



Memoria, verdad, justicia y reparación en el escenario escolar ¿cómo ha sido el abordaje de la memoria en las aulas? Algunas reflexiones¹

Memory, Truth, Justice, and Reparation in the School Context: How Has Memory Been Approached in Classrooms? Some Reflections

Memória, verdade, justiça e reparação no cenário escolar: Como a memória tem sido abordada nas salas de aula? Algumas reflexões

Noemí Pérez Martínez²

Si desconoces la historia, bien podrías haber nacido ayer, cualquiera que se encuentre en una posición de poder puede decir lo que quiera, y tú no tendrás forma de comprobarlo.
Howard Zinn.

Recibido: 12-9-2024 - Aceptado: 19-11-2024

- 1 Este artículo se deriva de la ponencia presentada en el eje II memoria, verdad, justicia y reparación del X Coloquio de la Red Latinoamericana y Caribeña de Educación en Derechos Humanos. La educación en derechos humanos, en las luchas sociales y la construcción pedagógica de cultura de paz en América Latina y el Caribe. Desarrollado en la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá- Colombia del 11 al 13 de octubre de 2023, la cual, a su vez, hace parte de la tesis doctoral titulada: Trayectorias profesionales y prácticas de enseñanza de los pasados traumáticos de cuatro maestros que lideran experiencias de EDH y memoria en Chile y Colombia (2005- 2015) en el capítulo III elementos teóricos numeral 3.3. Memoria, un camino para la construcción en derechos humanos. Universidad Pedagógica Nacional. Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE) 2021, Bogotá, Colombia.
- 2 Doctora en educación, magíster en Enseñanza de la historia de la Universidad Pedagógica Nacional, docente de ciencias sociales y filosofía, adscrita a la Secretaría de Educación de Bogotá. Bogotá, Colombia.

✉ nperezml@educacionbogota.edu.co  <https://orcid.org/0000-0002-0130-8256>





Resumen

Este artículo se deriva de la ponencia presentada en el eje II memoria, verdad, justicia y reparación del X Coloquio de la Red Latinoamericana y Caribeña de Educación en Derechos Humanos. Algunos apartes corresponden al capítulo III de la tesis doctoral titulada: Trayectorias profesionales y prácticas de enseñanza de los pasados traumáticos de cuatro maestros que lideran experiencias de EDH y memoria en Chile y Colombia (2005-2015), para optar por el título de Doctora en Educación en el año 2021. Pretende reflexionar sobre la importancia de la formación teórica de los docentes en los procesos de educación y pedagogía de la memoria y la historia en los escenarios escolares. Se hace énfasis en algunos conceptos indispensables para lograr una comprensión del campo de la memoria y su relación con la historia, cuando de enseñar historia reciente se trata. Se centra en la categoría de memoria y la distinción entre los diversos tipos de memoria, así como en pedagogía de la memoria y el deber de memoria, componentes epistemológicos en el proceso de enseñanza. Se hace referencia a algunas experiencias pedagógicas presentadas en encuentros de docentes en Colombia durante 2020 y 2021, las cuales se inscriben bajo el rótulo de “experiencias pedagógicas de construcción de memoria y paz”, en donde se evidencia que bajo ese título se aglutinan diversas acciones de tipo pedagógico que no cuentan con claridad teórica y conceptual del campo de investigación y epistemología de memoria e historia reciente clave para comprender procesos de la historia reciente, marcada por la violencia política y el conflicto armado interno. Estas interesantes experiencias se constituyen en ejemplos claros de que una cosa es lo que se investiga en un determinado campo del saber y otra, bien distinta, la que se enseña en los escenarios escolares.

Palabras clave: deber de memoria, historia, memoria, pedagogía de la memoria



Abstract

This article draws from a presentation delivered under Axis II: Memory, Truth, Justice, and Reparation at the 10th Colloquium of the Latin American and Caribbean Network for Human Rights Education. Some sections incorporate elements of Chapter III from the doctoral thesis entitled *Professional Trajectories and Teaching Practices of Traumatic Pasts: Experiences of Four Teachers Leading Human Rights Education (HRE) and Memory Initiatives in Chile and Colombia (2005–2015)*, submitted in 2021 for the degree of Doctor of Education. The article aims to examine the significance of teachers' theoretical training in processes of education and pedagogy of memory and history within school settings. It highlights key concepts for understanding memory and its relationship to history, particularly in the context of teaching recent history. The discussion focuses on the category of memory and distinctions among its various forms, as well as the pedagogy of memory and the duty of memory, which are epistemological components to the teaching process. The article discusses several pedagogical experiences presented during teacher meetings in Colombia in 2020 and 2021, categorized under the theme “Pedagogical

Experiences in the Construction of both Memory and Peace.” Under this title, a range of pedagogical actions are brought together, lacking theoretical and conceptual clarity concerning the research and epistemology of memory and recent history—key aspects for understanding processes in recent history marked by political violence and internal armed conflict. These noteworthy experiences provide clear examples of the gap between academic research in a specific field of knowledge and the realities of teaching in school settings.

Keywords: duty of memory, history, memory, pedagogy of memory



Resumo

Este artigo é derivado da apresentação realizada no eixo II “Memória, verdade, justiça e reparação” do X Colóquio da Rede Latino-Americana e Caribenha de Educação em Direitos Humanos (EDH). Algumas seções incorporam elementos do Capítulo III da tese de doutorado intitulada *Trajetórias profissionais e práticas de ensino sobre passados traumáticos de quatro professores que lideram experiências de EDH e memória no Chile e na Colômbia (2005-2015)*, defendida para obtenção do título de Doutora em Educação em 2021. O artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da formação teórica dos docentes nos processos de educação e pedagogia da memória e da história no contexto escolar. Enfatiza-se a relevância de alguns conceitos indispensáveis para compreender o campo da memória e sua relação com a história, especialmente no ensino de história recente. A discussão concentra-se na categoria de memória e a distinção entre os diversos tipos de memória, bem como na pedagogia da memória e no dever de memória, elementos epistemológicos centrais no processo de ensino. Faz-se referência a algumas experiências pedagógicas apresentadas em encontros de professores na Colômbia durante os anos de 2020 e 2021. Essas experiências são classificadas como “experiências pedagógicas de construção de memória e paz” e evidenciam uma diversidade de ações pedagógicas que, contudo, carecem de clareza teórica e conceitual no campo da pesquisa e epistemologia da memória e da história recente. Essa fundamentação é essencial para a compreensão dos processos relacionados à história recente, marcada pela violência política e pelo conflito armado interno. As experiências pedagógicas destacadas servem como exemplos evidentes de que há uma discrepância significativa entre o que é investigado em determinado campo do saber e o que efetivamente é ensinado nos contextos escolares.

Palavras-chave: dever de memória, história, memória, pedagogia da memória

La historia reciente de América Latina caracterizada por la violencia política y, por ende, por la vulneración a los derechos humanos ha sido objeto tanto de investigación como de enseñanza en las distintas instituciones educativas y en los diferentes niveles de formación. Sin embargo, aunque parezca que van en la misma



dirección, se encuentra una marcada diferencia entre lo que se investiga y lo que se enseña en los escenarios escolares particularmente.

En el presente artículo se pretende reflexionar acerca de la importancia de la formación teórica en el ámbito de la memoria y la historia reciente en los procesos educativos en los niveles de básica y media en las escuelas.

Para ello, la exposición se encuentra organizada en tres partes fundamentales, la primera hace referencia a los conceptos indispensables en toda propuesta de enseñanza en torno al asunto de las memorias. En segundo lugar, la pedagogía y el deber de la memoria y sus implicaciones y, por último, se presentan algunas experiencias pedagógicas alrededor de la memoria y la construcción de paz en el distrito capital y la manera como se evidencia o se extraña el componente teórico y sus implicaciones.

¿Qué se requiere, desde lo teórico, para desarrollar prácticas pedagógicas en el ámbito de la memoria y la historia reciente?

En primer lugar, se hace necesario señalar que el espacio de las memorias durante la historia reciente en América Latina, se constituye en espacio de lucha política, social y cultural, en donde la disputa se enfoca hacia qué versión de los hechos o qué narrativa es la que circula y se impone a los miembros de una sociedad en una coyuntura histórica específica. De acuerdo con [Jelín \(2002\)](#), quien plantea que “las memorias se construyen en escenarios de confrontación y lucha entre actores con diversas narrativas contrastantes” (p. 7). En este sentido, las luchas por las memorias se constituyen en luchas por el poder, para [Le Goff \(1991\)](#):

La memoria ha constituido un hito importante en la lucha por el poder conducida por las fuerzas sociales. Apoderarse de la memoria y del olvido es una de las máximas preocupaciones de las clases, de los grupos, de los individuos que han dominado y dominan las sociedades históricas. (p. 134)

De allí el interés de los diversos colectivos por posicionar su discurso en el ámbito de lo público. Se advierte, entonces, la importancia de las decisiones con respecto al tratamiento del pasado en las distintas sociedades, ya que “la razón por la que las ciudades y los espacios vitales están marcados por elaboradas referencias de sentido de la vida social y política, así como la naturaleza de los decretos de “perdón y olvido” ([Antequera, 2011, p. 32](#)).

El interés por abordar la memoria en el campo de la investigación social e histórica se ubica en la década de 1960, para dar cuenta de la violencia política presentada en contextos dirigidos por gobiernos autoritarios. En Alemania se asocia con la

reelaboración de la memoria de los hechos victimizantes ocurridos durante el desarrollo del nazismo y el fascismo (Rodríguez, 2013). Sin embargo, la conceptualización se sitúa en 1925 cuando el sociólogo Maurice Halbwachs publicó la obra *Los marcos sociales de la memoria* y en 1950 *Memoria colectiva*, las cuales se convirtieron en referente importante dentro del campo de estudio de la memoria.

Halbwachs estableció claras diferencias entre memoria social, memoria colectiva y memoria histórica. En lo referente a la memoria colectiva se debe tener en cuenta que, en el análisis de los fenómenos relacionados con la memoria, es imposible separar las dimensiones individuales y colectivas, puesto que esta posee un componente social: cualquier recuerdo, aunque sea muy personal, existe en relación con un conjunto de nociones que nos dominan más que otras, con personas, grupos, lugares, fechas, palabras y formas de lenguaje, incluso con razonamientos e ideas; es decir, con la vida material y moral de las sociedades de las que hemos formado parte (Halbwachs, 2011, p. 101).

En este sentido queda claro que, si bien es cierto que son los individuos quienes recuerdan, estos no lo hacen solos sino en relación con otros, compartiendo los códigos culturales que constituyen narrativas colectivas. Podría afirmarse, entonces, que la memoria se configura en la cotidianidad y se transforma o adquiere ciertos matices, según las diversas interacciones de los sujetos que comparten una situación o un pasado en común.

En la memoria social se incluyen recuerdos de los recuerdos de otros, presupone una acogida empático-solidaria de las víctimas que hace efectiva la afirmación “tu memoria es la mía”. Para que esto sea posible se precisa mediar la objetivación de las memorias subjetivas de lo vivido, pues únicamente así pueden compartirse. Por ejemplo, el testimonio memorial de una víctima que queda objetivado en una grabación puede ser escuchado por el conjunto de la ciudadanía en sucesivas generaciones, un centro de la memoria es una gran y compleja objetivación, entre otros casos (Halbwachs, 2011, p. 20).

La memoria social, además de ser compartida dentro de un grupo, se transmite y se hereda intergeneracionalmente, estableciendo interrelaciones sociales y políticas complejas, lo cual hace que estas memorias estén abiertas a reconfiguraciones constantes. En ese orden de ideas, la memoria social entendida de esa manera genera impacto social porque motiva a la ciudadanía a asumir posturas críticas que impulsan a la búsqueda de la justicia y, en ese sentido, guarda estrecha relación con los DD. HH.



Por otro lado, la emergencia de la categoría memoria política se ubica en los hechos de violencia política de América Latina, especialmente en el Cono Sur con la implantación de regímenes dictatoriales y, en Colombia, con el desarrollo del conflicto armado. Esta memoria, en consecuencia, se refiere a los recuerdos suscitados a raíz de la violencia política y cómo estos recuerdos son llevados a la esfera de lo público. Es una categoría de menor difusión que la de memoria social, memoria colectiva o memoria histórica, tal vez porque muchas investigaciones involucran la memoria social de los hechos políticos. Sin embargo, Lifschitz ha dedicado varios artículos a la reflexión sobre esta categoría y establece claras diferencias con la memoria social y la memoria colectiva; así, la memoria política no es un tipo de representación imagética sobre el pasado, por eso, la cuestión no consiste en intentar deslindar recuerdos “sociales” de recuerdos “políticos”; la distinción entre memoria social y memoria política reside en el tipo de vínculo social que ambas establecen. Al respecto aclara que “la memoria social está asociada a vínculos sociales espontáneos, la memoria política lo está a acciones intencionales” (Lifschitz, 2012, p. 7).

La memoria política no se reduce a las políticas del Estado única y exclusivamente, sino que incluye aquellos actores sociales que guardan una relación con los hechos, por lo general, vinculados a terrorismo de Estado y que pretenden visibilizar sus memorias. Al respecto, es evidente que en las últimas décadas surgieron nuevos agentes, instituciones y prácticas vinculados a la memoria sobre el terrorismo de Estado.

Entre estos agentes se pueden destacar el movimiento social y político denominado como las Madres de Plaza de Mayo, en Colombia las Madres de Soacha³, así como los testimonios de sujetos que fueron víctimas de la represión política, los movimientos de derechos humanos, las comisiones de verdad o de justicia, los centros de memoria, la instauración de monumentos a la memoria de víctimas, entre otras. Estas memorias que, se visibilizan en marchas, emplazamiento de monumentos, juicios y demás actos y acciones estratégicas, permiten que, tanto los individuos como los grupos, sitúen en la esfera pública sus acciones, sentimientos y dolores, con el fin de, en la mayoría de los casos, confrontar al o a los autores de las violaciones de derechos; en la medida en que, en la esfera pública los participantes “asumen posiciones” y “uniones potenciales” de diálogo o de opinión.

3 Se conoce con este nombre a las madres de jóvenes víctimas de los falsos positivos; es decir, de civiles reclutados en sus comunidades y trasladados a zonas alejadas del territorio colombiano; en donde fueron asesinados y vestidos con trajes de guerrilleros para ser usados como evidencia de la efectividad de la fuerza pública, a cuyos miembros se les premiaba con ascensos y reconocimiento en la lucha contra integrantes de las guerrillas. Este es un doloroso y vergonzoso episodio de la historia reciente colombiana, ocurrido durante el gobierno del Presidente Álvaro Uribe Vélez. Estas mujeres madres, hermanas y esposas de víctimas de crímenes de Estado han recorrido territorios nacionales e internacionales dando testimonio y denunciando esta vulneración a los derechos humanos.

La esfera pública no es una institución, ni una organización, pues no constituye una estructura normativa capaz de diferenciar competencias y roles sociales. Tampoco es un sistema, porque se caracteriza por tener “horizontes abiertos, permeables y desplazables”. Es, más bien, una red adecuada para la comunicación de contenidos, toma de posiciones y opiniones, y está asociada tanto a la acción de movimientos sociales, como a ámbitos considerados privados, donde, a través de los medios de comunicación, por ejemplo, los sujetos son convocados a tomar posicionamientos políticos. En suma, hablar sobre memoria política es reconocer intencionalidades estratégicas y esto se evidencia en los procesos de construcción de las memorias nacionales (Lifschitz, 2012, p.16).

La memoria política solo adquiere fortaleza cuando ingresa en la esfera pública, porque el destinatario de su mensaje siempre es el poder. En este caso, ya no se trata de memorias espontáneas cuya finalidad es la de ser comprendidas y reconocidas como verídicas, el objetivo ahora es el de intervenir en el mundo social, confrontando la realidad política, jurídica y cultural. Entonces, la memoria política es enunciativa y denunciativa puesto que convoca testigos que interpelan al Estado y exige justicia en el presente y en el futuro. El sentido de la memoria política es poner en evidencia lo que sucede e instar a que las instituciones, bajo la tutela del Estado, las tramiten hacia acciones concretas de justicia jurídica y simbólica.

Por su lado, Aguilar (2008) plantea que la memoria histórica es una interpretación del pasado que comparten, en forma mayoritaria, los integrantes de un grupo; aclara que esta no corresponde a recuerdos, pues es un pasado relativamente lejano, por cuanto ya no hay sobrevivientes de los hechos. Esas interpretaciones del pasado hacen parte de la identidad compartida por los miembros del grupo social.

Cuando digo “compartidas” no quiero decir que no haya múltiples interpretaciones del pasado dentro del grupo en cuestión, sino que casi siempre existirá una especie de denominador común más ampliamente participado por los demás, una “memoria hegemónica” que obtendrá un respaldo más amplio que otras por parte de los miembros del grupo. (Aguilar, 2008, p. 60)

A pesar de que esas interpretaciones del pasado se construyen y modifican con el paso del tiempo y acorde con las necesidades del presente, responden a unos intereses específicos. Por esta razón, la memoria histórica es un territorio de disputa política y mantiene una amplia relación con el manejo del poder.

Santos (2007) precisa que la memoria histórica debe entenderse como la memoria de los relatos, que ha llegado al sujeto a través de generaciones de antepasados o de testigos de los acontecimientos. “En estos casos lo que recuerda el sujeto no

es el hecho sino, lo que le han contado los suyos acerca del hecho: no recuerda una experiencia propia sino una experiencia ajena” (p. 4). Si bien es cierto que la memoria histórica trasciende generacionalmente, como una narrativa de carácter general que da sentido a un periodo de la historia, para Santos constituye un error otorgarle un alcance objetivo:

Como si se tratara de una especie de depósito en el que se encuentran almacenados acontecimientos del pasado que serían compartidos por una sociedad o un grupo social. La memoria histórica es necesariamente cambiante, siempre es parcial y selectiva y nunca es compartida de la misma manera por una totalidad social: depende por completo de múltiples y muy diversos relatos heredados que normalmente no cuentan –no recuerdan ni conmemoran– los horrores de un pasado del que también pueden ser responsables aquellos cuya memoria se celebra; relatos que se modifican con el tiempo y que, en sociedades complejas, no tienen para todos sus miembros idéntico significado. (Santos, 2007, p. 7)

La disputa por la memoria histórica se hace mayor en sociedades con pasados traumáticos, en donde se encuentra sujeta a obligaciones jurídicas y ético-políticas. La memoria adquiere un compromiso con las víctimas de violaciones graves y sistemáticas de los DD. HH., en este caso, el interés sobre la memoria es el interés que se desprende de la premisa fundamental de entender una ética de la transición. El paso de un régimen político a otro implica la adopción de un canon valorativo que hace referencia, en especial, a la democracia y los derechos humanos como centro de la reconstrucción política y social. La memoria histórica cumple un papel clave para pensar el futuro y emprender el camino de la reconciliación y la reparación integral (Torres, 2013 p. 151).

La emergencia de la memoria plantea, entonces, una serie de retos para la investigación. Uno de ellos es el acercamiento con la historia; con ello busca incursionar en la dimensión humana de la historia y en el reconocimiento de sujetos y actores sociales que, durante mucho tiempo, han sido excluidos de los relatos oficiales y ahora pugnan por hacer parte de la memoria histórica. Como resultado de estas tensiones y discusiones entre historia y memoria, se pone en escena la historia como presente-pasado o historia vivida, a lo que Dosse (2012) denominó historia del tiempo presente, entendida como: la historia del tiempo presente está en el cruce del presente y del largo término.

En este sentido, al indagar sobre las dictaduras y el conflicto social armado es pertinente hacer uso de la categoría de tiempo presente, dado que da cabida a la indagación en las memorias traumáticas y, al mismo tiempo, cumplir con el compromiso ético del deber de memoria. El deber de memoria se relaciona con

el imperativo de justicia, el cual se constituye de tres elementos: el primero tiene que ver con el hecho de que la justicia se asume como componente de la alteridad en la medida que se dirige al otro, por ello, “el deber de memoria es el deber de hacer justicia mediante el recuerdo a otro distinto de sí” (Ricoeur, 2000, p. 119).

El segundo elemento es el concepto de deuda, que hace referencia a estar obligados con los otros, que existieron, pero que ya no existen, y que fueron víctimas de algún acto atroz. El tercer elemento es la prioridad moral hacia las víctimas, ese otro distinto de nosotros.

Ese deber de memoria oscila entre el uso y el abuso de la memoria, cuando el interés por la memoria se constituye en obsesión (Ricoeur, 2000).

Para Reyes (2018), el deber de memoria se asocia con la lectura moral del pasado y cobra sentido después del holocausto; a raíz de este suceso, la memoria pasa de ser un sentimiento a ser conocimiento, porque los sobrevivientes de los campos de exterminio se ponen de acuerdo en que es necesario repensar las condiciones sociales, políticas y culturales que causaron el sufrimiento de miles de víctimas, con el propósito de construir una sociedad basada en la justicia, la paz y la reconciliación. Una sociedad en la cual no se vuelvan a repetir esos actos atroces, de allí sale la proclama del “nunca más”.

El deber de memoria se sienta en tres pilares fundamentales: la paz, que es el objetivo de toda sociedad en conflicto o violencia política; la piedad (compasión), que consiste en tomarse en serio el sufrimiento de los otros; y el perdón, que se logra cuando el victimario se solidariza y empatiza con la víctima, hasta que ella acepta las disculpas y le da paso a procesos de reconciliación. Cabe señalar que, esto último, es bastante complejo y difícil de lograr. En la consolidación del deber de memoria es necesario que todos los miembros de la sociedad tengan en cuenta y reflexionen acerca del grado de responsabilidad propia en las situaciones que causaron, el sufrimiento de las víctimas (Reyes, 2018).

En la medida en que la justicia y la paz son los ejes del deber de memoria, se hace necesario precisar que estos están contrapuestos, dado que pertenecen a distintos regímenes de historicidad: la justicia pertenece al pasado y la paz, al futuro. El aspecto que sí comparten estos ejes es el ritmo de las transformaciones, ya que los dos procesos son lentos y complejos; no obstante, no se puede renunciar a ninguno de los dos, si lo que se quiere es la transformación de sociedades que han sufrido la barbarie, en sociedades en las que se conquiste la justicia.

Tramitación del pasado. Pedagogía de la memoria

La pedagogía de la memoria es un campo en construcción a partir del reconocimiento del “deber de memoria” encarnado por distintos agentes sociales y traducido en un deber de transmisión. Esta pedagogía delimita un espacio de reflexión ética y política en torno a las experiencias asociadas a la educación y a la transmisión de pasados traumáticos, tanto en América Latina como en otros lugares del mundo.

En América Latina, la pedagogía de la memoria se enfoca fundamentalmente hacia la tramitación de los pasados dolorosos producto de la barbarie producida por la violencia política, resultado de regímenes antidemocráticos (tales como las dictaduras) y los conflictos armados internos. Las narraciones ocupan un lugar destacado, por cuanto estas permiten transitar entre el pasado y el presente con el propósito de construir un mejor futuro centrado en la justicia, la democracia y el respeto por los DD. HH. En los dos casos mencionados, la educación tiene el imperativo de formar sujetos conscientes de las atrocidades cometidas en el pasado, con el fin de que no se vuelvan a repetir. La pedagogía de la memoria tiene como base el reconocimiento de la alteridad, las diferencias, la pluralidad y la responsabilidad con el otro; asimismo, busca rescatar las voces de las víctimas y de los sectores silenciados por el discurso oficial.

En ese sentido, reiteramos su carácter ético-político, ya que, a partir de su acercamiento a la historia, indaga reflexiona e interpela sobre los hechos perpetrados como acciones de terrorismo de Estado o como producto de los conflictos armados. Con base en ello, plantea y desarrolla distintas estrategias para dar a conocer los hechos traumáticos, y para que, aquellos sujetos que no fueron testigos o no vivieron la experiencia de la violencia política, puedan conocer, comprender y tomar conciencia de la necesidad de transformar esas realidades, que condujeron a la perpetración de crímenes y a la violación de los DD. HH.

Asumida así, la pedagogía de la memoria se constituye en una práctica democrática. De este modo, contribuye al ejercicio democrático al propiciar la apertura a la palabra del otro, del sujeto que se ha acallado. También, da a conocer el trauma y el dolor, así como los actos de quienes no estuvieron a favor de las acciones y las políticas de los gobiernos autoritarios, gestores de violencia, exclusión y exterminio. Por lo tanto, la pedagogía que asume dicha tarea debe orientar la enseñabilidad de los hechos y experiencias, vislumbrando un futuro político que se construya desde un horizonte que integre la temporalidad histórica, los hechos y la experiencia del pasado reciente, y la responsabilidad, desde una nueva consideración de comunidad, sustentada por una ética ante el otro.

En este marco, es considerado como una acción político-pedagógica para la formación ciudadana que abre futuro compartido (Rubio, 2013, p. 406). Desde esta perspectiva, la pedagogía de la memoria incluye tres coordenadas. La primera está asociada a la temporalidad histórica; en este caso, se asume que existe una estrecha relación entre la historia y la memoria, de tal suerte que, es imposible hacer trabajos de memoria sin recurrir a la contextualización histórica.

En ese aspecto, el reconocimiento de sujetos, históricamente situados en un pasado heredado, es parte esencial, puesto que ofrece elementos de juicio, tanto políticos como éticos, para aportar en la construcción de un futuro distinto, más justo y democrático. La experiencia vivida y el horizonte de expectativa se tensionan y aportan aprendizajes sobre los modos de problematizar el tiempo. Esta temporalidad histórica permite establecer que el valor del pasado, y de la experiencia humana, radica en que pueda ser conocido y comprendido, con lo cual se contribuye a transformar el futuro, teniendo siempre presente el cuestionamiento de las acciones humanas.

La segunda coordenada tiene que ver con el hecho de que, al abordar los sucesos y la experiencia del pasado reciente, el meollo del análisis es, de un lado, los regímenes dictatoriales y los casos de democracia restringida y conflicto armado, y, del otro, las transiciones democráticas y los procesos de paz. En este sentido, una pedagogía centrada en el pasado reciente: cuenta con un horizonte pedagógico sustentado en tres aspectos: promover un aprendizaje de la convivencia política, desde el sentido y cuidado del otro, es decir, recurriendo a la sensibilidad y la reflexión del dolor y la pérdida de vidas en la sociedad; promover un aprendizaje sobre la identidad como comunidad temporal de sentido, esto es, teniendo en cuenta el pasado reciente como sustrato de la existencia social tanto del pasado como del presente, encaminado a la construcción de una memoria cívica; y, finalmente, la incorporación de la enseñanza de DD. HH., desde una perspectiva histórica y vital como fuente de reflexión de la condición de ciudadanía (Rubio, 2012, p. 391).

La tercera coordenada atañe a la responsabilidad y la ética ante el otro. Esta responsabilidad procura la recuperación de aquel que ha sido despojado de su condición humana, a través de la tortura, la invisibilización y la desaparición; procura; por lo tanto, reconocerlo como sujeto, ya que “afirmar la experiencia del sujeto es nombrarla en el marco de sus propias subjetividades como los modos de ser, hacer, estar, sentir y relacionarse con un “otro” en condiciones de diferencia y desigualdad en múltiples marcos cognitivos, valorativos, prácticos y afectivos” (Ortega, *et al.*, 2015, p. 40). Ahora bien, narrar las memorias del otro, y de los otros que han sido víctimas, es actuar con sentido ético; es actuar con solidaridad y con empatía frente al dolor y el sufrimiento de ese otro, que puede ser “yo”. En ese sentido, “el



otro, es decir, la memoria de la víctima, sabe lo que el vencedor ha olvidado: que el presente no es solo el efecto de la acción del vencedor sino también que está construido sobre los cadáveres de las víctimas” (Bárcena y Melich, 2014, p. 156).

Asumida así, la pedagogía de la memoria evidencia un vínculo entre pedagogía, memoria e historia, a través del cual hace posible el análisis, la interpretación y la reflexión sobre la condición humana. Condición en la que conviene “reconocer el pasado como un fondo de experiencia colectivo desde el cual emanan las políticas de la memoria. Ello supone desde la convicción unir, memoria, historia, sociedad y política en un argumento humano posible” (Osorio y Rubio, 2014 p. 40). La consolidación de la propuesta de una pedagogía con las características mencionadas, en un contexto de violencia política y terrorismo de Estado, requiere: desmontar las prácticas autoritarias; promover una educación que valore la diferencia; desarrollar en los sujetos un saber-hacer- reflexionar-transformar; trabajar por la construcción social de un orden sin discriminación; relacionar la construcción de ciudadanía democrática y ciudadanía memorial con la reflexión pedagógica; y propiciar la actuación responsable de los sujetos en la vida pública, mediante la producción cultural que genere conciencia y empoderamiento (Osorio y Rubio, 2014).

Para Sacavino (2015), la pedagogía de la memoria está asociada también con la importancia de establecer vínculos entre presente y pasado, que brinden la posibilidad de imaginar y construir futuros más justos, en los que se vislumbre la participación activa de un ciudadano que no es indiferente ante el dolor y el sufrimiento de los otros. En consecuencia, un ciudadano que es responsable y exige el respeto de los derechos humanos de todos. En esta concepción de pedagogía de la memoria se aprecia el posicionamiento de la EDH. Educación que se erige como elemento central en los procesos pedagógicos que redunden en la no repetición de los hechos de barbarie acaecidos en el pasado reciente, a causa de las dictaduras militares y los gobiernos civiles, marcados por restricciones a la democracia.

En este orden de ideas, para adelantar una pedagogía de la memoria para “el nunca más”, cuyo centro es la EDH, se plantea estos cuatro ejes pedagógicos relevantes. 1. **Vínculo pasado-presente.** Este eje se orienta hacia el establecimiento de relaciones entre las violaciones a los DD. HH., en el pasado reciente, con problemáticas actuales asociadas a la vulneración de estos derechos. En este contexto, la dimensión pedagógica se centra en construir escenarios que posibiliten la defensa de los DD. HH., tanto de la experiencia vivida como de la percibida. 2. **Desarrollo de una memoria crítica.** Con este eje se busca la valoración del ejercicio de recordar y hacer de la memoria una forma válida de construir conocimiento social. Esto implica la aproximación a los contextos por medio de las narrativas testimoniales, así como la escucha activa y la construcción de vínculos intergeneracionales que

contribuyan al recuerdo. En consecuencia, mediante la elaboración de historias de vida, construir una visión colectiva de los hechos, partiendo para ello del recuerdo individual. **3. Construcción del pensamiento reflexivo y crítico.** Este conlleva la comprensión de las dinámicas espaciales y temporales en las cuales sucedieron las acciones victimizantes que produjeron los traumas. Igualmente, la valoración de las acciones de las víctimas en pro de la reparación, así como la evaluación de las garantías de justicia y verdad que se han obtenido. Lo anterior estimula la autonomía y la responsabilidad del sujeto que contribuye, en forma activa, a la construcción de una sociedad democrática, justa, inclusiva y pacífica. **4. La promoción de una cultura de los derechos humanos,** se considera como un aporte importante para la configuración democrática. En este eje se incluye el reconocimiento y el respeto hacia el otro, la promoción y el desarrollo de una ciudadanía activa y participativa, que propicie la deconstrucción de actitudes y prácticas autoritarias y promotoras de violencia. En el contexto europeo, la discusión alrededor de la pedagogía de la memoria es un poco más antigua que en América latina.

[Bárcena \(2011\)](#), este autor sostiene que la pedagogía de la memoria es compleja y se suele confundir con el deber de memoria, razón por la cual, hacer una pedagogía de la memoria nada tiene que ver con la imposición de un deber de recordar, a las jóvenes generaciones, lo que no han vivido. Si tiene importancia la memoria del pasado (y de lo no vivido) en la educación, como individuos o como miembros de una comunidad que habita su propia historia, entonces creo que hay que evitar algunos riesgos potenciales (p. 111). Bárcena destaca dos peligros. El primero consiste en el tratamiento que se dé a los acontecimientos traumáticos; si estos no se abordan de manera pertinente, pueden quedar silenciados y ser ubicados en el terreno de lo indecible. Por ello señala que “una cosa es lo indecible de un acontecimiento como experiencia vivida por un testigo (un superviviente de un campo de concentración, por ejemplo), y otra muy distinta lo indecible como dogma impuesto por un discurso externo a la experiencia vivida” (p. 111).

Al respecto, si lo segundo prima sobre lo primero, se impide conocer las atrocidades sucedidas. Este hecho, desde luego, está marcado por un interés político, con lo cual se está castrando la posibilidad de narrar el horror con fines educativos, mediante la imposición del silencio y la sacralización del horror.

El segundo peligro es la excesiva pedagogización del recuerdo, “la imposición, en el orden de la transmisión educativa, de una memoria ya significada, de un deber de memoria que impida un auténtico trabajo de la memoria” ([Bárcena, 2011, p. 112](#)). En consonancia con lo anterior, para este autor el proceso de formación sobre los horrores del pasado reciente es, ante todo, un asunto de reflexión ética, de ahí que una pedagogía de la memoria, en definitiva, no es un acto, pedagogizado o



pedagogizable, en el que se enseñe a otro cómo debe recordar o qué debe recordar y en qué términos hacerlo.

Una pedagogía de la memoria es una reflexión ética sobre la memoria como experiencia viva del tiempo, una reflexión sobre la transmisión del dolor y sobre una cultura que, a menudo, tiene sus propias narrativas de duelo y de sufrimiento (p. 116). Así, para Bárcena, la pedagogía de la memoria cumple una función de vigilancia, en la que el acercamiento al conocimiento del sufrimiento y el dolor vivido por las sociedades permite una reflexión de carácter ético que lleva a que los sujetos sociales estén atentos a reconocer el surgimiento de regímenes totalitarios, violentos y excluyentes que puedan conllevar a la barbarie.

Frente a las posibilidades y límites del ejercicio de una pedagogía de la memoria, se hace necesario destacar la relación estrecha, incluso de dependencia, entre memoria e historia. Este hecho permitiría dejar de lado la rivalidad, pues, tanto memoria como historia participan de un diálogo que invita a la historia a abrirse como vivencia social acontecida y narrable, y a la memoria, como categoría ético-política, a tomar distancia con respecto al discurso presentista, modernizador y naturalizador, apartándose así, de la idea de banalizar la experiencia del pasado, por el contrario, valorarlo como fuente importante para la comprensión y la narración del recuerdo.

Uno de los mayores obstáculos de la pedagogía de la memoria es el presentismo en el que los sectores dominantes de las sociedades contemporáneas han caído. Hecho que se refleja en muchos de los currículos escolares en los que ha perdido fuerza e importancia la enseñanza de la historia (tal es el caso específico de Colombia), lo cual va en detrimento de la consolidación del pensamiento y la conciencia histórica. Sin estas dimensiones, se hace difícil la reflexión y el análisis sobre la importancia que tiene recordar, de forma ética y responsable, como parte de la transformación social. Otro de los obstáculos, que toma el tinte de peligro e irresponsabilidad, es el recurrir al uso de testimonios de víctimas sin contar con el conocimiento adecuado, dado que se pueden producir afectaciones psicológicas, así como la reapertura de heridas dolorosas, incurriendo en la revictimización. Lo anterior, sucede por el mal uso que se hace del concepto de pedagogía de la memoria.

Este, en algunas ocasiones, se interpreta como un desbordado transmisionismo, frente a la emergencia de las memorias. Tal es el caso del contexto colombiano, en donde la implementación de la ley de víctimas, al igual que el trabajo de organizaciones y emprendedores de la memoria ubican en el debate las voces de las víctimas, de tal forma que distintos sectores buscan acceder al testimonio, sin tener

claro su uso y sin tener presente la responsabilidad con el “otro”. Esta situación genera mayores traumatismos que pueden conllevar al silencio como opción.

Rosemberg y Kovacic (2010) identifican cuatro problemas o discusiones que se deben considerar a la hora de construir e implementar una pedagogía de la memoria:

1. La transmisión generacional. Las autoras plantean que es notoria la dificultad para establecer un vínculo intergeneracional, pues los jóvenes no demuestran interés por el estudio del pasado, al estar inmersos en un presente permanente. Esta situación dificulta el diálogo entre pasado y presente; es decir, entre adultos y jóvenes.
Ante este problema, se recurre a la escuela para que, por medio de la interacción con distintos objetos culturales, se logre motivar a los jóvenes para que se interesen por el pasado; en este caso, un pasado traumático y las memorias que de este se puedan derivar.
2. La representación del pasado que estamos dispuestos a “mirar, leer y poner a disposición” (Rosemberg y Kovacic, 2010, p. 20) de los niños y jóvenes, por cuanto se trata de acercarlos al horror de un pasado complejo y doloroso, el cual se debe hacer inteligible y comprensible para las generaciones que no lo vivieron.
3. La dimensión local. Dado que, los hechos victimizantes no sucedieron de igual forma y con la misma intensidad en todas las regiones de un mismo país y tampoco en las distintas zonas rurales y urbanas, ocasiona que los sujetos que habitan lugares en donde el impacto de la violencia política fue escaso, o incluso nulo, no desarrollen ningún vínculo con el pasado traumático; por tal razón, la pedagogía de la memoria tiene el reto de apostar a la construcción colectiva de las memorias locales inscriptas en una memoria nacional en permanente construcción.
4. Los DD. HH. En la actualidad, la pedagogía de la memoria implica una evidente toma de posición política, por lo cual, claramente, los DD. HH. ocupan un lugar medular en el abordaje del pasado reciente.

Experiencias pedagógicas en memoria y construcción de paz

La firma del acuerdo de paz, en 2017, entre el Gobierno nacional de Colombia con el grupo guerrillero FARC- EP (Fuerzas armadas revolucionarias de Colombia-ejército del pueblo), así como la expedición del decreto 1038, de 2005, que reglamenta la obligatoriedad de implementar una cátedra para la paz en todas las instituciones educativas del país, abrió la posibilidad de implementar y fortalecer propuestas educativas, cuyo centro es la memoria y la paz.



Entre junio de 2020 y junio de 2021 se realizaron tres encuentros de experiencias pedagógicas en memoria y paz. La primera reunió el total de 196 experiencias, lo cual nos brinda el panorama de la importancia del asunto y del interés de escuelas y docentes en proponer y realizar trabajos pedagógicos enfocados a la transformación de entornos violentos y el acercamiento a la historia del conflicto armado colombiano.

Frente al alto número de iniciativas podría pensarse que existe, además de un marcado interés, un conocimiento y una conciencia sobre la transformación de la enseñanza en el campo de las ciencias sociales y la historia reciente, particularmente. No obstante, se encuentra que en más de un 90 % las iniciativas no abordan nada relacionado con la historia reciente, la memoria, ni siquiera incluyen ciencias sociales.

Estas se enmarcan en acciones y actividades desde distintos campos del saber o situaciones cotidianas que pueden aportar a una cultura de paz⁴. Más del 80 % de las experiencias presentadas tienen un enfoque de paz y convivencia y, apenas un 20 % se centran en la enseñanza de la historia, ejercicios metodológicos de construcción de memoria, abordaje de la historia reciente.

Lo anterior se constituye en un indicador bastante preocupante de la poca importancia que tiene la enseñanza de la historia en el contexto educativo colombiano, pues, como es sabido, desde 1984 se dejó de enseñar la cátedra de historia y en las universidades la formación disciplinar se desdibujó en los programas de licenciatura. Es así como, si no hay un acercamiento a la historia, menos a la memoria, desde una perspectiva teórica. A partir de 2009, con la promulgación de la Ley de Justicia y Paz y en 2011 con la Ley 1448 “Ley de Víctimas y Restitución de Tierras”, en donde se establece la necesidad de una formación alrededor del conflicto armado, mediante lo que se denominó Catedra para la Paz, se retoma el asunto en las instituciones educativas.

A pesar de este avance desde la parte legal, se encuentra que, la implementación de la mencionada cátedra depende de la voluntad e interés de cada institución educativa, evidenciándose una escasa capacitación de los docentes en la comprensión del pasado reciente y en el campo teórico de la memoria (por ello, muchas actividades se ubican como proyectos de memoria, cuando en realidad no lo son) y la pedagogía de la memoria; a lo cual se suma el hecho de que los lineamientos curriculares son muy abarcadores y brindan la posibilidad de abordar la historia desde ejes y problemáticas específicas, según el contexto y el interés de los docentes y estudiantes, que, en lugar de constituirse en una ventaja, esa libertad de acción,

4 La categoría cultura de paz, también tiene todo un abordaje conceptual que es poco tenido en cuenta al plantear actividades, propuestas y, al realizar experiencias pedagógicas en los espacios escolares.

ha jugado en contra, pues se ha dejado de lado la formación disciplinar en cuanto a historia se refiere, situación que impacta, de forma negativa, la formación de sujetos históricos con pensamiento crítico.

Otro punto álgido, es el relacionado con la capacitación teórica de los docentes en el campo de la memoria, la historia reciente y la pedagogía de la memoria, lo que lleva a emprender proyectos y actividades marcados por la buena voluntad e intenciones loables por contribuir a transformar situaciones problemáticas en la escuela, pero, con marcada debilidad conceptual y un marcado temor por acercar a los estudiantes a las realidades históricas, sociales y políticas del tiempo presente.

Lo anterior tiene sus efectos en la falta de capacidad crítica, con la cual egresan un amplio número de estudiantes de su ciclo de secundaria. En este sentido, podría llevar a intuir que, el denominado gran *boom* de memoria, a raíz de la implementación de políticas de memoria en distintos escenarios latinoamericanos y en Colombia, como respuesta al proceso de paz con las FARC-EP, al parecer no ha llegado a las aulas, las valiosas investigaciones en los programas de pregrado, posgrados y doctorados no logran impactar en la escuela.

Una de las mayores implicaciones de lo mencionado anteriormente, es que estamos formando sin historia y sin memoria, en un país en donde la violencia, producto del conflicto social armado, lleva permanentemente a niños y jóvenes desplazados a las aulas de centros urbanos, carentes de reflexiones y posturas críticas. Estamos frente a una educación amnésica.

Cierre

La memoria es un campo de estudio e investigación muy vasto y, aunque se empieza a consolidar a partir de la segunda mitad del siglo XX en países afectados por las dictaduras y restricciones a la democracia, en América Latina, específicamente en el Cono Sur, a raíz de las dictaduras cívico-militares en esta región; aún hoy las discusiones y avances teóricos no se han posesionado en el ámbito escolar; los docentes, en términos generales, presentan una escasa y, en algunas oportunidades, nulo acercamiento al mar de investigaciones suscitadas en la academia.

Se requiere, con urgencia, una comunicación fluida y bidireccional entre las facultades de educación superior, los grupos de investigación y las aulas escolares de niveles de básica y media, pues es allí en donde están llegando los niños, los jóvenes y los adolescentes de los distintos territorios, producto del desplazamiento forzado, las violencias de tipo político y no encuentran un espacio de diálogo y comunicación propicio para la formación, con un enfoque de memoria, verdad y justicia.



En estos nichos es común encontrar entre los NNJ discursos estigmatizantes hacia la población en condición de desplazamiento, reincorporados y firmantes de paz.

El interés de los maestros por fortalecer el trabajo pedagógico en clave de construcción de paz y con componente de memoria, enfocado a hacer de las escuelas lugares seguros, es enorme, como se evidencia en las convocatorias realizadas por la Secretaría de Educación de Bogotá en asocio con el Centro Nacional de Memoria y el Centro de Memoria Paz y Reconciliación; no obstante, lo que se vislumbra es que muchas iniciativas desarrolladas en pro de contribuir a la cultura de paz, no incorporan la memoria y tampoco la historia reciente, claves para comprender los acontecimientos del tiempo presente.

Referencias

- Aguilar, P. (2008). *Políticas de la memoria y memorias de la política: El caso español en perspectiva comparada*. Madrid: Alianza Editorial.
- Antequera, J. (2011). *Memoria histórica como relato emblemático. Consideraciones en medio de la emergencia de políticas memoria en Colombia*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Bárcena, F. (2011). Pedagogía de la memoria y transmisión del mundo. Notas para una reflexión. *Revista Con-ciencia social*, (15),(pp. 109-118) .
- Bárcena, F. y Melich, J. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Dosse, F. (2012). *El giro reflexivo de la historia. Recorridos epistemológicos y atención a singularidades*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Finis y Torrae.
- Jelín, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Halbwachs, M. (2011). *Memoria colectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila Ediciones.
- Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Barcelona: Paidós.
- Lifschitz, J. (2012). La memoria social y la memoria política. *Revista Aletheia*, 3(5), pp.1-25
- Ortega, P., Castro, C., Merchán, J. y Vélez, G (2015). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Osorio, J. y Rubio, G. (2014). Pedagogía de la memoria y ciudadanía democrática: tesis para la liberación. Universidad de Valparaíso. Disponible en: <https://www.researchgate>.

net/publication/305395584_Pedagogia_de_la_Memoria_y_Ciudadania_Democratica_tesis_para_la_deliberacion

- Reyes, M. (2018). El deber de memoria: el gesto que sigue al grito [Conferencia]. Universidad de la Rioja, España. <https://www.youtube.com/watch?v=VR2LUtBXPzY>
- Ricoeur, P. (2000). *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato de ficción* (Tomo II). México: Siglo XXI Editores.
- Rodríguez, S. (2013). Memoria y olvido. Usos políticos del pasado desde la Academia Colombiana de Historia 1930-1960 [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/48541>
- Rosemberg, J. y Kovacic, V. (2010). *Educación, Memoria y Derechos Humanos. Orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Rubio, G. (2012). El pasado reciente en la experiencia chilena. Bases para una pedagogía de la memoria. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 375-396. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000200023>
- Rubio, G. (2013). *Memoria, política y pedagogía. Los caminos hacia la enseñanza del pasado reciente en Chile*. Santiago de Chile: LOM.
- Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia. *Revista Folios*, (41) pp. 69-85. <https://doi.org/10.17227/01234870.41folios69.85>
- Santos, J. (2007). De nuestras memorias y de nuestras miserias. *Revista de Historia Contemporánea*. Número 7, pp. 1-21. [Archivo PDF]. <http://hispanianova.rediris.es>
- Torres, J. (2013). La memoria histórica y las víctimas. *Revista Jurídicas* 10(2), pp. 144-166.



