y Castro (2010) y de Vélez (2012) este trabajo profundiza en un recorrido por diversas facetas que permiten reconocer el proceso de consolidación conceptual y empírico de la relación entre violencia política, memoria, construcción de subjetividades y educación. En los primeros dos capítulos se da cuenta del contexto histórico que permite la ubicación del objeto de estudio, diversas reflexiones que lo sitúan conceptualmente y el análisis de expresiones artísticas, como la fotografía, la música y el mural, que permiten relacionarse con el tema. En los tres últimos capítulos se

hace referencia directa a la relación entre memoria y educación; el último capítulo está dedicado concretamente y de manera directa a la pedagogía de la memoria.

Frente a la violencia política, en coincidencia con Vélez (2012), se plantea que, durante las décadas del 1980, 1990 y 2000, la pervivencia del conflicto armado es consecuencia de fallas estructurales en la consolidación del Estado social de derecho en Colombia, y que esto ha agudizado la aparición de actores armados y sociales que no se pueden clasificar como insurgencia, como el paramilitarismo y el narcotráfico. (Herrera, et al., 2013).

En este contexto, y a partir de procesos agenciados desde las organizaciones de víctimas, emerge el sujeto víctima como sujeto colectivo que emprende procesos de formación ético-política desde el reconocimiento de la memoria; no solamente como facultad individual sino como dimensión colectiva que permite posicionar el discurso de los derechos humanos en el reconocimiento de un pasado marcado por la violencia política.

La centralidad de la memoria implica, entonces, reconocer su carácter narrativo y su sentido ético. Dicen los autores que la memoria se viabiliza fundamentalmente como memoria narrativa en tanto se apropia del relato que el recuerdo forma en el presente. Se moldean, así, los procesos de subjetivación y de identificación colectiva. (Herrera et al., 2013 p 53).

Al retomar a Ricoeur (1999, citado por Herrera et al, 2013), plantean que la narración tiene dos sentidos éticos: en primer lugar, porque permite confrontar las narrativas personales con las formas en las que se estructuran los modelos colectivos de acción y de vida; y en segundo lugar, porque promueve el reconocimiento y la construcción de compromisos morales específicos supeditados a la experiencia rememorada. La narración es el “hilo vinculante” entre la rememoración y las dimensiones políticas y morales que atraviesan la subjetividad. (Herrera et al., 2013 p 57).

La parte final del libro se aproxima analíticamente a las posibilidades de la enseñanza de la historia reciente y de la pedagogía de la memoria en contextos de violencia política. Bajo este propósito, y con los planteamientos de Ricoeur (citado por Herrera et al, 2015), resaltan las posibilidades de la narrativa como articuladora de los múltiples sentidos de lo humano. En ella, cobra relevancia el concepto de experiencia, ya que que trasciende la

perspectiva que la ubica como lo que le ocurre al sujeto, para entenderla como el proceso de elaboración que este realiza de lo que vive “la experiencia (...) requiere de un proceso de interpretación, digamos que de una producción reflexiva de sus propias prácticas”. (Herrera et al., p 164).

El sujeto es productor e intérprete de su experiencia. Esta, desde la perspectiva de los autores, en palabras de Foucault (citado por Herrera et al., 2013), se estructura desde la formación de saberes, desde los dispositivos de sujeción de poder y desde las prácticas de sí. Entonces así, se da una historicidad de la experiencia. Sin embargo, no es solamente desde las restricciones que el individuo se constituye como sujeto, sino desde toda posibilidad reflexiva que le impele a cuestionar las estructuras de sujeción que, desde el poder, el saber y las prácticas de sí, construyen su experiencia y su subjetividad. (Herrera et al., 2013).

Desde esta interpretación, la memoria se adscribe a la perspectiva que asume al sujeto en su dimensión vinculante a lo social y en su posibilidad de reconocer un posicionamiento crítico e imaginativo de “otros mundos posibles”. (Herrera et al., 2013). Aquí se retoman los planteamientos de Castoriadis (2002), quien reconoce la posibilidad crear una nueva forma de ser histórico-social que construya nuevos órdenes sociales, a partir de la capacidad que tiene cada sociedad de cuestionarse a sí misma.

La enseñanza de la historia reciente y de la pedagogía de la memoria se constituye, entonces, en una de las formas vinculantes que estructuran esa nueva forma de ser histórico-social planteada por Castoriadis (2002). Así, al remitirse a Jelin y Lorenz (2004), los autores proponen que la finalidad de la enseñanza de la historia reciente debe estar trazada por el desafío de “construir puentes entre el pasado y el presente, mantener vivo el pasado, pero antes como generador de inquietudes acerca de la actualidad de los alumnos que como modelo a imitar, situación a añorar o pérdida a reparar” (Jelin y Lorenz, citado por Herrera et al., 2013). Así el reto de la pedagogía de la memoria es el de:

potenciar de la mejor manera los recuerdos y los olvidos individuales y sociales, a favor de subjetividades reflexivas y críticas que se apropien de manera creativa del bagaje social acumulado y sepan tomar distancia de aquello que no consideran pertinente. Lo importante del análisis y comprensión de lo que

somos en la actualidad cobra relevancia por el hecho de que nos impele a pensar por qué hemos llegado a ser lo que somos, no solo como individuos sino también como sociedades. (Herrera et al., 2013).

Esta aproximación conceptual a la pedagogía de la memoria logra mayor profundidad cuando los autores puntualizan los referentes sobre los cuales se debe soportar el reto de hacer frente a una cartografía de la violencia política que consolida la deshumanización, la ruptura de vínculos, el afianzamiento de políticas de olvido y negación de las víctimas.

Es, precisamente, el sujeto víctima, uno de los potenciales emprendedores de la pedagogía de la memoria, en tanto este reivindica su condición como sujeto político, histórico y de derechos, anclado a la consecución de condiciones de exigibilidad de reparación integral y colectiva y distanciado de las actitudes de caridad y lástima. Las particularidades que posee el contexto colombiano hacen que el sujeto víctima este a expensas de unas condiciones específicas, esto hace que el ejercicio de la pedagogía de la memoria tome matices diferentes con respecto a otros países que han vivido procesos similares. Tales condiciones pasan por la necesidad de realizar los ejercicios memoriales en medio de la continuidad del conflicto, en un entorno de naturalización de la violencia, entre muchos otros.

Esto se complejiza a expensas de las instituciones amnésicas y anestesiadas que se oponen al reconocimiento de la tragedia de la guerra en el país, y que anteponen el desprecio o la indiferencia frente a sus responsabilidades con el sujeto víctima y con un amplio sector de la población (Herrera et al., 2013 p. 177).

La memoria, y en particular la pedagogía de la memoria, debe asumir el reto de posicionarse como un soporte simbólico construya referentes de reparación desde la dignificación de las memorias de las víctimas, y la configuración unas narrativas que nos interroguen sobre la posibilidad de configurar subjetividades *anamnélicas*, que le digan no al olvido. Así lo plantean los autores:

Se reivindica a la memoria como un soporte simbólico reparador que dignifica a las víctimas y promulga en el conjunto de la sociedad el reconocimiento de su pasado. Se comprende también como una configuración narrativa, en la que

la memoria nos afecta, nos interpela, interroga sobre la posibilidad de la formación de una subjetividad *anamnética*. (Herrera et al., 2013).

Bajo este panorama, la memoria se erige como un acontecimiento ético. En el sentido de Mélich (2004, citado por Herrera et al., 2013), es una memoria del otro en tanto, al recordar la indignidad a que fue sometido, se está recibiendo en la construcción subjetiva desde las narrativas construidas en torno al él; la memoria es entonces una construcción ética que implica recepción, solicitud y hospitalidad. Complementario a esto, la memoria y la pedagogía de la memoria suponen un posicionamiento político que de cuenta del reconocimiento de la incertidumbre, impunidad y vulneración de derechos presente en contextos de violencia política como el de nuestro país. La pedagogía de la memoria es un acontecimiento ético-político que supone la convergencia de una acogida del otro desde un posicionamiento crítico al contexto de crueldad que supone la violencia política. En palabras de los autores, se nombra a

la pedagogía como un acontecimiento ético-político desde una ética contextual, experiencial en términos de estar situada, territorializada e implicada en esta época con sus problemas, tensiones y potencialidades, la cual posibilita la constitución de un mundo sensible común, en el que se hace posible interpelarlo e interrogarlo desde una posición frente al otro reconociendo su plena singularidad. (Herrera et al., 2013 p. 186).

Estas apuestas encuentran un lugar importante en la perspectiva analítica de la pedagogía crítica en tanto estas interrogan las relaciones de poder, saber, históricas, políticas y culturales que se estructuran en contexto de desigualdad que pervive en nuestro país.

Retomando los planteamientos de Giroux (2003), se propone que la pedagogía de la memoria debe erigirse como la portadora de la “memoria peligrosa”, (Herrera et al., 2003), aquella que mantiene vivo el recuerdo del sufrimiento humano desde dos dimensiones; la del sufrimiento y la de la esperanza; que relata, desde la primera, las vivencias del vencido, del oprimido y del marginal; y que propone, desde la segunda, la configuración de una nueva subjetividad que propugne por la abolición de las condiciones que permitieron el sufrimiento.

Así, las pedagogías críticas brindan elementos substanciales para configurar una pedagogía de la memoria, en tanto permiten la articulación de elementos tendientes a fortalecer la constitución de subjetividades y dinamizadores del vínculo social bajo la impronta de la democracia, la justicia, la solidaridad y la responsabilidad. (Herrera et al., p 188).

En síntesis, se puede señalar que la pedagogía de la memoria funciona como practica social instituyente (Castoriadis, citado por Herrera et al., 2013 p 193) y como expresión de resistencia en tanto activa formas alternativas de pensar y actuar en torno a lo instituido. La pedagogía de la memoria subvierte los órdenes establecidos de las prácticas éticas y políticas, reconoce otros lugares de enunciación de lo subjetivo, (en donde la experiencia del pasado cobra vigencia desde las narrativas y se propician otras formas de entender las relaciones cotidianas), de agenciamiento colectivo, de movilización, de denuncia y de reivindicación de las formas de resistencia de acción colectiva y de reconocimiento del pasado traumático de los sujetos víctimas.

El libro *Pedagogía de la memoria para un país amnésico* (Ortega, et al 2015) evidencia una continuidad y evidente hermandad con los desarrollos conceptuales planteados en el libro *Memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas* (Herrera et al. 2013). Este profundiza y amplía la perspectiva en el campo temático de la pedagogía de la memoria. Constituye esta como eje central sobre el cual gravitan las reflexiones en todo el libro.

El mismo prólogo y la presentación da una ampliación conceptual coherente con los planteamientos desarrollados, principalmente en el último capítulo, del libro *Memoria y formación* (2015), el cual se bosqueja los trazos de una pedagogía de la memoria para el contexto de Colombia. La ampliación conceptual de este libro lleva el análisis hacia los compromisos éticos y políticos de una pedagogía de la memoria que atienda a los requerimientos específicos de un contexto como el colombiano. Este explora las apuestas pedagógicas, las posibilidades de una enseñanza de la historia reciente que asuma el reconociendo de las memorias de las víctimas como imperativo categórico, y la necesaria vinculación con los Derechos Humanos en aras de la construcción del “¡Nunca más!” como máxima ética y política.

Se parte de exponer la necesidad de vincular a la pedagogía de la memoria con una promoción efectiva y vinculante de los Derechos Humanos, en tanto estos solo pueden ser entendidos de manera efectiva como una esfera social de significado que posibilita la construcción de “un imperativo ético que promueva la alteridad ética, política, étnica, sexual, religiosa y cultural”. y que reconoce la victimización y re-victimización que padecen miles de colombianos por cuenta de la consolidación de subjetividades políticas fragmentadas. (Ortega et al., 2015).

Aquí, una primera novedad radica en deslindar el análisis al campo de los derechos humanos (apenas enunciado en los textos anteriores) y en incluir, como imperativo ético de la pedagogía de la memoria, los componentes raciales, sexuales y étnicos. Estos deslindes resultan muy valiosos en el sentido de que amplían el campo de la pedagogía de la memoria a rangos de exigibilidad aparentemente distantes pero, en el fondo, cercanos. En el campo de lo sexual, por ejemplo, la victimización en el marco del conflicto es un campo que apenas empieza a explorarse y del cual falta mucho por saber. Sin embargo, al extender los alcances de la pedagogía de la memoria a escenarios tan amplios, también se corre el riesgo de que se desborde, tanto conceptual como empíricamente, el análisis y, por tanto, no se abarque nada por abarcar todo.

Aunado a esto, se plantea la necesidad de promover la interiorización de habilidades sicosociales que permitan afianzar los procesos de construcción de ciudadanías memoriales. Esta categoría es entendida como la configuración efectiva y cotidiana de referentes de interacción que, desde la memoria, propugnen por la defensa de los Derechos Humanos y la democracia; estas habilidades son de tipo emocional, cognitivo y comunicativo.

Se ve, entonces, como desde el principio cobran relevancia dos conceptos nuevos respecto a los desarrollos anteriores: las ciudadanías memoriales y las habilidades sicosociales para los trabajos de pedagogía de la memoria.

Bajo estas indicaciones, los autores presentan una aproximación que plantea una ubicación epistemológica y conceptual de la pedagogía de la memoria desde una perspectiva que la anuda a los principios fundantes de la pedagogía crítica, y que enfatiza en que la pedagogía es un campo de saber confluyente que problematiza la educabilidad del ser humano en el

reconocimiento pleno del contexto, y con la finalidad de llevar a buen término las diversas aspiraciones sociales.

Esta perspectiva permite vínculos estructurales con los fines de la pedagogía de la memoria, ya que esta, desde la visión de Rubio (citado por Ortega et al, 2015), se configura en torno a las posibilidades de consolidar un recurso radical contra el olvido que cuestione lo que es permitido olvidar como sociedad y que actúe como garante de la defensa y la promoción de los Derechos Humanos.

Las posibilidades de relacionar la visión de la pedagogía como la expuesta por los autores y la pedagogía de la memoria propuesta por Rubio (2006), son amplias en tanto permite desandar y reestructurar los caminos recorridos que han llevado a la construcción de la matriz cultural permeada por la violencia, el dolor y el terror.

Al conceptualizar la pedagogía de la memoria como la posibilidad de “actuar frente al olvido” (Rubio, citado por Ortega et al, 2015) y de cuestionarse frente a lo que nos está permitido olvidar, se fundamenta una pedagogía del lugar. Esta es una propuesta transformadora de la realidad que busca configurar subjetividades políticas desde la memoria como referente de reflexión, acción y transformación:

asumir la apuesta de formar subjetividades políticas, esto es posicionamientos y capacidades susceptibles de ser ejercidas solidariamente contra el olvido y la deshumanización, lo cual adquiere sentido toda vez que nuestra historia reciente nos ha configurado en términos socio-políticos como sujetos con improntas subjetivas que expresan culturalmente costumbres usos y hábitos terroríficos y dolorosos (violentos), lo cual nos ha dispuesto de muchas maneras como sujetos temerosos y temidos; sujetos amnésicos. Ante esto una pedagogía de la memoria permite la posibilidad de aprendernos, reconocernos y enseñarnos distintos al identificar y analizar otras formas de experiencia, deseos, esperanzas y resistencias. (Ortega et al., 2015).

Para los autores, pensar una pedagogía de la memoria para el contexto colombiano implica construir unos anudamientos solidarios que cuestionen los olvidos impuestos. Implica la recepción del otro, desde su dimensión experiencial, por medio de los relatos que este ha construido de su experiencia pasada. Así, una pedagogía de la memoria que quiera dar



cuenta de los procesos de construcción subjetiva en ecologías violentas debe asumir el testimonio del otro, ya que este es el escenario constitutivo para el reconocimiento de la alteridad. De ahí que una pedagogía de la memoria sea una pedagogía del testimonio, del relato y del anhelo, en suma, de la alteridad, porque no es solo la reconstrucción de la memoria sino la memoria del otro.

El relato, en concreto la narrativa testimonial, emerge como una de las categorías centrales de la pedagogía de la memoria, en tanto que, por medio de ella, se tensionan las narrativas historiográficas instituidas y se pone en juego una serie de memorias sociales que permiten recuperar la esencia del momento pasado al dotarlo de una notable “complejidad enunciativa” (Ortega et al., 2015).

La pedagogía de la memoria se concibe entonces como una promesa ética de formación, en el sentido de que se vincula con la dimensión antropológica de la ética cuando la ubica en el espacio concreto de lo acontecido y la dota de la posibilidad de orientar procesos de formación en los sujetos.

Bajo este entendido, la pedagogía de la memoria se asume, también, como una pedagogía de la alteridad, sensible al contexto y transformadora de realidades, que acoge y es hospitalaria para, desde prácticas comprensivas, hermenéuticas y de compromiso, modificar contexto. Es una pedagogía de la solicitud, que impugna las subjetividades fragmentadas a producir subjetividades enmarcadas en el vínculo del reconocimiento del otro; en palabras de Ranciere (citado por Ortega et al., 2015): “los procesos de subjetivación son la formación de un “uno” que no es un “sí mismo”, sino la relación de un sí mismo con “otro”. (Ortega, 2015).

Al problematizar las condiciones de posibilidad reales que ha tenido la enseñanza de la historia reciente en el país, la primera constatación que se hace evidente es que no hay un marco normativo claro y específico que vincule educación con memoria, ni mucho menos con historia reciente; solamente el artículo 149 de la Ley de 1448 o de Víctimas y Restitución de Tierras, versa respecto a la creación de una “pedagogía social que promueva los valores de la reconciliación en relación con los hechos acaecidos en la verdad histórica” (Ley 1448 de 2011, art. 149, citado por Ortega et al., 2015).

Esta orfandad se complementa con el desplazamiento gradual que ha tenido la historia de las aulas desde 1984, año en que las ciencias sociales son fusionadas con las asignaturas de geografía y cívica. Esta visión, y, posteriormente, la de la década de 1990 y la del 2000, han supeditado las ciencias sociales y la historia a la formación en habilidades específicas para que los ciudadanos se desenvuelvan de manera correcta en la economía global y bajo las demandas de las políticas neoliberales.

Es bajo este panorama que la pedagogía de la memoria debe cuestionar el relato oficial de la historia reciente, trascender los determinantes curriculares impuestos desde la política educativa y buscar relaciones entre memoria e historia para tensionar la forma en la que se asume el contexto de violencia política y de ecologías violentas.

Se debe tener claridad respecto a que enseñar la historia reciente del país, bajo la impronta de la pedagogía de la memoria, supone tener un posicionamiento político decididamente crítico respecto a las configuraciones “socio-históricas, político-culturales y económicas y sus articulaciones global-locales” (Ortega et al., 2015). Este posicionamiento debe dar cuenta de las razones que permitieron la consolidación de la violencia política en el país y responder de manera concreta al lugar que deben ocupar las víctimas como sujetos que interpelan a la sociedad con el fin de dar cuenta de las condiciones que permitieron su victimización.

La pregunta por qué se debe enseñar en el marco de la historia reciente, bajo los presupuestos de la pedagogía de la memoria, se condensa en la categoría memoria histórica, entendida como

una categoría de análisis y de acción política con dimensiones gnoseológicas y pragmáticas, referida a una modalidad narrativa deliberadamente activada a través de la memoria viva para reconstruir de manera dialógica, desde lo local y colectivamente, una versión narrativa plural de la vivencia de los acontecimientos de la violencia política (inscrita en la historia reciente), caracterizados por su capacidad de vulneración de derechos humanos y la generación de efectos presentes en la en la vida cotidiana de determinados grupos poblacionales” (Ortega et al., 2015)

En el terreno de lo pedagógico, la enseñanza de la historia reciente asume, como uno de sus fines estratégicos, la construcción de procesos formativos que consoliden una conciencia histórica; cosa que permite, en esencia, reconocer los referentes del pasado para plantear cuestionamientos que se perfilen una perspectiva de construcción de futuro enmarcada en el otro.

Estas comprensiones, más ancladas al deber ser que a la realidad, contrastan con una cotidianidad escolar en la que predomina el discurso histórico oficial, que invisibiliza la fenómenos transversales de la historia reciente del país -como el conflicto armado interno o la violencia política-, y que condena al silencio histórico hechos trascendentales que explican las condiciones sociales de la actualidad. Sin embargo, hay que resaltar que, en diferentes escenarios de educación superior, básica primaria y media se pueden rastrear experiencias que dan cuenta de las posibilidades de resistencia que trae consigo la enseñanza de la historia reciente y la forma en que ella desenvuelve la voz de quienes han sido acallados por la violencia.

Enfrentar la desmemoria, según las autoras, supone desandar los caminos de la barbarie por medio de la reconstrucción del camino de los sujetos vulnerados; romper con las verdades únicas, para asumir la verdad como un conjunto de verdades múltiples, que incluso puede ser contradictorias; asumir un pensamiento complejo que aborde los principios de la alteridad, la interculturalidad y la relación saber-poder desde una visión amplia; reconocer el sufrimiento, no como barbarie en sí misma, sino dentro de los contextos que la permitieron; valorar el cuerpo en su dimensión multidimensional como lugar de memoria, en muchos casos inenarrable; y utilizar los registros auto-narrativos como clave para nombrar las tragedias y las esperanzas. Estas apuestas, más que ser un recetario son una respuesta a la pregunta sobre el cómo debe trabajarse la pedagogía de la memoria. (Ortega, et al. 2015).

En síntesis, en el libro *Pedagogía de la memoria para un país Amnésico*, se presenta una renovación conceptual interesante respecto a los reseñados anteriormente, al vincular directamente reflexiones que relacionan la pedagogía de la memoria y los Derechos Humanos; y al demostrar la necesidad de plantear el desarrollo de las habilidades socioemocionales hagan efectivo el proceso de la pedagogía de la memoria. También, el

libro enlaza la categoría de ciudadanía memoriales -aunque poco desarrollada conceptualmente-, con la posibilidad de subjetivación política en el marco de las problematizaciones del pasado.

Por otra parte, se profundiza la pertinencia de hablar de una pedagogía del lugar como el reconocimiento específico y riguroso del contexto inmediato en el que se desarrolla la experiencia educativa. Para así, trabajar desde la acción para la transformación, y desde la necesidad imperativa de asumir la narrativa testimonial como un sentido epistémico y pedagógico en sí mismo que permite una aproximación vinculante con las experiencias de quienes no están ahí.

Otro aporte importante del libro, -desde la perspectiva del investigador, el más interesante-, es que clarifica la relación entre la enseñanza de historia reciente y la pedagogía de la memoria, pues establece que la memoria histórica es la categoría central que permite concretizar la importancia y el alcance de la enseñanza de la historia reciente, que, por un lado, responde al imperativo político de la pedagogía de la memoria, y por el otro, traer consigo una apuesta ética que reconoce el significado histórico y simbólico de la crueldad como experiencia de degradación y de despojo de la dignidad humana.

Por su parte, la impronta poética transita en todas sus dimensiones en el libro *Narrativas testimoniales poéticas de la alteridad*. Las citas literarias, las sugerencias intertextuales, las fotos, figuras y diagramas anexos dan cuenta de un sentido de unidad en torno a la reivindicación del otro en su palabra, su imagen, su corporeidad, su capacidad creativa y su carácter potenciador de los procesos de vínculo, alteridad y renuncia al olvido.

El libro es una apuesta por construir formas alternativas de aproximarse al devenir histórico desde la impronta del “¡Nunca más!” (ya planteada en el libro anterior del grupo), la cual es, en sí misma, una propuesta política que asume la posibilidad de transitar de un pasado - en apariencia neutro e inamovible-, a un presente que reconoce en la experiencia histórica de la guerra las posibilidades de construir un presente y un futuro en condiciones de equidad y alteridad.

Esta apuesta por el “¡Nunca más!” es alternativa en la medida que trasciende la perspectiva técnico-instrumental determinada por lo racional, y se inserta en los sentires, las

corporeidades, las narrativas y las diferentes formas de alteridad que se pueden establecer entre sujetos inmersos en el devenir histórico del país.

Las autoras parten de reconocer que el contexto histórico está marcado por una cultura política que desconoce las posibilidades que el disenso sea condición connatural para el ejercicio de la democracia efectiva; y que, por el contrario, tiende a la eliminación física o simbólica del otro. Esta condición hace que se esté presentando una profunda contradicción en la sociedad colombiana, ya que mientras el grupo insurgente reconocido, longevo y poderoso del país, las FARC, y el gobierno colombiano llegan a unos acuerdos sin precedentes para dar fin al conflicto, la sociedad civil se encuentra sumida en la polarización y apoyada en posiciones que parecen cada vez más irreconciliables.

Bajo estas circunstancias, uno de los principales retos que debe afrontar la sociedad colombiana es crear y consolidar las condiciones de posibilidad para establecer un diálogo social que supere la perspectiva de que el otro es susceptible de ser aniquilado física o simbólicamente por el hecho de no compartir mis puntos de vista. Esto se puede lograr, según las autoras, mediante la construcción de una ética y una política del compromiso y del reconocimiento. (Merchán et al., 2016).

Surge entonces la necesidad de preguntarse por las razones que han permitido que la sociedad colombiana no pueda superar la guerra de forma definitiva, ante esto, emergen dos respuestas constatables en la realidad. Por un lado, está la pervivencia de un modelo económico y social devastador en términos de garantía de derechos; y, por el otro, está la pregunta por la forma en que se han gestionado las memorias de la tragedia, lo cual implica buscar las pistas, en las comunidades víctimas, que sitúen la memoria como estrategia para superar el horror, lo cual implica un proceso de recuerdo, reconstrucción y resistencia.. Bajo este contexto, la pregunta fundamental que moviliza las reflexiones de las autoras es respecto a la manera en la que debe afrontarse, desde distintos ámbitos, el reto histórico-creativo crear urdimbres sociales respetuosas de los derechos humanos, de la alteridad, de la diversidad y del reconocimiento.

Para el abordaje de esta pregunta, las autoras parten por posicionar a la didáctica crítica. Este es uno de los aportes concretos del libro con respecto a los anteriores, pues la ubica

como condición configurante que articula “formas culturales, estéticas, literarias y vinculares”, para agenciar procesos de “transformación, traducción, reinterpretación y creación” (Merchán et al., 2016). Esta configuración de la didáctica se nutre de los fundamentos desarrollados por la pedagogía crítica, en tanto asume la acción pedagógica como un agenciamiento de procesos de formación desde una perspectiva que incluye lo político, lo ético y lo estético.

La didáctica crítica se asume entonces como una “poética del encuentro con el otro” , constituida desde el reconocimiento de su singularidad, su finitud y las posibilidades narrativas que establece la facultad “del poder contar y poder contarse”. (Merchán et al, 2016). Este poder de contar y contarse se nutre de las perspectiva -ya desarrollada en los textos anteriores-, que posiciona en un lugar central a la narrativa testimonial, y que confiere al sujeto narrador la posibilidad de comprenderse y de vincularse con el otro. Puesto que al narrar se construye un puente entre quien cuenta y quien escucha.

Asimismo, se sientan las bases para que los sujetos se constituyan como sujetos históricos que se reconocen en una temporalidad determinada y unas condiciones sociohistóricas específicas. Además de lo anterior, en contextos de violencia y crueldad como el colombiano, la narrativa testimonial se erige como soporte cultural desde el cual constituir narrativas colectivas que funcionen como herramientas contra el olvido; y que constituyan instrumentos de cohesión colectiva que reivindiquen la posibilidad de consolidar comunidades altamente participes del devenir histórico de su presente y de su futuro.

Estas narrativas testimoniales cobran sumo valor cuando se rastrean en expresiones concretas como la literatura, la música, los documentales, el teatro y, en general, las expresiones artísticas; y cuando son dispuestas bajo los principios de la didáctica crítica en los diversos escenarios formativos.

A su vez, la didáctica crítica se posiciona como elemento constitutivo de la pedagogía de la memoria, no solamente desde lo metodológico sino desde lo ético y lo político. Esta se asume, de la mano de los planteamientos la preponderancia heurística de la narrativa testimonial, como vehículo que propicia relaciones de alteridad, de encuentro y de

proximidad; y como posibilidad de agenciamiento de procesos de formación indispensables para fortalecer el “¡Nunca más!”.

De esta forma, ante el contexto general de miedo, terror y confusión generado por una historia reciente marcada por la violencia política, el conflicto armado y la guerra generalizada; la “muerte física y hermenéutica del otro” (Reyes Mate, citado por Merchán et al, 2016) lleva a pensar que la didáctica de la pedagogía de la memoria implica reestructurar las formas de enseñanza del pasado reciente y asumir el quehacer pedagógico como acontecimiento ético bajo los imperativos del “¡No matarás!”, “¡Nunca más!”, “¡Basta ya!”. La didáctica debe estudiar a fondo los vejámenes del horror con el ánimo de contribuir en la construcción de unos relatos que doten de sentido vital y dignificante las memorias emergentes; y que vinculen efectivamente, como fuente de saber, los diversos registros narrativos del conflicto armado (Merchán, et al., 2016).

La poética de la alteridad emerge entonces como una apuesta que integra, de manera constructiva, las intenciones estéticas, políticas y éticas en una propuesta didáctica por el no olvido, por el encuentro, el vínculo y la aproximación al otro. Las autoras lo plantean como

“las didácticas del no olvido como poética de la alteridad, es decir desde la reflexión estética, política y ética del dolor y del sufrimiento provocados por la guerra, la violencia política y el conflicto armado interno, con el ánimo de potenciar los principios de alteridad frente a esos otros con quienes no podemos seguir indiferentes. (Merchán et al., 2016).

El libro presenta, fundamentalmente, tres grandes aportes a la reflexión que ha desarrollado el grupo. En primer lugar, está la apuesta por posicionar la poética como un sentido en sí mismo del trabajo de la memoria. La narrativa, el testimonio, las diferentes expresiones literarias, artísticas, audiovisuales y demás formas mediante de tránsito de la memoria deben convertirse en ese espacio de significado que permite el encuentro con el otro desde el reconocimiento de su humanidad y de su “latir cálido”. La poética como alteridad es una apuesta pletórica que estalla en significados y que remite al sujeto a buscar sus más profundos sentires, en aras de construir un espacio de encuentro con el que no está allí. Se hace, así, realidad la idea de Mélich (2002).

En segundo lugar, se posiciona a la didáctica crítica como perspectiva pedagógica que permite constituir las dimensiones subyacentes de la pedagogía de la memoria al integrar, en un cuerpo compacto de apreciaciones, sus alcances epistémicos, pedagógicos, didácticos y contextuales. La didáctica crítica es entonces la cristalización de una parte importante de las apuestas de la pedagogía de la memoria, estructuradas a propósito de un contexto localizado como el colombiano. Por último, pero profundamente relacionado con lo anterior, el libro confirma la narrativa testimonial como categoría central en la pedagogía de la memoria, dada su versatilidad como agente cohesionador de los individuos y de los colectivos; y su pertinencia a la hora de dar cuenta de los procesos experienciales de los sujetos así de las lecturas de estos.

El libro *Educación y políticas de la memoria en América Latina* (Herrera y Pertuz, 2016) se plantea la pregunta por las políticas públicas de la memoria de América Latina (concretamente en Argentina, Chile y Colombia), desde el reconocimiento de la necesidad de releer desde una perspectiva crítica el pasado reciente signado por la violencia política y de establecer las posibilidades de trabajar en la reelaboración de los referentes culturales que permitan la reconstrucción de los tejidos sociales deshechos en el contexto del conflicto armado y la violencia política.

Emergen en la reflexión de las autoras una serie de conceptos complementarios a los ya manejados por el grupo de investigación, como política pública de la memoria, memoria pública y memoria oficial, que dan cuenta de la multiplicidad de vectores que confluyen en la configuración de la memoria social, y que permiten ubicar de manera precisa los alcances de los trabajos de la memoria y de la pedagogía de la memoria en el contexto nacional al compararlos con dos países también marcados por pasados de violencia política.

La política pública de la memoria se entiende como el marco de poder dentro del cual la sociedad elabora sus memorias y sus olvidos. Esta es relativamente explícita y debe garantizar la circulación de diferentes versiones del pasado (Herrera y Pertúz, 2016). Por su parte, la memoria pública se asume como la imagen del pasado socialmente discutida, es múltiple y está en constante pugna por imponer unos referentes memoriales. Esta es el escenario por excelencia para las luchas por la memoria. La política pública de la memoria, por otro lado, hace referencia a las políticas emanadas por el Estado en materia de



memoria, en aras de imponer una memoria oficial; es el intento estatal por monopolizar la memoria pública (Herrera y Pertuz, 2016).

La necesidad de formular procesos formativos en torno a la memoria parte de reconocer que las diversas formas de violencia política que ha vivido el país en las últimas décadas han permitido la consolidación de una matriz cultural contrainsurgente, que ha lacerado profundamente el tejido social y que ha fundamentado una cultura de la violencia. Estos procesos formativos deben, según las autoras, enmarcarse en la lectura que supone reconsiderar a la escuela como escenario privilegiado para la formación de las futuras generaciones; y problematizar la idea de formación, entendida como el proceso global en que se incorporan saberes de todo tipo, en todos los espacios y para toda la existencia (Herrera y Pertuz, 2016).

Asimismo, se plantea que la violencia política en América Latina, lejos de ser un fenómeno esporádico, es constitutiva de sus procesos sociohistóricos y políticos, es instaurada por el Estado y otros actores sociales bajo la forma de la pedagogía del miedo, la cultura del miedo y pedagogía de la sospecha (Herrera y Pertuz, 2016). Ante este fenómeno recurrente en la historia reciente de Chile, de Argentina y de Colombia, se han dado procesos diferenciados que, en Chile y Argentina por ejemplo, han entrelazado las políticas públicas al derecho a la memoria con los Derechos Humanos, y han auspiciado, así, una revaloración colectiva de la memoria que coincide en la exigibilidad de justicia.

En cambio, en Colombia, si bien hay avances en términos de posicionamiento y visibilización de la memoria en el escenario público, persiste una ambigüedad estatal que no ha permitido configurar un “relato común que pueda reconstruir el universo social profundamente fragmentado por la violencia persistente en el país” (Herrera y Pertuz, 2016). Si bien las políticas de la memoria han auspiciado la creación de diversas instancias e instituciones, encargadas de dar cuenta de los diferentes aspectos del conflicto y con el objetivo de posicionar al sujeto-víctima como eje central; no se percibe una superación de la perspectiva de sujeto víctima sumido en el dolor y centrado en su experiencia, ya que sus tragedias no se han podido enmarcar en un contexto de experiencia colectiva que implique el reconocimiento de una violencia que ha implicado fuertes trasgresiones a la democracia.

Esto ha generado que en Colombia no se haya consolidado un relato emblemático que desactive la violencia política estructural. Las narrativas de las víctimas han sido opacadas por las narrativas de los victimarios, y se han cerrado las posibilidades de reconocimiento de sus experiencias. Se hace necesario, así pues, fortalecer el compromiso en torno al trámite de las narrativas de las víctimas por medio de las memorias emblemáticas, pues así se construye una memoria pública que hace frente a la legitimación cultural que tiene la violencia política (Herrera y Pertuz, 2016). Asimismo, pervive la matriz cultural contrainsurgente enmarcada en los referentes subjetivos y de subjetivación que recorren los referentes del pasado de los ciudadanos y que se transmiten de forma cotidiana.

En el desmontaje gradual de esa matriz cultural contrainsurgente, se ubica uno de los retos de la memoria y de la pedagogía de la memoria: el hacer un contrapeso lo suficientemente fuerte, desde el punto de vista cultural y simbólico, para reconfigurar la forma en que reconocemos al otro.

De allí la importancia de reelaborar la forma en que se asume la historia reciente, que, más que ser una categoría de división temporal, debe ser entendida como un enfoque epistemológico que resitúa el régimen de historicidad y le da espesor temporal al espacio de la experiencia. Esta referencia hace que, en el plano educativo, se vuelva muy importante pensar en los trayectos formativos (Herrera y Pertuz, 2016) inscritos en las experiencias biográficas de los sujetos, pues estos se construyen desde una trayectoria pendular entre lo subjetivo y lo social; y reivindican siempre las identidades narrativas como escenarios de reinención de la experiencia (Herrera y Pertuz, 2016).

Como apuesta de formación, las autoras presentan la estrategia pedagógica *Cuento para no olvidar*, la cual es pensada desde la memoria histórica con el fin de incidir en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia reciente de Colombia, Chile y Argentina. (. Esta propuesta parte de la pregunta de cómo educar a las nuevas generaciones desde el reconocimiento del pasado “indecible (...) pero potencialmente irrepetible” (Herrera y Pertuz, 2016).

Para ello, se resalta la singularidad de la narrativa testimonial que fomenta su uso como fuente pedagógica y que supera la perspectiva que la ubica como complemento. Es decir

que se entiende como espacio narrativo de interrelación con el otro desde un “diálogo de configuración tanto subjetiva e individual como social y colectiva” (Herrera y Pertuz, 2016). De la misma manera, se hace énfasis en entender los procesos formativos como encuentros intergeneracionales en los que los jóvenes y los adultos construyen un diálogo desde sus diversas formas de apropiarse del pasado.

Se observa como el libro de Herrera y Pertuz (2016) aporta elementos claves para comprender los alcances, los retos y las perspectivas de la pedagogía de la memoria en Colombia. En primer lugar, amplía el rango epistemológico de esta al vincular y diferenciar desarrollos conceptuales como memoria pública y política pública de la memoria; y al especificar el papel de la memoria como categoría de trabajo cultural que permite resignificar el sentido de lo social en contextos de violencia política. Estas ampliaciones del rango de comprensión se complementan con el ejercicio comparativo que se realiza con Argentina y Chile. Esta comparación permite, pues, además de desbordar el ámbito nacional, constatar las diferencias que han tomado las reflexiones sobre el tema en diversos contextos.

En segundo lugar, se ve la manera en la que la propuesta *Cuento para no olvidar* marca un camino importante por el cual puede transitar la pedagogía de la memoria. Esta estrategia integra los procesos reflexivos de tipo teórico a propuestas concretas que resaltan los alcances de la narrativa testimonial, no solo como documento de aprendizaje sino como objeto de vínculo y otredad. La vinculación con los formatos interactivos de multimedia invita a reflexionar sobre la forma en la cual se están produciendo los procesos de construcción de conocimiento en las generaciones actuales y a usar los recursos cercanos para generar procesos formativos en pedagogía de la memoria.

Paralelo a este trabajo, se resalta el libro *Educación en la memoria: entre la lectura, la narrativa y la historia reciente* de García, Arango, Londoño y Sánchez (2015). Este es el resultado de un ejercicio de reflexión en torno a la relación entre literatura, lectura como experiencia y educación en la memoria. El libro, publicado también por la Universidad Pedagógica Nacional, expone una serie de apuestas en torno a cómo fundamentar, en la educación, unas prácticas de lectura que rompan con las convenciones tradicionales de leer y generen un vínculo con la memoria (García, et al., 2015).

Se acogen de los principios éticos de Mélich y Bárcena (citados por García et al., 2015), según los cuales educar en la memoria debe dar lugar a la alteridad, al aprendizaje del dolor y a la reinterpretación del pasado. Como paradigma fundamental, valoran que esto se consigue mediante el acogimiento del discurso y de la experiencia de los otros (García, et al., 2015) y al se reconocer -a través de los planteamientos de Errl (2012, citado por García., 2015)-, el doble potencial de lectura literaria a propósito de la memoria: i) el potencial de la formación, que no es más que el reconocimiento de las estructuras de representación del pasado; y ii) la posibilidad de deconstrucción y resignificación de esa realidad dada. (García et al., 2015).

Según los autores, el poder del lenguaje narrativo, concretamente de la novela, radica en que permite pensar lo impensable y construir otras formas de solución a los conflictos desde una mirada alternativa de los hechos. Como lo plantea Ospina (citado por García et al., 2015), la novela histórica se debate en intentar reconstruir los hechos con suma exactitud o permitirse un lenguaje creador para que sea el instrumento de la transformación (García et al., 2015).

La lectura literaria es, así, entendida como una experiencia de formación y de encuentro con el otro. Es un acontecimiento transformador que marca un antes y un después, y que deviene en experiencia de encuentro y de subjetivación en la que el lector es un ente activo que reelabora a partir de su experiencia la narrativa literaria (García et al., 2015). Así, la educación en la memoria desde la lectura de narrativas literarias, implica generar un espacio de reflexión en torno al pasado desde la experiencia singular. (García et al., 2015).

El marco conceptual desarrollado por los autores se pone a prueba en tres experiencias pedagógicas situadas; *Sotavento*, con niños de segundo de primaria; *Literatuya*, con estudiantes de grado décimo; y *Café de las letras*, con maestros en formación. En estas se toma como referente literario la novela *Vivir sin los otros*, del escritor Fernando González Santos (2011). En estas experiencias, desde diferentes rangos de enunciación, pero atinentes a elementos comunes, se evidencia la posibilidad de generar procesos de sensibilidad, aproximación, alteridad y empatía con el otro desde el reconocimiento de la narrativa literaria como vía para reconocer el sufrimiento.

La literatura, en este caso específico, la novela *Vivir sin los otros* (González, 2011) se convierte en un acontecimiento ético que permite que, desde niños de siete años hasta jóvenes futuros educadores, beban “de las fuentes de la literatura” (García et al., 2015), y encuentren en ella una memoria, “siempre poética, siempre sensible” (García et al., 2015) que los zambulle en el dolor que pasa un alma; y que les permite dar lugar a una formación en la memoria de un nosotros.

Este es el gran aporte del libro, aparte de estructurar un sistema conceptual sólido que da cuenta de una interrelación coherente entre las categorías desarrolladas y las apuestas iniciales. Se muestra la posibilidad real de agenciar procesos de pedagogía de la memoria desde la perspectiva de la educación como acontecimiento ético, y desde la perspectiva de tomar, como experiencia fundante, la lectura literaria en tres escenarios diversos y con resultados admirables en cada uno de ellos. Esta apuesta, así como la de *Cuento para no olvidar*, define positivamente las posibilidades y perspectivas de la pedagogía de la memoria en Colombia y permiten pensar que sí es posible educar para el “¡Nunca más!”

Por otro lado, en el año 2015, se publica el libro *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (Murillo, 2015), un compendio de ensayos basados en ponencias realizadas en el marco de dos simposios internacionales de la universidad de Antioquia y CLACSO<sup>32</sup>. El texto es un esfuerzo por integrar los desarrollos académicos en el campo de la investigación biográfico-narrativa y sus vínculos con los procesos de subjetivación política (Murillo 2015). Este, además, hace especial énfasis en los procesos educativos, ya que se consideran centrales en la configuración de referentes subjetivos.

En términos específicos de la pedagogía de la memoria, se desarrollan una serie de conceptualizaciones tendientes a hilvanar la investigación biográfico-narrativa con la memoria en el contexto de pasados recientes restrictivos de derechos fundamentales. En estas conceptualizaciones, cobran relevancia las reflexiones de Ila y Dueñas (2015) del ensayo *Las voces de niños, niñas y adolescentes: Ecos para la reparación integral y la inclusión social*.

---

<sup>32</sup> Los eventos fueron: Primer simposio de formación y relatos de experiencia y Primer simposio de Vida, Infancia y Memoria; realizados en 2011 y 2013 respectivamente.

Este ensayo surge de la sistematización de la experiencia que lleva el mismo nombre, la cual fue desarrollada por medio de una alianza entre el CNMH y Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF. El objetivo central de esta es generar espacios de confianza en donde los niños puedan contar sus experiencias en la guerra para poder sanar emocionalmente las “heridas, los dolores y las pesadillas” (Ilía y Dueñas, 2015), que los recorren a diario y que determinan su cotidianidad.

Si bien la experiencia tiene un énfasis de intervención psicosocial a niños, resulta interesante el trabajo, pues se asume como un espacio de aproximación a su experiencia en pro de la utilización de métodos activos en los que prime el diálogo, el respeto y la garantía de derechos. Se utilizan tres metodologías: a) encuentros de memoria; b) encuentros etnográficos para revitalizar la memoria; y c) talleres de escritura creativa y expresión musical.

En cada una de ellas prima la perspectiva de respeto de los procesos personales, de reivindicación de la experiencia y del diálogo como estrategia privilegiada para el vínculo con el otro. Los encuentros etnográficos para revitalizar la memoria, en los cuales enfatizan las autoras, cobran relevancia en tanto son entendidos como movimientos colaborativos en los que los investigadores asumen el rol de etnógrafos para insertarse en las vivencias espaciales, temporales y corporales de los agentes; y para, a partir de allí activar, desde estrategias lúdicas como el juego, la escritura creativa o la música sus recuerdos.

Esta metodología, y en general la apuesta de las autoras, se inserta en los principios fundantes de la pedagogía de la memoria, y propone unas formas de aproximación específicas por medio de los encuentros etnográficos para revitalizar la memoria. Esto discurre en sintonía con las ideas planteadas por Merchán et al. (2016), al entender los trabajos de la pedagogía de la memoria como un espacio para el vínculo, el encuentro y la alteridad que se nutre de las narrativas experienciales de quienes han vivido la catástrofe de la guerra.

## **Potenciar, transformar e integrar: la pedagogía de la memoria en Colombia 2007-2016**

En el ámbito epistemológico, se plantea que las problematizaciones de la memoria y la pedagogía de la memoria se sustentan en el cuestionamiento a la historia, a la cual se le ve como imposibilitada para dar cuenta, desde una perspectiva completa, de los pasados recientes marcados por episodios traumáticos.

Aunque, si bien se enuncia que la historia permite su reconstrucción desde objetividad que le brinda su régimen de veracidad científica; la memoria y las memorias colectivas permiten dotar ese pasado de un significado colectivo que dé cuenta de otros rangos de experiencia. La memoria permite el tránsito por lo subjetivo, la experiencia y las formas de enunciación narrativa de los hechos. Es sobre este supuesto epistemológico, marcado con sutiles diferencias, que se ubican la totalidad de los trabajos reseñados.

Derivado de esta base conceptual y teórica común, se entiende entonces que la memoria y la pedagogía de la memoria son escenarios de lucha en los que se juega la comprensión del pasado, la disputa política del presente y las condiciones para exigibilidad de justicia por parte de las víctimas. Esta tensión se maximiza en contextos de conflictos reciente o permanentes como lo es el colombiano. Por ello para Girón (2009), Molano (2012), Ortega y Castro (2010), Herrera et al. (2013), Ortega et al. (2015), Merchán et al. (2016) y Herrera y Pertuz (2016), cobran importancia teorizaciones como las de Jelin (2002) y Reyes Mate (2008), que entienden que los procesos de producción de sentido del pasado están completamente implicados con unas condiciones de reconocimiento de actores sociales invisibilizados por el relato oficial, y sobre los cuales recae la necesidad de reivindicar las *memoria de los vencidos*, con el fin de reclamar acciones de exigibilidad de justicia.

Otro elemento común que se advierte en casi todos los trabajos es la recurrencia por enfatizar en la centralidad de la dimensión ético-política de la pedagogía de la memoria, asumida principalmente desde la perspectiva de Bárcena y Mélich (2000). Los autores estructuran su propuesta en función de la comprensión de la educación como acontecimiento ético, y fundamentan la pedagogía de la memoria como un espacio en el cual es imperativo formar para la alteridad, para el vínculo, para el encuentro con el otro y

para la transformación. A excepción de los primeros trabajos, de Girón (2009), Molano (2012) y Castiblanco (2012), quienes no citan textualmente a estos autores, pero quienes sí perciben unas intencionalidades muy cercanas; el resto de trabajos presenta de forma enfática la necesidad de comprender la pedagogía de la memoria como imperativo ético-político.

Otra constante, principalmente en Ortega y Castro (2010), Herrera et al., (2013), Ortega et al., (2015), y Merchán et al., (2016), es la recurrencia por fundamentar la pedagogía de la memoria en referencia a la pedagogía y la didáctica crítica. Esta entendida como una pedagogía del lugar, anclada a una lectura crítica del contexto inmediato y con la imperativa necesidad de construir referentes que permitan mostrar que “otro mundo es posible” (Ortega y Castro, 2010). Reconocen las múltiples posibilidades que brinda la pedagogía como praxis, es decir, como acción transformadora sobre la realidad. Esta perspectiva contrasta con los trabajos de Vargas y Acosta (2012 y 2013), quienes, si bien problematizan la necesidad de vincular la memoria en el aula, lo hacen sin salir del formato que marca el discurso institucional; es decir que piensan más una pedagogía de la memoria para mejorar los resultados dentro de régimen pedagógico instituido, y la enmarcan en los principios de la pedagogía y didáctica crítica.

En este marco de análisis, resulta también importante resaltar las propuestas de Merchán et al., (2016), de Herrera y Pertuz (2016), de García et al., (2015) y de Ila y Dueñas (2015), quienes desde diferentes rangos de enunciación y de acción pedagógica y didáctica evidencian la posibilidad de emprender trabajos de memoria y de pedagogía de la memoria desde una perspectiva que reivindica la posibilidad de hacer memoria con las víctimas; de reconocer que hay otros discursos que problematizan la historia oficial; de evidenciar la necesidad de construir otros procesos de subjetivación política divergentes y alternativos.

En la apuesta de Herrera y Pertuz (2016), además del importante despliegue conceptual, es innovador el abordaje pedagógico y didáctico que se propone un formato web con múltiples narrativas entrelazadas y con una serie de apuestas didácticas que, además de hermanar a tres países con pasado signado por la violencia política, resulta atractivo, vivo y actual. El libro de Merchán et al., (2016) complementa la profundidad teórica de esta apuesta con un llamativo repertorio de sugerencias que trae consigo música, arte, cine y



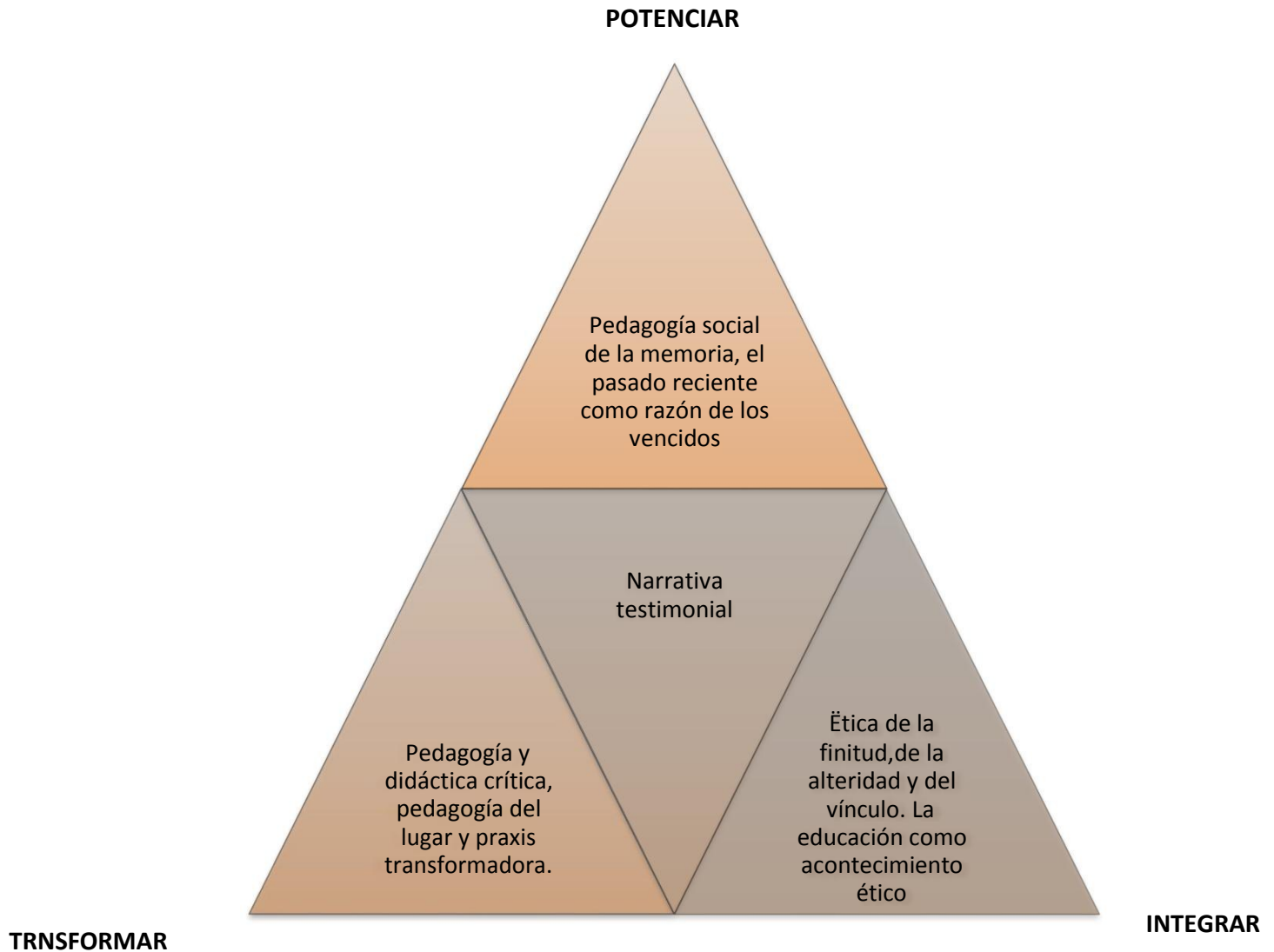
literatura; y que convoca un espíritu poético que lo recorre tanto en sus imágenes como en sus palabras al generar que la armonía que se construye entre la reflexión teórica y la invocación poética no deje perder el sentido de la palabra, que siempre debe estar presente en la pedagogía de la memoria.

El texto de García et al., (2015), pone relieve en la relevancia de la literatura en términos de educación para la memoria. No al instrumentalizarla, sino al reconocerla como, en esencia, una experiencia de encuentro con el otro que es por sí misma transformadora. Así queda la evidencia de que es posible que la lectura literaria forme para la memoria, por medio de la disposición de didácticas que tiendan a reconocer la experiencia de quien ha vivido, de primera mano, la crueldad de la guerra; y, que más allá de la edad o el escenario formativo, sensibilicen el proceso.

Según lo anterior, resulta problemático jerarquizar los componentes epistemológicos, ético-políticos y didácticos de la pedagogía de la memoria por su coexistencia en una relación simbiótica que determina su correlación. Sin embargo, se considera que hay tres categorías centrales que pueden dar cuenta de los soportes de la pedagogía de la memoria en tanto en ellas integran gran parte de las apuestas que se evidenciaron en el análisis. Ellas son: i) la enseñanza de la memoria histórica y la historia reciente; ii) la ética de la finitud y la alteridad; y iii) la pedagogía la didáctica crítica. Estas tres categorías se encuentran atravesadas por la narrativa testimonial en sus diferentes dimensiones, esta es la categoría de anclaje de las diferentes formas de entender la pedagogía de la memoria.

En el gráfico 2 se presenta la relación categorial de forma triangular. Los sus vértices constituyen las intencionalidades halladas en los documentos analizados, y ubican en ellos la categoría que más atiende a sus intencionalidades. Esto sin desconocer, como se dijo anteriormente, que todas las categorías están estrechamente interrelacionadas.

**Grafica 2. Componentes conceptuales de la pedagogía de la memoria.**



En síntesis, se puede decir que, desde el análisis de los documentos académicos e investigativos producidos entre 2007 y 2016, se evidencia un proceso con tres intencionalidades marcadas por una continuidad, pero diferenciadas por unos énfasis particulares. En un primer grupo, la intencionalidad y el alcance de las reflexiones está enmarcada en el interés por potenciar el proceso de empoderamiento social de la memoria, llevado a cabo por las organizaciones de víctimas y soportado en la apertura de escenarios

comunicativos que generan unos procesos de enseñanza colectiva tendientes a potenciar memorias subalternas o acalladas por la narrativa oficial del pasado.

Un artículo emblemático de este momento es el escrito por Girón (2009). Este es pionero en enunciar la pertinencia de estructurar una pedagogía social de la memoria que permita vincular, en un ejercicio sistemático de acción pedagógica, la memoria de las víctimas. Bajo este agrupamiento, el campo de conceptualización que cobra centralidad es el que plantea lazos explícitos entre la pedagogía de la memoria y transformación del relato instituido del pasado.

Simultáneo a este proceso de potenciación de la pedagogía social de la memoria, surgen una serie de iniciativas tendientes a transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje, principalmente en escenarios de educación formal que problematizan las formas de aproximarse al pasado reciente de la mano de acercamientos teóricos en torno a la memoria, la enseñanza del pasado reciente y el conflicto armado. En estos artículos y libros, se reflexiona desde una perspectiva inclinada a lo pedagógico y a lo didáctico, y se reivindica el campo epistémico de la pedagogía y de la didáctica crítica, en cuyo eje están las posibilidades de transformación social desde la comprensión de la pedagogía como praxis transformadora del lugar.

Esta perspectiva se va a fortalecer con la publicación del texto *Memoria y Formación, configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas* (Herrera et al., 2013) el cual es un punto de partida para una serie de publicaciones de libros y artículos que van a ampliar y a integrar la reflexión en torno a las implicaciones de la memoria y de la pedagogía de la memoria. Este texto vincula el tema, conceptual y empíricamente, con procesos que superan con creces el escenario escolar y que se insertan en las comprensiones de lo epistemológico, lo cultural, lo educativo y lo ético-político.

En el tercer y último vértice: integrar, se compactan, las intencionalidades anteriores con los desarrollos más abarcadores de la pedagogía de la memoria en el periodo estudiado. En ellos se combinan las ideas de integrar y transformar con apuestas teóricas y didácticas de largo aliento, que problematizan la misma esencia del sentido ético construido por

occidente; y que proponen otras formas de relación basadas en la alteridad, el vínculo y la finitud.



© Jesús Abad Colorado

## CAPÍTULO IV

### **Para la guerra nada: Pedagogía (s), narrativa(s) y memoria(s).**

#### **La pedagogía de la memoria desde un estudio situado.**

*«Para el viento una cometa,  
para el lienzo un pincel,  
para la siesta una hamaca,  
para el alma un pastel,  
para el silencio una palabra,  
para la oreja un caracol,  
un columpio pa' la infancia,  
y al oído un acordeón,  
para la guerra nada».*

Marta Gómez, *Para la guerra nada*

Este capítulo presenta la reconstrucción los principales aspectos de la experiencia pedagógica *Para la guerra Nada: Pedagogía (s), narrativa(s) y memoria(s)*, desarrollada en el colegio distrital Nelson Mandela IED<sup>33</sup>. Esta experiencia toma como fundamento la pedagogía de la memoria para abordar la enseñanza del conflicto social armado y asumir sus posibilidades de integración en algunos campos de saber escolar como las matemáticas, la tecnología, las ciencias sociales y la lengua castellana.

El objetivo de la presentación de la experiencia es dar cuenta, desde una experiencia situada, de una de las formas en que ha sido recibida y entendida la pedagogía de la memoria en el contexto escolar. Esta experiencia reconoce sus diversas posibilidades, no solamente en lo relacionado a la enseñanza del conflicto social armado, sino en términos de integración de saberes, desarrollo de habilidades sociocognitivas, y construcción de pensamiento crítico y de espacios de alteridad.

---

<sup>33</sup> La experiencia pedagógica es un trabajo colectivo desarrollado por los docentes Ángela María López López, Laura Constanza Romero Lancheros, Karen Alexandra Muñoz y John Alexander Aránzazu Portilla y César Augusto Mayorga Mendieta. Para la presentación del capítulo se contó con la autorización expresa de todos los participantes.

## **Las pistas**

*Para la Guerra Nada* surge del desasosiego de la posibilidad de la eternización de la guerra, y del reconocimiento de la pedagogía como transformadora de la sociedad. El proyecto es un llamado a la esperanza, a la reivindicación del encuentro con el otro desde la empatía que es generada por las narrativas y las memorias; es un encuentro de subjetividades de maestros que ven en su quehacer diario la posibilidad de vincular efectivamente un mundo académico fraccionado y la experiencia de un país carente de identificación con el otro.

El proyecto se fundamenta en la pedagogía de la memoria y aborda el trabajo de aula desde una perspectiva interdisciplinar en la que confluyen las ciencias sociales, la tecnología y la informática, la lengua castellana y las matemáticas. El proyecto tiene como objetivo central generar en los estudiantes aproximaciones éticas, políticas y estéticas al conflicto social armado en Colombia. En este sentido, se persigue la configuración de un sujeto político que reconozca: i) los procesos territoriales que se desarrollan en el entorno inmediato y en los lugares que han sido escenario del conflicto social armado; ii) la posibilidad del encuentro con el otro desde la aproximación y comprensión narrativa; iii) el posicionamiento crítico y reflexivo frente a las formas y los canales productores y difusores de la información; iv) las tramas históricas que han determinado la emergencia y permanencia del conflicto social armado en el país.

Estas metas, no se conciben como resultados finales, sino como un camino que transita hacia reflexiones necesarias en la escuela. Camino que entiende a las expresiones artísticas y a los contenidos multimediales de internet como formas de conocimiento idóneas para entablar reflexiones respecto al conflicto armado y al sujeto víctima.

El proyecto se desarrolla desde el año 2016 en el colegio Nelson Mandela I.E.D., ubicado en la localidad de Kennedy de Bogotá D.C., con los grados 8° y 9° de la jornada mañana. De los aproximadamente 2000 estudiantes que acoge el colegio en las dos jornadas, un 20% proviene de familias en condición de desplazamiento por causa del conflicto social armado.

En términos de la dinámica y distribución de las actividades del proyecto, se acordó que cada área realiza actividades propias del saber específico que apunten a los objetivos del proyecto. Además, se participa en talleres de encuentro colectivo en los que se dinamizan reflexiones propias de la pedagogía de la memoria.

A continuación, se presentan los aportes que cada una de las áreas, interdisciplinariamente, desarrollaron para el proyecto.

## **Los aportes**

### **Tecnología e Informática**

Desde el área se abordan los medios y formas de comunicación con dos objetivos: i) fortalecer la lectura crítica de la información que circula en diferentes medios de comunicación, sobre todo los que se han desempeñado con lógicas de guerra (La conversación más grande del mundo, 2016); y ii) visibilizar historias de vida y hechos del conflicto social armado, ligados o cercanos a las vivencias de los estudiantes y comunicados en un lenguaje claro, creativo y argumentado.

En este sentido, la lectura crítica de la información relacionada con el conflicto social armado, que circula por Internet y en redes sociales, requiere un trabajo enfocado en la comprensión lectora y en la comparación de diferentes fuentes para caracterizar, filtrar y analizar datos. De esta manera, los estudiantes están en la capacidad de movilizarse, de ser *prosumidores* de contenidos que transforman el tipo de comunicación hacia el reconocimiento y la reconciliación. Como bien lo menciona *La conversación más grande del mundo*<sup>34</sup>, se debe promover el cambio de los imaginarios de guerra que han fortalecido los medios de comunicación, por una construcción de paz y una transformación del lenguaje.

---

34“La conversación más grande del mundo es un plan de pedagogía, promovido por el gobierno nacional, para incentivar la participación ciudadana durante la transición hacia el posconflicto. Uno de los propósitos es la generación de diversos espacios de diálogo público, sobre los asuntos relacionados con el fin del conflicto y la construcción de paz” tomado de: <https://www.canalinstitucional.tv/noticias/que-es-la-conversacion-mas-grande-del-mundo>.



Así pues, la comunicación juega un papel fundamental para la visibilización de los hechos del conflicto, por lo que se aprovecha el uso de las redes sociales, de creciente utilización por los jóvenes, en tanto son escenarios de disputa comunicativa en los cuales se imponen unos imaginarios y se atacan otros.

Por esta razón, se hace énfasis en la necesidad de que los estudiantes aprendan a identificar y contrarrestar la información que decididamente propone dinámicas bélicas; principalmente, a través de la creación de comunidades libres que fortalezcan la participación activa en la reflexión colectiva frente a la necesidad de reconocer las causas del conflicto; y de construir referentes de paz y reconciliación. Esto busca ser movilizado desde Internet; de modo tal que se contribuya a la superación del miedo, al compromiso activo en movimientos sociales y a la construcción de formas de poder mucho más estables y decisivas (Castells, 2012).

Para cumplir estos propósitos se trabaja además sobre tres herramientas informáticas que fortalecen la eficacia de las redes sociales: la comunicación, la creación de comunidad y el trabajo cooperativo (Avilés, 2013), que ayudan a que los estudiantes tengan mayor participación en escenarios menos jerárquicos y más autoconfigurables como las redes sociales.

Con relación al trabajo de clase, con el objetivo de fortalecer la lectura crítica, se revisan constantemente páginas web relacionadas directamente con el conflicto social armado<sup>35</sup>; y se realiza la lectura del libro *Los Escogidos* (Nieto, 2015) y de *Tecnologías de la visibilidad. Reconfiguraciones contemporáneas de la comunicación y la política en el siglo XXI* (Tamayo, Bonilla y Vélez, 2017), seleccionados para realizar lecturas intertextuales entre los diferentes espacios académicos y textos de redes sociales como Facebook y Twitter.

Durante este trabajo, algunos estudiantes son conscientes de su desconocimiento del contexto en el que se encuentran inmersos: un contexto afectado por el conflicto social armado. Razón por la cual consultar y comparar diferentes fuentes ayuda a aclarar dudas y

---

<sup>35</sup> <http://rutasdelconflicto.com/> y <http://www.centrodehistoriahistorica.gov.co/>

a generar debates enriquecidos respecto al tema. El análisis desde las redes sociales permite que muchos estudiantes, que desconocen las formas de manipulación mediática y consideran todo el contenido como verdad absoluta, entren en un proceso de descubrimiento de las formas en las que ellos mismos pueden aportar en la reconstrucción de significados. Luego del trabajo, se ha hecho conciencia de la importancia de la revisión que deben hacer antes de emitir juicios o de aceptar un contenido como cierto.

Por su parte, la comunicación se trabaja desde el reconocimiento individual que proporciona a cada estudiante el espacio interdisciplinar que propone el proyecto para hacer memoria de sus experiencias de vida. En esta etapa, los estudiantes crean dos nubes de palabras (una física y una virtual), para expresar, primero, aquellos sentimientos y recuerdos más importantes; y luego, comunicarlos de manera escrita desde las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales. Por otra parte, los estudiantes utilizan cuatro formas para contar la historia alrededor del conflicto social armado y sus propias historias de vida de forma creativa. En la primera recurren a los mapas geográficos hipermediales de la herramienta de Google Maps, en los cuales identifican sus lugares de procedencia y ascendencia, y los lugares cercanos a estos que estuvieran vinculados con el conflicto social armado. De esta manera, se puede observar cómo ellos integran el conocimiento construido desde las diferentes áreas y recursos hipermediales, con una mayor apropiación del contenido teórico y una postura crítica más fortalecida.

En una segunda etapa, se usa la fotografía. Hay un proceso de formación básica respecto a la parte técnica y una sensibilización respecto a su trascendencia social. Aquí los estudiantes realizan una propuesta individual con base en sus historias de vida denominado álbum familiar<sup>36</sup>, que tiene como objetivo inicial sensibilizar frente a la unión familiar y el reconocimiento de su propia historia. Asimismo, se realiza una propuesta grupal con el fin de transmitir un mensaje de paz, memoria, reconciliación o denuncia. Se desarrolla, además, la tercera forma de visibilización: a través de *filminutos*, como otro trabajo grupal, que busca evidenciar su comprensión y postura acerca del tema. Finalmente, la cuarta

---

36 Basado en el proyecto de Germano, G. (2010) “Ausencias” <http://ausencias-gustavogermano.blogspot.com>

forma usada fue una historieta en la que contaron historias reales o ficticias relacionadas con el conflicto social armado.

La visibilización supone la responsabilidad social y la empatía por el sufrimiento del otro, que, sin irrumpir en su privacidad, deja de verlo como alguien lejano y ajeno, y va más allá de la inmediatez del flujo de información. Se trata de encontrar salidas a la indiferencia y apuestas contra la invisibilización y la mediatización de la violencia como simples hechos para espectadores que observan en la comodidad de sus hogares (Bonilla, 2017); por esta razón el trabajo de sensibilización y de reconstrucción de conocimiento alrededor del tema es parte fundamental para llegar a la producción de contenidos.

Finalmente, es necesario resaltar que durante el desarrollo de las actividades se promueve el fortalecimiento de los espacios democráticos, al promover la libre participación, el respeto por las opiniones diferentes y las diversas propuestas de visibilización por parte de los estudiantes.

## **Matemáticas**

Desde la asignatura de matemáticas, se realiza, en primera instancia, un trabajo de interpretación de gráficas estadísticas presentadas en el primer módulo de *Características, dimensiones y modalidades de violencia en el conflicto armado colombiano*, del Centro Nacional de Memoria Histórica, en el que se muestra la cantidad de víctimas que ha generado el conflicto social armado en diferentes acciones bélicas hasta el año 2012. Por grupos, los estudiantes analizan una de las gráficas presentadas en el informe, escriben su interpretación, plantean una pregunta que orienta a los demás en su análisis, y, por último, realizan una reflexión con base en la información presentada. Posteriormente, se expone el trabajo en el salón de clase, para que los estudiantes realicen un análisis por cuenta propia de las gráficas, los comentarios y las preguntas planteadas por los demás compañeros.

En un segundo momento, se realiza una encuesta con una muestra poblacional de 57 estudiantes de grado noveno, con el propósito de conocer aspectos relacionados con su conocimiento sobre el origen del conflicto, los hechos que afectaron a sus familias durante este periodo, los actores responsables y las acciones que desde su punto de vista podrían

fortalecer el proceso de reconciliación. Inicialmente, los estudiantes responden dicha encuesta, y luego, por grupos, procedieron a la tabulación de las preguntas y representación gráfica de los resultados.

A partir de este trabajo se concluye que la mayor parte de los estudiantes manifiestan tener conocimiento del origen del conflicto armado y que aproximadamente el 43% de los encuestados reportan que ellos o algún familiar cercano ha sido víctima de este. Además, los encuestados consideran que los actores armados que más víctimas han dejado son el paramilitarismo y las fuerzas del estado. Por otra parte, entre los que se reconocen como víctimas, se observa que el hecho que más les ha afectado es el desplazamiento, con un 27%, seguido por las amenazas con un 8%. Por otra parte, los estudiantes consideran que, con una buena inversión en proyectos productivos, en donde participen las personas afectadas por el conflicto y la lucha contra la corrupción, se puede realizar un mejor proceso de reparación y reconciliación con las víctimas.

Por último, se realiza un trabajo con el libro *¿Cuánto nos cuesta la guerra?* (Castellanos, 2013). En él, la autora presenta un exhaustivo análisis cuantitativo de la inversión que ha hecho el gobierno colombiano en el conflicto armado desde el gobierno de Andrés Pastrana hasta el primer mandato de Juan Manuel Santos. En este ejercicio, los estudiantes reciben la información de una de las tablas de datos presentadas en el texto y la representan gráficamente. A partir de la información analizada se pueden evidenciar las exorbitantes sumas de dinero invertidas en el conflicto armado, dineros que podrían haber sido destinados a otros ámbitos urgidos de financiación como la salud y la educación.

La matemática escolar, tradicionalmente distante de los de análisis sociales y de las dinámicas del conflicto social armado, se integra de una forma activa y constructiva con el proceso colectivo de reflexión propuesto. Esto brinda posibilidades de análisis cuantitativos pertinentes para entender el conflicto armado. Esta aproximación nutre el campo de la pedagogía de la memoria, y permite abrir los horizontes a futuras apuestas que vinculen campos de saber de las ciencias exactas, en apariencia distantes de la reflexión en torno al conflicto armado.

## **Lengua castellana**

El aporte del área se enfoca en la lectura literaria desde la convicción, expuesta por Larrosa, “de que se lee para tocar, por un instante y como una sorpresa, el centro vivo de la vida o su afuera imposible” (Larrosa, 2003). En otras palabras, se reconoce la literatura como mundo posible desde la identificación con lo real (Eco, 1999); como forma de decir lo indecible o, en palabras de Ricoeur, de “redescribir una realidad inaccesible a la descripción directa” (Ricoeur, 1998); y como interacción que amplía la experiencia del lector al “abrir delante de sí un horizonte de experiencia posible, un mundo en el cual sería posible habitar”. (Ricoeur, 2006).

Desde estas miradas, se aborda el conocimiento del conflicto social armado a partir de la lectura de crónicas, cuentos, fragmentos de novelas y poesía. En el proceso, la identificación de los hechos reales con los que la literatura establece diálogo, fortalece la capacidad de reconocer macroestructuras textuales, de formar relaciones intertextuales y de enriquecer la enciclopedia de los estudiantes. Además de lo anterior, mientras que se hacen presentes y se interconectan las subjetividades, se abona el terreno para la acogida del otro y para la lectura como experiencia, en la certeza de que avanzar en la construcción de lectores críticos es también una forma de edificar la democracia.

En términos metodológicos, se prioriza la lectura en voz alta, en donde cada uno de los estudiantes tiene acceso a una copia del texto y sigue la lectura mentalmente o en voz baja. El proceso de lectura admite todas las preguntas, aclaraciones e interrelaciones que se consideren necesarias.

Una de las lecturas que mayor intertextualidad y análisis contextual permitió, fue la crónica “El parque del Renacimiento” (González, L., 2011) puesto que constituye una doble puerta de entrada; primero a los muertos del bogotazo y segundo a los procesos memoriales configurados en torno al cementerio central. La crónica permite establecer relaciones con las obras de Fernando Botero y José Asunción Silva, con la historia de los cementerios y de las políticas de exhumación de los muertos en el país, con las vicisitudes relacionadas con la construcción de Transmilenio por la calle 26, con las tareas que asume el Jardín Botánico y, sobre todo, con los acontecimientos de El bogotazo. La interconexión con este tópico,

que además posibilitó establecer conocimientos previos sobre el hecho, se medió con la obra fotográfica de Sady González.

A partir de las enseñanzas de este trabajo, se procedió a la lectura de la crónica “Hace 60 años en Bogotá” (Vivas, 2008), la cual permitió abordar una serie de procesos sociohistóricos y políticos como la renuncia de Alfonso López Pumarejo a la presidencia, los efectos de la violencia bipartidista, el gobierno de Mariano Ospina Pérez, la transferencia del poder conservador a nivel regional y local, el levantamiento liberal en Boyacá y los Santanderes, las acciones de la policía chulavita, los conflictos de la región del Sumapaz, la masacre de las bananeras, la marcha del silencio, la muerte de Jorge Eliécer Gaitán y los acontecimientos del Bogotazo, entre otras. Estos son analizados con detenimiento y estudiados, además, en la clase de ciencias sociales. A su vez, los elementos literarios de las dos crónicas permiten compartir vivencias relacionadas con seres “fantasmales” y con la participación de abuelos y bisabuelos en los hechos desencadenados a partir del 9 de abril de 1948.

Estas situaciones de ruptura, no presupuestas a la hora de diseñar las estrategias del proyecto, dan cuenta de las amplias posibilidades en términos pedagógicos que tiene la literatura a la hora de abordar el conflicto social armado, tanto en términos de enriquecimiento de las posibilidades creativas e imaginativas como en la construcción de alteridad, vínculo y empatía.

Posteriormente, la comprensión de los hechos descritos se coteja con la lectura de algunos capítulos de la novela *Siervo sin tierra* de Eduardo Caballero Calderón (1997), a partir de la cual los estudiantes identifican los intereses de los políticos y los intereses de los campesinos, el papel del gamonal, las estrategias empleadas para influir en los resultados electorales, el rol de la mujer campesina, y el papel del Estado y los partidos políticos como motores de la violencia liberal-conservadora. Este periodo del conflicto se cierra con la lectura del cuento “Cenizas para el viento” de Hernando Téllez (2003), el cual abre a su vez procesos de lectura inferencial. En este proceso adquieren un papel fundamental dos elementos; en primer lugar, la pregunta como mecanismo que desestabiliza cognitivamente a los estudiantes; y, en segundo lugar, la creación de ambientes de escucha y discusión en

los que se generen conflictos socio-cognitivos y se construyan hipótesis interpretativas en interacción con el otro.

En este momento se propone a los estudiantes la escritura de crónicas que partan de un hecho real y significativo para ellos o para su familia. Se guía y se acompaña la caracterización de los personajes participantes en el evento, la descripción de escenarios y el uso de recursos literarios a través de ejercicios sucesivos de lectura y reescritura. El resultado fue la edición de un libro, en el que fue recurrente la referencia, directa o indirecta, a múltiples hechos del conflicto social armado del país.

Por otro lado, el movimiento guerrillero se aborda a partir del capítulo 23 de la novela *Desarraigo* de Eduardo Peláez Vallejo (2011) y de los poemas de Gabriela Pinilla compilados en *El ramo de olivo que no germinó* (2015), con las intertextualidades que estas proponen y demandan para su comprensión. En la primera, el autor recorre la convulsionada historia ligada a la geografía del río San Jorge, desde los antiguos Zenúes y Embera Katío, hasta el dominio de las sangradas tierras por parte del EPL. En los segundos, desfilan en versos simples los motivos que vieron el nacimiento de los movimientos insurgentes Quintín Lame y 19 de abril, las acciones que estos emprendieron y los procesos de paz que los condujeron a su fin. La contextualización sobre los otros grupos insurgentes y los demás actores armados tiene lugar en las clases de ciencias sociales.

La fase más reciente del conflicto armado, que se refiere a las últimas tres décadas, se está abordando en la actualidad, a partir de las crónicas de Alfredo Molano que hacen parte del libro *Desterrados* (2016). Este trabajo vincula a todas las áreas participantes del proyecto.

### **Ciencias sociales**

Desde las ciencias sociales se aborda la memoria del conflicto en tres niveles: la memoria personal, la memoria colectiva y la memoria histórica. Para trabajar la memoria personal se propone a los estudiantes escribir sus autobiografías a partir de las preguntas: ¿Quién soy?, ¿De dónde vengo?, ¿Con quién vivo?, ¿Cuáles son los momentos más significativos en mi vida y qué más recuerdo? La construcción de sus autobiografías implica abrir un diálogo con sus familias acerca del pasado reciente, el cual enriquece las historias con otros

aspectos personales como los sitios que han visitado y en los que han vivido, las razones por las cuales salieron de sus lugares de origen, el tipo de relación que tienen con quienes integran su familia, sus sueños y expectativas, etcétera.

Este ejercicio permite reconocer que el origen familiar, en la mayoría de los casos, está lejos de Bogotá, pues las familias de los estudiantes proceden, en orden descendente, de las siguientes regiones: Cundinamarca (23), Boyacá (22), Costa Caribe (11), Bogotá (10), Santanderes (10), Costa Pacífica (5), Tolima (4), Eje Cafetero (4), Antioquia (4) y Huila (4). Asimismo, los relatos evidencian que algunos cambios de vivienda obedecen a situaciones asociadas con la presencia de grupos armados en la región. Quince de estos estudiantes se reconocen como víctimas directas del desplazamiento forzado.

Para lograr comprender las razones por las cuales operan grupos armados en los lugares de origen de la familia de los estudiantes, y distinguir cuales son los actores involucrados, se transita hacia preguntas que no solo se refieren a su historia personal, sino que integran las historias de vida de los demás. Preguntas en torno a lugares comunes, a diferentes versiones de hechos violentos ocurridos, a historias compartidas, etcétera; es decir, situaciones o acontecimientos que se relacionan con la memoria colectiva y sobre todo con la memoria histórica del país.

Por ello es necesario analizar el contexto social y político de Colombia en los últimos treinta años, y acercar a los estudiantes a historias contadas por víctimas de su edad. Se proyectan, entonces, dos largometrajes, el animado *Pequeñas Voces* y la película *Los colores de la montaña*. Se realiza, además, una lectura compartida de algunos testimonios contenidos en el libro de Guillermo González, *Los niños de la guerra* (2016) y en las crónicas de Alfredo Molano *Desterrados* (2016).

Tanto las películas como los libros constituyen fuentes de información que son complementadas con la consulta de archivos de prensa e informes del Centro Nacional de Memoria Histórica y que potencian el ejercicio de interpretación de los hechos. Esto permite identificar y diferenciar los actores armados que ejercen influencia en los territorios y las responsabilidades que tienen en eventos particulares como la masacre de El Salado. A partir de la consulta de diferentes fuentes de información, cada estudiante construye un



mapa digital donde ubica su lugar de origen, su ascendencia familiar, los actores armados que hacen o hicieron presencia en ellos y los hechos del conflicto social armado ocurridos allí.

Finalmente, con el propósito de reconocer los principales cambios políticos y sociales ocurridos en el país durante los últimos treinta años, se construyen líneas de tiempo participativas que diferencian las tres décadas ya mencionadas (1985-1995, 1996-2005 y 2006-2015). De este ejercicio, los estudiantes elaboran presentaciones que son publicadas posteriormente en YouTube<sup>37</sup>. Los ejercicios de narración y cartografía sirven como formas para activar la memoria en distintos niveles; evidencian la manera en que los espacios físicos y sociales, destruidos por el conflicto armado, conllevan la pérdida de anclajes sociales, comunitarios y familiares; y permiten ubicar tres tensiones propias de la memoria:

i) entre el individuo y la sociedad (¿Quién recuerda?); ii) entre la memoria y la historia, (¿Cuáles son los registros del pasado y sus condiciones de validez?); y (iii) entre la memoria y el olvido (¿Qué se olvida y qué se recuerda?, ¿Cuál es la funcionalidad de los recuerdos y los olvidos?) (Vélez, 2012).

Si bien son significativos los avances evidenciados en los estudiantes frente a la comprensión del conflicto armado en Colombia, los actores involucrados, sus diferencias, su origen y evolución; la capacidad de relacionar estos hechos con situaciones coyunturales del presente, como la implementación de los acuerdos de paz, aún es muy limitada. De la misma manera, la formación de criterio para tomar distancia de discursos y acciones que legitiman formas de ser violento con el otro, es aún un trabajo por fortalecer.

### **Los talleres de encuentro**

Aparte de las actividades propias realizadas desde cada una de las asignaturas, se realizan talleres conjuntos en los grados octavo y noveno. En estos se fortalece el trabajo interdisciplinario y se desarrollan aspectos conceptuales específicos del proyecto.

---

<sup>37</sup> Algunos ejemplos se pueden encontrar en los siguientes enlaces: <https://goo.gl/WiXUsZ> y <https://goo.gl/38dn9C>

Se han realizado, últimamente, dos talleres. El primero, denominado *Los muertos del agua*, tiene como objetivo sensibilizar sobre el fenómeno de los desaparecidos en la región del Magdalena Medio, y la utilización del río Magdalena como cementerio, con las implicaciones en términos de terror y de silenciamiento que esto trajo consigo. En él, se reconocen las formas de resistencia y las luchas de la población contra el olvido.

El taller tiene tres momentos; en el primero se observa una secuencia de fotografías relacionadas con el papel desempeñado por el río Magdalena como tumba de desaparecidos en medio del conflicto armado. Estas son acompañadas, de fondo, por la canción *Errante Diamante* de la banda Aterciopelados. En un segundo momento, se lee un fragmento del libro *Los escogidos* de Patricia Nieto (2015) y se explican los procesos de resistencia no violenta y de solidaridad emprendidos por los pobladores de municipios como Puerto Berrio, que consisten en la adopción de cuerpos; se le pide a los estudiantes, en esta etapa, escriban una carta a un NN. En el tercer momento, se abre el espacio de diálogo y reflexión frente al tema y se hace énfasis en la comprensión del contexto sociohistórico que enmarca los hechos, en los actores armados presentes en el territorio y en el papel de las fuerzas militares en el proceso. Se cierra con la socialización voluntaria de las cartas y la ubicación de estas en un telón simbólico alusivo a las lápidas del cementerio de Puerto Berrio.

En este primer taller se observa de manera general una gran disposición y atención de los estudiantes, así como desconcierto e indignación frente a los hechos presentados; tristeza y opiniones de rechazo frente a los mismos. Sobre las cartas que escriben, algunas reflejan confusión sobre los responsables, otras expresan empatía y solidaridad hacia las víctimas y sus familias, otras recurren a la expresión gráfica y, en menor cantidad, algunas son las narrativas de su propia experiencia de dolor frente a la pérdida violenta de seres queridos. La actividad se caracteriza por el respeto hacia la opinión del otro, lo que favorece el alcance de los objetivos: la sensibilización frente al fenómeno de la desaparición y la construcción de conocimiento. Este taller abre la puerta para la lectura del texto *Los escogidos* de Patricia Nieto (2012).

El segundo taller se denomina *Artefactos de la memoria*. Con él se busca indagar en la historia familiar de los estudiantes para encontrar vínculos entre esta y la historia reciente

del país. Para ello, se pide traer de las casas un objeto de cada una de las tres décadas anteriores al año 2015 (1985-1995, 1996-2005 y 2006-2015). Como complemento, los estudiantes consultan cómo había llegado ese objeto a su hogar, en qué circunstancias se encontraba su familia en ese momento y qué pasaba en el país durante esos años.

En este taller, aunque no hay una participación activa de la totalidad de los estudiantes, el balance es positivo: se puede evidenciar el vínculo real que existe entre la historia familiar y los hechos del acontecer nacional, muchos de ellos marcados por el conflicto social armado. Como parte de los resultados, por un lado, se puede evidenciar que algunos estudiantes provienen de familias que han sido víctimas del conflicto, aspecto que algunos de ellos no conocen. De igual manera, se evidencia que en muchos casos las familias son indirectamente golpeadas por el conflicto; por ejemplo, a causa de la difícil situación de orden público de algunas regiones, se generan dificultades económicas que, unidas a la carencia de oportunidades laborales y educativas, hicieron que abuelos y/o padres decidieran migrar en búsqueda de mejores condiciones en la capital.

Como conclusión de este segundo ejercicio se resalta la necesidad de reconocer las relaciones entre la historia colectiva y la historia familiar e individual; y la de comprender las difíciles condiciones que deben afrontar las personas que por diversas razones son obligadas a salir de sus lugares de origen.

### **Las enseñanzas**

En primer lugar, es importante señalar que el conocimiento de la historia de vida de los estudiantes y de sus familias permite conocer multiplicidad de hechos relacionados con el conflicto armado colombiano. También, el conocimiento del conflicto social armado posibilita que los estudiantes se conozcan a sí mismos, a sus familias y sus trayectorias; lo que es una puerta de entrada óptima para los procesos formativos de pedagogía de la memoria.

Por otra parte, se llega a la constatación de que los estudiantes comprenden los hechos relacionados con el conflicto social armado porque los reconstruyen a través de una expresión artística y expresiva -como la literatura, la música, el cine-, o cuando se

problematiza el uso de los medios de comunicación como las redes sociales. Este acercamiento, además de generar comprensión, permite, en el caso de las redes sociales, una lectura crítica de los lenguajes que transitan por este medio.

Para finalizar se puede decir que el acercamiento al conflicto social armado debe ser una apuesta integral. En el proyecto *Para la guerra nada*, esta característica se logra gracias a la interdisciplinariedad, al trabajo colectivo y a la posibilidad de llegar a acuerdos tanto entre docentes como entre estudiantes y docentes. Este trabajo interdisciplinar en torno a un proyecto común, transforma la práctica docente en un ejercicio constante de reflexión sobre el ser, el hacer y el comunicar.



. Mujeres tejedoras de Mampuján. Dirección de poblaciones del ministerio de cultura. ®

## LECTURA DE HALLAZGOS

La pedagogía de la memoria supone una lectura constante de los contextos y procesos en los cuales emerge. Esta investigación es apenas una ventana para ver un fragmento de ese proceso y los hallazgos que se presentan, lejos de ser tesis concluyentes, son atisbos para seguir leyendo el complejo escenario que supone pensar el pasado traumático de Colombia, máxime cuando el conflicto continúa perenne.

Huellas, sentidos y urdimbres son metáforas para pensar los trayectos, las constantes, los cambios y los alcances que ha tenido la pedagogía de la memoria en Colombia en el periodo estudiado, para que, al igual que las mujeres tejedoras de Mampuján, podamos mirar al pasado doloroso para construir referentes memoriales que nos permitan afrontar el presente con esperanza pero sin olvidar que la barbarie sigue presente.

### **Huellas**

Las huellas son el rastro que dejan los pasos por el camino. Aquí se dará cuenta del recorrido que ha seguido la pedagogía de la memoria para que hoy podamos hablar de ella como un campo de saber emergente.

El surgimiento y visibilización de la pedagogía de la memoria se gesta en su fase inicial gracias al trabajo de las organizaciones de víctimas de crímenes de Estado y de organizaciones defensoras derechos humanos como ASFADDES, ASFAMIPAZ, MOVICE, HIJOS y la Fundación Manuel Cepeda Vargas, quienes, desde la década de los ochenta y los noventa hasta el día de hoy, lideran procesos que tensionan, cuestionan y problematizan el relato oficial de la historia reciente y del conflicto social armado. Estas organizaciones instituyen una perspectiva contrahegemónica y alternativa que cobra relevancia en la exigibilidad de verdad, justicia y en la dignificación de las memorias de las víctimas, de sus familias y de sus núcleos cercanos.

Este proceso ha estado determinado por la persistencia del conflicto social armado y por la consecución, en medio de disputas políticas, jurídicas, epistémicas e ideológicas de unas políticas públicas de la memoria materializadas en la leyes y decretos y la creación de

comisiones creadas desde 2005 hasta 2017<sup>38</sup>. Esta normatividad ha propiciado que desde el ámbito legal se abra camino a la consolidación de una esfera social de la memoria, espacio alimentado, además de las iniciativas de organizaciones de víctimas, con los trabajos primero del GMH y luego del CNMH. Estas instituciones si bien han liderado importantes procesos de reconstrucción de la memoria histórica en todo el país no han estado exentas de tensiones que dan cuenta de lo complejo que es realizar la reconstrucción de la memoria histórica en medio del conflicto y de los intereses circunscritos a la reconstrucción del pasado reciente.

Un ejemplo de estas tensiones es el mandato presidencial de incluir en la junta directiva del CNMH a un representante de las fuerzas militares, dado que según un representante del ministerio de defensa “presenciaron en forma directa el desarrollo del conflicto” (15 de abril de 2017)<sup>39</sup> omitiendo su participación directa como actores y perpetradores de acciones violentas en medio del conflicto. Este hecho supone una ruptura con los principios de autonomía, independencia y rigurosidad al permitir que un actor armado inmerso en el conflicto tenga participación terminante en la toma de decisiones de la institución.

Se puede decir entonces que en el proceso de configuración de la pedagogía de la memoria, han sido importantes los aportes e iniciativas realizadas por el GMH y el CNMH, pues han producido informes muy completos sobre el conflicto armado y han propiciado espacios de reflexión en torno a la memoria histórica en todo el país. Sin embargo, han resultado insuficientes en su campo de acción, pues se ha restringido a escenarios muy específicos y, en algunos casos, se ha dado una subsunción de la pedagogía de la memoria al desarrollo de habilidades psicosociales conexas con las competencias ciudadanas, cosa que convierte la pedagogía de la memoria en un mero instrumento para otros fines.

---

<sup>38</sup> Ley 975 de 2005 también llamada ley de justicia y paz, ley 1448 de 2011 o ley de víctimas y restitución de tierras, el decreto 1038 de 2015 mediante el cual se reglamenta la cátedra por la paz, el decreto 1592 de 2017 por medio del cual se crea la Jurisdicción especial para la paz (JEP) producto del proceso de negociación entre el Estado colombiano y las FARC, la creación de dos comisiones de la verdad; una en medio de las negociaciones de la Habana y cuyo informe fue publicado en 2015 y otra apenas conformada en 2017 y la unidad de búsqueda de personas desaparecidas creada en 2017 con la delicada labor de dar cuenta de los más de 80.000 desaparecidos en medio del conflicto.

<sup>39</sup> Recuperado de <https://colombia2020.elespectador.com/politica/polemica-por-el-cupo-de-los-militares-en-el-centro-de-memoria-historica>. 10 de octubre de 2018.

Bajo el auge de la memoria desde el ámbito legal y con el acumulado histórico de las luchas emprendidas por las organizaciones de víctimas, familiares de víctimas y defensoras de derechos humanos desde las décadas del 80 y 90, en el año 2009, en la pluma de la codirectora de la fundación Manuel Cepeda Vargas, Claudia Girón, surge la primera reflexión académica que habla directamente de pedagogía social de la memoria; cuya función, según la autora, debe estar en el fortalecimiento de los procesos reflexivos y comunicativos en pro de construir un relato colectivo que desactive la política de odio y la intolerancia extrema frente a la alteridad en sus diversas expresiones.

Vista así, la pedagogía de la memoria permite entrelazar las memorias de las víctimas con la memoria histórica en un marco de exigibilidad jurídica que reconoce las implicaciones éticas y políticas del pasado reciente marcado por el conflicto armado. En este marco el sujeto víctima cobra relevancia en tanto como lo plantea Merchán (2015), se erige como sujeto cargado de historicidad política, con trayectorias marcadas por la dominación, resistencias, memorias, olvidos, sentires individuales y colectivos y con una suerte de experiencias que van determinar su posicionamiento en la sociedad (p. 19).

### **Sentidos**

El sentido se refiere a la acepción que toma una palabra o acción en un contexto determinado; pero además de eso se puede entender como la sensibilidad que se tiene para percibir lo que está ocurriendo, los sentidos permiten la percepción y la comprensión que no siempre se sitúa desde el registro técnico-racional. Aquí le daremos sentido a la pedagogía de la memoria desde el conocimiento de sus dimensiones epistemológica, ético-política y pedagógica reconociendo su interconexión y complejidad.

Desde al año 2010, con la aparición del primer artículo de carácter académico que da cuenta del concepto pedagogía de la memoria (Ortega y Castro, 2010), se deslinda un creciente fortalecimiento en su dimensión académica e investigativa, el cual se nutre de desarrollos conceptuales interdisciplinarios que surgen de los cruces de la filosofía política, de la filosofía de la educación y de la conceptualización de la relación historia-memoria. Estos cruces se puntualizan en la notable influencia de reflexiones que, desde la teoría crítica, proponen una lectura diferente de los procesos educativos con relación al pasado



reciente y una reconfiguración de los paradigmas que hasta el momento han sustentado la forma de reconstruirlos.

Esto implica, desde lo epistemológico, la necesaria reformulación de la construcción de los hechos ocurridos acendrada en la objetividad de la historia. La memoria en tanto categoría en constante construcción que define las representaciones sobre el pasado a partir de los intereses del presente (Traverso 2007) impugna a la historia a buscar otros regímenes de historicidad que vincule la flexibilidad propia de la memoria; la cual rescata la experiencia del sujeto, vindica el testimonio como reconstrucción narrativa y reconoce al testigo como poseedor de un saber legítimo para la reconstrucción de lo ocurrido.

De otra parte la aproximación al pasado desde la memoria y la pedagogía de la memoria implica una ruptura de los límites en las disciplinas en tanto que suponen abordajes complejos, con múltiples entradas y salidas y con problematizaciones que superan no solamente las demarcaciones de las disciplinas sociales y humanas sino de los saberes reconocidos como académicos para insertarse en saberes de otros tipo. Esto se hace evidente en las aproximaciones realizadas por Herrera et al. (2013), Ortega et al. (2015), García et al. (2015), Merchán et al. (2016) y Herrera y Pertuz (2016); así como en la experiencia situada *Para Guerra Nada* en los cuales se da una prolífica confluencia de arte, literatura, cine, saberes tecno- mediados, fotografía y tradición oral entre otros.

En su dimensión ético-política, la pedagogía de la memoria en Colombia se nutre de reflexiones que problematizan las implicaciones del sujeto en la consolidación de referentes éticos que se oponen a la guerra. Postulados desde la filosofía de la finitud, la filosofía de la alteridad, la comprensión de la educación como acontecimiento ético y el cuestionamiento al régimen técnico-instrumental imperante y que conminan a los ciudadanos a oponerse a la barbarie, a lo inhumano y a la guerra son los más recurrentes en los diferentes textos analizados. Son recurrentes las referencias a autores como Levinas (1993), Mélich (2000, 2006, 2010), Bárcena y Mélich (2000) y Reyes Mate (2008) entre otros.

La reivindicación de la capacidad para problematizar los referentes establecidos de verdad, la pertinencia de construir una ética de la alteridad y del vínculo, la posibilidad de trabajar la narratividad como referente didáctico y ético, el entendimiento de la memoria como

escenario de lucha y la reivindicación de la enseñanza de la historia reciente como posibilidad de transformación son otros de los matices que ha tomado la pedagogía de la memoria en Colombia entre 2007 y 2016. En estos aspectos se puede leer la influencia de procesos de reconstrucción democrática en países del cono sur, principalmente de Argentina y Chile. Los desarrollos de autores como Graciela Rubio (2007 y 2017) en el caso de Chile; de Elizabeth Jelin (2003) y de Inés Dussel (1997 y 2002) de Argentina, han incidido directamente en la configuración de la pedagogía de la memoria en Colombia.

La pedagogía y la didáctica crítica se instituyen como referentes pedagógicos desde los cuales se ha sustentado la pedagogía de la memoria y se ha establecido una práctica que atiende a las condiciones específicas de los escenarios en los que se desarrollan. Se reconocen, así, las cualidades de la pedagogía de la memoria y su desarrollo como pedagogía del lugar y praxis transformadora.

La experiencia como categoría de acción y reflexión, desde la cual sustentar los procesos de lectura y de construcción de conocimiento, han sido claves en procesos pedagógicos de la pedagogía de la memoria, pues ofrecen otro tipo de experiencias en donde la empatía y el vínculo cobran vigencia y permiten la construcción de referentes memoriales que cuestionan la historia oficial.

Categorías generales como cultura política, violencia política, subjetividad política, políticas públicas de la memoria, memorias públicas, y otras más específicas como ecologías violentas, enseñanza de la historia reciente, conflicto armado, narrativa testimonial; y ejes de problematización que van desde las implicaciones ético-políticas de la pedagogía de la memoria hasta las tensiones generadas por ésta en el marco de la legislación educativa; han implicado un enriquecimiento de la pedagogía de la memoria en términos conceptuales.

Además de su condición como categoría de anclaje, que le permite integrarse a otros conceptos hermanados, tanto por su objeto de estudio como por su desarrollo conceptual, es importante reconocer la plasticidad de la pedagogía de la memoria en su dimensión didáctica, ya que sus mismas características le permiten un abordaje desde diferentes lenguajes y ámbitos de saber, propiciando una mayor incidencia en los procesos de

subjetivación política. Este aspecto queda evidenciado en los diversos trabajos y reflexiones referidos, tal como se ve en el estudio situado Para la guerra nada.

### **Urdimbres**

La urdimbre se refiere al tejido que se construye en torno al proceso de consolidación de la pedagogía de la memoria durante el periodo estudiado. Esta urdimbre se gesta a partir de los textos académicos e investigativos publicados, los cuales permiten dotar de sentido el proceso y construir unos agrupamientos que explican el desarrollo y la apropiación colectiva del concepto. Hablamos entonces de tres hilos conductores desde los cuales se puede leer la pedagogía de la memoria entre 2007 y 2016, estos son: potenciar, transformar e integrar.

Si bien no responden a una lógica lineal, sí se puede percibir una tendencia a complejizar sus alcances, desde un estado inicial marcado por la idea de potenciar los procesos de exigibilidad de los derechos a la verdad y la justicia agenciados por las organizaciones de víctimas, transitando hacia la idea de transformación tanto de las comprensiones frente al pasado traumático como de la cultura política, hasta llegar a la idea de integrar en un mismo campo de acción y reflexión las apuestas éticas, políticas, estéticas y pedagógicas.

El potenciar se enmarca entonces desde los escenarios abiertos por las organizaciones de víctimas en las décadas de 80 y 90 en cuyo eje estuvo la visibilización y el reconocimiento social de unas memorias acalladas. Esta potenciación tiene un punto central cuando emerge el concepto de pedagogía social de la memoria en 2009 en el artículo de Girón (2009) coincidiendo con un proceso de revaloración social de la memoria tanto desde el ámbito legal, desde el cultural y el académico

El transformar se liga a la emergencia de iniciativas tendientes a transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje dados principalmente, no únicamente, en escenarios de educación formal que problematizan las formas de aproximarse al pasado reciente de la mano de acercamientos teóricos en torno a la memoria, la enseñanza del pasado reciente y el conflicto armado.

En el integrar se articulan las intencionalidades anteriores con los desarrollos más abarcadores de la pedagogía de la memoria en el periodo estudiado. En ellos se combinan las ideas de integrar y transformar con apuestas teóricas y pedagógicas de largo aliento, que problematizan la misma esencia del sentido ético y político construido por la tradición de pensamiento instaurado para proponer otras formas de relación basadas en la alteridad, el vínculo y la finitud.

En este marco, el estudio situado *Para la guerra nada* supuso una apuesta por la transformación de las comprensiones de los estudiantes frente al pasado traumático, concretamente del conflicto armado, desde la integración de diversos saberes escolares con una apuesta ético-política tendiente a configurar un sujeto político sensible a la experiencia de las víctimas, al territorio habitado y percibido y a la posibilidad de encuentro con el otro desde las narrativas literarias, testimoniales y multimediales; todo desde una perspectiva crítica y reivindicativa de la posibilidad de cuestionar los relatos instituidos frente al pasado traumático.

Quedan a la espera reflexiones que den cuenta del papel que en términos de pedagogía de la memoria juegan el arte y las expresiones culturales, así como investigaciones que ahonden en la relación que se puede establecer entre literatura y pedagogía de la memoria propósito de los diferentes registros narrativos que están emergiendo en los últimos años en los cuales el conflicto está en lugar central.

De otra parte es pertinente nutrir las reflexiones sobre la pedagogía de la memoria con investigaciones que den cuenta de los imaginarios, representaciones o narrativas que sobre el pasado traumático y el conflicto armado tienen los jóvenes en Colombia ya que, en muchas ocasiones se parte de supuestos más que de constataciones empíricas.

En el momento de la realización de esta tesis, entre 2015 y 2018, fueron asesinados más de doscientos líderes sociales, entre ellos Temistocles Machado “*Don Temi*”<sup>40</sup>, líder social y emprendedor de la memoria en Buenaventura. *Don Temi*, antes de su muerte donó 94 carpetas con más de 9.000 folios al CNMH en los cuales se reúnen las luchas de la comunidad del barrio La Paz por la legalización y el respeto del territorio que habitan desde

---

<sup>40</sup>Ver: <http://pacifista.co/aqui-van-a-seguir-matando-lideres-buenaventura-alerta-al-pais/>

hace más de treinta años, por la adquisición de servicios básicos y por el cese a la intimidación por parte de los grupos armados.

Solamente este hecho daría para para señalar que la pedagogía de la memoria es un imperativo ético y político de nuestro país y que sus constructos deberían alimentar las políticas educativas, las iniciativas formativas y todo cuanto haga alusión a la construcción de un referentes de pasado. Es hoy cuando se hace más que necesario activar y potenciar a la pedagogía de la memoria en sus diversas dimensiones y espacios de acción para hacer del pasado traumático de nuestro país una oportunidad para transformar el presente permitiendo que las futuras generaciones transiten de la guerra a la esperanza.

## ANEXOS

### EJEMPLOS DE FICHAS EMPLEADAS PARA EL ANALISIS DOCUMENTAL.

Número de documento	1	2	3	4
<p><b>Título</b></p>	<p><b>Pedagogías de las memorias de la historia reciente colombiana: ¿construir memoria, en el campo de una memoria imposible?</b> Gerardo Vélez Villafañe. Revista Colombiana de Educación, N.º 62. Primer semestre de 2012, Bogotá, Colombia. <b>Artículo de reflexión</b> producto de los avances de la investigación Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente sobre la violencia</p>	<p><b>Historia con memoria y didáctica crítica</b> <b>Raimundo Cuesta.</b> Con-ciencia Social, 15, 15-29. Recuperado 24 de septiembre. <a href="http://www.fedicaria.org/concSocial/">http://www.fedicaria.org/concSocial/</a> <b>Artículo de reflexión</b></p>	<p><b>Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática</b> Absalón Jiménez Becerra, Raúl Infante Acevedo, Ruth Amanda Cortés Revista Colombiana de Educación, N.º 62 Primer semestre de 2012, Bogotá, Colombia <b>Artículo de reflexión y estado del Arte.</b></p>	<p><b>La violencia frente a los nuevos lugares y-o otros de la cultura.</b> Elsa Blair. En: Colombia Revista Nueva Antropología N 66. 2006 <b>Artículo de reflexión</b></p>

	política. Universidad Pedagógica Nacional.			
<b>Objeto de estudio</b>	Las posibilidades de construcción de propuestas pedagógicas que potencien la memoria como categoría pedagógica y social desnaturalizadora de la violencia en nuestro país.	La construcción de un teoría más congruente y completa en la relación memoria-didáctica crítica.	Las diferentes iniciativas que desde la escuela propenden por la configuración de una forma diferente de entender la memoria.	El concepto de violencia y la necesidad de reestructurarlo en función de ver su naturaleza cultural superando los límites de lo que se ha llamado cultura de la violencia.
<b>Enfoque metodológico</b>	Investigación y análisis documental.	Investigación y análisis documental.	El estado del Arte entendido como una investigación de la investigación.	Investigación y análisis documental.
<b>Fuentes</b>	Artículos de reflexión y de avances de investigación, capítulos de libros, libros completos y legislación referente al tema.	Diversos referentes teóricos como Nora, Hallwachs, Jelin y Aguilar.	Informes de investigación y compilaciones de facultades de educación e institutos que como el IPAZUD de la Universidad Distrital y el IDEP se han preocupado por la relación	Artículos de reflexión e informes de investigación.

			memoria escuela.	
<b>Instrumentos para la configuración de fuentes</b>	Se presenta una configuración de fuentes que va desde los referentes teóricos de mayor tradición en el tema de la memoria como Todorov, Adorno, Ricoer o Halbwachs , en contrapunto con reflexiones sobre el caso específico del conflicto en Colombia, como Pécaut, Sánchez, o Pizarro, complementado con la referencia la legislación específica de la política de la memoria.	Se van hilvanando los elementos teóricos con las reflexiones contextualizadas y se van dando ejemplos específicos de los elementos reseñados.	Reconstrucción de las iniciativas investigativas y pedagógicas sobre la relación memoria y escuela y en la parte final un breve alusión a los principales teóricos que abordan el tema de la memoria.	Predominan las investigaciones de tipo antropológico hechas por científicos sociales del país aunque hay algunas referencia a investigaciones internacionales realizadas por antropólogas francesas Nahoum-Grape y Carolyn Nordstrom.
<b>Relación con el sistema categorial</b>	Partiendo de una conceptualización en la que se delimitan los obstáculos para trabajar la memoria en Colombia debido	El autor da inicio a su argumentación haciendo alusión a la necesidad de entender la memoria en el contexto de la segunda mitad del siglo XX, en	Los autores realizan un recorrido por las diferentes experiencias que desde la relación escuela memoria	Blair se posiciona desde una perspectiva crítica respecto a quienes desde la misma disciplina antropológica han



<p>a la persistencia del conflicto y armado y una democracia restringida se configura un teorización tendiente a ubicar a la memoria bajo la categoría de <i>memoria emblemática</i> entendida como el ente constitutivo de la crítica social a partir del reconocimiento de los conflictos detonantes de las problemáticas sociales del presente. Así, las pedagogías de la memoria tendrían el papel de reflexionar críticamente sobre los hechos históricos que permitieron la emergencia de los fenómenos conexos a la violencia política en la historia reciente de Colombia transitando las</p>	<p>donde se configura su renacer a expensas de procesos históricos como el fin del franquismo o la necesidad de reconstruir los hechos de la II Guerra Mundial a partir de las narrativas de los sobrevivientes. Así las cosas este poderoso renacer de la memoria se da en las diferentes ciencias sociales principalmente en la décadas del 70 y 80 y debido a su potencial como categoría de análisis y a todos los desarrollos que se evidencian. El autor, parado desde una perspectiva crítica plantea que la memoria más que ser entendida como objeto de estudio, debe ser asimilada como un método crítico-político de lectura de la realidad. De esta manera el autor va a proponer</p>	<p>han producido ejercicios pedagógicos tendientes a configurar una relación más fluida entre los procesos pedagógicos y la memoria. Hallan dos hitos fundacionales que marcan el inicio de la relación memoria escuela: EL primero de ellos es hacia el año 1997 cuando las investigadoras Lola Cendales y Olga Lucía Zuluaga logran configurar, con el apoyo de la universidad Pedagógica Nacional, logran reconstruir la memoria pedagógica de varios colegios del distrito. El otro hito se</p>	<p>eludido el debate de la posible imbricación de los códigos de la violencia en las formas de interacción cotidiana de los colombianos; también critica violentólogos puesto que estos han puesto un énfasis preeminente en las condiciones políticas y materiales que configuraron la violencia. Este énfasis dejó de lado, por lo menos durante dos décadas, el análisis de la violencia desde las tramas de significado que configuran las construcciones simbólicas que se agencian desde lo cultural, asumiendo que develando las condiciones económicas, políticas o</p>
---	---	---	---

<p>memorias de las víctimas y generando desestabilidad en las memorias oficiales.</p>	<p>una aproximación de la memoria entendida como método crítico-político de aproximación a la realidad a la escuela desde la didáctica crítica, asumida esta como la aproximación transformadora que debe brindar la escuela en función de las pugnas por el sistema de poder que se dan en el universo social. Así las cosas la didáctica crítica debe vincular al sujeto con su historia de una manera que le permita entender cómo se configuraron los escenarios de poder que lo determinan en su cotidianidad.</p>	<p>consolida en torno a las iniciativas de la universidad Distrital y concretamente del IPAZUD, en torno al cual se va a consolidar un círculo de investigadores que a nivel distrital van a dinamizar los procesos de investigación sobre el tema. De otra parte se encuentran las iniciativas como Fabio Castro y Renán Vega, quienes desde la historia oral proponen una reconfiguración de la investigación histórica y de la enseñanza de las ciencias sociales utilizando como insumos fundamentales la</p>	<p>geopolíticas se daba cuenta de lo que implica la violencia para la sociedad compleja como la colombiana. Ante esta apuesta Blair propone construir un diálogo más fluido entre cultura y violencia, asumiendo que en la interacción cultural mediada por la violencia se configura unas tramas de interacción susceptibles de ser leídas desde lo cotidiano en función de comprender lo violento. En esta clave la autora propone un análisis de la dimensión simbólica del acto violento retomando los planteamientos de la antropología del conflicto y de la etnología de la</p>
---	---	---	--

			<p>oralidad y la memoria. Así las cosas el estado del arte arroja unos resultados optimistas en tanto cada vez más los investigadores y maestros se está interesando por el tema de la memoria y lo están vinculando a su práctica cotidiana.</p>	<p>guerra; campos de conocimiento recientes trabajados por la etnóloga francesa Nahoum-Grape y la antropóloga Carolyn Nordstrom, quienes, desde contextos como la guerra en Mozambique y la guerra de la exyugoslavia han configurado el concepto de crueldad como categoría de análisis entendiéndola más allá de la eliminación del otro originada por condiciones estructurales o materiales que conminan a un sujeto a eliminar al contrario. Más allá de esto, este campo de conocimiento quiere analizar las tramas de significado que han llevado a buscar,</p>
--	--	--	---	--

				<p>por parte de unos actores del conflicto, no solo la eliminación del otro sino la utilización de la crueldad como instrumento de simbolización de la violencia en un contexto específico y con unos fines determinados. En este sentido se pregunta Blair por las tramas culturales que subyacen en las sociedades en que este fenómeno ocurre, en este caso en la colombiana.</p> <p>.</p>
--	--	--	--	---

## BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, T. & Samacá, A. (2012). *La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales*. En: Revista Colombiana de Educación, N. 62. Bogotá, pp. 221 – 244
- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Editorial Morata.
- Aponte, J. (2012). *Rutas epistémicas y pedagógicas de la primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales: entre la memoria oficial y las otras memorias*. En: Revista Colombiana de Educación, N. 62. Bogotá, (pp. 153-164).
- Aranguren, J. (2010). *De un dolor a un saber: cuerpo, sufrimiento y memoria en los límites de la escritura*. En: Papeles del CEIC # 63, septiembre 2010 (pp. 1-22).
- Arcila, J. (2014). *Comunidades de memoria y procesos de drama en la escuela*. En: Calle14: revista de investigación en el campo del arte, N 12, enero-abril, 2014, Universidad Distrital Francisco José de Caldas Bogotá, Colombia. ( pp. 34-49).
- Avilés, A. (2013). *Por una red más segura*. Recuperado de: <https://www.gdt.guardiacivil.es/webgdt/publicaciones/x1redmassegura/x1red+segura.pdf>
- Bárcena, F., Mélich, J. (2000). *La Educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós ibérico.
- Blair, E. (2008). *Los testimonios o las narrativas de la(s) memoria(s)*. En: Estudios Políticos N 32, enero-junio de 2008, (pp. 85-115)
- Bonilla, J. (2017) *El sufrimiento a distancia. Visibilidad mediática y política de la atención*. En Tamayo, C., Bonilla, J., y Vélez, A. (Ed.), *Tecnologías de la visibilidad. Reconfiguraciones contemporáneas de la comunicación y la política en el siglo XXI* (pp. 41-63). Medellín: Editorial EAFIT.
- Caballero, E. (1997). *Siervo sin tierra*. Bogotá: Panamericana Editorial.

- Carranza, M. (2008). *El canto de las moscas versión de los acontecimientos*. Bogotá: Arango Editores.
- Castells, M. (2012). *Redes de Indignación y Esperanza*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castillejo, A. & Reyes, F. (comp) (2013). *Violencia, Memoria y Sociedad*. Bogotá: Universidad Santo Tomas Editorial.
- Castillejo, A. (2009). *Los archivos del dolor. Ensayos sobre la violencia y el recuerdo en la Sudáfrica contemporánea*. Bogotá: Ediciones Uniandes,
- Castellanos, J. (2013). *¿Cuánto nos cuesta la guerra?* Bogotá: Editorial Politécnico Grancolombiano.
- Centro Nacional de memoria histórica, (2015). *Caja de herramientas: Un viaje por la memoria histórica. Aprender la paz y desaprender la guerra*”. Recuperado de: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/noticias/noticias-cmh/una-caja-de-herramientas-para-aprender-la-paz>.
- Centro Nacional de memoria histórica (2012). *Características, dimensiones y modalidades de violencia en el conflicto armado colombiano*. Cátedra ¡Basta ya!, módulo 1, Bogotá
- Centro de Memoria Paz y Reconciliación. (2008). *Debates de la memoria, aportes de las organizaciones de víctimas a la política de la memoria*. Bogotá: Centro distrital de memoria paz y reconciliación.
- Cristancho, J. (2011). *Gonzalo Sánchez: Trayectoria de una experiencia de memoria de la Violencia en Colombia*. En: Revista Colombiana de Educación número 61, (pp 73-88).
- De Zubiria, S. (2015). *Dimensiones políticas y culturales en el conflicto colombiano*. En: Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. Bogotá, Editorial Desde abajo. (pp 197-248).

- Dussel, I. (1998) *Haciendo memoria en el país del nunca más*. Editorial Universidad de Buenos aires.
- Dussel, I. (2002). *La educación de la memoria. Notas sobre la política de la transmisión. Anclajes, VI.6.*
- Eco, U. (1999). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- Errl, A. (2016). *Memorias colectivas y culturas del recuerdo*. Bogotá: Ed. Universidad de los Andes.
- Estrada, J. (2015). *Acumulación capitalista, dominación de clase y rebelión armada*. En: *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas*. Bogotá, Editorial Desde abajo. (p.p 295-358).
- Franco, M y Levin, F. (2007). *El pasado Cercano en clave Historiográfica*. En: *Historia, reciente, perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires, Argentina, Paidós. Disponible En: <http://www.fhuc.unl.edu.ar/olimphistoria/2013/2013%20CAPACITACION%.LEV IN.pdf>
- Galeano. M. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín: La Carreta Editores.
- García, N., Arango, Y., Londoño, J & Sánchez, C. (2015), *Educación en la Memoria: Entre la lectura, la narrativa literaria y la historia reciente*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Giraldo. J. (2015). *Aportes sobre el origen del conflicto armado en Colombia, su persistencia y sus impactos*. En: *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas*. Bogotá, Editorial Desde abajo. (p.p 423-79).

- Girón, C. (2009). Reflexiones en torno al sentido del trabajo de construcción de la memoria histórica en medio del conflicto: una propuesta de pedagogía social de la memoria desde las organizaciones de víctimas. En Ciudad Paz-ando; número 2,. (pp.67-79).
- Gómez, D. y Serna, A (2009). *Memoria en Crisoles*. Bogotá: Fondo de publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gonzales, C. (2010). *Las luchas por la memoria*. Bogotá, Centro distrital de memoria paz y reconciliación.
- Gonzales, E. (2013). *Memoria e Historia, Vademecum de conceptos y debates fundamentales*. Madrid: Ed. Catarata.
- González, G. (2016). *Los niños de la guerra*. Bogotá: Editorial Aguilar.
- González, L. (2011). “El parque del Renacimiento”. En: *Los oficios del parque*. Bogotá: Libro al viento.
- Gonzales, Y. (2013), *Encrucijadas por la memoria y subjetividades políticas en el colegio Orlando Higuera Rojas IED*. Tesis de Maestría: Universidad pedagógica Nacional
- Grupo de Pedagogía para la Paz. (2016). *La conversación más grande del mundo: el papel de la comunicación en el posconflicto y la construcción de paz*. Recuperado de: [www.laconversacionmasgrandedelmundo.com](http://www.laconversacionmasgrandedelmundo.com)
- Guzmán, G., Fals, O y Umaña, E. (1980) *La Violencia en Colombia*. Bogotá. Carlos Valencia Eds.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Madrid: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Hartog, F. (2001). *El testigo y el historiador*. En: Estudios Sociales. Revista Universitaria Semestral, Año XI, N° 21, Santa Fe, Argentina, Universidad Nacional del Litoral, segundo semestre (pp.11-30).
- Herrera, M y Ortega, P. (2012). *Memorias de la violencia y formación de jóvenes y maestros en Colombia*. En: Revista Colombiana de Educación, N. ° 62. Primer semestre de 2012, Bogotá,. pp. 89-115.



- Herrera, M. & Merchán, J. (2012). *Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente*. En: Las víctimas: entre la memoria y el olvido. Bogotá. Editorial Universidad Nacional.
- Herrera, M., Ortega, P., Cristancho, G. & Olaya, V. (2013). *Memoria y Formación, configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional
- Herrera, M. y Pertuz, C. (2016). *Educación y políticas de la memoria en América Latina*. Bogotá. Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera (2018). Recuperado de: <http://palabrasalmargen.com/edicion-121/las-comisiones-de-la-verdad-en-chile-y-argentina-y-sus-enseñanzas-para-colombia/>
- Hobsbawn, E. (2000). *Historia del siglo XX*. Bogotá: Editorial planeta.
- IDEP. (2012). *Memoria, conflicto y escuela: Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá*. Bogotá. Cooperativa editorial magisterio.
- IDEP. (2012). *Historias que hacen historia*. Bogotá. Cooperativa editorial magisterio.
- Ila, P. & Dueñas T. (2015) *La inclusión de las voces de los niños, niñas y adolescentes en la reconstrucción de memoria histórica*. En: Murillo A. (comp), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Medellín: Universidad de Antioquia-CLACSO.
- Jaramillo, J. (2011). *Expertos y comisiones de estudio sobre la violencia en Colombia*. En: Estudios Políticos, No 39, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, (pp. 231-258).
- Jaramillo, J. (2011a). *Las comisiones de estudios sobre la violencia en Colombia. La "Voz crítica" de uno de sus protagonistas (entrevista con el historiador Gonzalo Sánchez)*. En: Análisis político No 73, Bogotá. (pp. 159-168).
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid. Siglo Veintiuno Editores.

- Jiménez, A., Infante R., Cortés. R. (2012). *Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática*. En: Revista Colombiana de Educación, N. ° 62 Primer semestre de 2012, Bogotá, Colombia. pp. 287 – 314
- Jiménez, A. y Torres, A. (2004). *La práctica investigativa en ciencias Sociales*, Bogotá: Universidad pedagógica Nacional.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de cultura económica.
- Levi, P. (2002). *Sí esto es un hombre*. Barcelona: Muchnik editores.
- Lévinas, Emmanuel (1993). *Entre nosotros: ensayos para pensar en otro*. Editorial Pre-Textos.
- López, C. (2010). *Discurso de apertura del Centro Distrital de Memoria, Paz y reconciliación*. En: Las luchas por la memoria. Bogotá, Centro distrital de memoria paz y reconciliación.( Pp. 10-19)
- Nieto, P. (2015). *Los Escogidos*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Mantegazza, R. (2006). *El olor del humo. Auschwitz y la pedagogía del exterminio*, Barcelona: Antropos.
- Martínez, M, Silva, O (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*. En: Revista Colombiana de Educación, N. ° 62.Primer semestre de 2012, Bogotá, Colombia. (pp. 139 – 152).
- Mayorga, C., López, A., Romero, L., Muñoz., K., Aranzazu, J. (2017). Para la guerra nada: pedagogía, narrativa(s) y memoria(s). En: Educación y Ciudad No33 Junio - Diciembre de 2017. (pp. 139-150)
- Mélich, J. (2000). *El fin de lo Humano ¿Cómo educar después del holocausto?.* En: Enrahonar, Revista Electrónica. (pp.81-94). Recuperado de: [www.google.com.co/webhp?sourceid=chrome+educar+despues+del+holocausto](http://www.google.com.co/webhp?sourceid=chrome+educar+despues+del+holocausto).

- Mélich, J. (2006). *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación*. Barcelona Herder Editorial.
- Mélich, J. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona. Herder Editorial.
- Merchán, J. (2016). *La pedagogía en la Ley de víctimas y en los posacuerdos de paz*. En: Ortega, P. (Ed), *Bitácora para la cátedra de la paz*, (pp. 115-134), Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Merchán, J., Ortega, P., Castro, C & Vélez, G. (2016). *Narrativas testimoniales poéticas de la alteridad*. Bogotá. Universidad pedagógica Nacional.
- Molano, F. (2007). *Reflexiones metodológicas de segundo orden en la reconstrucción colectiva de las memorias de y con las víctimas de crímenes de Estado*. En: *Memoria en Crisoles*. Bogotá: Fondo de publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (pp. 25-34).
- Molano, A. (2016). *Desterrados*. Bogotá: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Murillo A. (comp), (2015). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Medellín: Universidad de Antioquia-CLACSO.
- Neira, A. (2012). *Acercamiento a la memoria histórica en la Escuela desde la construcción de relatos*. En: Infante R, Jiménez, A. Cortés, S. (comp), *Memoria, conflicto y escuela Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá*, (pp. 57-76) Bogotá, IDEP.
- Nieto. P (2012). *Los escogidos*. Medellín: Ed Universidad de Antioquia
- Ortiz, C. (1995). *Historiografía de la Violencia*. En: Tovar, B, (comp), *La historia al final del milenio ensayos de historiografía colombiana y latinoamericana*. Bogotá. EUN editores.
- Ortega, P., Castro, C. (2010). *Rostros y Rastros de la pedagogía de la memoria*. En: *Nodos y Nudos*, No 28, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, (pp. 81-91).

- Ortega, P., & Herrera, M. (2012). *Memorias de la violencia política y formación ético-política de jóvenes y maestros en Colombia*. En: Revista Colombiana de Educación, No-62. (pp 89-115).
- Ortega, P., López, D., y Tamayo, A. (2013). *Pedagogía y Didáctica: Aproximaciones desde una perspectiva crítica*. Bogotá: Editorial Bonaventuriana. Ortega, P. (2015). (Ed) *Bitácora para la cátedra de la paz*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortega, P., Merchán, J. & Vélez, G. (2014). *Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario*. En: Pedagogía y Saberes No. 40, Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación.( pp. 59-70).
- Ortega, P., Castro, C., Merchán, J., y Vélez, G. (2015). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Bogotá: Publicaciones Universidad Pedagógica Nacional.
- Peláez, E. (2011). *Desarraigo*. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana S.A.
- Pinilla, G. (2015). *El ramo de olivo que no germinó*. Bogotá: La venganza de la historia.
- Rodríguez, S. (2012). *Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente*. En: Revista Colombiana de Educación, N. ° 62. Primer semestre de 2012, Bogotá, Colombia. pp. 165 – 188
- Reyes, M. (2008). *La razón de los Vencidos*. Madrid: Antropos.
- Rubio, G. (2007). *Educación y Memoria*, En: Nómadas. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas. Recuperado de: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/15/gracielarubio.pdf>.
- Rubio, G. (2017). Memoria hegemónica y memoria social. Tensiones y desafíos pedagógicos en torno al pasado reciente en Chile. En: Revista Colombiana de Educación, núm. 71, julio-diciembre, 2016, (pp. 109-135)
- Sánchez, G. (2014). (Eds.), *Guerras, memoria e historia*, Medellín. La Carreta.
- Sánchez, G y Peñaranda, R. (2015). *Pasado y presente de la Violencia en Colombia*. Medellín: Ediciones la Carreta.

- Tamayo, C., Bonilla, J. & Vélez, A. (Eds.). (2017). *Tecnologías de la visibilidad. Reconfiguraciones contemporáneas de la comunicación y la política en el siglo XXI*. Medellín, Colombia: Editorial EAFIT.
- Téllez, H. (2003). *Cenizas para el viento*. En: *Cenizas para el viento*. Bogotá: Editorial Norma.
- Todorov, T. (2002), *Los abusos de la memoria*. Paris, Ed Arlea.
- Traverso, E. (2007). “Historia y memoria. Notas sobre un debate”. en Franco, M.; Levin, F. (eds). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, Buenos Aires: Paidós. p. 67-96.
- Vargas, A., & Acosta, M, (2012). *Historia, memoria, pedagogía. Un debate que sigue abierto*. En: Praxis Pedagógica 13, Bogotá, Enero - Diciembre 2012 Pp. 38-55
- Vélez, G. (2012). *Pedagogías de las memorias de la historia reciente colombiana. Construir memoria, en el campo de una memoria imposible*. En: Revista Colombiana de Educación No.62.
- Vélez, G & Herrera, M. (2014). *Formación política del tiempo presente: ecologías violentas y pedagogía de la memoria*. En: Nómadas No 41. (pp. 149-165).
- Vivas, J. (2008). “Hace 60 años en Bogotá”. En: *A media cuadra*. Recuperado de: <https://amediacuadra8.blogspot.com/2008/04/bogot-hace-sesenta-abriles.html>.
- Zuluaga, M. (2015). *¿Y cómo es posible no saber tanto?* Medellín: Fondo Editorial EAFIT.