

# HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA EN LA ESCUELA COLOMBIANA

**JHON JAIRO VARGAS PABÓN**



**UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR**

**FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**CÚCUTA**

**2021**

# **HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA EN LA ESCUELA COLOMBIANA**

Autor

**JHON JAIRO VARGAS PABÓN**

*Proyecto de Trabajo de investigación presentado como prerrequisito para optar título de*

*Magister en Educación*

Tutor:

**Mg. Jovany Gómez Vahos**

Cotutor:

**Doc. Rafael Ríos Beltrán**

**UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR**

**FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**CÚCUTA**

**2021**

## **DEDICATORIA**

*A mis padres, Calixto Vargas Rojas y Elda María Pabón Velázquez y a mi hija, Melanie Geovanna Vargas Cadena, quienes me regalan su amor, apoyo, comprensión y consagran todos sus esfuerzos incansablemente para ayudarme a lograr mis metas.*

## **AGRADECIMIENTOS**

A Dios, nuestro Padre celestial porque nos bendice siempre e ilumina sabiamente para desarrollar nuevos proyectos que permitan cumplir nuestra misión en este mundo.

A la Universidad Simón Bolívar por su alta calidad educativa en el programa de Maestría en Educación, la pertinencia del plan de estudios, su cuerpo docente investigadores, el carácter humano para comprender los momentos de incertidumbre y sacar de allí las mejores razones para dar continuidad con excelencia a los procesos de formación, su acompañamiento continuo en el avance de los proyectos de investigación y la convicción de que sus maestrantes cumplan el sueño de ser Grandes Maestros Investigadores.

Al Doc. Jovany Gómez Vahos por el excelente acompañamiento en todo el proceso de investigación y por su gran calidad humana.

Al Doc. Rafael Ríos por la orientación brindada desde su admirable conocimiento.

A Albeiro Vargas por su apoyo incondicional.

A quienes adelantan procesos de prácticas sociales para el rescate de la memoria histórica de nuestro país, desde la voz de las víctimas, P. Henry Ramírez Soler, Lina Cecilia Peña Tavera y Luz Marina Hache Contreras.

## Contenido

	<b>pág.</b>
TÍTULO.....	13
INTRODUCCIÓN.....	14
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA .....	17
1.1 Planteamiento del Problema .....	17
1.2 Formulación del Problema.....	25
1.2.1 Sistematización del problema.....	25
1.3 Objetivos.....	25
1.3.1 Objetivo General.....	25
1.3.2 Objetivos Específicos.....	25
1.4 Justificación.....	26
CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL .....	29
2.1 Antecedentes.....	29
2.1.1 Dilución de la enseñanza de la historia en la enseñanza de las ciencias sociales.....	30
2.1.2 De la enseñanza de las ciencias sociales a las competencias ciudadanas.....	36
2.2 Marco Teórico y Horizonte conceptual .....	41
2.2.1 Memoria.....	42
2.2.2 Memoria e Historia.....	42
2.2.3 Pedagogía de la Memoria .....	43
2.2.4 Experiencia y Narrativa (Testimonio).....	45
2.2.5 Memoria y Alteridad.....	48
2.3 Marco Contextual .....	49
2.4 Marco Legal.....	54



4.2.5. Paz y Perdón: .....	89
4.3 Retos que tendría la Escuela colombiana para la implementación de una pedagogía de la memoria .....	91
4.3.1 Retos de la Escuela: Desde la Pedagogía de la memoria en relación con la Memoria e historia: .....	91
4.3.2 Retos de la Escuela: Desde la Pedagogía de la Memoria en Relación con Experiencia- Narrativas Testimoniales-Alteridad.....	93
4.3.3 Retos de la Escuela desde la Pedagogía de la memoria en relación con la Ciudadanía: .	95
4.3.4 Retos de la Escuela desde la Pedagogía de la Memoria en relación con la Paz y el Perdón. .....	95
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....	97
5.1 Conclusiones.....	97
5.2 Recomendaciones .....	98
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	100
ANEXOS.....	103

## Lista de Tablas

<b>Tabla 1</b> Análisis de Decretos.....	57
--	----

## Lista de Gráficos

<b>Gráfico 1</b> Categorías de Análisis.....	64
<b>Gráfico 2</b> Elementos Conceptuales que Configuran una Pedagogía de la Memoria.....	65
<b>Gráfico 3</b> Memoria ¿De qué hay Recuerdo? .....	67
<b>Gráfico 4</b> Memoria e Historia .....	69
<b>Gráfico 5</b> Experiencia, Narrativas Testimoniantes y Alteridad .....	73
<b>Gráfico 6</b> Alteridad y Ciudadanía .....	75
<b>Gráfico 7</b> Paz y Perdón.....	78
<b>Gráfico 8</b> Forma en que Circula el Discurso de la Memoria en Procesos de Prácticas Sociales. .	79
<b>Gráfico 9</b> La Memoria en Procesos de Prácticas Sociales. ....	81
<b>Gráfico 10</b> Relación Entre Memoria e Historia en Procesos de Prácticas Sociales .....	83
<b>Gráfico 11</b> Experiencias, Narrativas Testimoniales y Alteridad en Procesos de Prácticas Sociales. .....	86
<b>Gráfico 12</b> Alteridad y Ciudadanía en Procesos de Prácticas Sociales. ....	89
<b>Gráfico 13</b> Paz y Perdón Desde los Procesos de Prácticas Sociales. ....	91

## Lista de Anexos

<b>Anexo 1.</b> Instrumento: Matriz de Análisis Documental. ....	104
<b>Anexo 2.</b> Aplicación del Instrumento de Investigación: Entrevista Semiestructurada. ....	109
<b>Anexo 3.</b> Aplicación del Instrumento de Investigación: Entrevista Semiestructurada. ....	111
<b>Anexo 4.</b> Instrumento de Investigación: Entrevista Semiestructurada. ....	113
<b>Anexo 5.</b> Carta de Invitación a Proceso de Validación.....	115
<b>Anexo 6.</b> Proceso de Validación de Instrumento "Análisis Documental". ....	117
<b>Anexo 7.</b> Proceso de Validación de Instrumento "Entrevista Semiestructurada. ....	119
<b>Anexo 8.</b> Carta de Consentimiento Informado. ....	121
<b>Anexo 9.</b> Matriz de Análisis Documental. ....	123
<b>Anexo 10.</b> Matriz Entrevista Semiestructurada. ....	124

## RESUMEN

El presente trabajo de Investigación tiene por objeto de estudio la Pedagogía de la Memoria, entendida como el reto de la Escuela colombiana por “rememorar y reconstruir la historia reciente” desde los testimonios de quienes han sufrido la violencia política y han sido invisibilizados por la memoria oficial, con miras a la formación del “ser” ciudadano en el marco de un proceso de alteridad, intersubjetivo de significación y resignificación, que posibilite acogida, diálogo, empatía, responsabilidad frente a la reconstrucción del pasado desde lo que se ha vivido, sufrido, padecido, para poder transformar y abrir el horizonte de lo que desea ser como sociedad, como Escuela, como Nación, en perspectiva de una educación para no olvidar, para el “nunca más”, que necesita recordar para no repetir estos hechos de violencia que se han perpetuado por tantos años hasta nuestra actualidad y, especialmente, como un aporte para la construcción de una paz necesaria y poner en el centro de la vida el valor de lo humano”.

**Palabras Claves:** Pedagogía de la memoria, testimonio, alteridad, ciudadanía, paz

## **ABSTRACT**

The present research work has as its object of study the Pedagogy of Memory, understood as the challenge of the Colombian School to "remember and reconstruct recent history" from the testimonies of those who have suffered political violence and have been made invisible by the official memory, with a view to the formation of the citizen "being" in the framework of a process of otherness, intersubjective of meaning and resignification, which enables acceptance, dialogue, empathy, responsibility in front of the reconstruction of the past from what has been lived, suffered, endured, in order to transform and open the horizon of what we wish to be as a society, as a School, as a Nation, in perspective of an education for not forgetting, for the "never again", which needs to remember in order not to repeat these facts of violence that have been perpetuated for so many years until today and, especially, and generate the conditions to make possible the construction of a necessary peace and put in the center of life the value of the human being".

**Keywords:** Pedagogy of memory, Testimonial, alterity, citizenship, Peace.

**TÍTULO**

HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA EN LA ESCUELA COLOMBIANA

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de Investigación se enmarca en el Programa de Investigación “La didáctica como un campo de saber conceptual y disciplinar y, a su vez, en el subproyecto “relación del campo de lo didáctico con lo ciudadano y lo social. En este sentido, se pone como centro de conocimiento al “Ser en relación con su historia”, que, en el contexto colombiano, es una historia reciente caracterizada por una violencia prolongada que ha causado dolor y sufrimiento en la población y, en el contexto educativo, un ser, que, bajo esquemas de una memoria oficial impartida en las aulas de clases, se le dificulta reconocerse con esta historia de dolor debido a su desconocimiento. Por tal motivo, urge plantear una Pedagogía que aborde esta problemática y posibilite en este escenario educativo, la formación de un ser ciudadano con la capacidad de escuchar otros relatos, acogerlos, reconocerse, forjar el diálogo y la empatía, reconstruir ese pasado y asumir una responsabilidad transformadora que posibilite la construcción de una nueva Escuela, una nueva sociedad, una nueva nación. Teniendo como base estos principios:

En el Capítulo I, se describe el planteamiento del problema argumentando la existencia en el país de una dinámica prolongada de violencia a causa del conflicto armado interno y, conjuntamente, un escenario Escolar colombiano en el que prevalece la enseñanza de una historia oficial, que, al desconocer la historia reciente del país, le imposibilita al estudiante reconocerse, sensibilizarse y resignificar ese pasado para que no se vuelva a repetir. A partir de este cuestionamiento, entonces se formula el problema de la siguiente manera ¿Cuáles son los retos de los maestros en la implementación de la pedagogía de la Memoria dentro de la escuela, teniendo como base la interpretación de los principios conceptuales subyacentes en la pedagogía de la memoria y los discursos de la memoria emergentes en procesos de prácticas sociales? Para responder a este interrogante se propone, entonces, desarrollar el siguiente objetivo general: Investigar los principios conceptuales subyacentes en la pedagogía de la memoria y los discursos

de la memoria que emergentes en procesos de prácticas sociales, para determinar los retos de los maestros en la implementación de la pedagogía de la Memoria dentro de la Escuela. Y como objetivos específicos: “Reconocer los elementos conceptuales que configuran una pedagogía de la memoria”, “Reconocer la forma en que circula el discurso de la memoria en procesos de prácticas sociales” e “Identificar los retos que tendría la escuela para la implementación de una pedagogía de la memoria”.

En el Capítulo II, se hace un recorrido, en primer lugar, por los antecedentes, los trayectos y las apuestas de la pedagogía de la memoria en contextos internacionales, pasando por Socavino (Brasil), Cayo (Chile), Rubio (Chile) y a nivel nacional, Flórez y Valencia Siciliani & Barrios, Ortega, como por mencionar algunos. En segundo lugar, en el Marco referencial y teórico se presentan los teóricos Tzvetan Tóodorov, Paul Ricoeur, Joan Carles Mèlich y Piedad Ortega, y a partir de una lectura muy general y anticipada se rastrean las categorías orientadoras del proyecto: la Pedagogía de la memoria en relación con la historia, la experiencia, las narraciones testimoniales, la alteridad, la ciudadanía, la paz y el perdón. En tercer lugar, el marco contextual. En el marco contextual se ubica la problemática desde una visión de la historia reciente, que en el caso colombiano a largos años de una dinámica de conflicto armado interno y lo más reciente, en el escenario de posacuerdo, luego de que el gobierno de Juan Manuel Santos (2010-2018) firmara los Acuerdos de Paz el 24 de noviembre de 2016 con el grupo insurgente FARC. En cuarto lugar, el marco legal, con la Ley 975 o Ley Justicia y Paz, y en el 2011, con la Ley 1448 o Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, Ley 1732 de 2014 para la implementación de la Cátedra de Paz, se abrieron importantes posibilidades en el marco de iniciativas, aunque no suficientes.

En el Capítulo III, sobre la “Metodología”, en primer lugar, se define el paradigma y el enfoque bajo el cual se desarrolla este proceso investigativo, para el cual se seleccionó el paradigma hermenéutico-interpretativo y el enfoque cualitativo. En segundo lugar, se describe el diseño de la

investigación el cual se enmarca dentro la investigación documental y el escenario de la investigación desde el campo Educativo que responde al contexto histórico de un conflicto armado interno prolongado en el país, para la resignificación del pasado desde el presente con miras a una transformación social. En tercer lugar, se mencionan los informantes claves para la investigación y su importancia para el proyecto. Finalmente, se presentan las técnicas e instrumentos de recolección de información, a saber, la revisión documental para cumplir con el primer objetivo específico y la entrevista semi-estructurada para el segundo.

En el capítulo IV, en primer lugar, se exponen los resultados de la investigación que se llevó a cabo a través de la aplicación del análisis documental, teniendo en cuenta las categorías propuestas desde los autores Tzvetan Tóдоров, Paul Ricoeur, Joan Carles Mèlich y Piedad Ortega, para cumplir con el primer objetivo específico, “Reconocer los elementos conceptuales que configuran una pedagogía de la memoria”. En segundo lugar, se exponen los resultados de la investigación con respecto a la aplicación de las entrevistas a las personas que pertenecen a procesos de prácticas sociales, para cumplir con el segundo objetivo específico, “reconocer la forma en que circula el discurso de la memoria en procesos de prácticas sociales”, y en tercer lugar, se plantean los retos que tendría la escuela para la implementación de una pedagogía de la memoria.

Finalmente, en el Capítulo V, se presentan las conclusiones y recomendaciones.

## CAPÍTULO I: EL PROBLEMA

### 1.1 Planteamiento del Problema

El presente trabajo de Investigación tiene por objeto de estudio la Pedagogía de la Memoria, entendida como el deber de la escuela por “rememorar y reconstruir la historia reciente” (Londoño, 2015, p. 75) desde los testimonios de quienes han sufrido la violencia política<sup>1</sup> y han sido invisibilizados por la memoria oficial, de tal manera que permita “un proceso intersubjetivo de significación y resignificación, como una reconstrucción en del pasado desde lo que se ha vivido, sufrido, padecido para poder transformar y abrir el horizonte de lo que desea ser como sociedad” (González, 2014, p. 301-302). Hacer Pedagogía de la Memo a implica, entonces, superar las condiciones de exclusión y silenciamiento sobre las cuales se ha constituido la historia oficial elaborada e impuesta desde el Estado o los organismos públicos para glorificar, mitificar, ocultar acontecimientos, mantener la identidad nacional e imponer su hegemonía, y así poder activar procesos de reconstrucción de tejido social. (Ortega, 2015, p. 32). Todo esto implica hacer uso de la memoria como un parámetro dentro del cual, los procesos de enseñanza en la escuela se integren con elementos propios de la cotidianidad de las aquellos que aportan a la reconstrucción de la verdad histórica, sus luchas, las causas y consecuencias que les trajeron lo hechos que vivenciaron y la reelaboración de la verdad social que los y las Estudiantes desconocen en las aulas de clase en tanto que los currículos se encuentran atados a hechos generales que ocultan la memoria de la nación y. con ello, la verdad oculta.

La historia oficial, contra la que se enfrenta la Pedagogía de la Memoria, en su afán por “la construcción de una memoria hegemónica que implica la necesidad de superponer un documento

---

<sup>1</sup> La violencia política: entendida como “aquellos hechos que configuran atentados contra la vida, la integridad y la libertad personal producidos por abuso de autoridad de agentes del Estado, los originados en motivaciones políticas, los derivados de la discriminación hacia personas socialmente marginadas, o los causados por el conflicto armado interno” (Comisión Colombiana de Juristas, 2007)

histórico oficial a la diversidad de memorias que entran en disputa en la reconstrucción del pasado, termina” (Castaño, 2019, p. 161) “caracterizada por la transmisión de conocimientos con un enfoque racionalista, reduccionista y carente de cuestionamiento, reflexión y crítica (Cayo, 2012, p. 161)”. Circunstancia factual que implica comprender que la reelaboración de los hechos históricos no solo respecta a fuentes evidentemente condensadas en los archivos, sino que inciden directamente en las subjetividades que fueron arrojadas a la vivencia de ciertos hechos que no se encuentran registrados, pero que componen filamentos importantes en la verdad de lo sucedido, independientemente el contexto que se busque evidenciar. Todo esto indica a que la memoria no es un asunto radicado en las fuentes, sino que es una espacialidad para la participación de cada una de las voces que presenciaron o auspiciaron los hechos, pero que aún son invisibilizados. Aun así, la memoria aun en sentido académico y elaborado solo quiere ser presentado en la figura de algo completamente soportado por evidencias que han hegemonizado la verdad, bajo el desconocimiento de múltiples fuentes. Este “abuso de Memoria” como lo llama Todorov, se produce en la reminiscencia literal, donde los hechos aparecen únicos, irrepetibles e intransitivos, sin conducir a nada más allá de sí mismos (Torodov, 2000, p.202). Así, la imagen que se extrae en la historia solo se compone de una línea y un hecho que aleja cada uno de los segmentos y acciones que aportaron a la realización de la acción que se recuerda desde el relato único, unívoco y predeterminado a ser contado. El memorismo de fechas, lugares, personalidades, presentación de grandes héroes y acontecimientos vistos de manera aislada con una única versión, la de los vencedores y no la de los vencidos, producen en la Escuela estudiantes desprovistos: de sentido, de apropiación, de identidad con la historia y de compromiso por transformarla. Asimismo, propone una forma de enseñanza que toma la fuente solo como aquello que ha sido predeterminado como una verdad innegable, alejando la posibilidad a que los y las estudiantes puedan refutar los contenidos enseñados, desde la ubicación de fuentes vivas que logren reconstruir de otra mirada

aquello que se presenta como memoria generalizada. Esto conlleva a que se imponga la verdad de la historia como una versión única que no puede ser refutada, alegando que las evidencias encontradas no se encuentran registradas.

Por el contrario, la Pedagogía de la Memoria, en su esfuerzo por abordar la historia reciente en la Escuela, tiene unos principios orientadores, que, en consonancia con Rubio en la lectura de Domínguez (2019), se presentan mediante cuatro coordenadas para el campo de la pedagogía, a saber:

Primera, la recuperación de la temporalidad como clave de reconocimiento de sujetos históricamente situados con una historia heredada y una por construir, a decir de la experiencia vivida y el horizonte de expectativa que se tensionan y que suponen un aprendizaje sobre los modos de problematizar el tiempo. Segunda, el sentido y carácter histórico de la experiencia humana, que valora el tiempo y sus proyecciones significantes hacia el pasado y el futuro; y cuestiona el para qué de la acción. Tercera, la experiencia vivida en procesos dictatoriales o autoritarios —en particular los vividos en Latinoamérica entre el siglo XIX y XX— que persiguieron un control de la memoria instaurando el silencio para legitimar actos genocidas, en donde cobra importancia los trabajos de la memoria y la emergencia histórica de sectores que requieren representación en el presente. Y, cuarta, las dinámicas actuales de organización del poder han trastocado la vivencia temporal y los sentidos de la experiencia colectiva, expandiendo el presente y propiciando el olvido, diluyendo las expectativas de futuro. Así cobra necesidad el vínculo activo entre pedagogía, historia y memoria (p. 255).

Ahora bien, una vez definido el objeto de estudio se sitúa en un contexto determinado: la Escuela en Colombia, puesto que es innegable que en este país se ha desarrollado un conflicto armado por más de 50 años: “El conflicto armado entre grupos insurgentes y las fuerzas del Estado

colombiano, en un enfrentamiento constante por el control del territorio y el narcotráfico, ha acechado al país desde mediados del siglo XX. Según el Centro Nacional de Memoria Histórica, entre los años de 1958 y 2018, este conflicto ha causado la muerte de 261.619 personas” cifras que realmente no representa la realidad, pero que por lo menos no niegan el problema. Todo esto implica que en la vasta extensión geográfica de la nación, los procesos escolares han vivenciado múltiples efectos devastadores de las confrontación armada que se ha llevado a cabo en Colombia, lo cual determina que el contexto histórico de los procesos de enseñanza se hayan llevado a cabo entre momentos de tensión, bajo el influjo de la ilegalidad, basada en un modelo que desconocía la existencia del conflicto armado y desde múltiples derechos no satisfechos por las poblaciones, generando una ampliación notable en la brecha social de los territorios.

Frente a esta problemática, que se ha prolongado por más de medio siglo y que actualmente perdura a pesar que en año 2016 el Estado colombiano y las Farc-EP firmaron una serie de acuerdos para construir una paz estable y duradera en la nación desde la salida política a uno de los epicentros de confrontación más crudos de la historia próxima de Colombia y dado que por su permanencia en el tiempo ha implicado que todos los colombianos tengan algún grado de vinculación directa o indirecta con la confrontación armada, cabe preguntar cuál ha sido papel que ha ido desempeñando la Escuela con respecto a la enseñanza del conflicto armado, dado que en la Escuela el “genocidio, etnocidio, crímenes de guerra, delitos de lesa humanidad y en general la vulneración de Derechos Humanos sucedidos en nuestro país, no pueden quedar por fuera de la sensibilidad, el conocimiento, la comprensión y la interpelación sobre los discursos que propenden por la formación de sujetos ético-políticos, lo que exige una enseñanza inscrita en la experiencia humana, es decir, desde lo que hemos vivido, sufrido, padecido para poder transformar y abrir el horizonte de lo que deseamos ser como sociedad (Ortega, 2015, p. 28). En este sentido y más directamente en lo que respecta a nuestro interés surge la pregunta ¿Cuál historia se está enseñado en la Escuela

Colombiana? Que efectivamente responde a un panorama carente de objetividad de la realidad de los territorios, de las secuelas dejadas por la confrontación, de la verdad sobre los crímenes llevados a cabo durante la guerra y soportada en el relato integral de las acciones victimizantes que posiciona a Colombia como uno de los contextos político, sociales y culturales con mayor índice de afectaciones a la población civil y de violaciones de Derechos Humanos. Que en concordancia con las investigaciones de Ortega (2015) se describe en la manera en que:

Aún prevalece una enseñanza abigarrada a la historia oficial, es decir, al rigor del memorismo (de fechas, lugares y personalidades), la heroicidad (inserta en un maniqueísmo de los buenos y los malos) y los grandes acontecimientos patrios presentados de manera aislada. Lo que contribuye a perpetuar la negación de las posibilidades de construir memoria compartida (en torno a la vivencia de hechos inscritos en la historia reciente) a contracorriente de la amnesia social, de la impunidad y del olvido que traen consigo para el país. (p. 84)

La enseñanza de la historia oficial en la Escuela colombiana ha generado un mutismo educativo, es decir, un tipo de memoria en la que violencia política es algo no dicho, no comprendido ni explicado. Es un relato distante (espacial y temporalmente), poco relevante y rechazable (moralmente) que sucede o sucedió más allá de los lindes de la institucionalidad de la Escuela, pero repercute notablemente en la manera como los y las estudiantes abordan la realidad de sus contextos que se desligan de una estructura histórica que llega a negar la existencia de la guerra, de las víctimas y de los crímenes que se llevaron a cabo dentro del territorio nacional por más de medio siglo. Todo ello implica un proceso reflexivo sobre la forma como se toman las fuentes y lo que se presenta como verdadero en un hecho histórico, dado que lo que se encuentra en las aulas de clase son el andamiaje de una versión encasillada y limitada de la realidad colombiana. Así, la violencia política colombiana deviene en una imagen borrosa de lo vivido o

peor aún, se forma dentro de una cultura escolar amnésica, con estudiantes que desconocen su propia historia, la de su familia y la de todo un país que ha sufrido por décadas un conflicto armado, que distancia esta época con la reconstrucción del tejido social como una posibilidad para buscar la paz desde la vinculación activa de las víctimas y los territorios. El aislamiento ideológico se torna en una apuesta silenciosa por el alejamiento ante su propia realidad, como una neutralización consistente en la toma de distancia que puede ser abordada como la formación de la indolencia legitimadora desde el perfilamiento cultural en favor de la hegemonización del campo social. Tal vez de ahí se entienda, por ejemplo, como una mayoría del país ha rechazado con su voto los acuerdos de paz, desde la proliferación de una serie de contenidos que suponían la destrucción del Estado Social de Derecho tras la firma de lo acordado en el Teatro Colón, pero que empañaron completamente la toma de decisión de los y las colombianas que salieron en rechazo de la firma de la paz. (Ortega, 2015, p.199)

Por otra parte y de manera contraria al problema de la ausencia de la Pedagogía de la Memoria en la Escuela, es importante reconocer que fuera de esta se han adelantado en Colombia procesos sociales para la recuperación de la memoria, en donde organizaciones gubernamentales o no gubernamentales, instituciones, investigadores y comunidades hacen circular discursos sobre memoria de los territorios que repercuten en la retoma de las tradiciones que han empezado a afianzar novedosos procesos de consolidación del relato de los sucesos históricos y heterogéneos presentes en los diferentes confines de la nación, situación que ha ocurrido en otros contextos y periodos de posguerra o de transición política a nivel mundial:

Evidenciamos que el renacer de los discursos sobre la memoria comienza a obtener visibilidad en la década de 1960, como resultado de la descolonización y de los movimientos sociales que buscaban historiografías alternativas. Estos discursos cobraron

mayor vigor en Europa y en Estados Unidos a comienzos de los años ochenta con motivo de las valoraciones que se hicieron en torno al Holocausto (Huysen 2007; Cuesta, 2008).

Todo ello hace denotar que la Memoria de un territorio no se puede concebir desde el archivo determinado y abordado por algunos investigadores que dan por sentada la verdad histórica, sino que implica entender los diferentes segmentos heterogéneos presentes en un mismo lugar en donde un hecho se convierte en un suceso histórico, permitiendo reestructurar los filamentos de la verdad desde cada uno de los que participaron activa o pasivamente dentro de él. Dentro de este escenario y teniendo en cuenta el contexto latinoamericano, las reflexiones en torno a la memoria han estado motivadas por fenómenos referentes a las dictaduras y sus procesos de transición hacia estructuras gubernamentales democráticas que contiene múltiples variables al momento de determinar un hecho histórico y sus relatos dentro del parámetro de la verdad. Así es posible reconocer como el caso de varios países como Argentina, Uruguay, Chile, Paraguay, Perú que soportaron notables procesos estatales que atentaron de forma violenta sobre los cuerpos, las libertades y los Derechos de sus conciudadanos a tal punto que marcaron un punto de partida anterior y posterior a los sucesos. Además, los fenómenos de polarización política como en Colombia, Venezuela y Bolivia, entre otros, han estado acompañados de un movimiento por incorporar los temas del pasado en la memoria social de las naciones en tanto que no solo condensan un contenido para ser manifestado en términos de la estructura cultural, sino que permiten ejercer la necesidad de crear las disposiciones necesarias para que la sociedad se transforme hacia un espacio para la no repetición de aquellas acciones que violaron abiertamente los Derechos humanos. En suma, la memoria se convierte en una posibilidad desde la cual se construye la verdad holística de una nación, siendo su relación con la pedagogía la manera de forjar nuevas subjetividades que aporten a la consolidación de la verdad, desde prácticas educativas que

preponderen por reconocer en la memoria la posibilidad de consolidar la verdad desde cada una y uno de los colombianos.

Entre tanto, los procesos de construcción de la memoria elaborados por la sociedad se ven enfrentados a la imposibilidad de recordarlo todo, lo cual indica que los grupos sociales eligen a través de una serie de mecanismos qué recordar y cómo hacerlo. Como señala Louis Bickford (2008), respecto a los procesos de construcción de memoria y refiriéndose particularmente a aquellos que son desarrollados por las víctimas de la violencia política:

La pregunta es ¿cuál se va a elegir? Y dentro de ese proceso de elección, ¿se va a elegir solamente los hombres en caballo, los conquistadores o solamente historias gloriosas? En este punto es posible destacar que está sucediendo en la actualidad, dado que los grupos no reconocen el poder de la memoria e insisten en participar en la construcción de este paisaje desde su articulación directa. Durante toda la historia, la memoria fue definida por los poderosos, los vencedores y por aquellos que reconocían en la historia la posibilidad de mantener los territorios bajo el influjo cultural de una historia necesaria para mantener la gobernanza dentro un territorio específico. Sin embargo, en la contemporaneidad, los grupos que no podían delimitar sus propios relatos históricos están jugando un papel importante en tanto que se han apropiado de la construcción de la memoria desde sus propias realidades, conjugando múltiples variables que inciden directamente en la verdad y la realidad de su historia. Así, todo lo realizado en clave de la consolidación de la memoria se realiza de una manera diferente, lo cual implica que algo está cambiando en ese sentido, sumado a que podemos elegir qué recordar y hacer una conexión entre lo que recordamos y el futuro (p. 74).

Lo anterior supone entonces, que la Escuela no tendría que partir de cero o por decirlo de alguna manera “inventarse” una pedagogía de la Memoria, sino que podría aprender de aquellas

iniciativas de procesos sociales que actualmente están reconstruyendo Memoria, lo cual permitiría un enriquecimiento notable del debate con nuevas e inesperadas miradas y enfoques, que logre construir los retos que tendrían que afrontar los Maestros y la Escuela en General para la Implementación de una Pedagogía de la Memoria en la Escuela Colombiana.

## **1.2 Formulación del Problema**

¿Qué principios conceptuales subyacen tanto en los desarrollos teóricos como en los discursos de las prácticas sociales referidas a la memoria, que permitan determinar los retos para la implementación de una pedagogía de la memoria en la escuela colombiana?

### **1.2.1 Sistematización del problema**

¿Cuáles son los elementos conceptuales que configuran una pedagogía de la memoria?

¿Cuáles son las formas en que circula el discurso de la memoria en procesos de prácticas sociales?

¿Cuáles serían los retos que tendría la escuela para la implementación de una pedagogía de la memoria?

## **1.3 Objetivos**

### **1.3.1 Objetivo General.**

Investigar los principios conceptuales subyacentes en la pedagogía de la memoria y los discursos de la memoria emergentes en procesos de prácticas sociales que permitan determinar los retos de los maestros en la implementación de la pedagogía de la Memoria dentro de la escuela.

### **1.3.2 Objetivos Específicos.**

Reconocer los elementos conceptuales que configuran una pedagogía de la memoria

Reconocer la forma en que circula el discurso de la memoria en procesos de prácticas sociales.

Identificar los retos que tendría la escuela para la implementación de una pedagogía de la memoria

#### **1.4 Justificación**

La prolongación de la violencia Política en Colombia exige un compromiso de la Escuela, que de forma analógica puede ser nominado como “Educar contra Auschwitz”<sup>2</sup>, es decir, educar para no olvidar el horror y el dolor humano que ha causado la guerra y educar para el nunca más, para que no siga ocurriendo los nefastos actos de criminalidad y genocidio presentes en el contexto colombiano, para que cada persona al preguntarse por su “ser histórico” inacabado y por construir, se reconozca dentro de esta historia traumática que sigue afectando a toda la nación y sea consciente que la Paz es un compromiso y un anhelo de todos. En este sentido, la Pedagogía de la Memoria articulada con la construcción histórica actual desde los testimonios vivos, personales, familiares y sociales en donde sus propios contextos, sus propias pérdidas y sufrimientos, puede despertar la sensibilidad, la empatía y el deseo de construir una identidad del “Nosotros”, que socave en la consolidación de una ciudadanía con identidad propia, más humana y responsable que asuma su tiempo y logre avanzar en la construcción de la paz con justicia social, siendo la pedagogía de la memoria, el puente entre la verdad de los territorios y la construcción de la historia que merece ser contada.

La Escuela tiene el compromiso de formar personas conscientes de su responsabilidad ciudadana, de su ubicación dentro de un territorio, respondiendo a un tiempo y en unas relaciones sociales concretas cuya historia no solo debe comprender y aprender, sino que se desborde hacia

---

<sup>2</sup> “Educar contra Auschwitz, historia y Memoria” es una obra escrita por Jean François Forges en que el autor expone tocar la conciencia profunda al no olvidar el pasado del horror y abrir a una comprensión capaz de producir compasión o empatía frente a los dolores que padecieron judíos, gitanos, comunistas, franceses y polacos resistentes, pero también aquellos que han pasado por hechos similares de horror, aunque bajo otras circunstancias y con otras especificidades.

el pensar y actuar de modo crítico en su contexto. En Colombia, la Escuela tiene una responsabilidad histórica con el pasado de este país, un compromiso con el presente y un conjunto de obligaciones morales para que situaciones como las que se han presentado y se siguen presentando no se repitan. (El colombiano,2014), lo cual indica que al hacer de los espacios interculturales y pedagógicos un nuevo paisaje para la consolidación de la verdad histórica, afianza la estructuración de nuevas subjetividades que respondan a un periodo en el que la verdad no solo es la que se dice y se entrega, sino la que se construye y se reconstruye desde las comunidades, las víctimas y cada uno de los territorios que reconocen en el proceso de construcción de la paz, la puerta de ingreso a tejer sus propias verdades desde la toma de conciencia de aquello que no se está permitido repetir en Colombia, lo cual no es otra cosa que la Guerra.

Es por ello que la pedagogía de la memoria se propone como un “acontecimiento ético-político, desde una ética contextual y experiencial, es decir, es una ética afianzada antropológicamente, en términos de estar situada, territorializada e implicada en esta época con sus problemas, tensiones y potencialidades, la cual posibilita la constitución de un mundo sensible común, que puede interpelarse e interrogarse desde una posición frente al otro reconocido en su plena singularidad” (Ortega, 2015, p.47). Se proyecta como el intento de validar lo humano en lo social y por ello surge en un contexto político de significación, como contrapunto crítico del orden social que permita configurar la ciudadanía memorial, constituida por hombres y mujeres sujetos críticos. (p.29). Así, “Desde esta orientación, la pedagogía se asume en un proyecto ético y político en el que la acción pedagógica se propone como relación con el otro (alteridad) basada en la responsabilidad y en recogimiento del otro (hospitalidad). (p.55)”.

La Pedagogía de la Memoria puede perseguir diversos objetivos y apuntar a diferentes urgencias en la Escuela, por ejemplo, como lo ha demostrado Seixas y Peck en sus investigaciones acerca de la empatía: “Durante nuestra experiencia pedagógica, el uso consciente de la memoria

individual mediante la evocación cumplió el objetivo de introducir la noción de empatía como puente que podemos establecer con otras subjetividades en términos cognitivos, emocionales y actitudinales”(Londoño, 2015, p. 132). En este caso, los autores han evidenciado que la empatía es un concepto fundamental en las relaciones que establecemos con el pasado, dado que la reconstrucción de este requiere de la integración de perspectivas y subjetividades diversas en líneas argumentales integradas y complejas sobre el pasado y el presente. O como lo dice Reyes, es necesaria en la Escuela, “la promoción de una cultura de la solidaridad, para hacer a los seres humanos más sensibles ante los sufrimientos inmerecidos de hombres y mujeres que parecen no contar con el derecho a tener historia ni memoria. (Siciliani, 2019, p. 436).

Finalmente, el aporte de la Pedagogía de la Memoria puede servir como un principio categórico ciudadano para alcanzar la reconciliación y la Paz, ya que el camino de la guerra solo le ha traído a Colombia horror, sufrimiento, muerte. Como lo afirma Ortega (2015):

La formación para no olvidar y para el nunca más desde la pedagogía de la memoria implicará, entonces, la búsqueda de una reconciliación y una paz asentadas sobre otro tipo de relaciones estructurales de justicia y equidad. La transformación social, es decir, la construcción de condiciones sociales y culturales para la paz es el punto de encuentro entre historia, memoria y educación política (p. 140).

## **CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL**

### **2.1 Antecedentes**

A continuación, se realiza un recorrido en torno a los trayectos y apuestas de la pedagogía de la memoria en Colombia teniendo en cuenta la rigurosa investigación de Ortega (2015) elaborada a partir de una revisión documental, en primer lugar, del marco normativo colombiano desde los años de 1964 hasta el 2011, en el que se establece y define las políticas educativas, sus fines, estructura, modalidades, niveles, funciones, contenidos y referencias operativas. Con esta investigación se pretende demostrar la ausencia de iniciativas, propuestas y trabajos oficiales en torno a la enseñanza de la historia reciente, desapareciendo está en la enseñanza de las ciencias sociales y en la formación en competencias ciudadanas sin tener en cuenta las dinámicas históricas del conflicto interno armado y sus efectos en la población. En definitiva, esta investigación demuestra entonces el desconocimiento oficial de la implementación de la pedagogía de la memoria para el análisis transformador de acontecimientos de violencia política ocurridos en la historia reciente colombiana.

En segundo lugar, tras lo dispuesto por la Ley 1448 de 2011, Ley de Víctimas y Restitución de tierras, se abre una posibilidad para avanzar en el tema, por cuanto esta ley afirma propender por “la creación de una pedagogía social que promueva los valores constitucionales que fundan la reconciliación, en relación con los hechos acaecidos en la verdad histórica” (Art. 149). Sin embargo, esta ley no establece criterios de competencias y de aplicación inmediata y concreta, sino que deja apenas señalados unas expectativas y proyecciones, aunque se reconoce que podría ser una ventana de posibilidades para aportar a la configuración de un escenario social de formación desde la pedagogía de la memoria sobre la base de la justicia, la solidaridad y la responsabilidad con las víctimas.

### **2.1.1 Dilución de la enseñanza de la historia en la enseñanza de las ciencias sociales.**

En los lineamientos políticos legislados en materia de educación durante el periodo 1964–2011, no se enuncia, bajo ninguna denominación, el conflicto interno social, político y armado, sus factores, actores, dinámicas espaciales (geopolíticas en el contexto rural-urbano) y político–militares, ni sus efectos en relación con los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario, con lo cual este es abstraído de un abordaje pedagógico por vía de la política educativa nacional, dejando la historia a merced de ser una simple imagen sin profundidad que no logra acercar a los y las estudiantes hacia el reconocimiento de su contexto y su legado, pero que gesta autómatas que responden a un modelo basado en competencias preestablecidas y que no responde a el reconocimiento y la reconstrucción histórica de la nación y de cada uno de los territorios que se vieron afectados por la confrontación armada y. con ello, en su tejido social y político. Una primera hipótesis ante esto sugiere que, desde la perspectiva oficial, el conflicto se entendió como una cuestión militar, de modo que solo se tramitaría en ese terreno, dejando de lado la realidad habitada durante más de medio siglo que se no solo llevó a los territorios rurales a la confrontación, sino que repercutió abiertamente en las ciudades.

Sin embargo, puede afirmarse que en razón de los objetivos, contenidos y funciones asignadas a la educación a través de las políticas educativas, ha pretendido instrumentalizarse para formar determinado tipo de subjetividad (con sus eticidades y politicidades) de acuerdo con las posturas e intereses de uno de los actores en conflicto: las élites económicas y políticas nacionales con sus tensiones y proyectos hegemónicos de construcción de Estado-nación en diferentes momentos del contexto sociopolítico e histórico nacional, lo cual indica claramente que, pese a que Colombia es un Estado Social de Derecho que vela por la garantía de Derechos y por el cuidado de la democracia, la historia Colombiana ha estado permeada por un sector que ha gobernado y otro que se ha dejado gobernar, siendo la historia un andamiaje para garantizar la

gubernamentalizada de unos pocos frente a la mayoría de la población civil. Sin embargo, se han dado algunos pasos para que la historia y, con ello, la reconstrucción de la memoria haya sido notablemente incorporada en los procesos de formación escolar. Para ello, la enseñanza de la historia resultó precisa durante las primeras siete décadas del siglo XX, de ahí que se aprobaran convenciones sobre la enseñanza de la historia (ley 72 de 1936) y se reconociera que las obras producto de la actividad histórica, junto a la científica y literaria constituyen el “más valioso aporte a la cultura colombiana” (Ley 29 de 1964). Aun así, la Historia no fue contada por todos los territorios y respondió a las necesidades coyunturales de un año en donde el frente nacional había marcado el camino directo para el surgimiento de la insurgencia y por ende, del conflicto armado que aun hoy silencia múltiples vidas en los territorios de la periferia Colombiana.

A partir del año 1973 se inicia un proceso de reforma educativa, cuya implementación trastocó significativamente la enseñanza de la historia en las aulas de clase por cuanto la difuminaba en la enseñanza de ciencias sociales. La reforma educativa en mención se planteó para la formación de la población colombiana en general como un proceso de descentralización que propendía por una organización y reestructuración del sistema educativo de acuerdo con los imperativos económico–ideológicos del capital internacional (presentado como único horizonte de posibilidad), los propósitos de modernización nacional y los retos gubernamentales emergentes en la dinámica global. Es importante señalar que dichas medidas no solo se dan en una nación enfrentada entre sí, sino que responde a las diferentes dinámicas geopolíticas interpuestas por gobiernos extranjeros que creaban diferentes programas de cooperación económica y militar para los países en vía de desarrollo, dentro de los que se destaca: La Alianza para el Progreso y la Doctrina de Seguridad Nacional.

Entre tanto, El Decreto 080 de 1974 (por el cual se deroga el Decreto número 045 de 1962), junto al 1710 de 1963, es un primer antecedente en esta materia, puesto que en consideración de

“mejorar la calidad de la educación media y atender a su mayor demanda” se propone que esta educación cumpla a través de “planes de estudio flexibles”, con siete funciones, a saber: Buscar el conocimiento, equilibrio e integración de valores de tipo vital, intelectual, ético, estético, social, religioso, político y utilitario como fundamento de la vida del individuo; Desarrollar las facultades intelectuales y las aptitudes específicas del individuo; Enseñar que la salud es condición esencial para el desenvolvimiento individual y social y que su conservación depende del conocimiento y la práctica de ciertas normas; Formar al individuo para hacer uso adecuado del tiempo libre; Educar al alumno para ser miembro activo de la sociedad; Conocer y apreciar los valores de la nacionalidad, mediante la conservación y enriquecimiento del patrimonio cultural colombiano; Afianzar el principio de que la familia es la célula esencial de toda sociedad y enseñar al alumno a cumplir sus funciones como miembro responsable y digno de ella, lo cual indica que los procesos de enseñanza dentro de los centros educativos de la nación debían responder a una dinámica en donde el hacer era el epicentro y el cual establecía la forma como una nación como Colombia lograra salir del atraso, eliminar la guerra y avanzar en los estándares de competitividad en los mercados internacionales, sacrificando necesariamente el reconocimiento y estudio de la historia y sus filamentos a cambio de una ciencias sociales estandarizadas, delimitadas y que integraban múltiples espacios del saber que solo era abordados de manera superficial.

A este antecedente de dilución de la enseñanza de la historia en la enseñanza de ciencias sociales por vía de la adopción de planes de estudio flexibles, se sumaría el Decreto 088 de 1976, con el cual se reforma el sistema educativo nacional, dándole una nueva estructura, en función de conferir “coordinación y continuidad de la acción oficial” y “adecuar la organización administrativa del Ministerio de Educación Nacional”. Con ello, se configuran las condiciones de posibilidad para definir los fines y funciones del sistema de educación nacional, en el marco de

objetivos generales y específicos, mediante la formulación de los planes y programas de estudio flexibles y ordenados por niveles y grados.

A esta reforma le siguen las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar, básica (primaria y secundaria), media vocacional e intermedia profesional, introducidas por el Decreto 1419 de 1978, el cual plantea la definición y armonización del currículo de estos niveles educativos con los fines del sistema educativo nacional (Art. 3). Para tal efecto, el currículo debería asumir características “tales como flexibilidad, articulación, gradación” bajo una estructuración progresiva del ciclo educativo, donde en los niveles de educación preescolar, básica primaria, y de educación básica secundaria el proceso se desarrollaría de forma articulada e integrada por áreas respectivamente, para finalizar en una diversificación de modalidades de educación media vocacional centrada en la formación ocupacional y profesional articulada con diferentes sectores productivos de la economía nacional, de modo que se plantean tres tipos de bachillerato, así: Bachillerato en ciencias: Matemáticas, ciencias naturales, ciencias humanas; Bachillerato en tecnología o aplicado: Pedagógica, industrial, agropecuaria, comercial, salud y nutrición, educación física y recreación, promoción de la comunidad; y Bachillerato en artes: Bellas artes y artes aplicadas.

Con esto, la enseñanza de la historia pasa a ser un componente de una de las áreas integradas: las ciencias sociales. Cabe mencionar aquí que a esto contribuyó el “Programa nacional de mejoramiento cualitativo de la educación” (1975–1976), sustentado en el Decreto 1710 de 1963, en el que se consolidaron los programas de ciencias sociales. En síntesis, el proceso de reestructuración política del sistema educativo nacional, dado su interés modernizador nacionalista y procapitalista, orientó las funciones de la educación hacia la tecnificación y el uso de nuevas tecnologías en Colombia, gestando el detrimento del pensamiento histórico impulsado por la

enseñanza de la historia que se articulaba con otras esferas del saber, impidiendo su libre formulación.

Al diluir la enseñanza de la historia en áreas integradas, se procede hacia su exclusión implícita del conjunto de fines del sistema educativo nacional en tanto que sus funciones apuntarían a una formación de sujetos nacionalistas moral y cívicamente responsables con sus familias y comunidades, laboralmente productivos y competitivos en el uso de tecnologías y culturalmente modernizados, como soporte del desarrollo económico del país bajo los imperativos del contexto económico y político capitalista global. Tal tendencia de determinación política de las transformaciones educativas al compás de la política económica latinoamericana, en adelante sería reforzada por nuevas disposiciones legales tales como el Decreto 102 de 1984 que, finaliza un ciclo de experimentación curricular iniciado en los años 70 y que estableció el Plan de Estudios Para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana. De acuerdo con este decreto el centro del proceso educativo es la persona, por lo cual es “necesario establecer planes de educación formal que garanticen la secuencia y coherencia de esta estructura y favorezcan el desarrollo armónico del alumno”, para el logro de diferentes objetivos por cada nivel educativo.

El logro de dichos objetivos se garantizaba a través de la incorporación curricular de áreas de formación acordes a cada modalidad educativa (las áreas de formación comunes para la educación básica primaria, y propias para la educación vocacional) y de la evaluación, entendida como: Parte esencial del proceso educativo y como tal no debe limitarse a la asignación de notas y a la promoción, sino que deberá programarse y desarrollarse para cada unidad didáctica en sus procesos y resultados con el propósito de mejorar la calidad del aprendizaje (Decreto 102 de 1984, Art. 19). Por otra parte, es preciso señalar que si bien a partir de la flexibilización de los planes de estudio se integraron algunas materias bajo el rótulo de ciencias sociales, lo cual sería continuado

por el Decreto 102 de 1984 en referencia a una de las áreas de formación común, ello no significaba una claridad en cuanto a las materias que las constituían, pues en algunos casos prácticamente se agrupaban geografía e historia, y en otros a estas se sumaba la educación para la paz, la democracia y la vida social; tal confusión dio lugar a la expedición del Decreto 1167 de 1989, donde se precisaba que “el área de ciencias sociales comprende: a) historia; b) geografía; c) cívica”.

La educación orientada bajo un currículo integrado por áreas de formación demandaría entonces de un modelo de evaluación integral. Desde este momento, la evaluación toma mayor relevancia y se constituye en un dispositivo de control curricular del logro de los objetivos y fines asignados a la educación y parte primordial del proceso educativo, afincada en el discurso del mejoramiento de la calidad de la educación. La evaluación determinará entonces el pasaje — condicionado por la calificación de los logros— de un grado o nivel a otro superior o la obtención de un título tal como lo plantea la Resolución 17486 de 1984, o por la promoción automática obligatoria y las posibilidades de recuperación en el nivel de educación básica primaria introducida por el Decreto 1469 de 1987 que reglamentó el artículo 8 del Decreto 088 de 1976, donde correspondía al maestro “evaluar permanentemente el desarrollo del alumno” y “presentar un informe descriptivo-explicativo”.

En síntesis, este breve recorrido a través del marco normativo que reguló las políticas de reforma estructural del sistema educativo en Colombia desde mediados de la década de 1960 hasta finales de la década de 1980, da cuenta de una ausencia de la enseñanza de la historia reciente, cuyo antecedente es la enseñanza de la historia, la cual se diluye en la enseñanza de las ciencias sociales, que a su vez será absorbida por una nueva categoría introducida por una nueva reforma educativa: las competencias ciudadanas.

### **2.1.2 De la enseñanza de las ciencias sociales a las competencias ciudadanas.**

Tras la promulgación de la Constitución Política Nacional colombiana de 1991 y en el marco de la restructuración estatal descentralizadora que ella demanda bajo políticas neoliberales, se continúan las transformaciones del sistema educativo en función de los requerimientos de la economía global. En consecuencia, el sistema educativo nacional es objeto de nuevas reformas políticas en consideración de los mandatos constitucionales que, entre otros, establecen que: En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la instrucción Cívica. Así mismo, se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. El Estado divulgará la constitución. (cpn, Art. 41).

En cumplimiento de este y otros puntos, en el Diario Oficial No. 41.166, de 7 de enero de 1994, se publica la Ley 107 de 1994 que reglamenta el artículo 41 de la Constitución Nacional y señala un nuevo criterio para la obtención del título de bachiller: “haber cursado cincuenta horas de estudios constitucionales” (Art. 1), facultando al Ministerio de Educación Nacional para reglamentar la asignatura, e imponiendo nuevas obligaciones a los rectores de los colegios públicos y privados en torno a “realizar actividades que promuevan la participación democrática de los estudiantes”.

En esta misma línea se expide en 1994 la ley 115, Ley General de Educación, la cual señala las “normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad”. Esta ley se propone mejorar la calidad de la enseñanza, ampliar la cobertura educativa y formar en principios democráticos de manera convergente con lo dispuesto en la Constitución Política Nacional, debido a lo cual le asigna fines, define los niveles y modalidades, organiza la prestación del servicio educativo, reglamenta el Proyecto Educativo Institucional, el currículo, el plan de

estudios y la evaluación. Cabe mencionar que aquí la enseñanza de la historia es un componente que, junto con geografía, constitución política y democracia, integran el área obligatoria y fundamental de ciencias sociales.

Sobre el currículo afirma que es: el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (Ley 115 de 1994, Art. 76).

Este debe ser diseñado de acuerdo con la autonomía escolar “para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel” (Ley 115 de 1994, Art. 77) en el marco de las regulaciones ministeriales para el diseño de los lineamientos generales en los que se establecen “los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos”. (Ley 115 de 1994, Art. 78).

En cuanto a la evaluación, la ley 115 de 1994 amplía su comprensión, pasando del estudiante al proceso, sus resultados y sus actores; se incorpora al docente, la eficacia de los métodos pedagógicos, la dimensión administrativa e institucional, entre otros, “con el fin de velar por la calidad, por el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos”. (Ley 115 de 1994, Art. 80).

La reglamentación parcial de algunos aspectos pedagógicos y organizativos de la Ley 115 de 1994 se realiza a través del Decreto 1860 de agosto 3 de 1994, en el que se plantean las orientaciones curriculares (según las cuales este debe ser flexible y adaptable a las condiciones del contexto cultural local) y la evaluación como un procedimiento continuo, integral y cualitativo. En este punto se hace patente que currículo y evaluación son las puertas que dan paso al ingreso de las competencias y su gradual consolidación a modo de eje central usado oficialmente como parámetro

para la evaluación estandarizada de la calidad. De ello dan cuenta la Resolución 2343 de 1996 y el Decreto 230 de 2002 que, al legislar sobre indicadores de logros curriculares, normas técnicas curriculares, el plan de estudios y la evaluación, los articulan con las competencias. Desde este punto de vista, la estandarización de los contenidos curriculares de las áreas y su relación con la aplicación de competencias establece la manera como el estudiante no solo debe acceder a el componente teórico, sino que debe dinamizarlo en contextos establecidos que den cuenta que puede movilizar saberes en el hacer.

Si bien las medidas anteriormente mencionadas fueron derogadas, en el año 2003 se expidieron los “Estándares básicos de competencias ciudadanas” como un imperativo de la formación impulsado desde las instancias gubernamentales para la cuantificación de los resultados del sistema educativo. A través de estos estándares básicos y de los diferentes lineamientos y guías curriculares que sucesivamente fueron expedidas por el Ministerio de Educación Nacional, se introduce una concepción de ciudadano competente en la economía de mercado en tanto que orientado por criterios operacionales de eficiencia en la construcción de las relaciones sociales y políticas, la educación se convierte en un puente eficaz entre las dinámicas y la lógica del mercado y el o la estudiante que recibe su estructura de conocimiento desde el modelo estandarizado impuesto por el MEN. Esto se refuerza desde 1999 y se ratifica a través del Decreto 1290 de 2009, por la realización de exámenes de Estado (a través del Ministerio de Educación Nacional y el Instituto para el Fomento de la Educación Superior –ICFES–) que, si bien entregaban los resultados con los que los estudiantes podían perfilar sus saberes para orientar su decisión para estudiar y acceder a una carrera universitaria, además valora y pondera un promedio que califica el colegio, bajo el nominativo del Índice Sintético de Calidad Educativa, el cual determina el nivel educativo que oferta el colegio, lo califica con relación a las demás instituciones educativas del municipio, del departamento y del país, plantea detalladamente la ruta para trazar planes de mejoramiento

institucional y mejorar la calidad educativa. Sin embargo, Dicha finalidad que se le otorga a la prueba de Estado supone que las realidades escolares de los diferentes establecimientos educativos a nivel nacional cuentan con los recursos necesarios para competir entre ellos y velar por mejorar sus procesos pedagógicos, lo cual evoca un amplio margen de desigualdad educativa, en tanto que se desconocen las dinámicas de cada territorio y de cada institución educativa. Si bien, el resultado entregado por el ICFES emite una serie de conceptos que pueden llegar a incidir en la forma como se trazan los planes de mejoramiento institucionales, dichos resultados generalizan en sus categorías cuantitativas y cualitativas la realidad escolar, lo cual indica que la modulación de una experiencia evaluativa por competencia no ha determinado la realidad de los procesos formativos que se imparten en los colegios, en tanto que en los resultados compiten colegios privados con grandes recursos y colegios de tipo rural sin acceso a derechos básicos.

En tal sentido, a través de las sucesivas políticas de reforma educativa, se produce un nuevo desplazamiento conceptual y operativo de naturaleza política en el campo de la enseñanza: se pasa fácticamente de la enseñanza de las ciencias sociales a la formación en competencias ciudadanas entendidas como fundamento de los estándares básicos. Aquí las competencias devienen en un poderoso instrumento de control para la formación de un determinado tipo de subjetividad y de un perentorio modelo de sociedad, en el que la calidad de la educación se instala y reproduce las exigencias del modelo neoliberal.

La subjetividad se materializa en el incremento del individualismo (con capacidad flexible de aprender acriticamente los códigos de la modernidad), de la competitividad entre las instituciones, de la eficiencia y de la rentabilidad del sector educativo como premisas para el crecimiento del capital en un mundo globalizado. La ciudadanía se hace una categoría política y forma de identidad social a la que se atribuyen las capacidades y valores de la autorregulación, la conciencia, la justicia, la confianza, la elaboración de proyectos de vida, el raciocinio y los juicios

morales, sin concebirse la posibilidad de formación de ciudadanos alternativos con capacidad de movilización política, por cuanto la democracia es entendida como un espacio en el que se articulan términos tales como seguridad, convivencia, ciudadanía, desarrollo humano y derechos humanos en clave de erradicar la pobreza, fomentar el crecimiento económico con equidad y velar por la protección ambiental. Se afirma aquí la economía de mercado global presentada como modelo de democracia.

Frente a la demanda social de un quehacer pedagógico ético-políticamente comprometido con la tramitación del carácter traumático del pasado reciente infringido por la violencia política en Colombia, a la fecha no ha sido planteada oficial o extraoficialmente una propuesta educativa que dirija la agenda del sistema educativo nacional a este respecto. Antes bien, una lectura histórica del campo de las políticas educativas nacionales en relación con la enseñanza de la historia reciente no solo muestra su franca inexistencia, sino que da cuenta de la gradual eliminación de su más cercano antecedente: la enseñanza de la historia.

No obstante, pese a la ausencia de referencias legales que explícitamente allanen el camino para posibilitar la enseñanza de la historia reciente y a la persistente presencia de prácticas educativas tradicionales de enseñanza de historia naturalizada en las que “siguen siendo usuales la clase magistral, la memorización de información, los personajes heroicos, la historia como verdad absoluta, terminada y elaborada” (Velasco y Castaño, 2004, p. 57), es posible rastrear experiencias concretas lideradas por maestros que han procurado copar tal vacío en perspectiva de aportar a la comprensión histórica del tiempo presente y brindar posibilidades para la formación de otros modos de subjetividad y de cultura política.

Bajo estas consideraciones, la historia reciente del conflicto político armado ha sido excluida del tratamiento pedagógico en la escuela. Sin embargo, es posible rastrear iniciativas pedagógicas emprendidas autónomamente por algunos maestros para asumir, por una parte, la

enseñanza de la historia en el campo de las ciencias sociales y por otra, el abordaje pedagógico del pasado reciente en relación con la dinámica del conflicto armado y la violencia política. Estas propuestas se caracterizan por ser el producto de la vocación y voluntad de los maestros que las dinamizan, de modo que no se encuentran articuladas entre sí, pues solo las une el esfuerzo deliberado de acercar unos planteamientos historiográficos al aula de clase en la escuela a fin de transformar algunas de las prácticas educativas tradicionales.

Sin duda alguna, el panorama de las ciencias sociales en la escuela merece no solo una revisión exhaustiva de su contenido curricular, sino que debe incorporar la realidad directa de la nación, desde la vinculación directa de nuevas fuentes que respondan a la verdad social que en Colombia se ha ocultado constantemente. Al contener un panorama armado por más de medio siglo, son múltiples las fuentes y las realidades territoriales que aportan a la enseñanza de las ciencias sociales como un andamiaje para la reconstrucción colectiva de la verdad histórica de la nación, en donde no solo se articulen los diferentes contextos institucionales y gubernamentales, sino que permita el ingreso de la contextualización que cada territorio que se encuentra inmerso en la guerra tiene para formar nuevas ciudadanías que rechacen contundentemente la confrontación armada.

## **2.2 Marco Teórico y Horizonte conceptual**

A continuación, se aclara que los referentes teóricos no se toman desde una teoría como tal, sino que, a partir de una lectura anticipada y general de estos, se llega a determinadas categorías de estudio, puesto que en sus obras abordan de alguna manera el tema de la memoria, objeto de la Pedagogía de la Memoria. Los teóricos de análisis son: Todorov, T. (2013) en *Los usos de la memoria*, Ricoeur, P. (2000), en *La memoria, la historia y el olvido*, Ortega, P. (2015), en *Pedagogía de la memoria para un amnésico*. Mèlich, J. (2006) en *El trabajo de la memoria o el*

*testimonio como categoría didáctica*. Y Ricoeur, P. (1999), en *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido* y las categorías de estudio son:

### **2.2.1 Memoria.**

Todorov, T. (2013) en el artículo *los usos de la memoria*, define el concepto de memoria como la conciencia del tiempo pasado, que es fruto de continuidades temporales de las que el ser humano es consciente, presentadas a su conciencia bajo la forma de una narración, que reescribe a lo largo de su existencia y que comparte, y que, además, puede ser individual o colectiva. Esta memoria se encuentra e interactúa entre el olvido y la conservación de los hechos, porque “la restitución integral del pasado es algo imposible, y la memoria implica siempre una selección: algunos rasgos del hecho vivido son conservados, en cambio otros son apartados desde el inicio o progresivamente, es decir son olvidados” (p. 4).

El tomar estos hechos implica un trabajo de rememoración, puesto que los hechos están de manera desordenadas, por eso menciona varios aspectos para tener presente como: la construcción de los hechos y del sentido que consiste en responder a las preguntas del qué, quién, cuándo, dónde, en cuanto a su representación y lejos de voluntades, sino con trazos materiales y síquicas de lo sucedido para, después, trabajar el sentido, lo cual consistirá en encadenar los hechos entre ellos para formar narraciones o argumentos, que dependerá de las personalidades y experiencias de los sujetos que lo realicen.

### **2.2.2 Memoria e Historia.**

Son las propuestas de Ricoeur (citado por Gonzales, 2013) y Todorov (2000), las que van a propender por una aproximación complementaria entre memoria e historia. Para Ricoeur es posible una dialéctica entre ellas, en la que es clave identificar que poseen unas temporalidades disímiles, puesto que mientras la historia sienta sus bases en el reconocimiento de un *continuum*, en la memoria se antepone la naturaleza puntual del acontecimiento específico (Gonzales, 2013).

Por su parte, Todorov reivindica la importancia de pensar la memoria desde el presente, es decir, pasar de una “memoria literal”, ligada a los acontecimientos, a una “memoria ejemplar”, asumida como el vínculo reflexivo entre pasado y presente, con potencial transformador y liberador y con la capacidad de comprender las injusticias del pasado para luchar contra las que se producen hoy en día (Todorov, 2000). Para el caso específico de Colombia la memoria, como categoría teórica y metodológica, cobra vigencia desde la década del noventa, de la mano de las acciones que, de forma valerosa, realizan organizaciones de víctimas y defensores de Derechos Humanos insistiendo en la necesidad de conocer la verdad de quienes han sido silenciados por el poder de las armas y la intimidación.

### **2.2.3 Pedagogía de la Memoria**

La pregunta por el abordaje del pasado desde una perspectiva que resitúe los retos políticos, culturales y éticos de un país en conflicto, que se encuentra marcado por la violencia política y por una ecología violenta (Herrera y Vélez, 2014)<sup>3</sup>, es una de las apuestas fundamentales de la pedagogía de la memoria, ya que se pregunta por la forma en que se propone la elaboración pedagógica del pasado en diversos escenarios como, en nuestro caso, la Escuela, así como los aspectos políticos, culturales y narrativos que de ella derivan.

La pregunta resulta pertinente ya que, si bien la pedagogía de la memoria supera los límites de la escuela, sí entiende que en torno a ésta se configura un discurso hegemónico sobre el pasado. En tal sentido, se puede constatar que en la escuela se ha legitimado una historia oficial que, al asumir un relato historiográfico oficial, ha omitido las tensiones históricas de la sociedad colombiana con relación, por un lado, a la forma como se ha habitado el territorio y como se han

---

<sup>3</sup> Los autores desarrollan el concepto de ecologías violentas, entendiéndolas como: “espacialidades de interacción cotidiana modeladas y regidas por la lógica de la eliminación física y simbólica del otro” (Herrera y Vélez, 2014, p. 154)

dado los procesos de apropiación y desapropiación de capitales materiales y simbólicos; y, por otro, a las acciones de resistencia de las comunidades para hacer frente a dichos procesos. La pedagogía de la memoria propone una enseñanza de la historia reciente en la que se pongan de manifiesto estas tensiones, de modo que permitan vislumbrar las heridas abiertas desde las cuales se constituyen las subjetividades políticas y sociales, así como las narrativas y testimonios de los sujetos individuales y colectivos que han sido víctimas del conflicto (Ortega, Castro, Sánchez, Merchán y Vélez, 2015).

De esta manera, una pedagogía de la memoria, pensada para el contexto colombiano, debe reconocer tres elementos clave: 1. La naturalización de la violencia política como estrategia de lucha político-social, utilizada por los actores del conflicto social armado para mantener, modificar o sustituir un modelo de Estado o sociedad y reprimir a un grupo con identidad política, ideológica o cultural común, esté o no organizado. 2. La configuración de una ecología violenta derivada de la prolongación, en el tiempo histórico y en el espacio social, de prácticas de vulneración del DIH10 y DDHH (ataque directo a población civil, extorsión, secuestro, desplazamiento forzado, homicidio selectivo, despojo de bienes, tortura, abuso sexual, entre otros) por parte de los actores del conflicto (fuerzas regulares, insurgentes o grupos paramilitares). 3. La necesaria reivindicación de la memoria, entendida como una categoría de análisis y de acción política referida a una modalidad narrativa activada deliberadamente para reconstruir los hechos, desde una perspectiva dialógica entre lo subjetivo y lo colectivo, que asume una visión preferencial por las víctimas (Ortega, 2016).

En estas circunstancias, la pedagogía de la memoria tiene dos retos fundamentales: Por un lado, la puesta en marcha de propuestas pedagógicas alternativas que, partiendo de las memorias de las víctimas, permitan consolidar subjetividades individuales y colectivas capaces de decir nunca más a la naturalización de la violencia como estrategia de confrontación social, y a las

prácticas de la ecología violenta derivadas de ella; y por otro, establecer, cuidar y promover relaciones de alteridad que privilegien la acogida y el cuidado del otro.

Dichos retos atraviesan lo ético, ya que deben dar cuenta de la disonancia de experiencias que se han configurado a lo largo del conflicto y permiten que, en medio de dicha disonancia, se dé un reconocimiento profundo de la diferencia simbólica y material. Así mismo, la alteridad debe promover la idea de que otro tipo de relaciones sociales es posible, relaciones que reivindicquen las diferentes formas de estar en el mundo, que piensen en construir maneras respetuosas de permanecer en la tierra, que construyan una ética del apego y del vínculo, y que piensen en un sentido de la humanidad con principios superiores al bienestar económico y material. En síntesis, una humanidad constructora de una “subjetividad humana decididamente ética” (Mélich, 2000, p. 88).

#### **2.2.4 Experiencia y Narrativa (Testimonio)**

El ser humano vive las experiencias de la vida cotidiana ligadas a entornos naturales y sociales, y otorga sentido a sus vivencias según marcos culturales. Esta construcción de sentido se logra a través de tramas narrativas a partir de las cuales se establecen relaciones entre el contexto, los acontecimientos y las acciones, surgen protagonistas y antagonistas, se establecen relaciones de causalidad, se definen y se defienden posturas y valores, y los hechos se ordenan en totalidades de sentido. El proceso integrador de los acontecimientos en una totalidad significativa, denominada “trama” por Ricoeur (2006), y, en sus palabras: “Tiene la virtud de obtener una historia a partir de sucesos diversos o, si se prefiere, de transformar los múltiples sucesos en una historia” (p. 10).

Según este filósofo, el proceso de configuración tiene lugar en tres fases: la mimesis I, o representación de prefiguración; la mimesis II, o representación de configuración; y la mimesis III, o representación de re-figuración. Según la mimesis I, la vida no interpretada no es más que un fenómeno biológico que tiene lugar entre el actuar y el sufrir; sin embargo, en esta vida aún no

interpretada hay ya capacidad pre-narrativa, en razón a que la acción humana se encuentra mediada simbólicamente. La mimesis II exige la presencia de la narración para que ocurra la trama, es decir, para que lo heterogéneo se integre en una unidad de sentido inteligible, dando origen al relato. Por último, la mimesis III se da en la lectura y cierra el ciclo figurativo porque para Ricoeur el significado no queda atrapado en el texto, sino que se produce en la interacción con el lector.

En virtud de la función estética del lenguaje, el arte en general, y la música, el cine y la literatura en particular, hacen posible la invención de la realidad a partir de la creación de mundos posibles. El arte es el fruto de la creación del hombre en favor de la superación de los límites mismos de la comunicación, es decir, en favor de poner en escena aspectos como la comprensión profunda de la realidad, el conocimiento del espíritu humano, el sentido de la vida, las posibilidades de lo no explorado, la proyección en el tiempo o en el espacio. En esencia, lo más profundo del ser, lo más inadvertido de la naturaleza, lo más incomprensible de la realidad, lo más humano de lo humano constituye el campo artístico. Crear una obra literaria, escribir una canción o darle vida a una película implica construir un universo narrativo y, en ese universo, la trama, al igual que en la configuración subjetiva, ordena los acontecimientos en el tiempo.

Todas las narraciones suelen tomar como punto de partida un acontecimiento. Es necesaria una situación excepcional que tense los hilos del relato. El problema inicial deberán asumirlo unos personajes concretos y serán ellos y ellas quienes, con su forma de comportarse, de relacionarse, lo harán evolucionar. Se crearán situaciones nuevas ante las cuales habrá que optar. Detrás de cada opción se explicitarán unas concepciones y unas creencias determinadas. Nosotros, lectores, asistiremos al espectáculo de manera crítica. Tendremos nuestro parecer ante cada decisión y de alguna forma nos implicaremos y nos reconoceremos en muchas de las maneras de actuar que se nos presenten (Mèlich, 2001, pp. 48-49).

Cuando hablamos de la mimesis III, o representación de re-figuración, se había esbozado ya la potencialidad del relato de reconfigurar la vida de quien lo lee. Proceso posible en la medida en que la obra artística tiene la facultad de “abrir delante de sí un horizonte de experiencia posible, un mundo en el cual sería posible habitar” (Ricoeur, 2006, p. 15). Según el pensador, el mundo posible despliega para el lector un horizonte de experiencia y se constituye en una mediación entre el hombre y el mundo (referencialidad), entre el hombre y el hombre (comunicabilidad), y entre el hombre y sí mismo (comprensión de sí).

Por ello, ante la pregunta planteada por Mèlich sobre: “¿Cómo educar después del holocausto?”, y, recreada por nosotros: ¿cómo educar después del conflicto social armado?, la respuesta va a ser: “Rememorar para vivir” (2000, p. 92). Esta declaración posiciona a la memoria como sentido en sí mismo del acto de educar, ya que ella es la oportunidad del sujeto para vincularse con el sujeto ausente y la posibilidad de garantizar que no se va a olvidar, sino a recordar que “El infierno existe en la tierra (...) pero los que no han vivido el horror no pueden olvidar. Y este debe ser el imperativo ético de la educación después del holocausto” (Mèlich, 2000, p. 93).

Para Gonzales (2013), la memoria cobra relevancia gracias a su capacidad de concitar emotividades susceptibles de sensibilizar a los receptores mediante la “evocación estetizada de los acontecimientos” (p. 190). La memoria es entonces la marca de la historia en la subjetividad, que se socializa mediante el testimonio y que gracias a la emotividad de quien la relata deja un rastro en quienes la reciben. No obstante, no es solo un asunto de emotividad. Ante la lectura del relato el sujeto no queda igual, algo se mueve dentro de sí, y ese movimiento, en el proceso educativo, puede estar encaminado a hacerse responsable del otro:

Al leer el texto (relato, cuadro sinfonía), el lector sufre una transformación que le hace ser otro [...] la lectura del texto transforma una subjetividad edificada sobre el principio de libertad y

de autonomía, y la (re)-forma éticamente, es decir sobre la responsabilidad y la heteronomía, porque son estos los dos principios de la subjetividad como cuidado del otro (Mélích, 2001, p. 16).

Por esta razón, el arte en general, y la literatura en particular, se posicionan en este proyecto como formas de conocimiento privilegiadas para comprender la realidad histórica de un país marcado por el conflicto social armado, para hacerse cargo de las víctimas desde la empatía y la responsabilidad y para comprometerse con la no repetición de las barbaries de la guerra.

### **2.2.5 Memoria y Alteridad.**

La memoria es una construcción ética que alberga toda una potencialidad hermenéutica que permite hacer visible lo invisible, al mismo tiempo hacerse cargo de un “otro” en sus condiciones de vulnerabilidad y de trayectos vitales. Se asume, entonces, la tesis de Mélích (2004), al afirmar que la memoria es memoria del otro, de cada otro concreto, único e irrepetible. Mélích sugiere:

El ser humano es un ser ineludiblemente espacio-temporal, situacional y relacional, y la memoria es la facultad que nos permite instalarnos en el espacio y en el tiempo, que siempre son un espacio y un tiempo concretos. Y por esta razón también, la memoria es –relación con los otros–, con el tiempo y el espacio de los otros. Dicho brevemente: la memoria es espaciotemporal y el tiempo y el espacio humanos están dirigidos al otro. (2004, p. 30)

Es por ello que se nombra esta pedagogía como un acontecimiento ético-político, desde una ética contextual y experiencial; es decir, es una ética afianzada antropológicamente, en términos de estar situada, territorializada e implicada en esta época con sus problemas, tensiones y potencialidades, la cual posibilita la constitución de un mundo sensible común, en el que se hace posible interpelarlo e interrogarlo desde una posición frente al otro reconocido en su plena singularidad. Mélích afirma que “hablar de ética desde la antropología, y no desde la ontología, significa arrancar desde la finitud y, por tanto, desde el tiempo y el espacio, desde la historia, desde la contingencia, desde la memoria, desde la relacionalidad y desde la alteridad”

(2002, p. 129). Una ética que se inscribe en la existencia y emergencia de múltiples planos de conflictos, gestos de desprecio, excesos de goce criminal, vaciamientos de nucleamientos colectivos, y memorias en disputa. Sujetos desvinculados de referencias de autoridad política y, particularmente, de una ética que se mueve en situaciones de degradación de la dignidad del sujeto, en tanto son sujetos hundidos, ausentes, sin rostro. Sujetos precarizados a quienes se les ha arrebatado su condición de humanidad y en los que se inscribe una gramática de lo inhumano. En palabras de Mélich (2004): Una gramática es inhumana si se encuentra incapacitada para designar –lo radicalmente otro– y para desarmar los discursos del poder constituyente, para desenmascarar las formas totalitarias. La gramática es inhumana si es capaz de habituarse al horror. Familiarizarse con el horror, convertir el horror en algo cotidiano, es una radical derrota humana. (pp. 109-110)

### **2.3 Marco Contextual**

La problemática de la memoria se visibiliza mayormente en el escenario de posacuerdo, luego de que el gobierno de Juan Manuel Santos (2010-2018) firmara los Acuerdos de Paz el 24 de noviembre de 2016 con el grupo insurgente FARC. Estos diálogos fueron posibles, entre otros factores, por el reconocimiento que otrora no tuviera lugar (en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez 2002-2010), de que en el país, en efecto, existía un conflicto armado con profundas inflexiones sociales y políticas, pero, además, con efectos devastadores sobre una parte importante de la sociedad civil colombiana, ubicada en zonas rurales o socialmente excluidas, no solo por la geografía nacional, sino también por sus precarias condiciones económicas, sociales y culturales.

Este reconocimiento reciente del conflicto tuvo como antecedente una importante Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (Ley 1448) apoyada por el gobierno de Juan Manuel Santos y aprobada en 2011, en la que se reivindicaron los derechos de todas las víctimas, sin distinción de quienes fueran sus victimarios (guerrilleros, paramilitares, fuerzas del Estado) o su adscripción

ideológica y política, y entre esos derechos se les reconoció el de ser reparadas simbólicamente, mediante acciones concretas en materia de memoria histórica.

A partir de esta normativa, se gestaron diversas políticas de la memoria, dentro de las que cabe destacar: la creación del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), que aún sigue funcionando como un centro especializado en la investigación, reconstrucción, archivo y divulgación de la memoria histórica en torno al conflicto; se proyectó lo que sería el Museo Nacional de la Memoria, lugar destinado a fortalecer los procesos educativos acerca de los hechos relacionados con la historia reciente de la violencia en Colombia; la promulgación de otras disposiciones que se enfocaron, entre otras direcciones, al campo educativo y cultural, a través del desarrollo de programas, medidas educativas y proyectos a cargo de los ministerios de Educación Nacional y de Cultura, que incluyeron a la población infantil y juvenil afectada, y en general, a los estudiantes de todos los ciclos y niveles educativos del país. Dentro de estas medidas se encuentran la institucionalización del Día Nacional de la Memoria y Solidaridad con las Víctimas, estipulado para el 9 de abril mediante el artículo 142 (Ley 1448) y la promulgación de una Cátedra de Paz (Ley 1732 de 2014).

De la mano de planteamientos teórico-conceptuales y de los surgidos con base en los procesos político-jurídicos de transición postconflictual de períodos de guerra a periodos de pacificación, o de regímenes autoritario-dictatoriales a democráticos, en Colombia, tras la promulgación de la Ley 975 de 2005 o Ley de Justicia y Paz, en el 2011, con la Ley 1448 o Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, y la firma del Acuerdo de Paz del 2016, la memoria ocupa hoy un lugar creciente en el debate académico y político, con lo cual un término que hace algún tiempo tenía poca resonancia, ha penetrado progresivamente en el lenguaje para apuntalar reclamos y reivindicaciones de individuos, víctimas y grupos sociales, en la obtención de diversas formas de reconocimiento o compensación. A diferencia de otros países latinoamericanos (Argentina, Chi -

le, El Salvador y Perú), el caso colombiano presenta dos características históricas especiales que complejizan su actual proceso transicional: el carácter restringido de su régimen democrático y la continuidad del conflicto interno armado.

En primer lugar, el proceso histórico de formación del Estado-nación colombiano y la estructuración de su régimen político se encuentran marcados por una tradición civilista formal y la permanencia de una institucionalidad democrática ajena a dictaduras militares que, paralelamente, contrastan con la patrimonialización de las funciones del Estado y la recurrente aplicación de medidas de excepcionalidad –al amparo de políticas de seguridad nacional– como aspectos que restringen la vigencia plena de los derechos humanos. En este marco, el régimen político colombiano se distingue por la ausencia de condiciones reales para la consolidación plena de la democracia, dando lugar a la formación de una democracia deficitaria con carácter restringido, en la que cada vez más se hace evidente la presencia decisoria de actores extralegales. Por otra parte, en el centro de la historia reciente de Colombia, tiene lugar una confrontación política armada en torno a la definición de un proyecto de Estado-nación moderno, cuya prolongación histórica desde los años 60 hasta la actualidad ha derivado en la vigencia de un estado de guerra irregular cuasipermanente, degradado y complejizado en virtud de la incorporación del narcotráfico como fuerza redinamizadora de su expansión e intensificación en la espacio-temporalidad (rural-urbana) nacional e internacional, y el alto grado de victimización de la población civil como consecuencia del recurso a un ejercicio funcional de la violencia por parte de los actores armados en el conflicto. En palabras del sociólogo Eduardo Pizarro (2004, p. 37), esta situación puede ser entendida como “un conflicto armado interno, irregular, prolongado y con raíces históricas de índole ideológica”.

La democracia restringida y la permanencia del conflicto interno armado son dos condiciones de posibilidad e instancias en las que se instala el actual proceso transicional colombiano y su matriz discursiva (sobre los procesos de verdad, justicia, reparación y garantías

de no repetición). Es aquí donde se hacen presentes las tensiones entre la posibilidad y la imposibilidad de memoria, puesto que, a decir de Daniel Pécaut (2003), en estas circunstancias se plantean serias dificultades para la activación de procesos de construcción de memoria histórica, derivadas de una percepción mítica de continuidad, repetición, superposición constante de los acontecimientos traumáticos en la cotidianidad nacional y la ausencia de procesos de apropiación-interpretación crítica de estos por parte de la ciudadanía.

De acuerdo con Pécaut, Colombia se encuentra ante una memoria imposible, es decir, ante la presencia cotidiana de hechos de violencia normalizada y la ausencia de un intersticio analítico que los desnaturalice y permita la construcción dialógica de un relato común (más que un mito fundador), entretejiendo la pluralidad de memorias étnicas, regionales e intergeneracionales, para situar comprensivamente la vivencia personal, familiar, ciudadana de los hechos del conflicto armado, en la dinámica de los acontecimientos de la historia nacional como un camino posible para la reinvención del país:

De esta manera, el desfase de los acontecimientos que vive la gente en un lugar y las evoluciones y los cambios que se dan a nivel nacional es tan grande que, en muchos casos, la gente no le presta atención a los hechos nacionales. (...) mucha gente está convencida –y a veces los mismos investigadores– de que Colombia ha tenido siempre una historia de violencia. De esta manera, lo que está ocurriendo ahora sería lo mismo de hace cuarenta años, lo mismo de los años treinta, lo mismo de la Guerra de los Mil Días, lo mismo del siglo XIX. Este es el gran mito colombiano. (...) Este mito me parece profundamente opuesto a la idea de construcción de una ciudadanía democrática. No habrá construcción de una ciudadanía democrática en este país mientras tanta gente esté convencida de que en el fondo de los acontecimientos colombianos solo existe el principio de una violencia repetitiva (Pécaut, 2003, p. 89).

Para Pécaut la imposibilidad de memoria en Colombia se despliega sobre la incapacidad estatal para la fijación de la historia nacional y la permanente ocurrencia de hechos violentos, cuya superposición a los que le anteceden inmediatamente da lugar a la percepción de un presente perpetuo como única temporalidad, en la que el recuerdo personal constantemente se circunscribe a la inmediatez banalizada de los acontecimientos recientes; de modo que no resulta posible memoria de larga duración. A esto bien cabría sumar la vigencia de la capacidad de presión armada de los actores del conflicto sobre la población civil, puesto que:

A pesar de la masiva desmovilización de paramilitares que ha tenido lugar recientemente, el conflicto interno armado en Colombia aún dista mucho de llegar a su fin. De un lado, el conflicto con los grupos guerrilleros, y en particular con las FARC, ha continuado e incluso se ha intensificado en los últimos años. Más aún, la existencia de un acuerdo de paz con las FARC no parece una posibilidad real al menos en el corto plazo. De otro, existen muchas dudas sobre la posibilidad de que la desmovilización de los paramilitares conduzca al desmonte de sus estructuras de poder, lo cual pone en riesgo la garantía de no repetición de las atrocidades y la sostenibilidad de la paz (Uprimny y Saffon, 2007, p. 171).

Lo anterior lleva a considerar que el escenario colombiano transicional actual a diferencia de otros casos latinoamericanos no es postconflictual, de modo que se está viviendo un proceso de transición sin transición (Ibid.), por cuanto “no parece adecuado o preciso hablar de una transición de la guerra a la paz en Colombia. Una transición total o completa no está teniendo lugar, dado que las recientes negociaciones no han incluido a todos los actores armados. Más aún, es posible decir que tampoco está teniendo lugar una transición fragmentaria o parcial en relación con los grupos paramilitares porque, incluso si sus miembros han entregado sus armas, al parecer sus organizaciones económicas y políticas permanecen intactas” (Ibid.). Es así como, paradójicamente, la posibilidad de construcción de memoria toma lugar en el escenario de la memoria imposible:

recordar individual y colectivamente en medio del conflicto con las limitaciones que ello implica en términos de la construcción de verdad histórica y la administración de justicia a través de los mecanismos de justicia transicional.

Con esto se corre el riesgo de que la transición devenga en una instancia configurada a modo de matriz discursiva oficial, en la que la enunciación se torne en una retórica despolitizada y legitimadora del statu quo y una modalidad de subjetivación reificadora, en tanto asediada por el terror y la impunidad, derivando en la reparación individualizante, limitada a la compensación económica y a un formalismo simbólico (monumentalismo, musealización conmemorativa) antes que al reconocimiento poblacional de la verdad histórica, la judicialización y penalización de los responsables. ¿La perversa complicidad de amnistía con amnesia (Barbero, 2005) es la única posibilidad?

## **2.4 Marco Legal**

De entrada, se podría decir que en Colombia no se cuenta con un marco normativo o una política pública al respecto de memoria y educación, tal como sí han tenido y tienen países y sociedades que están en etapas de transición en sus sistemas sociopolíticos o que han superado el conflicto político y las crean en escenarios de postconflicto (Chile, Argentina, Uruguay, Alemania, España, Ruanda). Como lo anota María del Carmen González (1996) el problema de la necesidad que subyace a que la historia brinde una interpretación del pasado cercano, es una demanda creciente de la sociedad y presenta cierto consenso general a fines de la década de los noventa del siglo XX; por eso es posible ver el tema en los actuales programas de estudios de algunos países europeos e iberoamericanos y algunos esfuerzos latinoamericanos en asumir esta fuerte tendencia.

Sin embargo, ya en el año 2005, con la Ley 975 o Ley Justicia y Paz, y en el 2011, con la Ley 1448 o Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, se abrieron importantes posibilidades para la consolidación de un sistema nacional de memoria histórica, cuyas finalidades principales son la

conformación de una esfera pública de la memoria, entendida como: “El derecho de la sociedad colombiana a conocer su pasado, así como el derecho a la comprensión de las responsabilidades y condiciones que hicieron posible el conflicto armado en Colombia” (CNMH, 2012). Así mismo, mediante la Ley 1732 de 2014 se implementa la Cátedra de Paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media del país, con el objetivo de: “Crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz”.

La Ley 1448 de 2011, Ley de Víctimas y Restitución de tierras, como disposición legislativa alude específicamente a las medidas de satisfacción integral que deben tener las víctimas del conflicto armado interno. El sector educativo, el quehacer pedagógico y el ejercicio de la enseñanza, son asumidos como medios importantes en la materialización de tal obligación: el Estado Colombiano adoptará, entre otras, como garantías de no repetición, “[...] la creación de una pedagogía social que promueva los valores constitucionales que fundan la reconciliación, en relación con los hechos acaecidos en la verdad histórica” (Ley 1448 de 2011, Art. 149, Ordinal E). Ahora bien, se ha de destacar que el reconocimiento de las víctimas en el marco de la legislación política colombiana es un hecho sin precedentes en el país, así como por lo menos la asunción del deber de memoria que ha tenido lugar en el marco del conflicto:

“Artículo 143. Del deber de memoria del Estado. El deber de Memoria del Estado se traduce en propiciar las garantías y condiciones necesarias para que la sociedad, a través de sus diferentes expresiones, tales como víctimas, academia, centros de pensamiento, organizaciones sociales, organizaciones de víctimas y de derechos humanos, así como los organismos del Estado que cuenten con competencia, autonomía y recursos, puedan avanzar en ejercicios de reconstrucción de memoria como aporte a la realización del derecho a la verdad del que son titulares las víctimas y la sociedad en su conjunto. Parágrafo. En ningún caso las instituciones del Estado podrán impulsar o promover ejercicios orientados a la

construcción de una historia o verdad oficial que niegue, vulnere o restrinja los principios constitucionales de pluralidad, participación y solidaridad y los derechos de libertad de expresión y pensamiento. Se respetará también la prohibición de censura consagrada en la Carta Política”. (Ley 1448 de 2011).

Por otra parte, de acuerdo con la Ley 1448 de 2011, las medidas de asistencia y reparación a las víctimas incorporan al sector educativo y al quehacer pedagógico en referencia a:

- Medidas en materia de educación, consistentes en el acceso gratuito condicionado por la incapacidad de pago de la educación preescolar, básica primaria y media. El acceso a la educación superior será asumido a través de líneas especiales de crédito y subsidios del Icetex.
- Atención preferencial para las mujeres en los beneficios consagrados en la ley (Art. 117).
- Acciones en memoria histórica: El Ministerio de Educación Nacional, con el fin de garantizar una educación de calidad y pertinente para toda la población, en especial para poblaciones en condición de vulnerabilidad y afectadas por la violencia, fomentará desde un enfoque de derechos, diferencial, territorial y restitutivo, el desarrollo de programas y proyectos que promuevan la restitución y el ejercicio pleno de los derechos, desarrollen competencias ciudadanas y científico-sociales en los niños, niñas y adolescentes del país; y propendan a la reconciliación y la garantía de no repetición de hechos que atenten contra su integridad o violen sus derechos (Art. 145, párrafo 7).

El Decreto 4800 de 2011, por el cual se reglamenta la Ley 1448 de 2011 y se dictan otras disposiciones, aborda la educación a partir de medidas de asistencia en términos de gratuidad, subsidiaridad, permanencia en el sistema de educación preescolar, básica y media, con “enfoque diferencial y desde una mirada de inclusión social y con perspectiva de derechos”. En esta misma

línea se plantea la orientación ocupacional y formación (Art. 96). Por su parte, la educación superior se tramitará a través de líneas de crédito o subsidio del Icetex (Art. 144). En este mismo decreto se afirma la construcción de:

- Un Programa de derechos humanos y memoria histórica, en cuyos componentes se encuentran actividades de pedagogía para “crear y cimentar una cultura de conocimiento y comprensión de la historia política y social de Colombia en el marco del conflicto armado interno” (Art. 189, parágrafo 3).
- Una pedagogía para la reconciliación y construcción de paz (Art. 210), la cual será “replicada en el territorio nacional” (Art. 210).

Por su parte, los decretos reglamentarios 4633, 4634 y 4635 de 2011 operativizan la Ley 1448 de 2011, para lo cual plantean las medidas de asistencia, atención, reparación integral y restitución de tierras a las víctimas pertenecientes a pueblos y comunidades indígenas, rom y afrodescendientes respectivamente, de la siguiente manera:

**Tabla 1**

*Análisis de Decretos*

Decreto/Item	Decreto 4633	Decreto 4634	Decreto 4635
Pueblo comunidad	<b>Indígena</b>	<b>Rom o gitano</b>	<b>Afrodescendiente</b>
Planteamientos sobre la educación	Medidas de protección de los pueblos y comunidades indígenas: Capacitación en derechos humanos, derecho constitucional y Derecho Internacional Humanitario (Art. 61, parágrafos G y H). Medidas de protección especial contra la	Medidas en materia de educación: Garantizar la educación libre de discriminación. Reparación integral a la violación al derecho a la integridad cultural: Garantizar a la niñez del pueblo rom afectado el acceso a la educación intercultural, así como a	Medidas en materia de educación: Garantizar una educación libre de discriminación y asegurar que las comunidades desplazadas puedan dar continuidad a sus procesos etnoeducativos. Publicación de los

<p>Planteamientos sobre memoria histórica</p>	<p>vulneración de los derechos de niños y niñas indígenas: Garantizar el derecho a la educación (Art. 65). Medidas en materia de educación: La realización del derecho a la educación a través de un sistema educativo indígena propio–SEIP (Art. 85). Goce efectivo del derecho a la educación (Art. 87).</p>	<p>la salud integral y a una alimentación bajo el enfoque diferencial étnico (Art. 92).</p> <p>Acciones en materia de memoria histórica: El Ministerio de Educación Nacional, con el fin de garantizar una educación de calidad y pertinente para toda la población, en especial para poblaciones en condición de vulnerabilidad y afectadas por la violencia, fomentará desde un enfoque de derechos diferencial, territorial y restitutivo, así como el desarrollo de programas y proyectos que promuevan el ejercicio pleno de los derechos y que desarrollen competencias ciudadanas y científico-sociales en los niños, niñas y adolescentes del</p>	<p>mapas de los territorios de propiedad colectiva y su inclusión en los textos de geografía que se usan en el sistema público educativo (Art. 98)</p> <p>Acciones en materia de memoria histórica: El Ministerio de Educación Nacional, con el fin de garantizar una educación de calidad y pertinente para toda la población, en especial para poblaciones en condición de vulnerabilidad y afectadas por la violencia, fomentará desde un enfoque de derechos diferencial, territorial y restitutivo, el desarrollo de programas y proyectos que promuevan la restitución y el ejercicio pleno de los derechos y que desarrollen competencias ciudadanas y</p>
---	--	---	---

---

país, y propendan a la científico-sociales en  
reconciliación y la los niños, niñas y  
garantía de no repetición adolescentes del país”,  
de hechos que atenten (Art. 94, literal G)  
contra su integridad o  
violen sus derechos”  
(Art. 87, parágrafo 7)

---

*Fuente:* Vélez, G. (2012). Pedagogías de las memorias de la historia reciente colombiana:

¿construir memoria, en el campo de una memoria imposible? *Revista Colombiana de Educación*,  
No. 62, pp. 257

### **CAPÍTULO III: METODOLOGÍA**

La presente investigación se enmarca dentro la investigación de enfoque cualitativo, la cual según Bautista (2011) es flexible y permite la revisión y ajuste durante el desarrollo de la investigación, siendo esto una característica clave puesto que en el presente proyecto no se plantea una hipótesis sino se observa de qué manera se comporta el fenómeno objeto de estudio, desde el análisis, recolección e interpretación de datos descriptivos.

#### **3.1 Paradigma de Investigación**

El paradigma bajo el cual se desarrolla este proceso investigativo es el hermenéutico-interpretativo, según Bautista (2011), la hermenéutica “tiene como característica propia interpretar y comprender, para desvelar los motivos del actuar humano” (p.48), teniendo en cuenta que el propósito del presente proyecto es analizar y comprender la Pedagogía de la Memoria, a partir, en primer lugar, de la interpretación que sobre ella han generado autores como Paul Ricoeur, Tzvetan Tóodorov, Joan Carles Mèlich y Piedad Ortega Valencia, y en segundo lugar, personas representantes o integrantes de procesos sociales de reconstrucción de memoria que pertenecen o no a organizaciones, entre las cuales se mencionan Comisión de la Verdad, Movimientos Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado, y Congregación de Misioneros Claretianos.

Bautista (2011) afirma que la hermenéutica en procesos investigativos es una “forma de comprensión crítica que permite analizar las relaciones humanas dentro del ejercicio de la razón de vida plena para toda la humanidad, ampliando el campo de la significación teórica” (p.50) por lo cual, permite comprender la Pedagogía de la Memoria como una realidad dinámica y diversa. Su interés va dirigido al significado de las acciones humanas y de la práctica social.

#### **3.2 Enfoque de Investigación**

Como ya se mencionó, este proyecto de investigación se realiza desde el enfoque cualitativo, puesto que asume una realidad subjetiva, dinámica y compuesta por multiplicidad de

contextos en los que se configura la reconstrucción de la memoria, a partir de los procesos sociales y la investigación misma. El enfoque cualitativo permite, entonces un análisis profundo y reflexivo de los significados subjetivos e intersubjetivos que forman parte de las distintas realidades a partir de las cuáles se habla y se construye memoria en diálogo con una posible implementación de la Pedagogía de la Memoria en la Escuela.

### **3.3 Diseño de investigación**

La presente propuesta de investigación se enmarca dentro la investigación documental, teniendo en cuenta que según Hernández (2006) es “un proceso que permite detectar, obtener y consultar la bibliografía y otros materiales que parten de otros conocimientos y/o informaciones recogidas moderadamente de cualquier realidad, de manera selectiva, de modo que puedan ser útiles para los propósitos del estudio” (p.5)

#### **3.3.1 Escenario.**

El contexto dentro del cual se va a llevar a cabo la presente investigación documental, tiene tres escenarios: el primero que tiene por objeto una revisión documental en la que se pueda resignificar el rol de la memoria dentro del contexto pedagógico colombiano que responda al contexto histórico del país; el segundo tienen como epicentro la posición de nuevas fuentes para la enseñanza de las Ciencias Sociales que incidan en la consolidación de la pedagogía de la memoria; el tercero, finalmente, se enfocará en una muestra de fuentes que permita extraer información importante sobre el contexto social, político y económico de Colombia que permita resignificar la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, desde contenidos propios de los territorio y la organizaciones que velan por la consolidación de la memoria histórica.

#### **3.3.2 Informantes clave.**

Según Bautista (2011), los informantes clave son “expertos sobre el tema en estudio, líderes formales o informales, personalidades destacadas o cualquier persona que, en general, posea

informaciones de particular interés para la indagación” (p.173) en este sentido, para el presente proyecto de investigación, los informantes clave son aquellas personas que han vivido el conflicto armado y han participado de la reconstrucción de memoria a partir de procesos de prácticas sociales con organizaciones o comunidades y que a su vez, tienen un bagaje académico y experiencial que les permite tener cierta tecnicidad al hablar de la Memoria como los son:

**MOVICE:** Desde su creación a mediados de la primera década del siglo XXI el Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado, colocó la lucha por el derecho a la verdad y el derecho a la memoria de las víctimas del conflicto, en el centro de la actividad política, y junto con las otras estrategias de lucha contra la impunidad, constituirían un importante instrumento para que centenares y miles de víctimas de distintos hechos victimizantes, pudieran encontrar la satisfacción y el resarcimiento del daño causado por el conflicto armado colombiano.

**La comisión para el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición (CEV)** es una entidad del Estado colombiano que busca el esclarecimiento de los patrones y causas explicativas del conflicto armado interno que satisfaga el derecho de las víctimas y de la sociedad a la verdad, promueva el reconocimiento de lo sucedido, la convivencia en los territorios y contribuya a sentar las bases para la no repetición, mediante un proceso de participación amplio y plural para la construcción de una paz estable y duradera.

**Misión Claretiana en el Castillo - META:** Es una congregación religiosa que trabaja la memoria desde las comunidades de base de Medellín del Ariari, configurando todo un movimiento campesino desde hace más de 20 años y quienes tienen una gran trayectoria en propuestas para la construcción de la memoria desde diferentes campos y formas.

### **3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de información**

Hernández, Fernández y Baptista (2014) plantean que la recolección de datos en estudios cualitativos “busca obtener datos que se convertirán en información de personas, seres vivos,

comunidades, situaciones o procesos en profundidad; en las propias formas de expresión” (p.396) De acuerdo con lo anterior, las técnicas de recolección de la información deben ser claras para los informantes clave, permitiendo así la expresión de los datos de manera sencilla. A continuación, se mencionan las técnicas e instrumentos a implementar en la presente investigación.

### **3.5.1 Análisis documental.**

Es una técnica que según Bautista (2011) “Consiste en indagar documentos fuentes de diversa naturaleza que nos permiten conocer situaciones en diferentes aspectos, tales como memorias, expedientes, cartas, entre otros” (p.161) dicho análisis permite conceptualizar las categorías establecidas para el análisis de la información. A su vez, se realiza una guía de registro como instrumento de recolección de información que permita consolidar los datos en torno a las categorías propuestas.

### **3.5.2 Entrevista.**

Según Bautista (2011) “es una técnica de investigación que permite obtener datos mediante un diálogo entre el investigador y el entrevistado” (p.170) Así mismo, la entrevista debe tener un objetivo claro alineado con el tema objeto de estudio. El instrumento de recolección de información se realiza teniendo en cuenta el tipo de entrevista que se implementa; en la presente investigación se realizará una entrevista individual estructurada, la cual, según Bautista, “se lleva a cabo siguiendo un esquema establecido, con preguntas concretas y definidas con exactitud. Sigue un programa conformado por pregunta-respuesta” (p.170).

## **3.6 Procesamiento y análisis de información**

El procesamiento y posterior análisis de la información se realizará a través de la codificación cualitativa, en la cual según Hernández, Fernández y Baptista (2014) “el investigador considera segmentos de contenido, los analiza y compara” (p.426) para posteriormente establecer categorías de información, las cuales según los autores son “conceptualizaciones analíticas

desarrolladas por el investigador para organizar los resultados o descubrimientos relacionados con un fenómeno o experiencia humana” (p.426) A continuación, se presentan el esquema de categorías propuesto.

### Gráfico 1

#### *Categorías de Análisis*



*Fuente:* Elaboración propia, 2021

## CAPÍTULO IV: HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA PARA LA ESCUELA COLOMBIANA

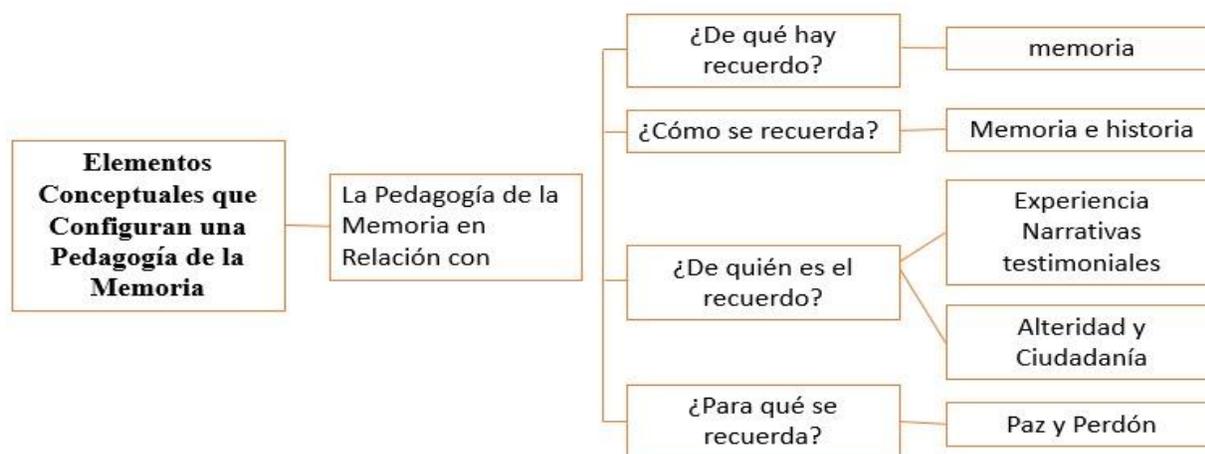
El presente capítulo está dedicado a exponer los resultados del trabajo de Investigación “Hacia una pedagogía de la memoria”, en primer lugar, identificando los elementos conceptuales que configuran una Pedagogía de la memoria desde las categorías que arrojó el análisis documental de los autores seleccionados. En segundo lugar, reconociendo la forma en que circula el discurso de la memoria en procesos de prácticas sociales, según las entrevistas aplicadas. Y, finalmente, estableciendo los retos que tendría la Escuela colombiana para la implementación de una pedagogía de la memoria.

### 4.1 Elementos Conceptuales que Configuran una Pedagogía de la Memoria

Para identificar los elementos conceptuales que configuran una Pedagogía de la memoria se realizó un análisis documental de los autores: Tzvetan Tódorov, Paul Ricoeur, Joan Carles Mèlich y Piedad Ortega, que arrojaron las siguientes categorías leídas a la luz de una la Pedagogía de la Memoria: “memoria”, “memoria e historia”, “experiencia, narrativas testimoniales y alteridad”, “alteridad y ciudadanía” y “Paz y Perdón”. Estas categorías se exponen a continuación.

#### Gráfico 2

*Elementos Conceptuales que Configuran una Pedagogía de la Memoria*



*Fuente:* Elaboración propia, 2021

#### **4.1.1. Pedagogía de la memoria: La memoria: ¿De qué hay recuerdo?**

Ricoeur (2000) en su obra *La Memoria, la historia y el olvido*, plantea, desde una propuesta fenomenológica de la memoria, en primer lugar, la pregunta ¿De qué hay recuerdo? (p. 19). El autor remite a la frase de Aristóteles “La memoria es del pasado” (p. 31) y “la presencia en la que, se cree, consiste la representación del pasado parece ser la de una imagen.” (21), esta última aseveración hace necesario, entonces, entablar una distinción entre memoria e imaginación: “La distinción entre mneme y anamnesis se basa en dos rasgos: por un lado, el simple recuerdo sobreviene a la manera de una afección, mientras que la rememoración consiste en una búsqueda activa.” (p. 36). Por tanto, la concepción de memoria no es algo pasivo, sino que recordar, es rememorar, es un ejercicio de búsqueda activa del pasado.

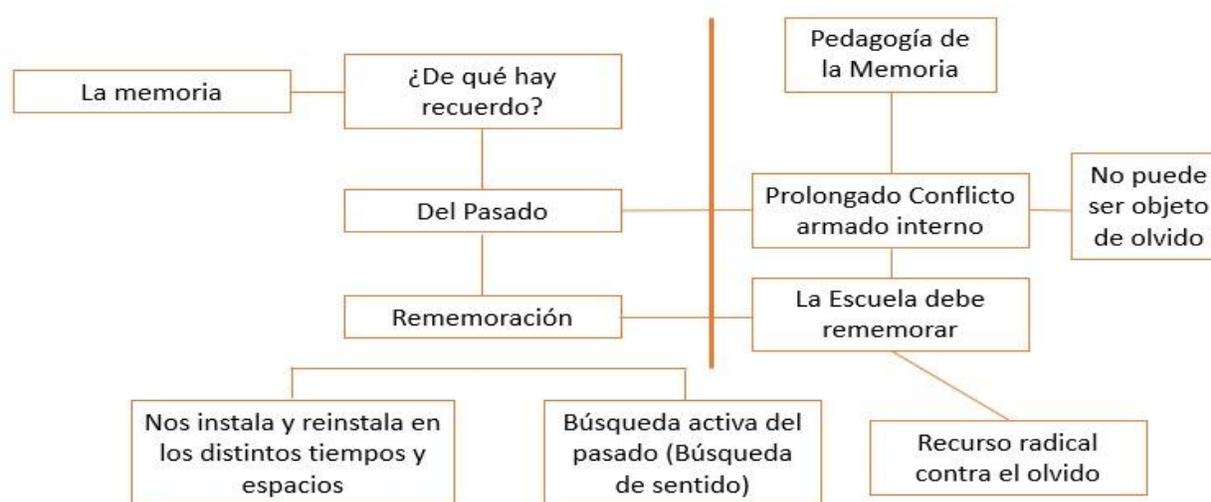
Por su parte para Todorov (2013) en *Usos de la Memoria*, en sentido muy general, la memoria es la conciencia del tiempo pasado, que es producto de continuidades temporales de las que es consciente el ser humano (Todorov, p. 3). Hacer memoria implica un trabajo de rememoración que debe pasar necesariamente por varias etapas, entre ellas: la construcción de los hechos y del sentido que consiste en responder el qué, quién, cuándo, dónde, en cuanto a su representación y lejos de voluntades, sino con trazos materiales y síquicas de lo sucedido para luego trabajar el sentido. (Todorov,p. 5).

Para Ortega (2015) en *La Pedagogía de la Memoria para un país amnésico* afirma citando a Melich, que en el campo de la memoria la facultad de rememorar es la que nos instala y reinstala constantemente en los distintos tiempos y espacios, en los contextos y en las situaciones. (Ortega, 2015, p.52). La Pedagogía de la Memoria es un recurso radical contra el olvido. (Ortega, 2015, p.28) Por tanto, teniendo en cuenta el contexto colombiano, en el que se reconoce la dinámica de conflicto interno armado con una prolongación degradada en el tiempo histórico, en la que los actores armados en conflicto realizan sistemáticamente prácticas violatorias de los derechos

humanos y del derecho Internacional Humanitario desde una lógica de guerra, y que ha conllevado a una ecología de la violencia (Ortega, 2015, p. 16). No pueden ser objeto de olvido, “deben ser consideradas en el ámbito educativo como problemas fundamentales que se estudian, analizan y reconocen en las aulas de clase”. (Ortega, 2015, p. 16).

### Gráfico 3

*Memoria ¿De qué hay Recuerdo?*



Fuente: Elaboración propia, 2021

#### 4.1.2. Pedagogía de la Memoria: La memoria y la historia: ¿Cómo se recuerda?

Para Ricoeur luego de plantearse la pregunta por el ¿Qué se recuerda? Debe plantearse la pregunta por el cómo se recuerda antes de aproximarse a la pregunta por el ¿Quién? La memoria y la historia, según Ricoeur P. (2000) tienen una relación dialéctica, guardan entre sí nexos complejos, en la medida en que tienen en común la preocupación por el pasado, como se mencionó “La memoria es del pasado” (p. 31). Y se enfrentan por establecer sentidos en torno a él. (Ricoeur, 1999p. 9). Junto con Koselleck, Ricoeur se apropia de la concepción del tiempo propuesta por San Agustín, quien formula la idea de diferentes temporalidades en las cuales el pasado, el presente y el futuro se anudan de manera compleja. Para Agustín: "el presente del pasado es la memoria; el

presente del presente es la visión; el presente del futuro es la espera" (Ricoeur, 2000, p. 457). De este modo, no hay una idea del futuro y del pasado que no estén articuladas desde el presente, lo cual permite pensarlo no como una categoría atemporal, sino en relación dialéctica entre un “antes y un después”. (p. 55).

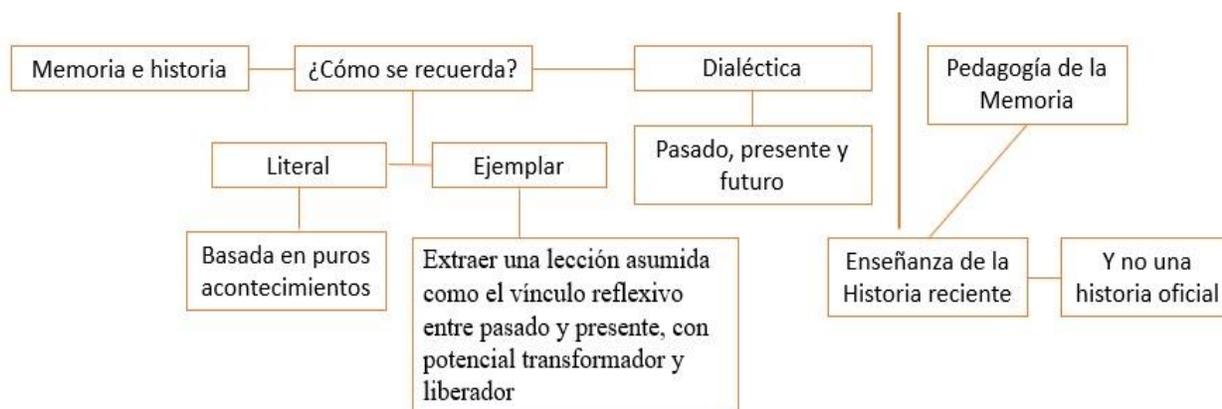
Por su parte, Todorov (2000), hace una distinción entre diversas formas de reminiscencia. El acontecimiento recuperado puede ser leído de manera literal, ligado a los acontecimientos, o de manera ejemplar, del cual extraigo una lección asumida como el vínculo reflexivo entre pasado y presente, con potencial transformador y liberador y con la capacidad de comprender las injusticias del pasado para luchar contra las que se producen hoy en día y separarse del yo para ir hacia el otro. (pp. 30-31).

Ortega (2015) considera que desde la Pedagogía de la memoria se asume una opción por el pasado reciente (p.64). La enseñanza de la historia reciente tiene un papel estratégico en la formación de la conciencia histórica, porque toda interpretación sobre los acontecimientos actuales depende de alguna representación de lo que ocurrió en el pasado, que es —en definitiva— lo que da sentido al presente. A este imperativo ético, de construir sentido al pasado a través del hermanamiento de la temporalidad compleja, procura responder la pedagogía de la memoria y su correlato escolar: la enseñanza de la historia reciente de la violencia política. (p. 67). Es por ello que al hablar sobre el pasado que ha de ser objeto de la enseñanza de la historia reciente como modalidad escolarizada de la pedagogía de la memoria, se hace referencia específica al pasado cercano. “Al decir de Franco y Levin: Se trata de un pasado abierto, de algún modo inconcluso, cuyos efectos en los procesos individuales y colectivos se extienden hacia nosotros y se nos vuelven presentes. Se trata, en suma, de un pasado “actual” o, más bien, de un pasado en permanente proceso de “actualización” y que, por tanto, interviene en las proyecciones a futuro. (Franco y Levin, 2007, p. 1)” (Ortega, 2015, 64).

En este contexto la enseñanza de la historia reciente es una respuesta a la necesidad de comprender y actuar en las condiciones y dinámicas del presente, es en un enfoque pertinente y oportuno para incentivar procesos de formación, desde el cual, docentes y estudiantes, puedan articular la manera como construyen sus posiciones políticas, a las circunstancias históricas que configuraron su realidad actual. (Ortega, 2015, 66). Es así como las nuevas generaciones se plantean cuestionamientos frente al legado histórico y su incidencia en el presente y en el futuro, agenciando —desde sus propias lecturas y análisis— horizontes de sentido que alimentan los procesos de construcción de identidad frente a la realidad nacional (Ortega, 2015, 140). Sin embargo, en la Escuela colombiana “aún prevalece una enseñanza ligada a la historia oficial, es decir, al rigor del memorismo (de fechas, lugares y personalidades), la heroicidad (inserta en un maniqueísmo de los buenos y los malos) y los grandes acontecimientos patrios presentados de manera aislada” (Ortega, 2015, p. 84).

#### Gráfico 4

##### *Memoria e Historia*



Fuente: Elaboración propia, 2021

#### 4.1.3. Pedagogía de la Memoria: experiencia, narrativas testimoniales y alteridad: ¿De quién es el recuerdo?

Ricoeur (1999b) en *Historia y Narratividad* plantea: “Si responder a la pregunta «¿quién?» consiste en contar la historia de una vida, la historia contada dice el quien de la acción. Esta relación circular en la que se fragua una identidad mediante la recepción del texto que uno, en cierto modo, es y ha producido permite que un sujeto se reconozca en la historia que se cuenta sobre sí.” (Ricoeur, 1999b. p. 24). De ese modo, se resuelve temporalmente en ser quien es y así pervive. “Se trata de una identidad narrativa, en tanto que sólo acontece en su interpretación, lo que responde a la cualidad prenarrativa de la experiencia humana y a que la ficción asimismo narrativa es una dimensión irreductible de la autocomprensión.” (Ricoeur, 1999b. p. 24).

Tóodorov (2013) por su parte, en *los usos de la memoria* postula que “La «memoria» [...] significa ahora la expresión verbal de una experiencia subjetiva, que sea individual o colectiva. El individuo-sujeto ha vivido el mismo un hecho y restituye sus recuerdos.” (Tóodorov, 2013, p. 7) El testimonio como expresión de la memoria (Tóodorov, 2002b) posibilita el recuperar la ausencia del momento pasado o de la realidad perdida, junto con sus protagonistas, que al haber visto, vivido, sentido, se convierten en transmisores de realidades ocultas, pues al estar narrando están viendo su presente a pesar de que los acontecimientos ya han pasado. Los testimoniantes se van redefiniendo, hasta llegar a dotar sus relatos de una gran complejidad enunciativa a través de la cual dan cuenta de una experiencia que desborda su propia subjetividad y representa las experiencias, sentires y expresiones de “unos todos”, para salvar distancia con los que lo separan no solo en su país (familia, territorio, política, cultura), sino de su proyecto vital; en ese sentido la función del testimonio como narración literaria o crónica, casi que como el mito, los crea y los recrea, instalándolos en su mundo, en su experiencia, en su historia. (42).

Según Ortega (2015) (42) Particularmente las narrativas testimoniales aluden a la multiplicación de las voces donde lo vivencial, lo privado o lo íntimo se narran desde el registro de la “propia” experiencia, y adquieren así un innegable suplemento de valor: veracidad,

autenticidad, proximidad, presencia. (Ortega, 2015, p. 42). 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. Subjetividad en términos de disposiciones, posicionamientos y elecciones que le permiten a un sujeto actuar y territorializarse en unas prácticas, en un contexto, en un saber, en un espacio y en las memorias de su tiempo. El reconocimiento de esta experiencia se hace posible mediante procesos de reflexividad, dado que su propia actuación es un texto y un pretexto para problematizar y producir narraciones y memorias en una tensión permanente. (Ortega, 2015, p. 40).

La pedagogía de la Memoria “Configura un relato del pasado reciente, mediante su significación procura la recuperación del otro que ha sido expulsado de la condición humana. Es por eso un acto de enseñar histórico [...] [y que] se moviliza desde una memoria sensible y crítica, sensible al dolor y crítica del daño ejercido sobre el otro. (Ortega, 2015, p. 41).

Si consideramos plausible esta relación entre experiencia-memoria, descubrimos que la formación es una reconstrucción a partir de la narrativa. Es decir, concibe la formación como un evento intersubjetivo, porque adquiere elementos de la objetividad, la historia y el análisis sobre la ética reconstructiva; y de la subjetividad, la narración y la identidad, que confluyen en la vinculación entre la vida y la sociedad por medio de la dotación de sentido. Con esto, reconocemos la narración como la voz y la muestra de humanidad en el sujeto implicado en algún proceso educativo.

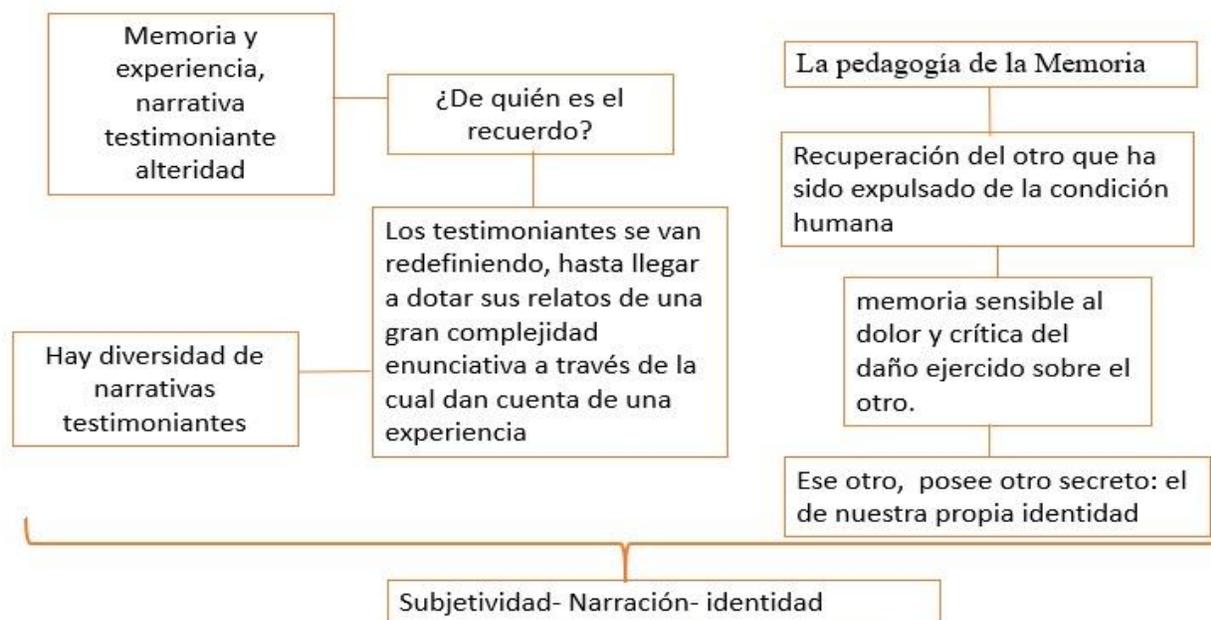
Particularmente nombrar narrativas testimoniales alude, no solamente al conjunto de géneros consagrados como tales desde su origen postulado en el siglo XVIII –biografías, autobiografías, diarios íntimos, correspondencias, confesiones– sino también a su enorme expansión contemporánea en géneros, formatos, estilos y soportes de la más variada especie, de la

entrevista periodística al cine documental, de las historias y relatos de vida en ciencias sociales a la autoficción —en la literatura, el cine, el teatro, las artes plásticas, la televisión— y en general, a esa multiplicación de las voces donde lo vivencial, lo privado o lo íntimo se narran desde el registro de la “propia” experiencia, y adquieren así un innegable suplemento de valor: veracidad, autenticidad, proximidad, presencia. (Ortega, 2015, p. 42).

Mèlich (2006), en *El trabajo de la memoria o el testimonio como categoría didáctica* postula que “el testimonio es la categoría didáctica fundamental para llevar a cabo una pedagogía de la memoria simbólica”. (Mèlich, 2006, p. 120) Además, Mèlich (2000) argumenta: La memoria remite al otro, es impensable sin el otro, de ahí que decir memoria es convocar a la intersubjetividad. Pero es una intersubjetividad asimétrica en el sentido de que quien sufre tiene el secreto del presente y también del otro. 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. Todo presente tiene pues un déficit de legitimación. Y ese otro posee otro secreto: el de nuestra propia identidad. (p. 144).

## Gráfico 5

### *Experiencia, Narrativas Testimoniantes y Alteridad*



*Fuente:* Elaboración propia, 2021

#### **4.1.4. Pedagogía de la Memoria: Alteridad y Ciudadanía.**

Orientar una pedagogía de la memoria significa el tránsito de una cultura de olvido a una cultura memoriosa que reconoce la humanidad allí en donde esta se encuentre desalojada. Nos demanda, entonces como lo sugiere Mélich “que es posible pensar la educación como acompañamiento, hospitalidad y recibimiento del otro en su alteridad” (Mélich, 2000, p. 14). (39) Mélich (2000) afirma que una pedagogía de la memoria se ocupa de una formación anamnética de la subjetividad, se toma en serio la historia, las situaciones, y las relaciones humanas. De ahí que una pedagogía de la memoria es una pedagogía del tiempo, del espacio. Es una pedagogía del testimonio, del relato y del anhelo, en suma de la alteridad, porque no es solo la reconstrucción de mi memoria, sino la memoria del otro.

Ortega (2015), por su parte afirma que: “Una pedagogía de la memoria construida desde el enfoque de la alteridad se convierte en una propuesta de enseñanza hacia una ciudadanía capaz de

reconocer lo que somos como sociedades marcadas por una historia reciente de dolor, sufrida, vulnerada, pero animosamente resistente ante el olvido”. (Ortega, 2015, p. 161). Renovar la narrativa mnemónica a través de los testimonios de víctimas y victimarios, para lograr construir una verdad que los haga conscientes de la memoria que los identifica. Se proyecta, como el intento de validar lo humano en lo social y por ello surge en un contexto político de significación, como contrapunto crítico del orden social, para configurar la ciudadanía memorial, constituida por hombres y mujeres sujetos críticos que deben desde la memoria viva, desnudar el potencial ideológico de toda la estrategia totalizadora que legitime el olvido. (Ortega, 2015, 48) (141) y, además, un deber de posibilidad de implicarnos con el “otro”, de hacerse responsable y en esa medida comprometerse en una lucha por construir modos de vida más justos, democráticos y solidarios. (Ortega, 2015, 141).

En este sentido, la relación con un pasado y un presente caracterizado por la violación sistemática a los Derechos Humanos, como fuente para entender el momento actual que vive Colombia, exige la construcción de sujetos con un papel activo en el cuestionamiento, comprensión y transformación de su realidad, con base en principios como la vida, la dignidad humana y la solidaridad. (Ortega, 2015, 139). La pedagogía que asume esta responsabilidad es memoriosa; comprende que en el proceso educativo se forma el ser –que para las sociedades de occidente es concebido como ciudadano– por lo tanto su instrucción está encaminada para que actúe y sea en lo público, de hecho su formación implica intereses políticos, posiciones ideológicas y condiciones específicas en la relación de ese pretendido mundo estatal organizado por intereses, pensamientos, estructuras para el cual está siendo educado y desde donde se le “garantiza” serlo. (Ortega, 2015, 159).

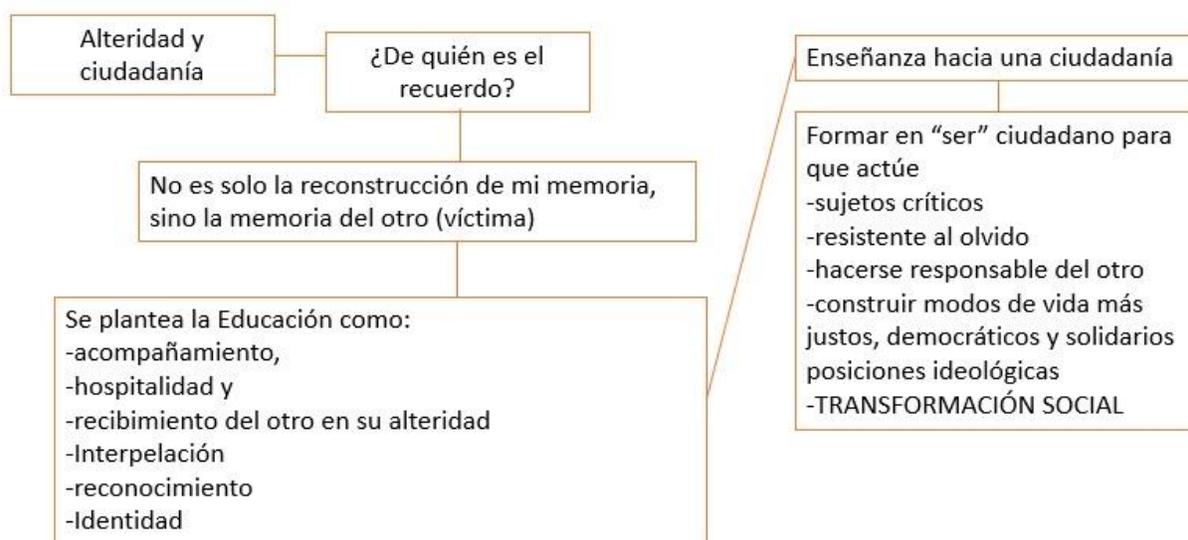
La configuración de un campo del saber pedagógico, la enseñanza de la historia reciente, interesado en la formación de sujetos capaces de asumir el pasado en términos de objeto de

investigación, de posibilidad abierta a la tensión, deconstrucción y reinterpretación para pensar históricamente –reconocer la gramática propia del pensar histórico– en y desde lo local como contexto socio-histórico y cultural particular. (Ortega, 2015, 114).

Desde este enfoque, la formación ético-política, como punto de partida para pensarse en una pedagogía de la memoria se considera como un proceso pedagógico que, al estar situado históricamente, permite el fortalecimiento de las capacidades de los sujetos, en términos de la construcción de posturas políticas en torno a la realidad social, vista, no como algo predeterminado sino como un constructo social que, al ser analizado críticamente desde sus causas y consecuencias, posibilita la transformación de relaciones inequitativas, injustas y excluyentes. (Ortega, 2015, 141).

## Gráfico 6

### *Alteridad y Ciudadanía*



*Fuente:* Elaboración propia, 2021

### **4.1.5. Pedagogía de la Memoria: Paz y Perdón.**

La fundamentación de la enseñanza de la historia reciente plantea tensiones ético-políticas, cognitivas y procedimentales, en clave de aportar a la construcción de modos de socialidad y de subjetividad capaces de coexistir conflictualmente (paz positiva). Se trata de encarar el reto bajo la

comprensión de que el fin del conflicto político armado no solo reside en los resultados de la dejación de armas y del cese al fuego emanados de los procesos de negociación (entre los actores político-militares en confrontación), también requiere del concurso activo y deliberado del quehacer educativo en la construcción de condiciones sociales y culturales para la paz donde el abordaje pedagógico del pasado reciente es un aspecto clave. (Ortega, 2015, 117) En este escenario colombiano de violencia se debe situar “la labor de la Educación en cuanto a la reconstrucción de la dimensión social como soporte de una paz duradera” (Ortega, 2015, 111) un país en paz, donde sea posible convivir sin tener que justificar el hecho de recurrir a la violencia para defender los intereses de cada sector político y social. (Ortega, 2015, 11).

En consecuencia, en la medida en que nos reconocemos a nosotros mismos como personas que tenemos una voz que puede sonar cada vez más fuerte, si somos capaces de entretejer nuestras historias, situándolas en un territorio común, le damos un nuevo significado a nuestras vidas, participando activamente, junto a otros, en la construcción de un país distinto al que heredamos, un país nuevo y diferente para heredarles a nuestros hijos y a nuestros nietos; un país en paz, donde sea posible convivir sin tener que justificar el hecho de recurrir a la violencia para defender los intereses de cada sector político y social. (Costurero de la Memoria, abril de 2015). (Ortega, 2015, p. 11).

Desde la Pedagogía de la Memoria una escuela narrable y narradora estimula las potencialidades de los estudiantes y fomenta imperativos pedagógicos contrarios a la exclusión, olvido, discriminación e imposición de verdades e historias únicas y absolutas (Ortega, 2015, p. 174) (88) y más bien genera escenarios que potencian “las capacidades de empatía, integración, comprensión, escucha y diálogo, tanto al interior del colegio como con sus familias y barrio. (Ortega, 2015, 88). En procesos educativos a nivel local, regional y nacional. (Ortega, 2015, p. 18). Pero también un diálogo en el que la teoría y la práctica de la formación y la investigación en torno

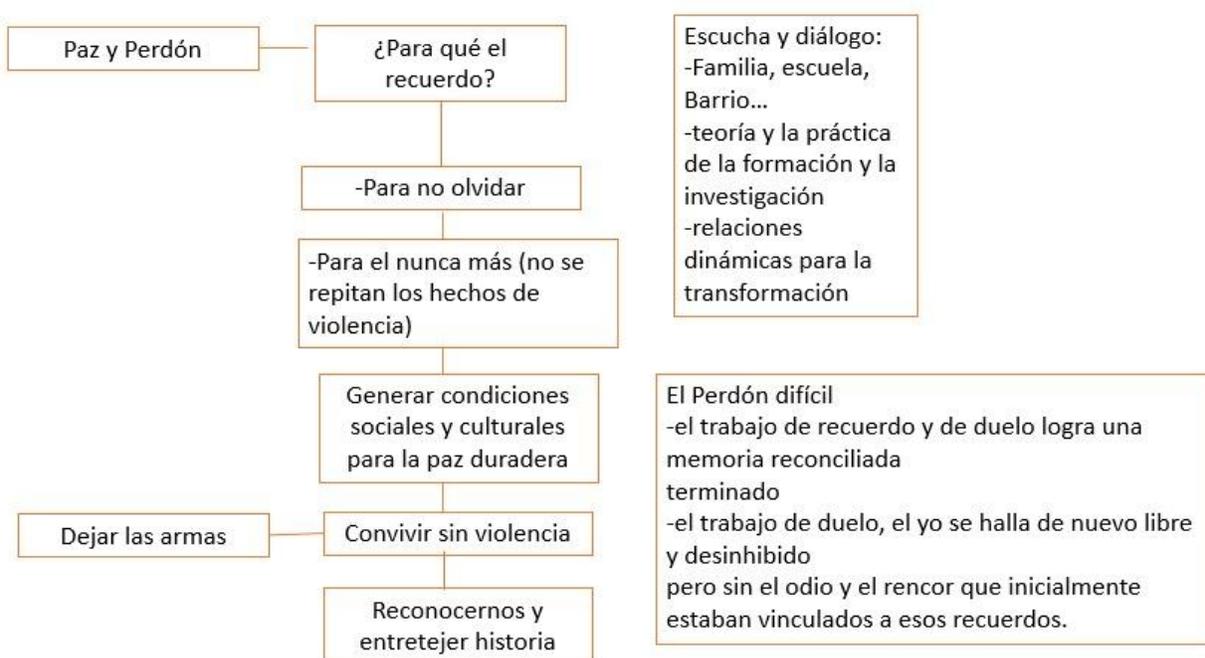
a la enseñanza de la historia reciente han de recrearse permanentemente, sin indiferenciarse, haciendo pivote en y con la realidad histórico-social y cultural. En el entramado de estas relaciones dinámicas las prácticas pedagógicas se realimentan y recrean su talante en horizontes alternativos con vocación de transformación social. (Ortega, 2015, p. 18).

Finalmente, se expone la última categoría, el perdón, recurriendo nuevamente a Ricoeur. El perdón 'difícil'. "El perdón, si tiene un sentido y si existe, constituye el horizonte común de la memoria, de la historia y del olvido. Siempre en retirada, el horizonte huye de la presa. Hace el perdón difícil: ni fácil ni imposible. Pone el sello de la inconclusión en roda la empresa. Si es difícil darlo y recibirlo, otro tanto es concebirlo." (Ricoeur, 1999, p. 585). El Perdón difícil es denominado como tal, según Paul Ricoeur, debido a la serie de paradojas y complicaciones a las que se encuentra enfrentado debido a su origen en la "pluralidad humana" (Ricoeur, 1999, p.622). Este perdón es posible y es confiable ya que tiene su fundamento en un trabajo de memoria que rompe con el paradigma común que reza que para perdonar hay que olvidar los hechos que rodean la falta cometida y padecida. Es el trabajo de recuerdo y de duelo logra una memoria reconciliada. EL trabajo de duelo es el costo del trabajo del recuerdo; pero el trabajo del recuerdo es el beneficio del trabajo del duelo". (Ricoeur, 1999, p. 100). "Lo que hace del duelo un fenómeno normal, aunque doloroso, es que, "una vez, terminado el trabajo de duelo, el yo se halla de nuevo libre y desinhibido" (Ricoeur, 1999, p. 101). Esta puerta abre a la posibilidad de una memoria reconciliada, es decir, a la elaboración de un trabajo de recuerdo donde se ha hecho una elaboración del duelo y un trabajo de recuerdo que eviten la repetición de los mismos actos. Esta memoria, dice Ricoeur, es una "memoria feliz" (Ricoaur, 1999, p.533) porque opera con el objetivo de que los individuos recuerden, pero sin el odio y el rencor que inicialmente estaban vinculados a esos recuerdos.

Una memoria que puede hacer que el otro, al que me sujeta también un deber de justicia, pueda supervivir o revivir a través del reconocimiento. Ricoeur lo dirá de manera muy bella al sostener que el pequeño milagro de la memoria es el reconocimiento: el reconocimiento de aquello que es indestructible, de aquello que fue, pero con lo cual me reencuentro nuevamente. Este reconocimiento implicará, a su vez, la representación presente de una cosa ausente que, en últimas, es la solución al más antiguo problema de la memoria: ¿cómo hacer presente una cosa ausente? (Ricoeur, 2006: 162). Ese reconocimiento del otro ausente que se hace presente implica un reconocimiento de sí mismo. Así, la memoria feliz será también una memoria reflexiva, una memoria apaciguada, una memoria reconciliada y una memoria que cura. Una memoria reconciliada, pero que a manera personal de quien es autor del presente proyecto de investigación, es necesaria, junto con los criterios de no repetición, justicia y reparación, para construir un nuevo país y sentar las bases para la paz.

## Gráfico 7

### *Paz y Perdón*



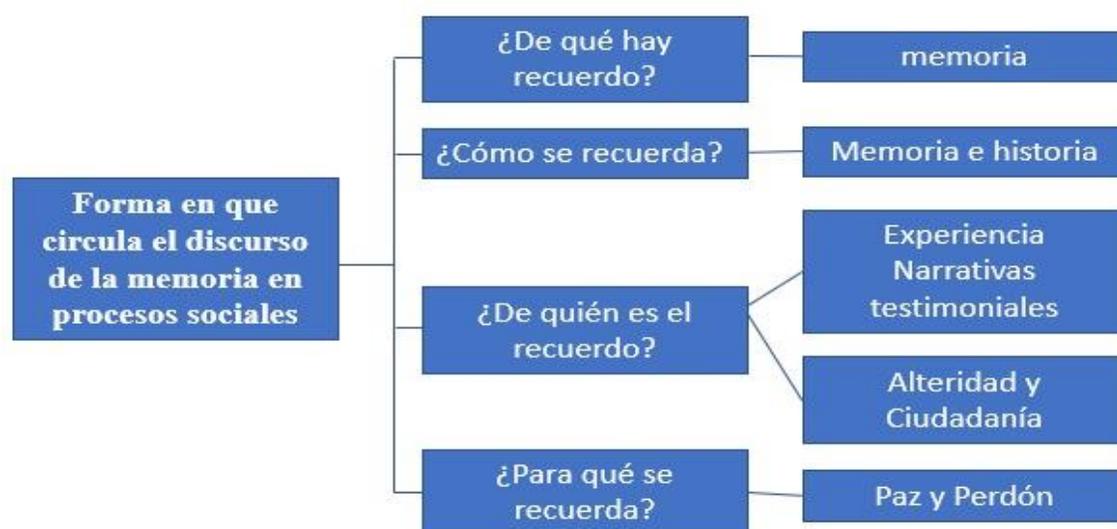
Fuente: Elaboración propia, 2021

## 4.2. Forma en que Circula el Discurso de la Memoria en Procesos de Prácticas Sociales.

Luego de haber identificado los elementos conceptuales que configuran una Pedagogía de la Memoria, a la luz de estos hallazgos y manteniendo un diálogo con los autores, se presenta a continuación los resultados que arrojaron las entrevistas sobre el cometido de reconocer la forma en que circula el discurso de la memoria en procesos de prácticas sociales, puesto que, como se mencionó anteriormente, son quienes han tenido un recorrido en términos del trabajo de la memoria, ya sea individual o colectiva, en el país, que puede dar luces, junto con los autores, para plantear los retos de la Escuela Colombiana en la implementación de la Pedagogía de la Memoria.

### Gráfico 8

*Forma en que Circula el Discurso de la Memoria en Procesos de Prácticas Sociales.*



*Fuente:* Elaboración propia, 2021

### 4.2.1. La Memoria:

Repasando a Ricoeur (2000) sostiene que “la memoria es del pasado” (p.31), no es un algo pasivo, sino que la memoria es un acto de rememoración que “consiste en una búsqueda activa.” (p. 36). Siguiendo esta misma línea, para los procesos de prácticas sociales “la memoria no es el ejercicio solamente de recordar muertos, muchas personas se relacionan eso, sino la memoria es

un ejercicio de comprender también por qué pasan las cosas, por qué ocurren los desplazamientos, por qué ocurrieron las masacres y las desapariciones”. (Entrevistado 1).

Todorov (2013) plantea que la memoria implica un trabajo de rememoración que debe pasar necesariamente por varias etapas, entre ellas: la construcción de los hechos y del sentido que consiste en responder el qué, quién, cuándo, dónde. (p. 5). Al respecto de este trabajo de rememoración, en el marco de los procesos de prácticas sociales se coincide con el autor puesto que la “memoria es la posibilidad de evocar sobre un escenario una experiencia que yo he tenido, en la cual se le da un sentido y un significado o, por lo menos, representa un elemento significativo.” (Entrevistado 2)

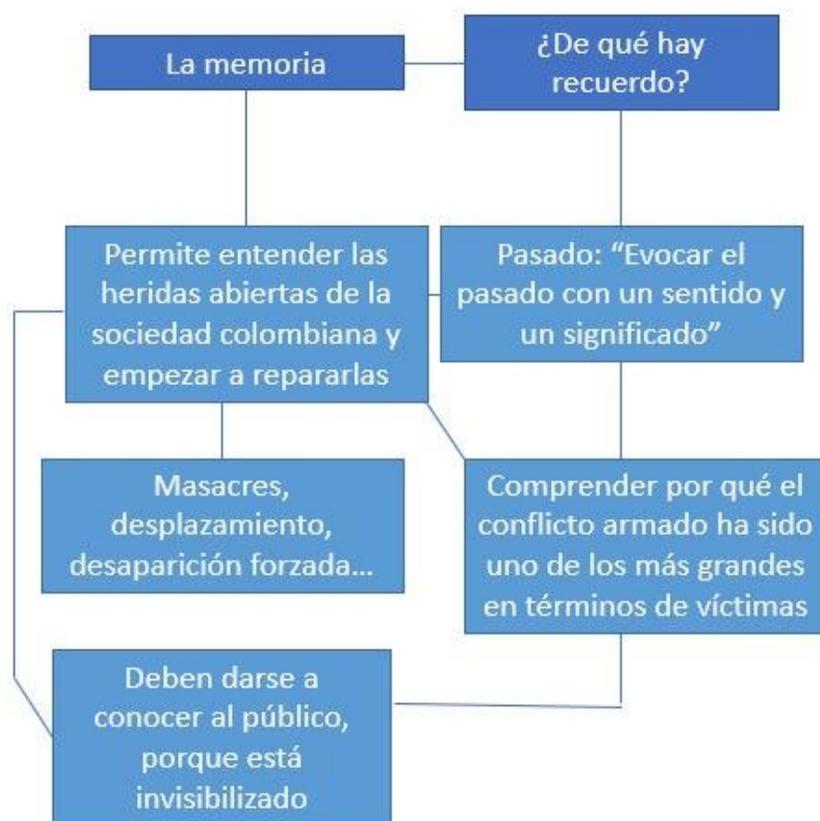
Ortega (2015) afirma que en el campo de la memoria la facultad de recordar es la que nos instala y reinstala constantemente en los distintos tiempos y espacios, en los contextos y en las situaciones. (Ortega, 2015, p.52). Y puesto que en Colombia se reconoce un contexto de violencia prolongado, ésta “debe ser considerada en el ámbito educativo como problema fundamental que se estudia, analiza y reconoce en las aulas de clase”. (Ortega, 2015, p. 16). En este sentido, para los procesos de prácticas sociales “la memoria permite entender cuáles son las heridas abiertas de la sociedad colombiana y empezar a repararlas [...] los ejercicios de las masacres, el desplazamiento, la desaparición forzada, son heridas que están, de hecho en Colombia todavía la sociedad y deben ser conocidos”. (P. Henry Soler). Por este motivo es que en el marco de los procesos de prácticas sociales sobre la memoria se debe “dar a conocer a la opinión pública colombiana, de que en Colombia han pasado cosas que la gente antes no vio y que hoy en día aún hay un gran sector de la sociedad que no quiere ver”. En definitiva, la finalidad de la memoria es poder “visibilizar los factores de persistencia que el conflicto armado tiene”, “aclarar, a entender, a dimensionar, por qué el conflicto colombiano ha sido uno de los conflictos más grandes en términos de víctimas, en

términos de afectaciones humanas, en términos de tiempo de la temporalidad y de la profundidad que ha tenido para algunas regiones del país.” (Entrevistado 2)

Porque como sostiene Ortega (2015), La Pedagogía es un recurso radical contra el olvido”. y para los procesos de prácticas sociales la violencia, el conflicto armado es un hecho invisibilizado y por tanto, la contribución de la memoria, es “visibilizar una situación que realmente estaba invisibilizada y no solamente como un acto de olvido sino como un acto intencionado de omitir la realidad de los colombianos” (Entrevistado 2).

### Gráfico 9

*La Memoria en Procesos de Prácticas Sociales.*



*Fuente:* Elaboración propia, 2021

#### 4.2.2. La memoria y la historia.

La memoria y la historia, según Ricoeur P. (2000) tienen una relación dialéctica. “De este modo, no hay una idea del futuro y del pasado que no estén articuladas desde el presente, lo cual permite pensarlo no como una categoría atemporal, sino en relación dialéctica (Ricoeur, 2000, p.55). Esta relación, al igual que Ricoeur, la entablan los entrevistados, cuando definen que el concepto de memoria “es dinámico, no se queda únicamente en el recuerdo, sino que es un ejercicio que parte del presente, que se sitúa en una conciencia”. “Conjuga el pasado, el presente y el futuro” es decir, la memoria es el ejercicio de la comprensión de lo que ha pasado, de lo que está viviendo para intentar vislumbrar un futuro”. (Entrevistado 1).

Ortega (2015) considera que desde la Pedagogía de la memoria se asume una opción por el pasado reciente (p.64), es decir, un pasado cercano, abierto, que se extiende hasta el presente en un proceso de “actualización” y que, interviene en las proyecciones a futuro. Sin embargo, cuestiona el hecho de que en la Escuela colombiana “aún prevalece una enseñanza ligada a la historia oficial, es decir, al rigor del memorismo, la historicidad acontecimientos patrios presentados de manera aislada” (Ortega, 2015, p. 84). Con respecto a esto último, es decir, la historia que se enseña en la Escuela colombiana, el entrevistado 1 percibe que “en la escuela colombiana se está repitiendo el relato de los vencedores, de los opresores, y justamente se repiten esas versiones de la historia [...] y eso no quiere decir que haya maestros que hagan un ejercicio distinto”.(Entrevistado 1) La misma percepción tiene el entrevistado 2 cuando sostiene que los estudiantes en la Escuela colombiana, “por un lado tienen que absorber y recibir unos conocimientos que están dentro de unos libros, que no, ni siquiera reconocen la existencia de sus especificidades y sus particularidades territoriales; y por otro lado, es una historia que además te la sensación de decir una historia, además rígida, lejana, entonces la... mi percepción, es que ese, esa manera tanto del contenido con el método, pues debe ser revisando”. (Entrevistado 2).

## Gráfico 10

### *Relación Entre Memoria e Historia en Procesos de Prácticas Sociales*



*Fuente:* Elaboración propia, 2021

#### **4.2.3. Experiencias, narrativas testimoniales y alteridad.**

Ricoeur (1999b) en *Historia y Narratividad* plantea: “Si responder a la pregunta «¿quién?» consiste en contar la historia de una vida, la historia contada dice el quien de la acción. Respondiendo de la misma manera a la pregunta ¿De quién es el recuerdo? En los procesos de prácticas sociales corresponde a las víctimas del conflicto armado: ““entonces el testimonio y especialmente el testimonio de quienes han sufrido directamente el conflicto armado es la pieza fundamental para lograr eh, eh, apoyar, pues digamos esta construcción de la verdad de la memoria histórica, de cara también a un ámbito de la reparación”, (Lina), y añade, “la fuente primaria por el cual se basa el informe [de la comisión de la Verdad] está soportada en los testimonios, en los más de 10.000 testimonios, más de 15 mil incluso [...] que se han acercado a la comisión que han brindado generosamente su testimonio como contribución a la verdad”. (Entrevistado 2).

Ricoeur (1999b) continúa afirmando que esta relación circular en la que se fragua una identidad mediante la recepción del texto que uno, en cierto modo, es y ha producido permite que un sujeto se reconozca en la historia que se cuenta sobre sí.”. (Ricoeur, 1999b. p. 24). En esta misma línea los procesos de prácticas sociales a partir de los testimonios vivos construyen una

identidad de la historia de Colombia: “a través del testimonio se puede conocer la dimensión de lo que hemos vivido las víctimas y es muy duro, es una de las cosas más dolorosas que puede haber, pero eso permite que individualmente la víctima sienta que está compartiendo con la gente que lo escucha su dolor. Es por eso muy importante y es parte de la memoria, porque es basados en esos testimonios que podemos construir la historia de Colombia.” (Entrevistado 3).

Ortega (2015) señala que hablar de narrativas testimoniales alude, no solamente al conjunto de géneros consagrados como tales desde su origen postulado en el siglo XVIII –biografías, autobiografías, diarios íntimos, correspondencias, confesiones– sino también a su enorme expansión contemporánea en géneros, formatos, estilos y soportes de la más variada especie, de la entrevista periodística al cine documental, de las historias y relatos de vida en ciencias sociales a la autoficción —en la literatura, el cine, el teatro, las artes plásticas, la televisión— y en general, a esa multiplicación de las voces donde lo vivencial, lo privado o lo íntimo se narran desde el registro de la “propia” experiencia. Para los procesos de prácticas sociales, estas narrativas testimoniales se presentan de diversas maneras, porque depende de:

“[...] diferentes niveles, y diferentes actores, diferentes territorios, digamos que a cada un elemento importante es la diversidad en todo sentido, entonces primero desde las víctimas, pues claramente tenemos todos los sectores de la sociedad afectados por el conflicto, esto me refiero en razón a género, en razón a lo étnico, a lo territorial, en razón al ciclo de vida, en razón a los sectores, y en los movimientos sociales, en los sectores sociales académicos, operadores judiciales, entonces digamos que no ha habido ningún sector de Colombia que no haya sido afectado o atravesado por el conflicto armado”. (Entrevistado 2)

Por dar algunos ejemplos

-Peregrinación de la memoria:

“en Medellín del Ariari, se están haciendo pues varios como varios ejercicios de, de memoria, una ya lo decía que es el tema de la peregrinación de la memoria, la peregrinación es un ejercicio que permite encontrar a campesinos y campesinas de la región del Ariari con estudiantes universitarios de distintas ciudades de país y de distintas universidades, con la posibilidad de encontrar entonces esa es una actividad, generar encuentros, construir puentes destruidos, la guerra destruyó puentes”. (Entrevistado 1)

-Santuario de la memoria:

“La preservación y la creación de los lugares de memoria, los lugares de la memoria son santuarios que permiten resguardar la memoria y los testimonios ya sean materiales, testimoniales, documentales, audiovisuales, sonoros o gráficos, de esa memoria; entonces en ese sentido los misioneros claretianos con la comunidad de Medellín del Ariari deciden hacer de, de este templo un santuario a la memoria, en él se encuentra por un lado es un templo con mucha luz ,muchas ventanas, no solamente por el tema del aire, sino por el tema de la luz, o sea, es decir, la búsqueda la luz, la busca de la verdad, con muchos colores, los murales están hechos en una diversidad de colores para representar la diversidad cultural y con un mural que relata la historia del pueblo victimizado, pero también no solamente como, como la memoria, como un hecho dramático, sino también sus logros, sus búsquedas, su espiritualidad, su futuro también, y esa conexión con el ser trascendente con Dios mismo, padre, madre, con Jesús, Jesús liberado, entonces la capilla está en un lugar muy sobrio, muy sobrio, que permite hacer un lugar y ahí está también puesto el calendario de la memoria.” (Entrevistado 1)

-Calendario de la memoria:

“hemos diseñado un calendario de la memoria, que es un ejercicio de memoria día a día, año a año, de los hechos victimizantes en los castillos que reúne casi más de quinientas personas, nombres de personas, plasmadas en un calendario, entonces, cuando la gente ve esos de que un día,

en un mismo día en distintas partes del municipio mataron 7-8 9-10 personas, o sea estamos hablando de dimensionar realmente lo que sucedió, entonces, también es un ejercicio que permite, una estrategia que permite comprender el estado de las cosas”

-Memoria para encontrar desaparecidos:

“la memoria como estrategia de resistencia frente a la búsqueda de personas desaparecidas, es un ejercicio de recordar con las familias el mayor número de información para poder brindar a la unidad de búsqueda de personas desaparecidas, para poder localizar a las personas, ya sea fallecidas, ya sea asesinadas o ya sea vivas, pero, pero ese ejercicio también da muestras de una estrategia que permite hoy seguir activando los mecanismos de búsqueda”.

### Gráfico 11

*Experiencias, Narrativas Testimoniales y Alteridad en Procesos de Prácticas Sociales.*



*Fuente:* Elaboración propia, 2021

#### 4.2.4 Alteridad y ciudadanía.

Mélich (2000) plantea que “es posible pensar la educación como acompañamiento, hospitalidad y recibimiento del otro en su alteridad” (p. 14). Al respecto, en los procesos de prácticas sociales, al generar encuentros directos abiertos a la ciudadanía en los que se cuenta de

primer mano su testimonio, en general, se despierta, por una parte, la sensibilidad y, por otra, la empatía.

-Con respecto a la sensibilidad, los desde los procesos de prácticas sociales se expresa:

“en el Ariari construimos una experiencia, no es novedosa no, fue recogida de otras experiencias de otros lugares que hemos llamado “peregrinación de la memoria de los mártires del historial” y básicamente ese es un momento de encuentro, entre... entre los campesinos que han sido víctimas y estudiantes de universidades o personas de ciudades que, que son externas a la región y que, y que los campesinos en un ambiente espontáneo caminar en el camino van contando sus experiencias, y yo creo que ahí hemos logrado que muchos estudiantes se sensibilicen que muchas personas de ciudad que jamás habían escuchado sus relatos empiecen a ver la historia de otra manera y empiezan a comprender también qué fue lo que vivieron ellos en las ciudades”.(Entrevistado 1).

“cada vez es más el número de acompañantes con los que contamos, hay sectores de la sociedad que en diferentes ciudades se han sensibilizado frente al testimonio y acompañan a las víctimas si, en diferentes eventos, entonces sí que ha cumplido un papel, y frente a la escuela colombiana en la ciudad de Bogotá se ha cumplido muy bien” (Entrevistado 3).

-Con respecto a la empatía, desde los procesos de prácticas sociales consideran que se ha generado:

“la empatía para ponerse en los zapatos del otro, la empatía para no juzgar, la empatía para crear un escenario de confianza, de intimidad, de protección, que el otro se sienta protegido al poder contar su historia” (Entrevistado 2) empatía viene siendo una llave importante para poder lograr este espacio de protección de confianza y seguridad donde la verdad tenga un lugar y un curso además y que vaya fluyendo también. (Entrevistado 2)

Ortega (2015), por su parte afirma que: “Una pedagogía de la memoria construida desde el enfoque de la alteridad se convierte en una propuesta de enseñanza hacia una ciudadanía capaz de reconocer lo que somos como sociedades marcadas por una historia reciente de dolor, sufrida, vulnerada, pero animosamente resistente ante el olvido”, para configurar la ciudadanía memorial, constituida por hombres y mujeres sujetos críticos. (Ortega, 2015, p. 161). Por este motivo, es que desde los procesos de prácticas sociales se insiste en que “la memoria no se le convierta al ciudadano en un dolor, porque no puede ser eso, tiene que ser una memoria esperanzadora, una memoria que le dé elementos suficientes al ciudadano de ser crítico frente a lo que pasó, pero que pueda soñar y sembrar de otra forma” (Entrevistado 3)

La pedagogía de la memoria comprende que en el proceso educativo se forma el “ser”, concebido como ciudadano, encaminado para que actúe y sea en lo público, de hecho su formación implica intereses políticos, posiciones ideológicas y condiciones específicas en la relación de ese pretendido mundo estatal organizado por intereses, pensamientos, estructuras para el cual está siendo educado y desde donde se le “garantiza” serlo. (Ortega, 2015, 159). Desde el proceso de prácticas sociales, con respecto a esta praxis se propone, entonces:

“una perspectiva también axiológica, de los valores, será el componente ético, que se está desarrollando también con toda la población, especialmente con escolarizada, ya serviría también, para generar conciencia y responsabilidad social, conciencia política, de estos valores que también intervienen frente a bien mayor, al bien común, para superar estas visiones individualistas y muchas veces como las alternativas, que desconocen lo que ha pasado y se sigue reproduciendo, y se siguen reproduciendo los patrones, las conductas” (Entrevistado 2)

“la memoria genera una nueva concepción de ciudadanía, nueva concepción de comunidad, de nación, de pueblo, de Estado, definitivamente la memoria nos permite encontrar que hay otras tradiciones, que en Colombia hay otras maneras de organizarse de los pueblos indígenas, desde los

pueblos afro, que los campesinos han construido sus propias maneras organizarse y que eso nos enriquecería muchísimo (Entrevistado 1).

### Gráfico 12

*Alteridad y Ciudadanía en Procesos de Prácticas Sociales.*



*Fuente:* Elaboración propia, 2021

#### 4.2.5. Paz y Perdón:

Para Ortega (2015) La pedagogía de la memoria es un recurso radical contra el olvido (p. 15). “Hacer memoria para que no se repitan los crímenes contra la humanidad es entonces la consigna que acompaña el Nunca Más” (p. 143). De la misma forma dentro para los procesos de prácticas sociales “el aporte más grande que puede hacer la memoria es, las garantías de no repetición, sí, porque el poder garantizar que no se van a repetir los crímenes hace que haya la posibilidad de tener un país en paz, un país diferente, sí, y un país tolerante” (Entrevistado 3).

Desde la Pedagogía de la Memoria una escuela narrable y narradora estimula las potencialidades de los estudiantes y fomenta imperativos pedagógicos para escenarios que potencian “las capacidades de empatía, integración, comprensión, escucha y diálogo, tanto al

interior del colegio como con sus familias y barrio. (Ortega, 2015, 88). En procesos educativos a nivel local, regional y nacional. (Ortega, 2015, p. 18). Por este motivo, el informe de la Comisión de la Verdad, basado en los testimonios de las víctimas tiene “el objetivo de esclarecimiento y con el objetivo de diálogo social en el reconocimiento a lo que ha ocurrido, y con el objetivo de la convivencia y garantías de no repetición”.

En palabras de Ricoeur (1999) el Perdón difícil “si es difícil darlo y recibirlo, otro tanto es concebirlo.” (Ricoeur, 1999, p. 585). Esta memoria, dice Ricoeur, es una “memoria feliz” (Ricoeur, 1999, p.533) porque opera con el objetivo de que los individuos recuerden, pero sin el odio y el rencor que inicialmente estaban vinculados a esos recuerdos. Dentro de los procesos sociales se concibe “la memoria también como un proceso doloroso, o sea, indudablemente recordar y hacer memoria duele, pero digamos, para sanar hay que limpiar, para sanar hay que curar, para sanar hay que cicatrizar y la memoria ayuda en ese proceso. [...] el perdón ayuda a liberar a la víctima de esa atadura con el victimario”. (Entrevistado 1) y aclara, además, que cuando “logra liberarse y ya el victimario no le va a seguir haciendo daño, le hizo daño, le dejó una herida sí, pero no lo va a continuar en el tiempo agrediendo, entonces el perdón es necesario.

En el marco de los procesos sociales entrevistados se hace una aclaración muy necesaria: “perdonar no es olvidar, para perdonar hay que recordar, o sea no hay perdón sin memoria. [...] el perdón lo que me ayuda a cicatrizar, para que yo, sano, pueda enfrentar las estructuras de la injusticia.”. “la memoria y la verdad contribuyen a reparar, a sanar y a dar como un imperativo ético para hacer un cambio”.

### Gráfico 13

*Paz y Perdón Desde los Procesos de Prácticas Sociales.*



*Fuente:* Elaboración propia, 2021

#### 4.3 Retos que tendría la Escuela colombiana para la implementación de una pedagogía de la memoria

En este último apartado se propone plantear los retos de la Escuela Colombiana para la implementación de la Pedagogía de la Memoria, teniendo en cuenta los hallazgos tanto de la revisión documental de los autores Tzvetan Tóodorov, Paul Ricoeur, Joan Carles Mèlich y Piedad Ortega, como las entrevistas aplicadas a personajes que pertenecen a procesos de prácticas sociales, a saber, la comisión de la verdad, MOVICE (Movimiento de víctimas de Estado), y la congregación claretiana.

##### 4.3.1 Retos de la Escuela: Desde la Pedagogía de la memoria en relación con la Memoria e historia:

El reto de la Escuela para la implementación de la Pedagogía de la Memoria a partir de la relación entre Memoria e historia es lograr que a partir de la enseñanza de la historia en la Escuela

se posibilite en la comunidad educativa una carga de sentido, de apropiación, de reconocimiento e identidad con la historia, de significación y resignificación y de compromiso por transformar esa historia. Desde esa resignificación del pasado, que se llegue a poder entender y comprender mucho de lo que pasa en su presente, pero también, que esa reinterpretación del pasado desde el presente le ayude a proyectar su futuro. Este cometido implica superar la enseñanza de la historia oficial, que promueve el memorismo de fechas, lugares, personalidades, presentación de grandes héroes y acontecimientos vistos de manera aislada con una única versión, la de los vencedores y no la de los vencidos. Además, es indispensable en lo posible abandonar los “textos escolares” o en caso de utilizarlos no como fuente de una verdad absoluta e innegable, sino abriendo la posibilidad a que los estudiantes puedan refutar los contenidos enseñados, desde la ubicación de fuentes vivas que logren reconstruir de otra mirada aquello que se presenta como memoria generalizada.

En qué sentido la escuela rememora el pasado, el nuestro, el de los suyos, elemento clave para pensar en una ciudadanía. Parece que la escuela está de espaldas al pasado, su afán de formar al hombre, la instala en el futuro del proyecto, dejando de lado un pasado que es tremendamente necesario, sin el cual, cualquier proyecto de futuro en el que inscribamos a la persona, es una vil traición, es un desconocimiento anacrónico de la vida ya vivida, del dolor allí presente, es un borrón y cuenta nueva con la más profunda desfachatez.

Por ello el reto debe ser: invitar a la escuela que rememore como un ejercicio de profundo respeto con la existencia de un ser, que ya existe, que ya ha existido en otras condiciones, buenas o malas, pero que ha existido. Si podemos entender ello asumiremos el compromiso de la formación como un ejercicio profundamente humano.

Por otra parte, un reto para la Escuela es el ejercicio comprensivo del conflicto colombiano. Las generaciones actuales, no tienen elementos que le permitan comprender en su total dimensión el conflicto. Tienen solo episodios, no conocen sus orígenes y desarrollos, no conocen su historia

y la trama de relaciones que cada vez lo ha complejizado más. Es tan complejo el conflicto colombiano, que se requiere un análisis a través de la memoria, que permita comprenderlo en su real dimensión.

#### **4.3.2 Retos de la Escuela: Desde la Pedagogía de la Memoria en Relación con Experiencia-Narrativas Testimoniales-Alteridad.**

El reto de la Escuela para la implementación de la Pedagogía de la Memoria a partir de la relación entre experiencia-Narrativa y alteridad es posibilitar que los estudiantes logren sensibilizarse, ser empáticos, hospitalarios, solidarios, logren ser interpelados por un “otro” y en un acto de reconocimiento se constituyan como un “Nosotros”, para llegar a comprender que su historia, mi historia, es nuestra historia y por tanto, todos somos responsables de forjarla. Este cometido implica, por un lado, la comprensión de una Escuela abierta, que acoge los testimonios de las víctimas de la violencia del conflicto armado en Colombia, a través de redes que permitan entablar intercambios de experiencias con personas o comunidades. O el vínculo con organizaciones o programas que trabajen el tema de la memoria desde lo vivencial. Y, por otro lado, que se pueda elaborar procesos de memoria, ya sea individual o colectivos, con la familia.

Además, implica capacidad para escuchar narrativas testimoniales o construirlas desde su propia experiencia o desde el legado cultural en su familia, o en su comunidad, en sus distintas formas o hasta crear nuevas formas: (estos son únicamente ejemplos por nombrar: desde lo tradicional, biografías, autobiografías, diarios íntimos, correspondencias, confesiones— sino también a su enorme expansión contemporánea en géneros, formatos, estilos y soportes de la más variada especie, de la entrevista periodística al cine documental, de las historias y relatos de vida en ciencias sociales a la autoficción —en la literatura, el cine, el teatro, las artes plásticas, la televisión— y en general, a esa multiplicación de las voces donde lo vivencial, lo privado o lo íntimo. Con un fin, y es el dotar de sentido y significado su vida, sus relaciones con el otro, su entorno.

En esta misma línea, entonces, tiene la facultad de crear una Nueva Escuela desde los sentidos y significados, sus paredes, sus lugares, sus celebraciones, sus relaciones, lo pedagógico, lo didáctico, hacen posible una identidad para no olvidar y sobre todo para crear una nueva Escuela, una nueva sociedad, una nueva nación.

Una escuela que recupera el pasado, lo hace para en función de un ejercicio supremo de alteridad, donde unos y otros, nos liberamos, nos transformamos. Se deben hallar las preguntas y las reflexiones que sobre el pasado y futuro del país tienen los estudiantes. Pues es desde allí, donde ellos construyen su horizonte de sentido en los procesos de construcción de la identidad nacional. Una pedagogía de la memoria, inevitablemente debe estar atravesada por la intersubjetividad generada a partir del testimonio como la herramienta fundamental que posibilita más que la verdad, LA IDENTIDAD. Una escuela que ubique al testimonio como el elemento clave de los procesos didácticos relacionados con una pedagogía de la memoria, estará contribuyendo al reconocimiento de LA IDENTIDAD de los pueblos, las generaciones, las personas. Si algo que buscan desesperadamente nuestros pueblos y generaciones, es LA IDENTIDAD, compromiso que al parecer la escuela no ha sabido asumir con la potencia que esta exige.

La escuela que recupera el pasado, debe hacerlo no para leer literalmente los hechos, sino no para encontrar en ello un potencial transformador y liberador, donde abandonamos el yo para ir hacia al otro. Una escuela que escucha al otro, como un profundo acto de humanidad. El otro fue expulsado de su condición humana. Escucharlo, oír su voz, es contribuir a la recuperación de su humanidad, hecho que nos permite ser más humanos a nosotros mismos, como seres de una escuela que permite el relato del otro, como un elemento potenciador de la humanidad que todos tienen en sí.

### **4.3.3 Retos de la Escuela desde la Pedagogía de la memoria en relación con la Ciudadanía:**

El reto de la Escuela para la implementación de la Pedagogía de la Memoria a partir de la relación entre Memoria y ciudadanía es formar a los estudiantes para que desarrollen facultad de comprender e interpretar críticamente las distintas versiones de la historia, que argumenten sus posturas frente a ella, con capacidad de escucha, acogida y empatía por los testimonios de las víctimas del conflicto armado interno, toma decisiones y se reconozcan, junto con los “otros” como protagonistas de esa historia y se compromete a transformar esta historia para que los hechos de violencia no se repitan. Esto implica estudiar el modelo pedagógico, pasar de un modelo tradicional a un modelo sociocrítico e innovador para orientar la construcción de un currículo que responde a un contexto socio-cultural asumiendo un rol democrático y protagónico en la realidad y sobre todo transformador, emancipador. Pasar de un currículo cerrado a un currículo abierto y flexible, abierto a una enseñanza desde la diversidad social, cultural, y flexible que permita redefinir la carga de contenidos curriculares y adaptarlos al contexto de los estudiantes y de la situación nacional de violencia acontecida en nuestro país.

### **4.3.4 Retos de la Escuela desde la Pedagogía de la Memoria en relación con la Paz y el Perdón.**

El reto del Maestro para la implementación de la Pedagogía de la Memoria a partir de la relación entre ésta con la paz y el perdón requiere del concurso activo y deliberado del quehacer educativo en la construcción de condiciones sociales y culturales para la paz. Estudiantes con capacidad de convivir sin tener que justificar el hecho de recurrir a la violencia para defender los intereses de cada sector político y social. Con capacidad de escucha, diálogo y acuerdos tanto al interior del colegio como con sus familias, barrio y cualquier sector social. Con disponibilidad a recordar, pero sin el odio y el rencor que inicialmente estaban vinculados a esos recuerdos.

La recuperación de la memoria, el testimoniar el pasado, nos convoca a actuar de otras formas, a abandonar las armas y las salidas bélicas, pues ellas producen desolación y tristeza. El recurrir a la memoria, es una posibilidad para alcanzar la paz y sanar las heridas, para enfrentar con esperanza, la construcción de un nuevo mañana, donde lo que no fue posible, sea realidad ahora sí, para todos. El ejercicio de la memoria, permite el reconocimiento tanto del otro como de las sociedades que sufrieron desarraigo. Pueblos enteros que fueron abandonados y olvidados en el tiempo, pueden ser traídos nuevamente, gracias a la memoria. Saberes y costumbres que se habían perdido en el olvido, pueden ser recuperados por los relatos y testimonios de aquellos que vivieron allí donde todo desapareció. Recuperar esa memoria es ir armando los pedazos de un país, que fraccionaron unos pocos.

## CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### 5.1 Conclusiones

En primer lugar, A partir del estudio de los referentes teóricos Tzvetan Tódorov, Paul Ricoeur, Joan Carles Mèlich y Piedad Ortega, se lograron reconocer elementos conceptuales que configuran una pedagogía de la memoria desde las relaciones entre la “memoria y la historia”, la “memoria, las experiencias, las narrativas testimoniales y la alteridad”, la “memoria y la ciudadanía”, la “memoria, la paz y el perdón”.

La relación entre Memoria e historia plantea una enseñanza de la historia reciente, que posibilita una carga de sentido, de apropiación, de reconocimiento e identidad con la historia, de significación y resignificación del pasado desde el presente, para construir un mejor futuro.

La relación entre memoria, narrativas testimoniales y alteridad hace posible que el sujeto se sensibilice, sea empático, hospitalario, solidario, sea interpelado por un “otro” al escuchar su testimonio, se reconozca y se haga responsable para constituir un “nosotros”, y pasar a hablar de “su historia” o “mi historia” a “nuestra historia” a partir de un sentido de responsabilidad.

La relación entre memoria y ciudadanía permite comprender e interpretar críticamente las distintas versiones de la historia, argumentar sus posturas frente a ella, adquirir la capacidad de escucha, acogida y empatía por los testimonios de las víctimas del conflicto armado interno, tomar decisiones y reconocerse, junto con los “otros” como protagonistas de esa historia y se compromete a transformar esta historia para que los hechos de violencia no se repitan.

La relación entre memoria, paz y perdón sugiere la construcción de condiciones sociales y culturales para la paz. Capacidad de convivir sin tener que justificar el hecho de recurrir a la violencia. Con capacidad de escucha, diálogo, acuerdos y construcción de democracia, tanto al interior del colegio como con sus familias, barrio y cualquier sector social. Con disponibilidad a recordar, pero sin el odio y el rencor que inicialmente estaban vinculados a esos recuerdos.

En segundo lugar, los procesos de prácticas sociales dedicados al ejercicio de la memoria histórica han configurado un discurso en torno a la memoria, que coincide en su gran mayoría con los postulados de los autores. La adelantada diversidad de experiencias de la práctica de la Memoria que surgen en estos procesos sociales son objeto clave para enriquecer la implementación de la Pedagogía de la Memoria en la Escuela Colombiana.

Finalmente, se le plantea a la Escuela colombiana el reto de “rememorar y reconstruir la historia reciente” desde los testimonios de quienes han sufrido la violencia política y han sido invisibilizados por la memoria oficial, con miras a la formación del “ser” ciudadano en el marco de un proceso de alteridad, intersubjetivo de significación y resignificación, que posibilite acogida, diálogo, empatía, responsabilidad frente a la reconstrucción del pasado desde lo que se ha vivido, sufrido, padecido, para poder transformar y abrir el horizonte de lo que desea ser como sociedad, como Escuela, como Nación, en perspectiva de una educación para no olvidar, para el “nunca más”, que necesita recordar para no repetir estos hechos de violencia que se han perpetuado por tantos años hasta nuestra actualidad y, especialmente, como un aporte para la construcción de una paz necesaria y poner en el centro de la vida el valor de lo humano”.

## **5.2 Recomendaciones**

Se recomienda futuras investigaciones que se deban hacer en el campo de la Pedagogía de la memoria.

Se le recomienda a la maestría de educación:

Se recomienda a la comunidad científica, en este caso a los distintos colectivos de investigación del país que tienen como objeto de estudio la memoria, la paz y el conflicto conformar redes de trabajo que vinculen en sus investigaciones la academia con las prácticas de procesos sociales, de tal forma que haya un diálogo permanente entre la Universidad, la Escuela, las organizaciones, las comunidades.

Se recomienda a la Escuela hacer una revisión del estado en que se encuentra su pedagogía, su currículo, su didáctica con respecto a la enseñanza de la memoria reciente y enriquecidos por la comunidad científica, las prácticas de procesos sociales y su propio contexto emprender procesos de iniciación a la Pedagogía de la Memoria, con asesoramiento adecuado.

Se le recomienda a la Escuela en el maco de iniciación de la Pedagogía de la memoria por una parte, un trabajo de interdisciplinariedad, poner en diálogo las ciencias sociales, el arte, la literatura, la filosofía, la ética, y en general, cada campo de la ciencia. y por otra, vincular a toda la comunidad educativa, al barrio, en procesos de incidencia comunitaria, de tal manera que se pueda ir pensando en una construcción de participación ciudadana.

Se recomienda a la maestría en Educación abrir una línea de investigación sobre la Pedagogía de la memoria, “memoria, paz y conflicto”, abrir la investigación a otros autores además de los abordado en la presente investigación y a otras organizaciones y comunidades que también adelantas diversos procesos de recuperación de la memoria para seguir enriqueciendo y retroalimentando y actualizando los avances investigativos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bautista C., P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y aplicaciones*. Editorial El Manual Moderno, Bogotá-Colombia.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Editorial McGrawHill. 6ta Edición. México.
- Mèlich, J. C. (2000). El fin de lo humano. ¿Cómo educar después del holocausto? *Enrahonar* (31), Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona, España: Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social 08193 Bellaterra.
- Mèlich, J. C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J. C. (2004). *La lección de Auschwitz*. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J.-C. (2006a). El trabajo de la memoria o el testimonio como categoría didáctica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5, 115-124. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127625011>
- Mèlich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Ortega Valencia, P., Castro Sánchez, C., Merchan Diaz, J., & Vélez Villafañe, G. (2015). *Pedagogía de la memoria para un amnésico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ricoeur, Paul (1999), *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*, Madrid, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid-Arrecife
- Ricoeur, Paul (2000), *La memoria, la historia y el olvido*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós e ICE Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: Un relato en busca de narrador. *Ágora*, 25(2), pp. 9-22.
- Todorov, Tzvetan. *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós, 2000.

Todorov, T. (2002b). El trabajo de la memoria: lo verdadero y lo justo. *Le Monde Diplomatique*, año I, (4).

Bickford, L. (2008). El desafío más grande es aprender del pasado. <http://www.ictjcolombia.org/informativoPct08/enfoque.html>

### **Referencias Bibliográficas Secundarias**

Castaño, D. y Jurado, P. (2019). “¿Cuál memoria? Los efectos políticos y el orden simbólico de los trabajos oficiales de memoria”. *Revista Colombia Internacional*, No 97, Universidad de los Andes, Bogotá, pp. 47-171. Cayo, I., (2012) La pedagogía de la memoria como propuesta teórica de enseñanza aprendizaje de la historia reciente, utilizando lugares memoriales de la ciudad de Concepción, *Revista de Historia y Geografía* N.º 27, pp. 159-172.

Domínguez, J., (2019). Pedagogía de la memoria e historia del tiempo reciente: un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia. *Revista colombiana El ágora USB*. Vol 19, No 1, pp 253-278. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/4129>

Elcolombiano. (2014). Pedagogía de la memoria: reflexiones sobre conflicto armado y educación. Retrieved from [https://www.elcolombiano.com/historico/pedagogia\\_de\\_la\\_memoria\\_reflexiones\\_sobre\\_conflicto\\_armado\\_y\\_educacion-DWec\\_283752](https://www.elcolombiano.com/historico/pedagogia_de_la_memoria_reflexiones_sobre_conflicto_armado_y_educacion-DWec_283752)

Gonzalez, M., (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Revista Historia y Memoria*, No.8, pp.275-311.

Londoño, J., y Carvajal, J. (2015). Pedagogías para la memoria histórica: reflexiones y consideraciones para un proceso de innovación en el aula. *Revista Ciudad Paz-ando*, No. 8, pp. 124-141.

Ortega Valencia, P., Castro Sanchez, C., Merchan Diaz, J., & Velez Villafañe, G. (2015).

Pedagogía de la memoria para un amnésico. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Ramos Pérez, J. C. (2017). Enseñanza y aprendizaje del Conflicto Armado en Colombia. Prácticas

docentes y conocimiento escolar. (Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona).

Recuperado de

<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/458020/jcrp1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

d=y

Scannone, J. C. (2010). Tendencias teóricas de dos propuestas de pedagogía de la memoria en la

educación superior colombiana. Análisis. Revista Colombiana de Humanidades - Rodolfo

Kusch: filosofía y cultura en América Latina, (77), 153-162.

Siciliani, J. (2019). Tendencias teóricas de dos propuestas de pedagogía de la memoria en la

educación superior colombiana. Análisis. Revista Colombiana de Humanidades, vol. 51,

núm. 95. Universidad Santo Tomás

Todorov, Tzvetan. Los abusos de la memoria. Barcelona: Paidós, 2000.

**ANEXOS**

### Anexo 1. Instrumento: Matriz de Análisis Documental.

**Objetivo específico 1:** Reconocer los elementos conceptuales que configuran una pedagogía de la memoria.

Las categorías que se van a analizar desde su relación con la Pedagogía de la Memoria son: “Memoria”, “memoria e historia”, “memoria, experiencia, narrativas testimoniales y alteridad, “Ciudadanía” “paz y perdón”. Los autores y sus respectivas obras, a partir de los cuales se realizará el análisis documental son:

- Todorov, T. (2013). Los usos de la memoria, traducción del francés al castellano. Revista sobre Cultura, Democracia y Derechos Humanos, N° 10, p. 1-17
- Todorov, Tzvetan. Los abusos de la memoria. Barcelona: Paidós, 2000.
- Ricoeur, Paul (2000), La memoria, la historia y el olvido, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica
- Ortega, P., Castro, C., Merchan, J., & Vélez, G. (2015). Pedagogía de la memoria para un amnésico. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional
- Mèlich, J.-C. (2006a). El trabajo de la memoria o el testimonio como categoría didáctica. Enseñanza de las Ciencias Sociales, 5, 115-124. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127625011>
- Ricoeur, Paul (1999), La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido, Madrid, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid-Arrecife

A continuación, se presentan las matrices que servirán de instrumento para el análisis documental por autores y categorías:

**Cuadro 1.**Categoría: Concepto de Memoria

<b>Nombre del documento</b>	Los abusos de la Memoria
<b>Objetivo</b>	Reconocer los elementos conceptuales que configuran una pedagogía de la memoria
<b>Referencia bibliográfica</b>	Todorov, T. (2013). Los usos de la memoria, traducción del francés al castellano. Revista sobre Cultura, Democracia y Derechos Humanos, N° 10, p. 1-17
<b>Categorías</b>	Memoria

<b>Categoría</b>	<b>Texto vivo</b>	<b>Categorías Inductivas</b>	<b>Texto definitivo o Interpretación sintética</b>
Memoria			

**Cuadro 2.** Categoría: Memoria e Historia

<b>Nombre del documento</b>	La memoria, la historia y el olvido
<b>Objetivo</b>	Reconocer los elementos conceptuales que configuran una pedagogía de la memoria
<b>Referencia bibliográfica</b>	Ricoeur, Paul (2000), La memoria, la historia y el olvido, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
<b>Categorías</b>	Memoria e Historia

<b>Categoría</b>	<b>Texto vivo</b>	<b>Categorías Inductivas</b>	<b>Texto definitivo o Interpretación sintética</b>
Memoria			

**Cuadro 3.** Matriz de Análisis Documental: Categoría: Memoria e Historia

<b>Nombre del documento</b>	Los abusos de la Memoria
<b>Objetivo</b>	Reconocer los elementos conceptuales que configuran una pedagogía de la memoria
<b>Referencia bibliográfica</b>	Todorov, Tzvetan. Los abusos de la memoria. Barcelona: Paidós, 2000.
<b>Categorías</b>	Memoria e Historia

<b>Categoría</b>	<b>Texto vivo</b>	<b>Categorías inductivas</b>	<b>Texto definitivo o Interpretación sintética</b>
Memoria			

**Cuadro 4.** Matriz de Análisis Documental: Categoría: Memoria, Experiencias, Narrativas Testimoniales y Alteridad

<b>Nombre del documento</b>	Pedagogía de la memoria para un amnésico
<b>Objetivo</b>	Reconocer los elementos conceptuales que configuran una pedagogía de la memoria
<b>Referencia bibliográfica</b>	Ortega, P., Castro, C., Merchan, J., & Vélez, G. (2015). Pedagogía de la memoria para un amnésico. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional
<b>Categorías</b>	Memoria, experiencias, narrativas testimoniales y alteridad

<b>Categoría</b>	<b>Texto vivo</b>	<b>Categorías inductivas</b>	<b>Texto definitivo o Interpretación sintética</b>
Memoria, experiencias, narrativas testimoniales y alteridad			

**Cuadro 5.** Matriz de Análisis Documental: Categoría: Memoria y Testimonio (Narrativa-Relato)

<b>Nombre del documento</b>	El trabajo de la memoria o el testimonio como categoría didáctica.
<b>Objetivo</b>	Reconocer los elementos conceptuales que configuran una pedagogía de la memoria
<b>Referencia bibliográfica</b>	Mèlich, J.-C. (2006a). El trabajo de la memoria o el testimonio como categoría didáctica. Enseñanza de las Ciencias Sociales, 5, 115-124. Recuperado de <a href="http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127625011">http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127625011</a>
<b>Categorías</b>	Memoria y Testimonio (Narrativa.relato)

<b>Categoría</b>	<b>Texto vivo</b>	<b>Categorías inductivas</b>	<b>Texto definitivo o Interpretación sintética</b>
Memoria y Testimonio			

**Cuadro 6.** Matriz de Análisis Documental: Categoría: Pedagogía de la Memoria, Alteridad, Ciudadanía, Paz.

<b>Nombre del documento</b>	Pedagogía de la memoria para un amnésico
<b>Objetivo</b>	Reconocer los elementos conceptuales que configuran una pedagogía de la memoria
<b>Referencia bibliográfica</b>	Ortega, P., Castro, C., Merchan, J., & Vélez, G. (2015). Pedagogía de la memoria para un amnésico. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional
<b>Categorías</b>	Pedagogía de la Memoria, Testimonio-Alteridad-Ciudadanía- Paz

<b>Categoría</b>	<b>Texto vivo</b>	<b>Categorías inductivas</b>	<b>Texto definitivo o Interpretación sintética</b>
Pedagogía y Memoria Testimonio Alteridad Ciudadanía Paz			

**Cuadro 7.** Matriz de Análisis Documental: Categoría: Memoria y Olvido.

<b>Nombre del documento</b>	La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido
<b>Objetivo</b>	Reconocer los elementos conceptuales que configuran una pedagogía de la memoria
<b>Referencia bibliográfica</b>	Ricoeur, Paul (1999), La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido, Madrid, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid-Arrecife
<b>Categorías</b>	Memoria y Perdón

<b>Categoría</b>	<b>Texto vivo</b>	<b>Categorías inductivas</b>	<b>Texto definitivo o Interpretación sintética</b>
Memoria y Perdón			

## Anexo 2. Aplicación del Instrumento de Investigación: Entrevista Semiestructurada.

**Tema del trabajo de investigación:** “Hacia una Pedagogía de la Memoria en la Escuela colombiana”

**Objetivo específico 2:** Reconocer la forma en que circula el discurso de la memoria en procesos de prácticas sociales.

**Escenario del Proceso de Práctica Social:** Medellín del Ariari-El Castillo-Meta-Colombia

**Entrevistado 3:**

**Tema**

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTA
Configuración del Concepto de Memoria	Concepto de Memoria	1. ¿Qué significa el concepto “memoria” para usted?
	Relación entre Memoria e historia	2. ¿Cuál es el contexto en torno al cual recuerdan y hacen memoria las personas o comunidades que la congregación Claretiana acompaña?
		3. ¿Cuáles serían las contribuciones que usted cree, le haría (o le está haciendo) la recuperación de la memoria al “presente” de las personas o comunidades y a todo el país, en general?
		4. ¿Cuál ha sido el papel del testimonio para la recuperación de la memoria en las comunidades que ustedes acompañan?
Finalidad de la memoria	Relación entre Memoria y Testimonio	4. ¿Cuál ha sido el papel del testimonio para la recuperación de la memoria en las comunidades que ustedes acompañan?
	Relación entre Memoria y alteridad	5. De los relatos construidos como producto del ejercicio de memoria al ser escuchados por otros ¿considera que han despertado empatía y responsabilidad?
	Relación entre Memoria y Perdón	6. ¿De qué manera podría contribuir la memoria a la paz, el perdón y reconciliación?
		7. ¿Cómo se está haciendo memoria y cuáles son las estrategias que están implementando las personas o comunidades que la congregación Claretiana acompaña?
Enseñanza de la Memoria	Pedagogía de la memoria	8. ¿Cuál es su percepción frente a cómo se está enseñando Historia en la Escuela Colombiana?
		9. ¿Tiene proyectos que vinculen el trabajo de memoria con la Escuela?
		10. ¿En qué sentido podría ayudar el ejercicio de la memoria, a las apuestas de formación en la Escuela colombiana?.
	Ciudadanía memorial	11. ¿De qué serviría al país, que la escuela colombiana forme ciudadanos desde la memoria?
		12. ¿Es posible considerar a la “memoria” como un elemento fundamental para la formación ciudadana en Colombia?.
	Pedagogía de la Memoria	13. ¿Cuáles estrategias considera más apropiadas para hacer memoria en la Escuela Colombiana?

---

14. ¿Cuáles retos les plantearía a la Escuela colombiana y en especial a los docentes para la implementación de la Pedagogía de la Memoria en la Escuela?

---

### Anexo 3. Aplicación del Instrumento de Investigación: Entrevista Semiestructurada.

**Tema del trabajo de investigación:** “Hacia una Pedagogía de la Memoria en la Escuela colombiana”

**Objetivo específico 2:** Reconocer la forma en que circula el discurso de la memoria en procesos de prácticas sociales.

**Escenario del Proceso de Memoria Histórica:** Comisión de la Verdad en Colombia  
Entrevistada 2

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTA
Configuración del Concepto de Memoria	Concepto de Memoria	1. ¿Qué significa el concepto “memoria” para usted? 2. ¿Cuál es el contexto en torno al cual recuerdan y hacen memoria las personas que acompaña la Comisión de la Verdad?
	Relación entre Memoria e historia	3. ¿Cuáles serían las contribuciones que usted cree le ha hecho (o le podría hacer) la recuperación de la memoria al “presente” de las personas y comunidades que acompaña la Comisión de la Verdad y, además, a todo el país, en general?
	Relación entre Memoria y Testimonio	4. ¿Cuál cree que ha sido el papel del “testimonio” para la recuperación de la memoria en procesos acompañados por la Comisión de la Verdad?
Finalidad de la memoria	Relación entre Memoria y alteridad	5. De los relatos construidos como producto del ejercicio de memoria al ser escuchados por otros ¿considera que han despertado empatía y responsabilidad?
	Relación entre Memoria y Perdón	6. ¿De qué manera podría contribuir la memoria a la paz, el perdón y reconciliación?
Enseñanza de la Memoria	Pedagogía de la memoria	7. ¿Cómo se está haciendo memoria y cuáles son las estrategias que están implementando desde la Comisión de la Verdad?
		8. ¿Cuál es su percepción frente a cómo se está enseñando Historia en la Escuela Colombiana?
		9. La Comisión a la que usted pertenece ¿Tiene proyectos que vinculen el trabajo de memoria con la Escuela?
	Ciudadanía memorial	10. ¿En qué sentido podría ayudar el ejercicio de la memoria, a las apuestas de formación en la Escuela colombiana?
		11. ¿De qué serviría al país, que la escuela colombiana forme ciudadanos desde la memoria?
Pedagogía de la Memoria	12. ¿Es posible considerar a la “memoria” como un elemento fundamental para la formación ciudadana en Colombia? 13. ¿Cuáles estrategias considera más apropiadas para hacer memoria en la Escuela Colombiana?	

---

14. ¿Cuáles retos les plantearía a la Escuela colombiana y en especial a los docentes para la implementación de la Pedagogía de la Memoria en la Escuela?

---

#### Anexo 4. Instrumento de Investigación: Entrevista Semiestructurada.

**Tema del trabajo de investigación:** “Hacia una Pedagogía de la Memoria en la Escuela colombiana”

**Objetivo específico 2:** Reconocer la forma en que circula el discurso de la memoria en procesos de prácticas sociales.

**Escenario del Proceso de Prácticas Sociales:** Víctimas de Crímenes de Estado de MOVICE (Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado)

**Entrevistado 3**

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTA	
Configuración del Concepto de Memoria	Concepto de Memoria	1. ¿Qué significa el concepto “memoria” para usted? 2. ¿Cuál es el contexto en torno al cual recuerdan y hacen memoria las personas del Movimiento al que pertenece?	
	Relación entre Memoria e historia	3. ¿Cuáles serían las contribuciones que usted cree le ha hecho (o le podría hacer) la recuperación de la memoria al “presente” de las personas que pertenecen al Movimiento y, además, a todo el país, en general?	
	Relación entre Memoria y Testimonio	4. ¿Cuál ha sido el papel del testimonio para la recuperación de la memoria en el Movimiento al que pertenece?	
Finalidad de la memoria	Relación entre Memoria y alteridad	5. De los relatos construidos como producto del ejercicio de memoria al ser escuchados por otros ¿considera que han despertado empatía y responsabilidad?	
	Relación entre Memoria y Perdón	6. ¿De qué manera podría contribuir la memoria a la paz, el perdón y reconciliación? 7. ¿Cómo se está haciendo memoria y cuáles son las estrategias que están implementando desde el Movimiento al que usted pertenece?	
Enseñanza de la Memoria	Pedagogía de la memoria	8. ¿Cuál es su percepción frente a cómo se está enseñando Historia en la Escuela Colombiana? 9. El Movimiento al que usted pertenece ¿Tiene proyectos que vinculen el trabajo de memoria con la Escuela? 10. ¿En qué sentido podría ayudar el ejercicio de la memoria, a las apuestas de formación en la Escuela colombiana?.	
		Ciudadanía memorial	11. ¿De qué serviría al país, que la escuela colombiana forme ciudadanos desde la memoria? 12. ¿Es posible considerar a la “memoria” como un elemento fundamental para la formación ciudadana en Colombia?.
		Pedagogía de la Memoria	13. ¿Cuáles estrategias considera más apropiadas para hacer memoria en la Escuela Colombiana?

---

14. ¿Cuáles retos les plantearía a la Escuela colombiana y en especial a los docentes para la implementación de la Pedagogía de la Memoria en la Escuela?

---

## Anexo 5. Carta de Invitación a Proceso de Validación.

San José de Cúcuta, 07 de abril de 2021

Estimado  
Investigador (a).

Atento saludo,

En el marco de los procesos de investigación de la Maestría en Educación de la Universidad Simón Bolívar, se está realizando la investigación: “*Hacia una Pedagogía de la Memoria en la Escuela Colombiana*”. Liderado por el estudiante Jhon Jairo Vargas Pabón, bajo la tutoría del Dr. Jovany Gómez Vahos.

Conocedores de su experticia disciplinar en el área, solicitamos de su valiosa colaboración, para la revisión de los instrumentos de investigación diseñados con el fin de cumplir con el objetivo General, a saber: “Investigar los principios conceptuales subyacentes en la pedagogía de la memoria y los discursos de la memoria que emergentes en procesos de prácticas sociales, para determinar los retos de los maestros en la implementación de la pedagogía de la Memoria dentro de la Escuela colombiana”.

Cabe mencionar que el proceso de investigación ha estado direccionado desde el paradigma histórico hermenéutico. Para alcanzar el primer objetivo específico “*Reconocer los elementos conceptuales que configuran una pedagogía de la memoria*” se propone un análisis documental como técnica de investigación. Y para el segundo objetivo específico “*Reconocer la forma en que circula el discurso de la memoria en procesos de prácticas sociales*” se propone la aplicación de una entrevista estructurada. (Confrontar **Formato 1 y 2 - archivo en Excell: Análisis documental para Validación-y-Entrevista para Validación**).

Para la construcción de los dos instrumentos de investigación expuestos se hizo anticipadamente un acercamiento muy general a autores claves que permitieran darle un horizonte teórico a la investigación. Los autores que se tuvieron en cuenta son: Paul Ricoeur, Tzvetan Tóдоров, Joan-Carles Mèlich y Valencia Ortega. Y las sub-categorías que se pretenden profundizar son: El concepto de memoria, la relación entre memoria e historia, Relación entre Memoria y Testimonio y Alteridad, la Relación entre Memoria y Pedagogía y la Relación entre Memoria y Olvido.

Pedimos el favor para el proceso de validación realizar los siguientes pasos:

1. En primer lugar, diligenciar el **Formato 1 y 2 - archivo en Excell: Análisis documental para Validación-y-Entrevista para Validación.** Al final de cada formato pedimos su colaboración para la respectiva firma (digital).
2. En segundo lugar, se le solicita muy amablemente hacernos allegar en forma digital ya diligenciados:  
**Formato 1 y 2 - archivo en Excell: Análisis documental para Validación-y-Entrevista para Validación.**  
A los dos correos electrónicos:  
[jgomez86@unisimonbolivar.edu.co](mailto:jgomez86@unisimonbolivar.edu.co)  
[jhonjaiva@gmail.co](mailto:jhonjaiva@gmail.co)

Finalmente le expreso mi agradecimiento por su receptividad para dar su opinión como experto en la materia.

Atentamente,



**JHON JAIRO VARGAS PABÓN**

## Anexo 6. Proceso de Validación de Instrumento "Análisis Documental".



**PROCESO DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO "ANÁLISIS DOCUMENTAL"**

**Objetivo específico 1:** Reconocer los elementos conceptuales que configuran una pedagogía de la memoria.

Responde marcando con una X

**1. Idoneidad de los documentos**

Todorov, T. (2013). Los usos de la memoria, traducción del francés al castellano. Revista sobre Cultura, Democracia y Derechos Humanos, N° 10, p. 1-17	Ricoeur, Paul (2000), La memoria, la historia y el olvido, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica	Ricoeur, P. (1999). Historia y narratividad. Barcelona: Paidós e ICE Universidad Autónoma de Barcelona. Ricoeur, P. (2006). La vida: Un relato en busca de narrador. Ágora, 25(2), pp. 9-22.	Mèlich, J.-C. (2006a). El trabajo de la memoria o el testimonio como categoría didáctica. Enseñanza de las Ciencias Sociales, 5, 115-124.	Ortega, P., Castro, C., Merchan, J., & Vélez, G. (2015). Pedagogía de la memoria para un amnésico. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional	Ricoeur, Paul (1999), La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido, Madrid, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid-Arrecife						
SI	No	SI	No	SI	No	SI	No	SI	No	SI	No
<b>X</b>		<b>X</b>		<b>X</b>		<b>X</b>		<b>X</b>		<b>X</b>	

**Observaciones y/o Recomendaciones**

Los autores seleccionados son pertinentes y coherentes con el objeto de estudio del instrumento, generan un aporte conceptual y epistemológico claro al estudio.

2. Pertinencia de las Categorías								
Configuración del concepto de memoria ¿Qué es Memoria?			Finalidad de la Memoria ¿Para qué hacer memoria?			Enseñanza de la memoria ¿Cómo enseñar memoria?		
Sí		No	Sí		No	Sí		No
X			X			X		
3. Pertinencia de las subcategorías								
Configuración del concepto de memoria ¿Qué es Memoria?			Finalidad de la Memoria ¿Para qué hacer memoria?			Enseñanza de la memoria ¿Cómo enseñar memoria?		
Concepto de Memoria	S í	N o	Relación entre Memoria , testimonio y alteridad	S í	N o	Pedagogía de la memoria	S í	N o
Relación entre Memoria e historia	S í	N o	Relación entre Memoria y Perdón	S í	N o	Ciudadanía Memorial	S í	N o
Observación y/o Recomendación								
Sugiero de manera respetuosa, que las categorías se puedan diferenciar a partir del objeto misional del instrumento como <b>MEMORIA HISTÓRICA</b> .								
<b>FIRMA DIGITAL</b>								

### Anexo 7. Proceso de Validación de Instrumento "Entrevista Semiestructurada."

 <b>PROCESO DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO "ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA"</b>										
<b>Objetivo específico 2:</b> Reconocer la forma en que circula el discurso de la memoria en procesos de prácticas sociales.										
Responda marcando con una X										
Categoría	Subcategoría	Pregunta	Redacción		Claridad de la Pregunta		Coherencia con el Objetivo		Observaciones	Reestructuración (si es necesario)
			Sí	No	Sí	No	Sí	No		
Configuración del Concepto de Memoria	Concepto de Memoria	1. ¿De qué manera concibe su organización la "memoria"?		x		x		x		¿Cuáles son las concepciones que tiene la organización sobre la "memoria"?
	Relación entre Memoria e historia	2. ¿Cuál es el contexto en torno al cual recuerdan y hacen memoria las personas o comunidades que la organización acompaña?	x		x			x		
		3. ¿Cuáles serían las contribuciones que usted cree, le haría (o le está haciendo) la recuperación de la memoria al presente de las personas o comunidades y a todo el país, en general?	x		x			x		
Finalidad de la memoria	Relación entre Memoria y Testimonio	4. ¿Cuál ha sido el papel del testimonio para la recuperación de la memoria en las comunidades que ustedes acompañan?	x		x			x		
	Relación entre Memoria y alteridad	5. ¿En qué medida los relatos que ustedes han construido como producto del ejercicio de Memoria al ser escuchados por otras personas han despertado empatía y responsabilidad?	x		x			x		o podría ser: De los relatos construidos, considera que han despertado empatía y responsabilidad en otros,...
	Relación entre Memoria y Perdón	6. ¿De qué manera podría contribuir la memoria a la paz, el perdón y reconciliación?	x		x			x		

Enseñanza de la Memoria	Pedagogía de la memoria	7. ¿Cómo están haciendo memoria las personas o comunidades que usted acompaña?	x		x		x		Cómo y cuáles son sus estrategias....
		8. ¿Cuál es su percepción frente a cómo se está enseñando Historia en la Escuela Colombiana?	x		x		x		
		9. ¿Tiene proyectos que vinculen el trabajo de memoria con la Escuela?	x		x		x		
		10. ¿En qué sentido podría ayudar el ejercicio de la memoria, a las apuestas de formación en la Escuela colombiana?.							
	Ciudadanía memorial	11. ¿De qué serviría al país, que la escuela colombiana forme ciudadanos desde la memoria?	x		x		x		
		12. ¿Es posible considerar a la memoria como un elemento fundamental para la formación ciudadana en Colombia?.	x		x		x		"memoria"
	Pedagogía de la Memoria	13. ¿De qué manera se podría hacer memoria en la Escuela Colombiana?	x		x		x		y que estrategias utilizaría..... o cuáles considera más apropiadas...
		14. ¿Cuáles retos les plantearía a la Escuela colombiana y en especial a los docentes para la implementación de la Pedagogía de la Memoria en la Escuela?	x		x		x		
<b>Observaciones y Recomendaciones</b>									
Es importante saber a quién va dirigida la entrevista, para que las palabras usadas en los instrumentos sean de acuerdo con el contexto de los actores sociales.									
Firma Digital del Validador			<i>Nathaly Vanessa Meruca et.</i>						

## **Anexo 8. Carta de Consentimiento Informado.**

San José de Cúcuta, 15 de abril de 2021

### **UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR MAESTRÍA EN EDUCACIÓN COHORTE 12 CONSENTIMIENTO INFORMADO**

**Consentimiento de Personas que pertenecen a procesos de prácticas sociales en torno al ejercicio de la memoria reciente para hacer parte del presente proyecto de investigación como entrevistado informante clave.**

**Título del proyecto de Investigación:** Hacia una Pedagogía de la Memoria en la Escuela Colombiana.

**Objetivo de la entrevista:** Reconocer la forma en que circula el discurso de la memoria en procesos de prácticas sociales.

**Maestrante:** Lcdo. Jhon Jairo Vargas Pabón

**Tutor:** Mg. Jovany Gómez Vahos

**Cotutor:** Doc. Rafael Ríos Beltrán

**Descripción:** El propósito de este consentimiento es proveer a los informantes claves de esta investigación una explicación clara de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes. Por lo tanto, principal de la investigación es reconocer la forma en que circula el discurso de la memoria en proceso de prácticas sociales, a partir de una entrevista semi-estructurada.

**Confiabilidad:** La información recolectada en la entrevista es de carácter investigativo, lo que quiere decir, que se mantendrán protegidos todos sus derechos y sus nombres no aparecerán en los procesos de análisis de la información, para ello los investigadores se referirán como "entrevistado 1, 2 ó 3" que representan a cada participante. Así mismo, los videos, imágenes, sonidos y datos personales registrados durante la grabación se utilizarán únicamente para los propósitos de la investigación. De esta manera se garantiza la protección y uso adecuado de la información, imágenes y videos registrados.

**Derechos:** la participación en este estudio es estrictamente voluntaria. Si usted está de acuerdo en participar en este proceso, agradecemos su participación en el momento de la entrevista semiestructurada, si no está de acuerdo en participar de este momento puede abstenerse y retirarse. Si tiene alguna duda sobre este proyecto de investigación, puede hacer preguntas en cualquier momento. Y también tiene derecho a conocer los análisis de todo el proceso de la investigación al final del mismo.

Teniendo en cuenta lo anterior, manifiesto que comprendo en su totalidad la información sobre esta entrevista semiestructurada y autorizó participar de forma consciente y voluntaria

en ésta, así como de permitir hacer uso de la grabación, imágenes, sonidos y datos personales, conforme son para fines académicos e investigativos.

Por tanto, yo \_\_\_\_\_ decidido ser parte de los informantes claves de la presente investigación.

**Nombre:** \_\_\_\_\_

**Fecha:** \_\_\_\_\_

**Firma:** \_\_\_\_\_

**Autorizo:** Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

**Anexo 9. Matriz de Análisis Documental.**

(VER FORMATO DIGITAL)

**Anexo 10. Matriz Entrevista Semiestructurada.**

(VER FORMATO DIGITAL)