

Memorias vivas: la importancia educativa del pasado reciente y las pedagogías de la memoria

Living memories: the educational importance of the recent past and the pedagogies of memory

César Augusto Pulga-Cruz ¹  

¹ Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (DIE-UD). Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Magíster en docencia, Universidad de La Salle. Docente de Ciencias Sociales del Colegio Sorrento IED, líder del semillero escolar Memorias Barriales. Bogotá, Colombia. cpulga@educacionbogota.edu.co

Recibido: 16 de marzo de 2024

Aceptado: 22 de mayo de 2024

Publicado en línea: 05 de agosto de 2024

Editor: Matilde Bolaño García 

Para citar este artículo: Pulga-Cruz, C. (2024). Memorias vivas: la importancia educativa del pasado reciente y las pedagogías de la memoria. *Praxis*, 20 (2), xx-xx.



RESUMEN

El presente artículo hace un recorrido conceptual por las formas como se entiende la memoria del pasado reciente y que, superando el debate sobre la subjetividad, vislumbran aspectos de construcción, significado e identificación de la acción social. Se abordan diferentes tipos de memoria: social, política, emblemática y ejemplar, que permiten descifrar los modos en que se utiliza y abusa de la memoria como herramienta, empleando algunas referencias de hechos internacionales. En ese marco, se propone una comprensión alternativa del pasado que, lejos de ser una crítica a la historiografía, contribuye al reconocimiento de las voces de las víctimas y sus aportes a la formación de memorias para la construcción de futuros posibles desde las aulas de clase en Colombia. En esa medida, se consideran aquellas memorias en disputa que pugnan por tener un lugar significativo en la escuela, en el currículo y, por ende, en las prácticas pedagógicas de los docentes, para configurar un marco simbólico que influya, desde la educación, en la forma en que la sociedad otorga sentido al pasado.

Palabras clave: memoria del pasado reciente; pedagogías de la memoria; usos de la memoria; escuela.

ABSTRACT

This article takes a conceptual tour of the ways in which the memory of the recent past is understood and that, overcoming the debate on subjectivity, glimpses aspects of construction, meaning and identification of social action. Different types of memory are addressed: social, political, emblematic and exemplary, which allow us to decipher the ways in which memory is used and abused as a tool, using some references from international events. In this framework, an alternative understanding of the past is proposed that, far from being a criticism of historiography, contributes to the recognition of the voices of the victims and their contributions to the formation of memories for the construction of possible futures from the classrooms in Colombia. To this extent, those disputed memories are considered that strive to have a significant place in the school, in the curriculum and, therefore, in the pedagogical practices of teachers, to configure a symbolic framework that influences, from education, in the way society gives meaning to the past.

Keywords: memory of the recent past; pedagogies of memory; uses of memory; school.



INTRODUCCIÓN

El presente artículo tiene como objeto comprender el uso de la memoria del pasado reciente en diferentes investigaciones académicas a partir de dos marcos de comprensión: lo público y lo educativo. Como primera medida, es preciso señalar que la memoria es una noción tratada en más de un campo de estudio. Para la psicología, se trata de un proceso que da lugar a las reconstrucciones del pasado en la individualidad del ser, posicionando la experiencia subjetiva como un recurso de reflexión privilegiado. En contraposición, la visión sociológica asume la memoria como un campo de análisis situado en las estructuras sociales y desde las cuales se recrean formas de dar sentido al pasado. Allí, particularmente, se sitúa la memoria del pasado reciente.

Al respecto, y como punto de reflexión del presente texto, se abordan los usos de la memoria del pasado reciente como un vínculo para la comprensión sobre hechos atroces. Así, las investigaciones de Bárcena (2002), Jaramillo (2009), Baer (2010), Lifschitz (2012), Lifschitz y Arenas (2012), González y Pagès (2014), Mendoza (2015) y Quintero y Sánchez (2019) se centran en conceptualizar esta noción con el propósito de develar las fracturas morales y políticas en situaciones de conflicto armado, dictaduras, holocaustos y otros hechos violentos en la historia de la humanidad.

Para González y Pagès (2014), existe una asociación entre los hechos atroces y la memoria en tanto que en el marco de las guerras acontecidas durante el siglo XX se recurrió a fuentes paralelas a las oficiales para conocer lo ocurrido. La investigación plantea que la *shoah* fue un fenómeno cruel que exigió nuevos testimonios para dar lugar a la verdad sobre lo sucedido, pues seguir el hilo narrativo de la oficialidad impedía dilucidar dicha realidad. En suma, estas evidencias fueron importantes toda vez que propiciaron el reconocimiento de los campos de concentración como fábricas de la muerte, término enunciado por Adorno (1998, como se citó en González y Pagès, 2014).

De allí que un uso fundamental de la memoria se relaciona con las identidades. González y Pagès (2014) señalan que la memoria se involucra con una amplia gama de experiencias y procesos sociales que son recordados en clave contextual. En tal sentido, el acto de rememorar el pasado reciente sitúa a los sujetos en un marco social y contribuye en la constitución de sus identidades. Así, toda forma de hacer memoria significa recorrer experiencias particulares que, al ser socializadas, pueden comprenderse y develan sus vínculos con las prácticas colectivas.

METODOLOGÍA

El presente artículo es resultado del análisis de la producción académica recopilada para reconocer las formas como se entiende la memoria del pasado reciente en la construcción, significado e identificación de la acción social en la escuela, con miras a abordar los usos de la memoria. Este trabajo forma parte de la tesis doctoral del autor y se encuentra fundamentado en el enfoque de investigación cualitativa, empleando diversas fuentes de información y materiales con el fin de encontrar semejanzas y distancias en torno a los hechos sociales estudiados.

Esta reflexión parte entonces de los aportes del análisis documental como una estrategia metodológica que se apoya en la construcción de textos de carácter interpretativo, con base en los cuales se pueden llevar a cabo investigaciones teóricas de actores sociales en contextos determinados (Galeano, 2012). La clasificación de los referentes académicos encontrados permitió categorizarlos en dos grandes grupos: por un lado, se encuentran los usos de las memorias del pasado reciente en el marco de lo público y, por otro, los usos de las memorias del pasado reciente en la educación.

DISCUSIÓN

Usos de las memorias del pasado reciente en el marco de lo público



Es pertinente afirmar que hay un vínculo entre las identidades de las memorias del pasado reciente a partir de los modos en que socialmente ciertas comunidades en particular comprenden los hechos de dolor. Asimismo, las experiencias de vejaciones activan entre las colectividades referentes comunes de su devenir como grupo social. Estos dos usos permiten sostener que la memoria es una elaboración que otorga sentido a lo que ha ocurrido y, por ende, crea narrativas propias al expresar las prácticas de los sujetos en diálogo con la experiencia².

Otros usos se relacionan con comprender la relación entre memoria e historia, lo cual plantea interrogantes en torno a aspectos como la construcción de la verdad en el pasado. Aunque las dos nociones tienen como fin la reconstrucción del hecho acaecido, se alimentan de distintas fuentes que responden a diferentes sustratos de la vida pública. De esta forma, mientras que la historia ha sido construida sobre todo desde la voz de un académico reconocido por las autoridades de la institucionalidad, la memoria, por su parte, se recrea en las narrativas de los sujetos que vivencian el pasado. Al respecto, se afirma que “se problematiza la relación entre historia y memoria, revisando sus lógicas disímiles y presentando las interpretaciones de dicha relación” (González y Pagès, 2014, p. 276). Así las cosas, la historia se crea sobre la tensión de aquello dicho desde la oficialidad, es decir, desde los centros de poder, sumado a lo planteado desde la cotidianidad de quienes no pertenecen a tales esferas.

En efecto, aunque existe una tensión entre memoria e historia, ambas pueden complementarse. En principio, podría considerarse que en la historia, como voz que expresa la institucionalidad, se producen los relatos que darán un aparente velo de verdad sobre los hechos del pasado reciente. Sin

embargo, frente a este relato oficial existen a su vez los recuerdos de los grupos marginados, quienes dan luces sobre ciertos episodios escondidos, lo que constituye resistencia a los olvidos y a esas memorias que pueden ser consideradas como subterráneas³ (Mendoza, 2015).

Ahora bien, siguiendo a Mendoza (2015), “no se trata de temer al olvido, pues es parte constitutivo de la memoria, sino de preservar las memorias que han intentado ser arrasadas” (p. 414). Por ello, la memoria entra en tensión con la historia como disciplina, se antepone a la verdad como fin logrado únicamente por ella, pues la memoria también logra reconstruirla. Entre estas dos narrativas varían las voces desde las cuales proceden los relatos que reconstruyen el pasado.

Memoria social

La memoria es el encuentro del pasado en el presente, de manera que, como sujetos sociales, la temporalidad hace parte de una construcción colectiva. Según Lifschitz (2012), la *memoria social* se da en el encuentro entre oralidad y pluralidad en el marco de la sociedad civil, lo cual significa que está conformada por las experiencias vividas por los grupos sociales. Así, las concepciones sobre el pasado que poseen los colectivos resultan del encaramiento con el pasado y de la pertenencia a una comunidad.

A su vez, la memoria social toma distancia de la construcción del recuerdo dada en la propuesta de la *gestalt*⁴, pues los recuerdos no se levantan en las imágenes mentales, sino en los vínculos sociales. Siguiendo a Lifschitz (2012), es importante indicar que esta memoria no se define por el tipo de representación que emerge de las imágenes; contrario a ello, surge de las interacciones que los sujetos establecen a través de narrativas, es decir,

² Es necesario tener en cuenta que no solo los hechos de dolor activan la memoria; también son parte de esta las gestas individuales y colectivas que recrean otras experiencias y significados. Sin embargo, este artículo hace hincapié en el abordaje de hechos victimizantes.

³ Término usado para hacer referencia a aquellas memorias que tienen lugar en sujetos que han sido excluidos, marginados y asumidos como minorías.

⁴ Disciplina que estudia el proceso mediante el cual el cerebro ordena y da forma (sentido) a las imágenes que recibe o son relevantes del mundo externo.



corresponde a la combinación entre comunicación e interacción social (Assmann, 2010).

Sobre la base de estos vínculos sociales, los Estados confieren al pasado un papel fundacional, pues los Estados poscoloniales heredaron la visión de que la memoria nacional es una posesión de ellos que debe reducir o eliminar las diferencias (Lifschitz, 2012). Por lo tanto, la memoria social puede conducir a procesos de normalización de los sujetos atendiendo a patrones establecidos acerca de la idea de nación. No obstante, estas memorias sociales también configuran la identidad construida; por ello, también develan discursos de poder y adscriben al ciudadano a un territorio a partir de unas costumbres que difieren entre países o en cada grupo social.

Otro uso de la memoria social se relaciona con los recuerdos que circulan en los contextos. Lifschitz (2012), por ejemplo, destaca los hechos de la época del estalinismo en la Unión Soviética o la colonización de Argelia en el marco de los *pieds-noirs*⁵ como manifestación anticolonialista. Estas memorias sociales construidas por las “memorias heredadas” tramitadas en las respectivas sociedades dan lugar a los grandes relatos o narrativas.

En el primer caso, el estalinismo pone en escena la discusión sobre lo recordado socialmente, entendiendo que este momento se hace memorable por los millones de asesinatos políticos cometidos. Para Lifschitz (2012), la identidad rusa se “pone en jaque” con esta memoria social porque una nación no puede construirse sobre un hecho atroz; es preciso tramitar una memoria social a favor de sus ideales. Por ello, se debe recurrir a interpretaciones disímiles sobre los hechos para tener una comprensión más amplia. Así, los recuerdos del pasado continúan en la conciencia colectiva, asediando el presente de la sociedad rusa. La amplitud de esta clase de memoria permite entender que, por más elección que exista a la hora de recordar, hay sucesos que orbitan en el

imaginario colectivo y que requieren un tratamiento particular.

Por su parte, el segundo ejemplo propuesto por Lifschitz (2012) para dar cuenta del uso de la memoria social se relaciona con forjar la idea de identidad sobre el derecho a la resistencia. Al respecto, el investigador convoca al recuerdo de injusticias heredadas del colonialismo francés sobre la Argelia del siglo XX. Esta memoria social exalta la causa justa de la liberación y enarbola los ideales de justicia en la nación africana. El movimiento de los *pieds-noirs* es la respuesta a una memoria que se construye para dar forma a una nación emergente en el marco de la independencia dada en el año 1962 y que buscaba referentes de construcción de identidad y soberanía.

Ambos ejemplos, aunque contrarios en sus formas de construir nación por representar, en un caso, recuerdos que se desean olvidar y, en el otro, recuerdos para exaltar, dan cuenta de hechos de violencia que han sido tramitados de forma diferente. Asimismo, develan la necesidad de recurrir al pasado para narrar las experiencias de quienes hacen parte de una comunidad construida bajo ideas de territorio, nación o Estado y en las que los usos de la memoria, la reconstrucción del pasado y de lo que se recuerda se basa, esencialmente, en los roles desempeñados como víctimas o victimarios y, a partir de esto, los olvidos selectivos o los recuerdos exaltados. Es así como el *estalinismo* y los *pieds-noirs* son fenómenos sociales que deben ser entendidos en clave de los propósitos que cada uno tiene al posicionarse en el tiempo presente, lo cual constituye criterios de selección, clasificación e interpretación.

Lo expuesto permite indagar acerca de otro uso: los *marcos sociales*, propuestos por Halbwachs (2006), que son los que posibilitan un mayor campo de interpretación debido a la diversidad de maneras en que se accede a la memoria. Haga clic o pulse aquí para escribir texto.. Estos delimitan el cuerpo social del que proceden las interpretaciones del pasado y

⁵ Movimiento de resistencia anticolonial argelino que surgió en 1950. Tenía como particularidad proceder del país africano, pero no habitar

en él. Su traducción al español, “pies negros”, exalta la necesidad de reivindicar el reconocimiento político, cultural y racial.

sitúan en su interior una amplia concepción colectiva sobre un fenómeno del recuerdo.

Así, la memoria social permite situar los recuerdos personales e individuales en el lugar social de lo común. Reconstruir un evento del pasado exige hacerlo inteligible con miras a “reconocer” o “recordar” para, de esta forma, comunicarlo y divulgarlo. Este proceso de socialización da cabida a la interpretación y genera “significados compartidos” que recrean intereses, identidades, lenguajes, entre otros, dados en la esfera de lo público (Mendoza, 2015). De este modo se muestra la memoria personal en interacción con símbolos externos: artefactos, ritos, aniversarios, fiestas, paisajes, textos, entre otros; refleja el contacto entre quien recuerda y lo que recuerda, y forma los lugares de la memoria que se configuran desde lo colectivo, lo social (Assmann, 2010).

En ese sentido, los usos de la memoria social para Lifschitz (2012) y Mendoza (2015) se relacionan con un saber que, a diferencia de la historia, se construye a partir de las experiencias de los sujetos que vivencian, en especial cuando se habla del pasado reciente. Estos individuos, para Assmann (1988), comparten un conocimiento que es transmitido y puede ser productor de identidad cultural, integra objetos de la memoria, conforma un horizonte y tiene un carácter reconstructivo, lo que permite reconocer su potencia en el recuerdo, pero, además, su significado en el presente.

En esa línea, para Baer (2010), el uso de la memoria social aporta al recuerdo presente en el seno de un contexto social y comunicativo. Allí es importante en tanto posee un carácter reconstructivo o presentista⁶, pues en el marco de lo social la memoria se construye y se actualiza desde el presente, donde encuentra sus principios de selección, descripción e interpretación.

Siguiendo a Baer (2010), otros usos de la memoria social se dan en función de crear procesos de comprensión comunicativa, colectiva o cultural, de

manera que es posible rastrear no solo los sucesos, sino también la manera en que han sido narrados. Por una parte, la comprensión comunicativa brinda el sustrato de los códigos que posicionan un discurso sobre un hecho determinado en el pasado. Por otra parte, la comprensión colectiva permite entender las lógicas discursivas que orbitan en el interior de un grupo determinado y cuyo reconocimiento crea acuerdos, formas de movilización y tensiones discursivas diferenciadas.

Memoria política

El anterior acápite se ocupó de situar el uso dado en la memoria social como forma de vínculo que no es ajeno a la memoria política. Ambos tipos de memoria encuentran en las narrativas de los procesos de interacción requeridos para la comprensión de lo sucedido. De allí que Lifschitz (2012), si bien ubica las memorias de lo social y lo político desde lo comunitario, no deja de establecer diferencias que permiten distanciar sus usos: la memoria social está dada en el encuentro de las personas por los procesos de interacción, mientras que la memoria política es intencionada, busca espacios y narrativas determinadas para existir, expresando el interés social de administración del poder.

En efecto, hablar de intencionalidad o de interés es determinante a la hora de abordar el tema de la memoria política porque esta se centra en las formas en que se administra el poder dentro de los grupos. Este uso de la memoria se orienta a los modos de construcción de la idea de nación, las ideologías y los acuerdos del orden organizacional en colectivos, movimientos o partidos.

Al respecto, cabe destacar los aportes de Nora (2008) frente a los cuatro tipos de memoria nacional: la *memoria-regia*, que hace referencia a la monarquía feudal y al periodo de surgimiento y afirmación del Estado; la *memoria-Estado*, configurada desde la oficialidad, la protección y el bienestar; la *memoria-nación*, que corresponde a la

⁶ El verbo se utiliza de esta manera para expresar que, filosóficamente, el autor quiere ubicar el tiempo presente como poseedor de fuerza argumentativa.



toma de conciencia de la nación sobre sí, a partir de todos sus componentes: jurídico, económico, geográfico e histórico; y la *memoria-ciudadano*, concerniente al establecimiento de la democracia y la relación intrínseca entre una sociedad y un Estado bajo una nación.

En este sentido, resulta claro que la memoria política solo adquiere potencia cuando ingresa en la esfera pública, no de una manera espontánea, sino con una intencionalidad definida. De esta forma, el otro no simplemente es visto como un sujeto que busca entender significados emergentes en las comunidades lingüísticas, sino que es entendido en su capacidad política que transforma y sobre la cual se identifica una posibilidad de poder. En efecto, es en la administración de ese poder que radica la relación social donde se construye la memoria política (Lifschitz, 2012), en la cual, según Lifschitz y Arenas (2012), se establecen a su vez usos con distintos órdenes: material, simbólico y funcional.

La memoria política en lo material se expresa al establecer los lugares de dominio del recuerdo, es decir, museos, monumentos, bibliotecas, escuelas y altares, entre otros instrumentos creados intencionalmente para conservar la memoria de la nación (Nora, 2008). Estos actúan como testimonios físicos y visuales a los que la ciudadanía puede acceder como evidencias del pasado. Por otro lado, el uso simbólico permite establecer significados sobre hechos y lugares que mutan en relación con las interpretaciones del pasado en el presente y se construyen desde las texturas emocionales que se activan y permean a los ciudadanos, quienes actúan en función de estas percepciones.

Finalmente, la memoria política en lo funcional da cuenta de los niveles de prioridad que socialmente se arrojan sobre el hecho pasado, pues confieren un valor de uso que permean las prácticas sociales (Lifschitz y Arenas, 2012). Este carácter también está asociado a las acciones de los sujetos en sus relaciones públicas, quienes ubican el pasado en un lugar predominante. De manera que esta

funcionalidad marca las características propias e identitarias de los colectivos.

Estos tres usos de la memoria política (material, simbólico y funcional) develan lo que ha sido instalado en el tiempo presente como aquella selección que un grupo —en ejercicio del poder— escogió para ser recordado. Así, esta memoria puede superar la idea de pertenencia a un grupo y enfocar sus estudios en la constitución de la idea de nación, asistiendo a la consolidación de identidades enmarcadas en el ámbito de lo político.

No obstante, Lifschitz (2012) expresa que la memoria política no se reduce a la esfera estatal, pues también pone en evidencia terrorismos de Estado dados en las últimas décadas, constituyendo así un intento por construir prácticas que reivindicuen las memorias de quienes tienen versiones paralelas a las narradas por el sistema. Es decir, si bien la memoria política habla de las maneras en que se constituye un Estado, también puede revelar la manera en que las naciones pueden ejercer prácticas terroristas violentas hacia sus ciudadanos⁷. En este caso, la memoria política se usa en la actividad de grupos, colectivos, movimientos o partidos que buscan establecer prácticas de resistencia frente a las construcciones del pasado que fueron expresadas desde la institucionalidad, sin contar con una voz que posibilitara nuevas comprensiones.

De tal manera, la memoria política cuenta con medios para difundirse e insertarse en las comprensiones colectivas de los sujetos, con un fin administrativo o deliberativo. Para las naciones que surgían, los usos de la memoria sirvieron para expresar en la imprenta, el censo, el mapa y el museo los intereses de los Estados coloniales. De tal modo se buscaba una idea unificada de nación (Lifschitz y Arenas, 2012), lo que hace parte de lo que Nora (2008) denomina *memoria-patrimonio*, en la que es posible reunir los *objetos* testigos del pasado que adquieren un significado profundo en la

⁷ Los indultos de Menem emitidos el 7 de octubre de 1989 son el claro ejemplo de la existencia de acciones políticas que pueden ser usadas para concluir con la necesidad de recordar.



transformación del bien común en herencia colectiva.

Memoria emblemática

Como se ha indicado, todas las memorias poseen un suceso sobre el cual orientan los horizontes de futuro, la mayoría de las veces, proponiendo la idea de una sociedad ideal y, con ello, de un ciudadano modelo. A esto se le denomina *memoria emblemática*, que prescribe las versiones hegemónicas que fundamentan las políticas oficiales de la memoria (Antequera, 2011).

Al respecto, cabe decir que la memoria emblemática puede hacer parte de las versiones del pasado oficiales o no oficiales, sin importar el lugar donde se ubiquen, por lo que se asemeja o incluso se solapa con la *memoria política*. Se caracteriza por hacer referencia a un suceso del pasado que marcó un punto de inflexión dentro de las narrativas que se elaboran en un marco social. Así, lo emblemático significa que se constituyen memorias que dan sentido a un periodo que conduce a la construcción de unas narrativas.

En razón de lo anterior, se puede entender la memoria emblemática como un marco y no como un contenido, queriendo decir con esto que se construye sobre los sentidos interpretativos y los criterios de selección. Estos marcos constituyen el sustrato de las memorias personales y vividas (Stern, 2002, citado por Jaramillo, 2009). Siguiendo a Jaramillo (2009), no solo se da sentido al pasado, sino que, en concordancia con el presente, la memoria emblemática organiza el debate público que se hace sobre las experiencias humanas; entre ellas: procesos, traumas y virajes históricos que se recrean en una nación.

Atendiendo a lo expuesto, es posible señalar que sobre los marcos se sustenta el significado emblemático del suceso abordado (Jaramillo, 2009). En este punto, según Antequera (2011), las memorias emblemáticas proporcionan sustento al

oficialismo y le dan lugar así a la institucionalización del olvido, pues hacen parte del conjunto de selecciones que ha pasado por la valoración de los centros de poder. Esto quiere decir que lo que se constituye como emblemático es lo que marca un punto de inflexión social.

Jaramillo (2009) determina que las memorias emblemáticas son una manera de referirse a sucesos que generaron cambios o se convirtieron en referentes que posibilitaron nuevos marcos de comprensión sobre el pasado reciente. Según esto, las violencias pueden ser reivindicativas, porque pueden contribuir a comprender actos dados (por ejemplo, en el contexto del conflicto armado naciente de las guerrillas liberales campesinas en Colombia), y condenatorias al proporcionar una explicación o justificación de las Autodefensas. En cualquiera de los dos casos, se recurre a la memoria emblemática para explicar un cambio en el curso del ocurrir histórico.

Luego de establecerse un marco emblemático como insumo para la elaboración de escenarios que posibiliten reflexiones sobre el pasado, se conduce a tomar hechos importantes para una nación que constituyan una construcción de sus propios marcos jurídicos (Antequera, 2011). Para el caso de Colombia, la *Ley de Víctimas*⁸ es el resultado de la interpretación de estos hechos llevados al debate público y al campo del derecho, el cual posibilitó dos lugares de la interpretación de la memoria: el hegemónico y el de la articulación. Esto surgió al vincular lo emblemático en tanto permite el reconocimiento de la victimización como valor inscrito a un conflicto armado interno.

Memoria ejemplar

Como consecuencia de la carga cultural que imprime la temporalidad a un recuerdo, las memorias poseen componentes éticos y morales que llevan a que todo hecho del pasado reciente tenga una forma de ser abordado y, por ende, una funcionalidad. Todorov

⁸ Ley 1448 de 2011. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones.



(2000) establece, en este sentido, una diferenciación entre la memoria *literal* y la *ejemplar*. La primera se define como aquello que puede nombrar el pasado traumático, recuperando una memoria del dolor en una etnografía del terror que describe de forma densa, detalla y revela públicamente, a través de evidencias y testimonios, la tragedia que ha ocurrido (Todorov, 2000). Por su parte, la segunda actúa como modelo para comprender situaciones nuevas e incluso diferentes sobre un pasado que, pese a todo, no deja de ser singular (Bárcena, 2002).

En síntesis, la memoria ejemplar es aquella que se convierte en un objeto de análisis, trascendiendo el plano de la simple descripción en tanto permite hacer del suceso un hecho emblemático capaz de contar una historia que convoque las reflexiones de académicos y ciudadanos. Así, permite nuevas formas de comprender el pasado en función de un futuro de posibilidades diferentes a las ya vividas.

Así pues, conforme a lo anterior, lo ejemplarizante y lo emblemático deben ser dos aspectos complementarios. Si un episodio tiene la significancia suficiente como para marcar cambios sociales —es decir, es emblemático—, debe ser utilizado a su vez para reflexionar sobre lo que pudo ser y no sobre lo que es indicativo. Es allí donde lo ejemplar toma forma (Bruner, 2002). Ahora bien, aunque esta complementariedad es un ideal, no siempre se cumple, pues muchos hechos de sentida trascendencia en las sociedades no poseen los trámites necesarios para convertirse en un punto de reflexión sobre las posibilidades que pueden representar, generando así una “narrativa de la esperanza”.

Siguiendo a Todorov (2000), una manera de convertir una memoria en *ejemplar* es trayendo al escenario de lo público la reflexión sobre los hechos atroces que acaecieron sobre un territorio. Este uso constituye una lucha política por la recuperación y el análisis de las violencias y los conflictos históricamente mal tramitados. Esta recuperación constituye, por lo tanto, una búsqueda por la verdad, y no conseguirlo significa que ha existido un mal tratamiento sobre recuerdos del pasado.

Cuando Jaramillo (2009) hace referencia a los conflictos mal tramitados, discute el marco interpretativo sobre el cual fueron analizados estos hechos del pasado reciente, poniendo en duda que las memorias que circulan son propicias para generar transformaciones en el futuro desde su apropiación en el presente. Así, la memoria es simplemente literal, no ejerce ningún cambio sobre la manera en que se entienden eventos ocurridos. Entonces, la tensión entre el análisis que se hace sobre las violencias, los hechos atroces y los conflictos mal tramitados pone en juego el objetivo de establecer una búsqueda de la verdad.

Al respecto, Bárcena (2002) plantea que la verdad es construida y tensionada en el encuentro entre la variedad que conforma cada contexto, las comprensiones que hacen los sujetos de sí mismos en un tiempo y el espacio en que esta se constituye. Esto permite hacer el paso de la memoria literal a la ejemplar, de manera que mientras la primera recrea los hechos del pasado y establece unos mínimos de comprensión, que en la mayoría de los casos dan lugar a la construcción oficial de los sucesos del pasado, la segunda retoma el recuerdo como la posibilidad de reflexión y transformación.

Las memorias del pasado reciente en la educación

Este apartado tiene como finalidad vincular el campo de la memoria y la escuela. De tal manera, se analizan los marcos interpretativos adoptados en investigaciones sobre la importancia de los hechos del pasado reciente como campo de reflexión en el ámbito escolar, con miras, en palabras de (Riecoeur, (2007), a contemplar horizontes de expectativa.

Así, Jiménez, Infante y Cortés et al. (2012), por ejemplo, hacen un recorrido sobre la manera en que la reflexión de la memoria toma fuerza en los discursos dentro de las escuelas del Cono Sur y Colombia. En el caso colombiano, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), en conjunto con la Secretaría de Educación del Distrito (SED), respondieron a la necesidad de analizar, cuestionar y abordar la desmovilización de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), que en el marco del gobierno de Álvaro Uribe Vélez



ingresaron a la vida civil, dejando el camino abierto para el esclarecimiento de hechos atroces acontecidos durante los años que estuvieron activos como fuerza armada ilegal. El ejercicio académico realizado desde estas instituciones tuvo una pertinencia social y política porque permitió que la escuela tomara parte en el análisis de estos episodios del pasado reciente como elementos que aportan a los discursos de los docentes y a la formación de los estudiantes.

De acuerdo con Jiménez, Infante y Cortés et al. (2012), los criterios de verdad, justicia y reparación de las víctimas se insertaron como reflexión académica. Por lo tanto, se establece la pertinencia de la memoria y la educación como ejes que, al ser vinculados, permiten construir una escuela en la cual los relatos de las víctimas constituyen un componente de análisis central. De tal manera, los estudiantes asocian el pasado y dan paso a las memorias que interpelan sus propias vidas, hacen que la oficialidad sea tensionada por otras formas de entender el pasado y examinan con mayor amplitud lo que se estudia, lo cual en definitiva posibilita una reflexión a futuro.

Así, se puede hablar de tres atributos que se deben tener claros de cara a la circulación de las memorias en la escuela. En primer lugar, en estos espacios es preciso entender la memoria como un proceso subjetivo donde las marcas simbólicas y materiales toman importancia, dado que la experiencia de los sujetos es lo que le imprime toda su fuerza argumental. En segundo lugar, debido a que las memorias se encuentran en una constante lucha, es necesario comprender los sentidos que tienen en los contextos sobre los cuales se elaboran. Así, la escuela es el escenario donde se transmiten los sucesos del pasado que son entendidos como aquellos que deben ser enseñados en tanto detentan el lugar de la verdad y, en consecuencia, el de la oficialidad. Por último, es necesario reconocer el carácter móvil de las memorias, pues existen cambios históricos en los sentidos del pasado. Comprenderlos permitirá tomar distancia para su análisis y reconocer que todos aquellos hechos atroces sean llevados a discusión en los espacios

educativos y evitar su repetición (Jiménez et al., 2012).

Según (Legarralde y Brugaletta, 2017), en el caso argentino, estas relaciones entre la construcción de la memoria y la escuela se encuentran en el análisis de las memorias sobre la dictadura. Esta propuesta hace parte de la misión general del sistema educativo argentino, establecida en 2006 por la Ley Nacional de Educación, artículo 92, inciso C. Esta norma busca ser desarrollada en las escuelas secundarias por ser los lugares donde jóvenes y adultos confluyen y generan acciones ciudadanas más efectivas.

En este sentido, las pretensiones educativas de estas reformas constitucionales para la educación básica y polimodal, sumadas a los diseños curriculares provinciales formulados durante la década de 1990, especificaron el rol de las escuelas en la formación de los ciudadanos e introdujeron contenidos curriculares relacionados con el pasado reciente en el programa de la asignatura de historia. De esta manera, se atribuye a la escuela el papel transformador de prácticas ciudadanas que tradicionalmente le ha sido reclamado (Legarralde, 2018).

En esta misma línea, es claro que la escuela no puede ser un lugar concebido solo desde los planes de área. Las planeaciones curriculares requieren una apropiación de las creencias, los saberes, los patrones de comportamiento, los sentimientos, las experiencias y las emociones creadas sobre la base de la interacción social, que incluye a todos los sujetos que se encuentran en la comunidad. Cuando la escuela crea asociaciones con las memorias, se generan posibilidades de interpretación del pasado en el presente, de reconstruir el tejido social y, por ende, de contribuir a las ideas de futuro. Esto no significa que el pasado como saber curricular no exista; de hecho, es importante su vigencia, pues promueve formas de identidad y proceder en los ciudadanos.

Así, la escuela ha considerado el estudio del pasado en su organización curricular. En efecto, este conocimiento es tan importante que muchas de las



razones de ser de la escuela en la vida pública perderían sentido sin abordar este aspecto⁹ debido a la importancia que tiene para los Estados formar ciudadanos que se acomoden al orden dominante. Es así como “la escuela siempre ha enseñado historia y ha transmitido identidades y ciudadanías” (González y Pagès, 2014, p. 296) que permitan llevar a cabo un proyecto de nación determinado. Sin embargo, también es cierto que se ha descuidado el reconocimiento de la historia para conocer otras fuentes, analizar y comparar distintos hechos sociales, entre otras posibilidades.

Respecto a las disciplinas relacionadas con la construcción del pasado, “la historia y las ciencias sociales en la escuela buscaron formar al *ciudadano-participante* a través de un conjunto de saberes y capacidades para su participación activa en el sistema democrático” (González y Pagès, 2014, p. 297). Por lo tanto, la pretensión transformadora de la escuela no cambia, y es necesario tomar en cuenta la memoria como campo que alterna la construcción de la historia y un medio para abordar el pasado de forma diferente.

En este orden de ideas, hablar de memoria del pasado reciente en la escuela conduce a un entrecruzamiento de las definiciones construidas sobre la historia y las memorias. Al respecto, González y Pagès (2014) aducen narrativas diferenciadas que confluyen en la escuela: (1) la que habla de la conciencia colectiva y la identidad nacional, (2) aquella que alude a rememoraciones del pasado traumático, y (3) la que requiere reconstrucciones dadas de la mano de los testimonios y la historia oral.

Las tres narrativas expuestas confluyen en la escuela y permiten entender la historia en una vía multiinterpretativa que supera la idea de un pasado monolítico y estático. En consecuencia, ya no se trata del pasado como un terreno de acopio de fechas y sucesos, sino de dar lugar al pasado reciente como escenario de encuentro y de saber. Así, se encuentran formas de interpretación sobre

quiénes somos, posibilidad de conmemorar sucesos violentos que marcaron nuestro devenir y, finalmente, una instancia de reconocimiento del otro como sujeto poseedor de derechos políticos.

En este sentido, Pérez (2018) plantea que existen escenarios desde los cuales la memoria puede tramitarse de diversas maneras, entre los cuales se destacan la escuela, los memoriales, los centros de memoria, los monumentos y los museos. La escuela, en particular, es la institución que tiene por vocación llevar estas reflexiones a niños, niñas y jóvenes, lo cual reafirma su papel protagónico en la sociedad. Por lo tanto, el *nunca más* es tema de discusión en las escuelas de Colombia en tanto se inserta en sus reflexiones y se convierte en un concepto de sus currículos, así:

La educación en derechos humanos es un campo emergente donde se visualiza la disputa permanente entre las instituciones hegemónicas y aquellos grupos y movimientos sociales que han sido vulnerados, con el propósito de posesionar su discurso y llevarlo a los diversos escenarios, como la escuela, la ciudad y las organizaciones no gubernamentales (Pérez, 2018, p. 113).

Dicho lo anterior, la escuela es claramente un escenario donde se hace pertinente la reflexión sobre la memoria del pasado reciente. Desconocer la importancia de esta institución en la reconstrucción histórica es la manera más clara de negar que es en ella donde surgen nuevas formas de comprender el presente. Los relatos que se fundan en su interior recrean a su vez identidades y enmarcan acciones sociales. Para Pérez (2018), se trata de una identidad narrativa que se construye y reconstruye a través de los testimonios, los cuales dan sentido a las acciones y a los eventos vividos, restituyendo un sentido global a un curso caótico de una existencia.

Con lo señalado hasta aquí cabe aclarar que, si bien se han dado avances sobre la memoria desde

⁹ Valdría la pena referirse a la escuela prusiana (s. XVIII), creada con el fin de ideologizar ciudadanos que permitieran el efectivo desarrollo del

establecimiento y que, bajo la idea del *despotismo ilustrado*, condujo la educación a todas las personas con carácter obligatorio.



algunos círculos académicos como el Grupo de Memoria Histórica (GMH)¹⁰, es claro que aún falta abordar con mayor rigor este campo de reflexión sobre el cual se construyen concepciones del pasado. Murillo (2014) señala que en las instituciones escolares todavía parece inexistente una estrategia orgánica capaz de articular el conocimiento social sobre el pasado y el presente con una política de educación de la memoria. Por lo tanto, se debe recurrir a una normatividad que permita establecer las bases que constituyan una educación para comprender los hechos del pasado, más allá de una sola voz. El autor afirma al respecto que

El artículo 14 de la Ley General de Educación ordena, en todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal en los niveles de la educación preescolar, básica y media, la instauración de una asignatura específica consagrada al “estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica, de conformidad con el artículo 41 de la Constitución Política” (p. 2).

Ante la existencia de argumentos jurídicos que dieron lugar a la reflexión sobre los sucesos del pasado reciente, se abrió la puerta para pensar en una escuela que estuviera a la altura de las preguntas que se generaban en una sociedad que se encuentra en la búsqueda del esclarecimiento de los hechos atroces surgidos en el marco de las violencias dadas en Colombia. No obstante, Murillo (2014) sostiene que estos temas de trascendencia no han adquirido el lugar que les corresponde en las aulas del país; por el contrario, son ignorados a la hora de ser integrados a los currículos de los colegios, constituyendo un tema ausente en las clases de ciencias sociales o de ética y formación ciudadana de los planes de estudio oficiales.

Ahora, si bien la escuela ha sido posicionada como el lugar desde el cual se articulan los discursos que construyen los imaginarios sociales y que dan curso a las acciones de la sociedad, esta es una responsabilidad que, según Kriger (2011), no puede recaer únicamente en dicha institución pues esta no se interpela como cómplice ni responsable ante los hechos de violencia y dolor dados en el contexto social al cual pertenece. Sin embargo, sí debe ser garante del proyecto de su sociedad, así este parezca cercenado.

Según estos planteamientos, los conocimientos sobre el pasado no están limitados al estudio de fechas y ubicaciones geográficas; se trata de entender los hechos como una manera de hacer frente al olvido referenciado antes¹¹. La memoria intenta, precisamente, no apelar al olvido como una manera de no repetir el pasado, pues busca, a partir del análisis de sucesos y su contraste frente al presente, generar escenarios que vayan a favor de transformaciones sociales.

De este modo, el olvido en la escuela también ha llegado a ser objeto de reflexión para los investigadores. Según Kriger (2011), la enseñanza de esta historia llega a la escuela antes y no precisamente como política de memoria fomentada por el Estado “desde arriba”, sino contra la política del olvido y a través de las luchas sociales llevadas a cabo “desde abajo”. Las narrativas que se fomentan socialmente se dirigen entonces en función de recrear escenarios de reconciliación:

el deber de la memoria es darle primacía a la voz de las víctimas, tiene que atender, también, a su mayor exigencia: la no repetición de hechos atroces. Así, el deber de memoria no se trata de un mero “recordar las víctimas”, sino que posee una labor pedagógica. En términos educativos se trata de reconocer lo sucedido a través de la

¹⁰ El informe que presenta el GMH, coordinado por el abogado y filósofo Gonzalo Sánchez y por la trabajadora social Martha Bello junto con un destacado grupo de investigadores y especialistas, es un estudio necesario para entender con mayor profundidad las causas, las dinámicas, las consecuencias, las transformaciones y las continuidades del conflicto armado colombiano, integrando una perspectiva histórica

y actual con una posible hoja de ruta hacia el futuro. Es posible acceder al documento mediante el siguiente enlace:

<http://www.centrodehistoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/equipo.html>.

¹¹ La *shoah* y los *pieds-noirs* abordados en el apartado sobre los usos de la memoria social.



emergencia de interpretaciones y propuestas para la no repetición (p. 44).

Asimismo, para Quintero y Sánchez (2019), la escuela posee un valor social que no solo está en documentar y llevar a las aulas datos que deban ser aprendidos. Su labor cuestiona, analiza y permite que el dato y el documento sean objeto de indagación por parte de todos los actores educativos, ubicando no solo a los estudiantes como objetivo de los aprendizajes, sino dando lugar a profesores y directivos docentes en la construcción de una memoria que interpela a todos los miembros de la institución. Por tanto, este espacio es aquel en el que los imaginarios de docentes y directivos confluyen para dilucidar escenarios propicios para la participación y, por supuesto, la no repetición. Los autores encuentran entonces en la escuela un lugar no solo para el respeto, el reconocimiento y la solidaridad, sino también para la mitigación del conflicto en el que los hechos atroces son posibles. En tal sentido, la escuela reconoce formas de organización social en la institucionalidad y sus normatividades.

Siguiendo con Quintero y Sánchez (2019), se debe dar lugar al “respeto a los derechos humanos y a vivir dignamente” (p. 45). Esto es posible siempre que entre docentes y directivos exista la conciencia de que los escenarios para la vida son posibles a pesar del contexto, donde la violación a los derechos humanos es recurrente y la violencia ejercida por instituciones niega el desarrollo de los miembros de una sociedad. Por lo tanto, el *nunca más*, como criterio formativo, se antepone a prácticas y discursos que normalizan estas realidades atroces.

Una última visión que permite el estudio de Quintero y Sánchez (2019) gira en torno al papel de la educación como posibilitadora de ciudadanos que contribuyen a la paz. Al respecto, dichos autores establecen que “la escuela se constituye en un espacio para fomentar diálogos que contribuyan al fortalecimiento de valores y reconciliación para reforzar el empoderamiento de los futuros actores de paz” (p. 46). Es así como se da pie a aquello que, en palabras de (Ricoeur, (2007), corresponde a los horizontes de sentido, mencionados como punto de

partida en el presente apartado, que propician reflexiones a partir de las cuales cada actor social puede cuestionar su presente, debido al pasado, con miras a crear esperanzas de cambio y bienestar.

CONCLUSIÓN

Si bien en Colombia el panorama parecía y parece confuso para el año 2020 y los sucesivos, de cualquier modo ha existido una necesidad latente a lo largo de las últimas décadas de recurrir a la memoria del pasado reciente como insumo para hacer un análisis detallado sobre la forma en que se recuerda la violencia. De acuerdo con Antequera (2011), los acuerdos de La Habana constituyen un hecho que marca una inflexión histórica con nuevos rumbos, no solo históricos al trazar nuevas rutas en la construcción de sociedad, sino también interpretativos sobre las maneras en que se comprende el pasado en función del futuro.

Los usos de la memoria están circunscritos a la idea de dotar al pasado de un significado en función de un presente que transcurre incesantemente, lo que la convierte en un objeto de constante reflexión y, por ende, vivo. La memoria y sus diferentes usos cobran protagonismo para la concepción de la educación con equidad, el enfoque diferencial, el reconocimiento y la calidad humana, factores que permiten comprender, en la esfera de lo público, una diversidad que posibilita nuevas interpretaciones del pasado, la justicia y la construcción de narrativas que son diferentes a las normalmente comprendidas. Esto significa que desde las propuestas curriculares y las comunidades educativas se puede dar la creación y reconfiguración del tejido social.

La escuela, como uno de los escenarios desde los que se da el ejercicio de la enseñanza de la historia reciente en el reconocimiento y uso de la memoria, se sitúa como un lugar en el que está en disputa posicionar las versiones sobre lo sucedido. Las pedagogías de la memoria posibilitan en la educación diferentes recursos y metodologías que permiten reconocer las voces de las víctimas y de las y los estudiantes que nutren las narrativas sobre el



conflicto (Condiza, 2021), estudiando las realidades en contexto, para crear futuros posibles en los que, desde las aulas de clase, se asuma la reparación simbólica en la formación de ciudadanías que viabilizan la esperanza. A este respecto, se hace necesario dialogar con los usos de la memoria, la historia reciente, las experiencias pedagógicas, la producción académica, las recomendaciones de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la no Repetición y de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia en lo concerniente al diseño y actualización de los lineamientos curriculares de ciencias sociales (Ministerio de Educación Nacional, 2022), entre otros. En dichas discusiones se deberán tener en cuenta cuatro aristas: la necesidad de estas conversaciones en la formación de docentes (Pantoja, 2012); las dificultades que ha traído la implementación de los Acuerdos de La Habana; la continuidad del conflicto armado y la influencia de los actores armados cerca de los entornos escolares; y la presencia de estudiantes en las escuelas que han sido víctimas del enfrentamiento.

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES

El autor manifiesta que durante la ejecución del trabajo y la redacción del artículo no han incidido intereses personales o ajenos a su voluntad, incluyendo malas conductas y valores distintos a los que usual y éticamente tiene la investigación, declarando así que no tiene conflicto de interés.

CONTRIBUCIÓN DEL AUTOR

La contribución del autor al presente artículo se relaciona con el diseño y concepción de estudio, la adquisición de los datos, el análisis y la interpretación de la información, la redacción del manuscrito, la revisión crítica y la aprobación final del documento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adorno, T. (1998). Educación para la emancipación: Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969). Morata.

<https://socioeducacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/05/adorno-theodor-educacion-para-la-emancipacion.pdf>

Antequera, J. (2011). Memoria histórica como relato emblemático: Consideraciones en medio de la emergencia de políticas de memoria en Colombia [tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana].

Assmann, J. (1988). Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. En J. Assmann y T. Hòlscher (Eds.), Kultur und Gedächtnis (pp. 9-19). Suhrkamp. https://archiv.ub.uni-heidelberg.de/propylaeumdok/1895/1/Assmann_Kollektives_Gedaechtnis_1988.pdf

Assmann, J. (2010). Communicative and Cultural Memory. En A. Erll y A. Nünning (Eds.), A Companion to Cultural Memory Studies (pp. 109-118). Walter de Gruyter. https://archiv.ub.uni-heidelberg.de/propylaeumdok/1774/1/Assmann_Communicative_and_cultural_memory_2008.pdf

Baer, A. (2010). La memoria social: breve guía para perplejos. En J. Zamora y A. Sucasas (Eds.), Memoria, Política, Justicia (pp. 131-148). Trotta. <https://politicadela memoria.org/wp-content/uploads/2010/01/Baer-2010-La-memoria-social.pdf-1170.pdf>

Bárcena, F. (2002). Enseñanza de la historia y memoria ejemplar. Encounters on Education, 3, 95-116. https://www.researchgate.net/publication/287460465_Ensenanza_de_la_historia_y_memoria_ejemplar

Bruner, J. (2002). La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida. Fondo de Cultura Económica.

Condiza, W. (2021). Pedagogía de la memoria: voces de mujeres víctimas del conflicto armado en Boyacá-Colombia. Praxis, 17(1), 69-84. <https://doi.org/10.21676/23897856.4041>

Galeano, M. (2012). Estrategias de investigación social cualitativa. El giro de la mirada (3rd ed.). La Carreta Editores. <http://www.lacarretaeditores.com>



González, P., y Pagès, J. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Historia y Memoria*, 9, 275–311.

<http://www.scielo.org.co/pdf/hismo/n9/n9a10.pdf>

Halbwachs, M. (2006). A memória coletiva. Centauro.

Jaramillo, J. (2009). Tres procesos emblemáticos de recuperación de pasados violentos en América Latina: Argentina, Guatemala y Colombia. *Revista de Antropología y Sociología Virajes*, (11), 29-59.

<https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/virajes/article/view/817/740>

Jiménez, A., Infante, R. y Cortés, R. (2012). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 287-314.

<http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n62/n62a15.pdf>

Kruger, M. (2011). La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política. *Narrativas escolares y memorias sociales del pasado dictatorial argentino en las representaciones de jóvenes estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires y conurbano (2010-2011)*. *Persona y Sociedad*, XXV (3), 29-52.

https://www.researchgate.net/publication/319629573_Kruger_M_2011_La_ensenanza_de_la_historia_reciente_como_herramienta_clave_de_la_educacion_politica_Narrativas_escolares_y_memorias_sociales_del_pasado_dictatorial_argentino_en_las_representaciones_de_

Legarralde, M. (2018). Combates por la memoria en la escuela: La transmisión de la última dictadura militar en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires (2008-2013) [tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata].

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1547/te.1547.pdf> Información adicional en www.memoria.fahce.unlp.edu.ar

Legarralde, M., y Brugaletta, F. (2017). Dossier Pedagogía de la Memoria: políticas y prácticas de transmisión del pasado reciente en Argentina. *Aletheia*, 7(14), 1–7.

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revista

[s/pr.7891/pr.7891.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/pr.7891/pr.7891.pdf) Información adicional en www.memoria.fahce.unlp.edu.ar

Lifschitz, J. (2012). La memoria social y la memoria política. *Aletheia*, 3(5), 1-24.

<https://www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/ATHv03n05a02/17028>

Lifschitz, J. y Arenas, S. (2012). Memoria política y artefactos culturales. *Estudios Políticos*, 40, 98-119. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudiospoliticos/article/view/13205/11851>

Mendoza, J. (2015). Sobre memoria colectiva. Marcos sociales, artefactos e historia. Universidad Pedagógica Nacional.

https://www.upnslp.edu.mx/wp-content/uploads/2020/03/59-Sobre-memoria-colectiva_-marco-Mendoza-Garcia-Jorge.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2022). La enseñanza de la historia de Colombia. Ajustes posibles y urgentes para la consolidación de una ciudadanía activa, democrática y en paz.

https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-11/La%20ense%C3%B1anza%20de%20la%20historia%20de%20Colombia.pdf

Murillo, G. (2014). Formación ciudadana y memoria histórica en la escuela hoy. *Revista Debates*, 1-9. <http://almamater.udea.edu.co/debates/deb67-01.htm>

Nora, P. (2008). Pierre Nora en Les lieux de mémoire (Vol. 3). Ediciones Trilce.

https://horomicos.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/07/nora_lugares_memoria.pdf

Pantoja, P. (2012). Tejer, construir y aprender del pasado: relaciones entre la construcción de la conciencia histórica y la formación del profesorado. *Praxis Pedagógica*, 12(13), 74-89.

<https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/download/494/465/1749>

Pérez, N. (2018). De la memoria a las memorias: Una reflexión teórico-metodológica en torno a la relación entre memoria y educación en derechos humanos. *Revista de Investigación Miradas*, (1), 96-

115.

<https://revistas.utp.edu.co/index.php/miradas/article/view/18851/11621>

Quintero, M. y Sánchez, K. (2019). Escuelas que narran y resignifican la memoria: Guía pedagogías de la memoria histórica, la reconciliación y la reparación simbólica para la atención de estudiantes víctimas del conflicto armado interno. Secretaría de Educación del Distrito Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Ricoeur, P. (2007). Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico. Siglo XXI Editores.

<https://textosontologia.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/11/tiempo-y-narracion3b3n-i.pdf>

Stern, S. (2002). De la memoria suelta a la memoria emblemática: Hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico (Chile, 1973-1998). En E. Jelin (Comp.), Las conmemoraciones: las disputas en las fechas "in-felices" (pp. 11-33). Siglo XXI.

Todorov, T. (2000). Los abusos de la memoria. Paidós.

