



# Pedagogías de la memoria para usos educativos del pasado en Iberoamérica. Estado de la cuestión\*

**Ariel Gómez-Gómez**

Escuela de Posgrados, UNAULA, Medellín (Colombia)

<https://orcid.org/0000-0002-6123-878X>

Recepción: 30 de agosto de 2023 | Aceptación: 01 de febrero de 2024 | Publicación: 31 de mayo de 2024

DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS15.1.2024.12>

## RESUMEN

El siguiente texto presenta un estado de la cuestión del campo denominado “pedagogías de la memoria” en Iberoamérica, con el fin de mostrar algunos rasgos pedagógicos y educativos que suponen los trabajos de la memoria social, llamando la atención respecto a los riesgos por los abusos del pasado y cuestionando la idea de que la memoria es *per se* liberadora. Para responder a este propósito se toma una base documental de publicaciones académicas producidas en países de Iberoamérica que han padecido de acontecimientos violentos y traumáticos en su pasado reciente como España, Argentina, Chile, Colombia, Brasil, entre otros. Los resultados muestran interesantes aportes en dos aspectos, como son las perspectivas pedagógicas y las finalidades educativas que revisten las pedagogías de la memoria en el contexto analizado. Respecto a la primera cuestión, se destacan la pedagogía crítica, el socioconstructivismo y un enfoque de la filosofía de la educación denominado *anamnético-narrativo*. Por su parte, entre las finalidades educativas se destacan la enseñanza de la historia reciente como condición para el aprendizaje de hechos que no deben volver a repetirse, la formación ciudadana para los derechos humanos y la formación de subjetividades políticas sustentadas en el principio de la alteridad. Se concluye que, pese a la riqueza de experiencias enmarcadas en el campo analizado, las pedagogías de la memoria son aún un campo en construcción y que son muchas las precauciones que requerimos para hacer uso del pasado con fines educativos y emancipatorios.

---

\* El artículo es parte de los desarrollos investigativos del programa sobre “Territorialidades de paz con justicia social”, liderado por el grupo Educación y Derechos Humanos de la UNAULA. Contó con financiación y no existe ningún conflicto de intereses por revelar. La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a Ariel Gómez-Gómez ([arielgomez80@gmail.com](mailto:arielgomez80@gmail.com))

## **PALABRAS CLAVE**

memoria, educación, enseñanza del pasado, pedagogías de la memoria.

## **Pedagogies of memory and the teaching of the past in Ibero-America. A state of the art.**

### **ABSTRACT**

The following text presents a state of the art of the field known in Ibero-America as “pedagogies of memory”, with the aim of highlighting some of the pedagogical and educational features involved in the work on social memory, drawing attention to the risks of abuse of the past and questioning the idea that memory is in itself liberating. The article is based on an analysis of academic publications produced in Ibero-American countries that have suffered violent and traumatic events in their recent past, such as Spain, Argentina, Chile, Colombia and Brazil, among others. The results reveal interesting contributions in relation to the pedagogical perspectives and educational aims of the pedagogies of memory in the context analysed. Regarding pedagogical perspectives, critical pedagogy, social constructivism and an approach to the philosophy of education known as anamnestic narrative stand out. The educational aims include the teaching of recent history as a condition for learning about events that must not be repeated, citizenship training in human rights, and the formation of political subjectivities based on the principle of alterity. It is concluded that, despite the wealth of experiences in the works analysed, the field of pedagogies of memory is still developing and there are many precautions that we need to take in order to make use of the past for educational and emancipatory purposes.

### **KEYWORDS**

memory, education, teaching the past, pedagogies of memory.

## **Pedagogias da memória para usos educativos do passado na Ibero-América Estado da questão**

### **RESUMO**

O seguinte texto apresenta um estado da questão do campo denominado “pedagogias da memória” na Ibero-América, com o fim de mostrar alguns traços pedagógicos e educativos que supõem os trabalhos da memória social, chamando a atenção para os riscos decorrentes dos abusos do passado e questionando a ideia de que a memória é somente libertadora. Para responder a este propósito se toma uma base documental de publicações acadêmicas produzidas em países de Ibero-América que sofreram acontecimentos violentos e traumáticos em seu passado recente como a Espanha, a Argentina, o Chile, a Colômbia, o Brasil, entre outros. Os resultados mostram interessantes contribuições em dois aspectos como são as perspectivas pedagógicas e as finalidades educativas que revestem as pedagogias da memória no contexto analisado. Sobre a primeira questão destacam-se a pedagogia crítica, o socio-

construtivismo e um enfoque da filosofia da educação denominado *anamnético-narrativo*. Por sua vez, entre as finalidades educativas destacam-se o ensino da história recente como condição para a aprendizagem de fatos que não devem repetir-se, formação dos cidadãos para os direitos humanos e formação de subjetividades políticas baseadas no princípio da alteridade. Conclui-se que, apesar da riqueza de experiências enquadradas no campo analisado, as pedagogias da memória são ainda um campo em construção e são muitas as precauções que requeremos para fazer uso do passado com fins educativos e emancipatórios.

#### **PALAVRAS-CHAVE**

Memória, educação, ensino do passado, pedagogias da memória.

## **INTRODUCCIÓN**

El trabajo que aquí se expone es producto de una rigurosa revisión documental y pretende ser un aporte al campo de las *pedagogías de la memoria* y a aquellas iniciativas, con fines explícitamente educativos, interesadas en hurgar los sentidos de pasados traumáticos.

En términos amplios, esta investigación documental pretende indagar acerca de los usos pedagógicos de la memoria social, a partir del cuestionamiento de la idea de que la memoria es *per se* liberadora, y que todo proyecto formativo que se autodenomine emancipatorio, lo sea de forma apriorística. De manera concreta, el interés se centra en aportar al trabajo de educadores y formadores populares en entornos educativos escolares (escuelas, universidades, etc.) y no escolares (movimientos, organizaciones sociales y comunitarias, entre otros), cuyo interés se orienta, principalmente, a los usos pedagógicos del pasado.

Y es que, pese al potencial educativo que encontramos en los procesos de construcción de memorias, es necesario alertar sobre los malos usos y abusos del pasado que, de acuerdo con Tzvetan Todorov (2000), suceden cuando la memoria no alcanza lugar para la *ejemplaridad*, sino que se queda en mera *literalidad*, lo cual alimenta, por ejemplo, el espíritu de venganza, al proyectar los sentidos de un trauma inicial y extender las consecuencias de la victimización a otras generaciones, mediante la imposición de sentidos acerca del pasado, que se transforma en una especie de tiempo atrapado en el tiempo, en algo insuperable, en una percepción sometida al presente, y, por tanto, la memoria literal se queda atrapada en un pasado estático, anquilosado.

En un modo similar, la socióloga argentina Elizabeth Jelin (2002) nos dice que la memoria deja de tener fines educativos cuando los ejercicios de transmisión del pasado se presentan sin zonas grises, con áreas morales definidas y sin ambigüedades; cuando no permiten elaborar un sentido propio frente al pasado, ya que los contenidos y significados se encuentran previamente definidos y programados; cuando dichos sentidos no logran tejer una continuidad con la historia del sujeto, o cuando se asume a la sociedad como un conjunto de individuos sin responsabilidades morales.

Por su parte, Paul Ricoeur (2003), pese a considerar posible la intención de enmarcar la cultura de la memoria mediante un proyecto educativo, también nos alerta sobre los abusos de la memorización y los riesgos de una memoria *impedida*, *manipulada* o *impuesta*. Desde este punto de vista, la memoria *impedida* se da cuando nos encontramos ante la evocación de recuerdos traumáticos sobre duelos no elaborados. Asimismo, la memoria puede ser *manipulada* a través de operaciones ideológicas que buscan moldear una identidad predeterminada, a través de la recreación de escenarios de socialización y medios de comunicación enmarcados en relatos, rituales, creencias y verdades generales. Finalmente, la memoria puede ser *impuesta* u *obligada* en el momento en que se convierte en historia oficial, en verdad autorizada, celebrada públicamente, ejercitada en el plano institucional, enseñada y aprendida a través de los aparatos educativos y diversas formas de socialización formal y no formal.

El interés por el campo de las pedagogías de la memoria se ha ampliado considerablemente en los últimos años, no solo por la emergencia de los estudios sociales de la memoria, también por el impacto que esto ha tenido en las ciencias sociales y las políticas educativas, a principios del siglo XXI, en países que han sufrido hechos traumáticos en su historia reciente, como las dictaduras militares o los conflictos armados.

Los estudios sociales de la memoria adquieren una especial notoriedad a fines del siglo XX (Feld, 2016), inicialmente en Europa, en un contexto permeado por los impactos del Holocausto y la emergencia de lo que Annette Wieviorka (2006) ha denominado “la era del testigo”.<sup>2</sup> No obstante, es posible rastrear importantes antecedentes en dicho campo a principios del siglo XX, a partir de los trabajos del historiador alemán, de origen judío, Aby Warburg (investigación heurística sobre la memoria y las imágenes), el psicólogo británico Frederic Bartlett (dimensiones sociales de la memoria y esquemas mentales) y el psicólogo ruso Lev Vygotsky (la memoria transmitida como interacción social), entre otros (Mendlovic, 2014). Pero es el trabajo del sociólogo francés Maurice Halbwachs (2004) el que marcó un hito importante en el período de entreguerras, para pensar los marcos sociales de la memoria a partir de conceptos como memoria colectiva.<sup>3</sup>

Como un trabajo pionero en la región, tenemos el programa de investigación *Memoria colectiva y represión: perspectivas comparativas sobre el proceso de democratización en el Cono Sur de América Latina*, desarrollado entre 1998 y 2001, coordinado por la socióloga argentina Elizabeth Jelin y el antropólogo peruano Carlos Iván Degregori, una iniciativa que logró articular el trabajo de más de sesenta becarios de investigación de Argentina, Chile, Perú, Brasil, Paraguay y Uruguay (Jelin, 2014; Feld, 2016).

Uno de los productos más importantes de este programa investigativo es el libro *Escuela y memoria: la escuela elabora el pasado* (2004), compilado por Elizabeth Jelin y Federico Lorenz, una obra que mostró las formas tradicionales en las que ha sido abordado el pasado en la

2 En su trabajo sobre *La era del testigo*, la historiadora Annette Wieviorka argumenta que el proceso de juicio a Adolf Eichmann, desarrollado en Israel durante 1961, dio inicio a un nuevo tiempo: la “era del testigo”, en la cual la memoria de las víctimas del genocidio llegó a convertirse en un elemento imprescindible para definir, no únicamente la identidad judía, sino una nueva dimensión en el tratamiento de la historia del Holocausto, lo cual produjo un giro en la noción de testimonio como forma de reconstrucción y representación del pasado (Peris, 2016; Velásquez, 2016; Peris Blanes, 2009).

3 El concepto de memoria colectiva fue utilizado inicialmente por Hugo von Hofmannsthal en 1902, en el campo de la literatura (Mendlovic, 2014).

escuela, a través de un currículo basado en la memoria oficial que daba sustento a las identidades nacionales, a partir de símbolos patrióticos y biografías de grandes héroes que se presentaron en su momento como referentes morales y de adhesión al Estado-nación. La alusión al pasado fue presentada como una memoria oficial, de carácter generalista; una memoria blanca, católica, urbana, orientada por un relato occidental y estadocéntrico.

No obstante, desde finales del siglo XX, otras memorias y otros sentidos de recordación del pasado han tomado presencia en la esfera pública y han puesto en cuestión a la *Memoria*, en mayúscula y en singular. En el contexto de las ciencias sociales, por ejemplo, el pasado ha dejado de ser considerado una propiedad de los historiadores, se ha cuestionado su versión historiográfica asociada a la búsqueda de evidencias de una verdad general y se han incorporado nuevas comprensiones del pasado como construcción social abierta a nuevas producciones de sentido, tanto individuales como colectivas. A este respecto, vale la pena destacar los aportes, en los años ochenta, de proyectos como *History Project*, en Inglaterra; el grupo Clío, en España, o las investigaciones en didáctica de la historia en Alemania, después de la caída del Muro de Berlín, con los cuales se propuso una visibilidad de la historia oral, la microhistoria, la historia popular o historia de los vencidos, entre otros (Torres & Amaya, 2015). En el contexto latinoamericano, cabe destacar la emergencia de nuevos actores en la esfera política y el papel de los movimientos sociales que señalaron, con sus luchas, desde los años setenta, las necesidades de justicia y verdad derivadas de las responsabilidades del Estado en contextos de dictaduras militares, lo cual promovió una revisión del pasado y la identificación de silencios y olvidos impuestos en la historia reciente (Jelin, 2003; Daona, 2016; Feld, 2016).

El nuevo siglo ha visto nacer importantes políticas de memoria que han empezado a impactar los currículos y las prácticas educativas en entornos formales y no formales, como han sido las Leyes de Educación Nacional de Argentina en 2006 y de Chile en 2009 (Arias, Rodríguez, González & Rubio, 2022), la Ley 52/2007 de España, comúnmente conocida como Ley de Memoria Histórica (Aguilar, 2008), y la que le da reforma a esta (Ley 20/2022 sobre Memoria Democrática); la Ley 975 de 2005 (Justicia y Paz) y la Ley 1448 de 2011 (Víctimas del conflicto armado) en Colombia (Herrera & Pertuz, 2015), entre otras.

Como campo en permanente disputa y aditamento de las luchas políticas, la memoria aún tiene un espacio tímido en la escuela, pues las más de las veces depende de la voluntad y de iniciativas particulares de maestros, no tanto de prácticas institucionalizadas y avaladas por el currículo oficial. Por eso decimos que las pedagogías de la memoria son un campo aún emergente, una agenda pedagógica en construcción, que cuenta con el legado de infinitas experiencias que han abierto el camino para que sea posible la materialización de nuevas formas de tratar el pasado próximo, y los aprendizajes que es posible extraer de este. Identificar esas construcciones pedagógicas, en las que se sustentan estas experiencias, es pues el propósito principal de este documento, y para orientar dicha indagación se formula la siguiente pregunta: ¿qué aspectos pedagógicos se evidencian en los trabajos educativos de la memoria y la enseñanza de pasados violentos en Iberoamérica?

## MÉTODO

El estado de la cuestión que aquí se presenta tiene como sustento una base documental de 72 trabajos académicos producidos en Iberoamérica acerca del campo de estudio denominado “pedagogías de la memoria”.<sup>4</sup> Estas fuentes fueron complementadas con otras obras de intelectuales cercanos al campo de estudio analizado, con el fin de enriquecer las reflexiones e interpretaciones realizadas.

La base documental inicial contenía 167 registros, los cuales fueron acotados y reducidos a través de la exclusión de aquellos trabajos sobre memoria que no tenían una pregunta directa por el campo pedagógico. En este orden de ideas, se excluyeron artículos de opinión alojados en sitios web o blogs, así como reseñas de obras o entrevistas publicadas por alguna fuente académica. Se incluyeron libros, trabajos de investigación, artículos y capítulos de libros cuyo enfoque estuviera centrado en cuatro modalidades: 1. investigaciones, 2. propuestas pedagógico-educativas, 3. revisiones teóricas y 4. reflexiones académicas acerca de las pedagogías de la memoria.

El rango temporal en el que se produjeron los trabajos analizados fue de las últimas dos décadas, entre el 2002 y el 2023, todos ellos producidos en países de Iberoamérica que han padecido acontecimientos traumáticos en su pasado reciente, especialmente el franquismo español, las dictaduras militares en el Cono Sur y los conflictos armados padecidos por Colombia, Guatemala, Perú, entre otros. La razón de esta delimitación tempo-espacial se debe básicamente a que el campo de las pedagogías de la memoria es bastante nuevo y su importancia data de los inicios del siglo XXI, producto de la necesidad de reflexionar en torno al papel de la educación en la transmisión de experiencias traumáticas del pasado reciente que tienen algo que enseñar a las nuevas generaciones, con el fin de no repetirlas. Estamos hablando, entonces, de un campo emergente de trabajo, un camino en construcción, y por eso, la importancia de un estado de la cuestión que se pregunte por los trazos que van dejando las experiencias educativas que buscan hurgar en el pasado, con el propósito de identificar los aprendizajes necesarios para transformar la violencia.

La metodología del estudio documental se centró en el análisis de contenido (Galeano, 2004) dirigido a dar cuenta de la estructura interna de la información e indagar sobre la naturaleza de los discursos y las tendencias principales en el campo de estudio analizado, muy especialmente los contenidos y herramientas pedagógicos para el abordaje de la memoria social. Una vez seleccionada la masa documental, se procedió a la lectura, el análisis y construcción de hallazgos, a partir de tres momentos o fases: 1. *lectura de la información*, para lo cual se diseñó un instrumento analítico, a modo de ficha documental, que permitiera servir como filtro de los discursos y datos de carácter pedagógico en los debates acerca de la memoria social, 2. *análisis horizontal de la información*, que básicamente consiste en la contrastación de cada ficha analítica con las demás, de tal manera que sea posible identificar tendencias, rasgos distintivos o divergencias en las investigaciones, 3. *construcción de hallazgos*; este proceso se realizó a partir de la búsqueda de regularidad en la

4 La búsqueda del corpus documental se llevó a cabo a través de bases como JSTOR, Scopus, Latindex, Scielo, EBSCO, ProQuest, Google Scholar, a partir del uso de repositorios, buscadores y filtros disponibles, especialmente a partir de la combinación de palabras clave que incluyeron como categorías principales “la memoria” y “el pasado”, en relación con conceptos como “pedagogía”, “educación”, “escuela”, y “enseñanza”.



dispersión de datos encontrados, cuyo fin es la construcción de algunas categorías descriptivas e interpretativas que logren dar cuenta de los atributos pedagógicos en los trabajos de la memoria.

En términos generales, el enfoque de esta indagación documental es de carácter interpretativo, en la medida que busca situar un fenómeno en unas condiciones histórico-sociales concretas, con el fin de encontrar en este los sentidos y significados que permiten asirlo y entenderlo. No se propone tanto una transformación, pero sí una comprensión del sustento pedagógico en el que reposan los trabajos de la memoria, con el fin de evitar sus abusos y los riesgos que puedan aportar a la reproducción de una cultura de la violencia.

La ruta general del análisis se derivó de una intención principalmente inductiva, puesto que no se partió de la adopción previa de grandes categorías teóricas para la clasificación de la información, sino que se intentó privilegiar el carácter emergente de los datos, así como la identificación de enunciados interpretativos por medio de estos. Es así como el tipo de codificación priorizada para la lectura y el análisis fue de tipo “abierto”, más que “selectivo” (Strauss & Corbin, 2002), y para ello se emplearon herramientas de ordenamiento, clasificación y depuración de la información de tipo artesanal (no mediadas por un software, aplicación digital o similares), como tablas de Excel, Word y memos analíticos, mediante la aplicación de la lógica “inductiva”, con el fin de facilitar la saturación de la información y la emergencia del dato. En ese sentido, en este proceso ha sido posible identificar los siguientes resultados.

## RESULTADOS

### Algunas generalidades de la literatura revisada

Entre los 72 documentos revisados, tenemos que el 65% corresponden a investigaciones, el 25% son revisiones y reflexiones teóricas y el 10% son propuestas educativas orientadas a la enseñanza del pasado reciente desde la perspectiva de los trabajos de la memoria. Todos los textos analizados fueron escritos en idioma español, se desarrollaron en países de Iberoamérica afectados por hechos sociales traumáticos en su historia reciente y analizaron casos diversos como los de Guatemala, Chile, Argentina, España, Colombia, Brasil, Perú, entre otros.

Los enfoques epistemológicos que se resaltan en los trabajos de tipo investigativo son principalmente el hermenéutico (Legarralde, 2017; Castro, 2019; Adamoli, 2020; Herrera & Rodríguez, 2016; Mayorga, 2018; Ortega, 2016; Mosquera, 2020) y el sociocrítico (Ortega, Merchán y Vélez, 2014; Condiza, 2021; Rivas, 2020; Barragán, 2020). El primero de ellos, por su relación directa con las narrativas testimoniales y la interpretación de las representaciones sobre el pasado en una sociedad determinada; el segundo, por el carácter participativo que reviste la resignificación de memorias silenciadas y marginadas del relato oficial, así como los fines liberadores que se atribuyen a los trabajos de la memoria.

Aunque gran parte de los trabajos relacionados con las pedagogías de la memoria se desarrollan en entornos escolares (especialmente con estudiantes de básica secundaria), podemos decir que este campo de trabajo no es exclusivo de la educación institucionalizada, sino que ha sido de alto interés educativo en organizaciones sociales y movimientos de víctimas (tal y como lo muestran los trabajos de Girón, 2014; Condiza, 2021; Builes, 2015; Montaña, 2019; Castro, 2019). Estas investigaciones nos muestran un directo relacionamiento entre las escuelas y las comunidades en los territorios en los que se llevan a cabo los diferentes procesos relacionados con las pedagogías de la memoria, y resaltan con ello la importancia de una educación contextualizada, ligada a los procesos históricos y sociopolíticos de cada comunidad.

Algunos trabajos se sustentan en teorías curriculares diversas, entre las que sobresalen los estudios críticos del educador británico Ivor Frederick Goodson, quien adopta una idea de currículo como campo de luchas y disputas entre actores sociales diversos, así como conflictos entre materias y disciplinas. En este último aspecto, Goodson analiza el campo de lucha entre el estatus de las disciplinas que logran incorporarse al plan de estudios, con lo cual se fundamenta una inquietud por la historia como ámbito disciplinario privilegiado en el abordaje del pasado (Arias, 2015; Legarralde, 2017). Así mismo, aparecen otros trabajos del pedagogo estadounidense Philip Wesley Jackson (González, 2011) y del español Antonio Viñao Frago (Rubio, 2010). Desde Colombia se destaca la relación de las pedagogías de la memoria con los modelos pedagógicos propuestos por Rafael Flórez (Builes, 2015) y Julián de Zubiría (Siciliani & Barrios, 2019), entre otros.

Las metodicas de las pedagogías de la memoria que más resaltan están relacionadas con el uso de narrativas, relatos orales y testimoniales como fuente principal de trabajo (Rubio, 2007; Rubio, 2010; Montaña, 2019; Sánchez, 2020; Ortega & Herrera, 2012; Garzón, 2021; Domínguez, 2019; Rodríguez, 2019). También se destacan las metodologías enfocadas en los lugares y espacios de memoria como son los museos, los monumentos, las conmemoraciones, etc. (Moreno, 2021; Rivas, 2020; Reyes, Cruz & Aguirre, 2016; Borges & Ramallo, 2018; Durango, Muñoz & Villada, 2023), así como el uso de la literatura como medio estimulante de la imaginación narrativa y mediadora de la realidad a través de la ficción literaria (Romero, 2017; García, Arango, Londoño & Sánchez, 2020; Jaime, 2016; Mancipe, 2023). También se propone la implementación de estrategias audiovisuales como uno de los medios más significativos en las pedagogías de la memoria (Arias, 2016; Rivas, 2020; Gutiérrez, 2019).

### **Perspectivas pedagógicas para el abordaje educativo de la memoria social**

Aunque las pedagogías de la memoria tienen una relación directa con los trabajos de la memoria social que cobraron importancia a fines del siglo pasado, tienen un componente adicional, que consiste en la adopción de algún paradigma educativo que sustente la orientación pedagógica de la memoria y que permita hacer consciente la articulación entre intencionalidades, contenidos, medios, contextos y actores del acto educativo, para poner en marcha proyectos emancipatorios que redunden en la transformación de la sociedad.

Es así como, con el propósito de dar un sustento pedagógico a los trabajos de la memoria, las investigaciones reseñadas proponen al menos tres enfoques de abordaje del pasado con fines educativos. En primer lugar, la *pedagogía crítica* es el enfoque mayormente empleado en



los trabajos sobre pedagogías de la memoria, y esto se explica principalmente por los efectos liberadores que se atribuyen a los trabajos de la memoria social. Es así como las investigaciones revisadas tienen un sustento principal en la teoría críticosocial de corte frankfurtiano, con la cual se argumenta la orientación emancipatoria y transformadora de la teoría y la educación, resaltando para ello las reflexiones inspiradas en el trabajo de Theodor Adorno sobre *la educación después de Auschwitz*,<sup>5</sup> una reflexión inspiradora en torno al papel imprescindible de la educación para garantizar que acontecimientos como los ocurridos en el marco del Holocausto no vuelvan a presentarse (Arias, 2016; Legarralde, 2017; Siciliani & Barrios, 2019; Rubio, 2010; Hernández, 2018; Solano, 2016; Adamoli, 2020; Mayorga, 2018; García, 2020).

Como parte del espectro de las pedagogías críticas, la *educación popular* aparece como una de las principales corrientes educativas que sirven como marco para los trabajos sobre pedagogías de la memoria. Aquí, la obra de Paulo Freire ha sido el sustento de diferentes propuestas (Rubio, 2007; Vélez, Ortega, Merchán & Vélez, 2017; Flórez, 2016; Londoño, 2020; Garzón, 2021; Rivas, 2020; Borges & Ramallo, 2018; Cárdenas, 2017; Dueñas & Vélez, 2014), y a través de esta se ha sugerido una enseñanza del pasado que recupere las memorias oprimidas y marginadas por el relato de la historia oficial. Además, se han privilegiado las metodologías de tipo participativo que aporten al fortalecimiento de las memorias colectivas y, de paso, a la cohesión social de los grupos oprimidos. En esta misma orientación crítica de la educación es posible identificar un conjunto de trabajos que apuestan por la construcción de un proyecto pedagógico político que recupere el legado de los movimientos sociales por la memoria y los derechos humanos, así como reivindicaciones asociadas al *nunca más* y la *no repetición* de hechos sociales violentos (Girón, 2014, Condiza, 2021; Romero, 2017; Montaña, 2019; Castro, 2019; Mendoza, 2018).

En segundo lugar, un importante conjunto de estudios se han enfocado en una perspectiva pedagógica que recoge los postulados de una *filosofía educativa* de corte fenomenológico, inspirada en el trabajo de los españoles Joan-Carles Mélich y Fernando Bárcena, que a su vez adoptan postulados de filósofos como Emmanuel Lévinas, Hannah Arendt, Paul Ricoeur, Manuel Reyes Mate, entre otros, con el propósito de reflexionar en torno a las pedagogías de la memoria como una propuesta educativa orientada a formar desde una ética de la compasión para con las víctimas de la guerra (Rubio, 2007; Ortega, Merchán, & Vélez, 2014; Domínguez, 2019; Siciliani & Barrios, 2019; Ardila, 2021; Builes, 2015; Vélez, Ortega & Merchán, 2017; Romero, 2017; Rubio, 2010; Flórez, 2016; Sánchez, 2020; Castro, 2019; Rodríguez, 2019; Ortega & Herrera, 2012; Rubio & Osorio, 2017; Mosquera & Rodríguez, 2019; Adamoli, 2020; Herrera, Ortega, Cristancho & Olaya, 2013; Mayorga, 2018; García, 2020; García, Arango, Londoño & Sánchez, 2020; Jaime, 2016; Carmona, 2023). Este grupo de trabajos que podríamos clasificar en esta línea de la filosofía de la educación se denomina *anamnético-narrativa*, y sobre ella se volverá más adelante en este texto.

En tercer lugar, se identifica un importante número de estudios enfocados en una mirada *socioconstructivista* muy cercana a una corriente de la psicología educativa a partir de la cual se asume que la memoria, además de componentes afectivos, políticos e identitarios, tiene una dimensión cognitiva que pasa por el esfuerzo voluntarioso del sujeto que recuerda; conlleva una condición de esfuerzo mental, inteligente y reflexivo por construir recuerdos acerca del pasado,

5 Adorno. El texto con ese título alude al cap. V, pp. 79-92, y originariamente fue una conferencia en la Radio de Hesse (emitida el 18 de abril de 1966 y publicada en *Zum Bildungsbegriff der Gegenwart*, Frankfurt, 1967).

que no se encuentran desprovistos de las condiciones sociales que generan una influencia directa sobre estos. Entre los trabajos revisados que tuvieron como orientación esta perspectiva se destacan los de Sánchez & Guzmán (2016), Moreno (2021), Builes (2015); García, Arango, Londoño & Sánchez (2020), los cuales concuerdan al describir los procesos de memoria como la construcción permanente de una interacción derivada de la influencia mutua entre las dinámicas sociales y las formas de pensamiento de los individuos.

Estas formas de pensamiento social incluyen las representaciones colectivas acerca del pasado, las cuales implican la construcción de sentidos y símbolos que, siendo una actividad encuadrada en unos marcos sociales de la memoria, son un aporte concreto del sujeto que decide recordar y actuar en correspondencia con ello. Algunos estudiosos de los procesos de memoria social en entornos afectados por la violencia estatal, como el sociólogo argentino Daniel Feierstein (2019), han logrado demostrar que los procesos de memoria consisten en una actividad reconstructiva (no mera reproducción) de sentidos, que reflexiona sobre las construcciones mentales acerca del pasado que se dan en el marco de unas dinámicas sociopolíticas y culturales concretas. Feierstein logra mostrar la relación entre los procesos de memoria social y las hipótesis psicogenéticas del desarrollo piagetiano acerca de la relación entre estructuras de asimilación y procesos de acomodación en un sistema de *equilibración*, con lo cual sustenta una interrelación entre los esquemas y las estructuras de sentido construidas por el sujeto, y los sistemas de percepción previa con que cuenta acerca del mundo, que, si bien están sujetos a una permanente reacomodación y reestructuración, tienen una influencia directa sobre las nuevas elaboraciones del pasado.<sup>6</sup>

Estos elementos expuestos permiten identificar la importancia de una perspectiva pedagógica que sustente los trabajos de la memoria, que redunde en finalidades emancipatorias y evite los malos usos o abusos del pasado que llevan a la reproducción de las violencias y a la prolongación de la venganza. Las teorías pedagógicas nos permiten claridades respecto a los fines de la educación, en coherencia con los métodos, los medios y recursos empleados para tal fin, sin dejar de lado los actores concretos y el contexto histórico social en el que se produce la práctica educativa.

### Intencionalidades educativas de las pedagogías de la memoria

Parece haber un consenso intelectual en el momento de asumir que la memoria puede tener fines educativos para una sociedad que busca transformar los sentidos que históricamente se ha asignado a un pasado violento. Esta pregunta por los fines nos remite a la cuestión acerca del “para qué” de la memoria, y al respecto se han dicho muchas cosas. Por un lado, tenemos la versión que nos habla de la relación directa entre memoria y verdad, asunto ampliamente debatido cuando se conceptualizan los procesos de memoria como ejercicios creativos ligados a la imaginación, aunque enmarcados en unas condiciones sociales objetivas que la influyen. Es así como Paul Ricoeur (2003) propone que el fin de la memoria no es la verdad, sino la fidelidad, mientras Todorov (2000) resalta que la finalidad última debe ser el bien en su carácter ético y no la verdad como categoría epistemológica.

6 Para profundizar en estas relaciones, se recomienda revisar el texto *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo* de Jean Piaget.

Aunque todos concuerdan en la relación final de la memoria con la justicia, a través de una idea de la memoria como “deber”, otros intelectuales como Marc Augé (1988) han afirmado que tal deber de la memoria es un imperativo ético para las generaciones posteriores que no vivieron de forma directa los estragos de la guerra, pues las víctimas directas tienen el derecho al olvido, que no opera como negación del pasado, sino como estrategia adaptativa para volver a vivir. No obstante, en este aspecto tenemos un problema cuando abordamos contextos sociales que, como el caso colombiano, no han logrado hacer un corte definitivo a la guerra y, por ende, no han establecido una distancia temporal con los hechos, lo cual lleva a la coexistencia en espacios comunes de víctimas directas e indirectas, pasadas y presentes, del conflicto armado.

Sin dejar a un lado la precaución con estas reflexiones, a partir de la lectura del acervo documental relacionado con la producción académica acerca de las pedagogías de la memoria en Iberoamérica, ha sido posible identificar tres finalidades en los usos educativos del pasado, los cuales no se encuentran necesariamente separados entre sí, sino que más bien se interconectan y realimentan, al tiempo que se pone énfasis en uno o en otro.

#### 1) La enseñanza de la historia reciente para transformar los sentidos asignados al pasado violento

La historia reciente ha sido también llamada *historia del tiempo presente*, *pasado reciente*, *historia contemporánea*, *historia inmediata*, *coetánea*, *actual*, etc. (Soto, 2004; Plazas, 2017). Las diferentes denominaciones hacen alusión a un objeto similar, no exento de controversias o usos diferenciados, pero que en términos generales remiten a un cambio de enfoque en la comprensión del pasado, en concordancia con la crisis epistemológica del positivismo y la emergencia de enfoques narrativistas de la historia, las teorías posmodernas del tiempo, la crisis de los grandes relatos, entre otros.

Entre los referentes priorizados para la enseñanza de la historia reciente se resalta el trabajo de las investigadoras argentinas Sandra Raggio (en Domínguez, 2019; Amaya & Torres, 2015; Montaña, 2019; Herrera, 2013; Ortega, 2016; Zorro, 2014; Torres & Amaya, 2015; Barragán, 2020), Marina Franco y Florencia Levín (en Ortega, Merchán & Vélez, 2014; Rubiano, Torres & Carrillo, 2020; Builes, 2015; Flórez, 2016; Sánchez, 2020; Rodríguez, 2019; Adamoli, 2020; Mayorga, 2018; Mancipe, 2023). También se resalta el trabajo del investigador español Mario Carretero (Legaralde, 2017; Arias, 2015; González & Pagès, 2014; Montaña, 2019; Vargas & Acosta, 2012; Pérez, 2020; Torres, 2016) y del italiano Enzo Traverso (en Arias, 2016; Castro, 2019; Reyes, Cruz & Aguirre, 2016; García, 2020; Torres, 2016; González, 2011), quienes concuerdan al decir que la historia reciente es hija del dolor y de la necesidad de reflexionar en torno a los daños ocasionados por los hechos sociales traumáticos que han impactado el pasado más próximo de diferentes países, y se sustenta en la importancia de transmitir a las nuevas generaciones los aprendizajes obtenidos a partir de acontecimientos que no deberían volver a repetirse.

La enseñanza de la historia reciente ha sido criticada por diferentes historiadores, quienes insisten en señalar las diferencias entre historia (como pasado remoto) y memoria (como pasado próximo), al decir que mientras no sea posible establecer una distancia temporal con la historia, no es probable garantizar la objetividad de quien visita el pasado, y que tampoco es posible asegurar el uso de fuentes confiables, desprovistas de la subjetividad e ideología de quien emite

un testimonio oral respecto a una vivencia directa. Sin embargo, diferentes intelectuales, como Hayden White, han hecho frente a esta crítica al demostrar su desacuerdo respecto a la idea positivista de la verdad en la historia, al decir que ningún historiador trabaja con “hechos en sí” a los que accede de manera directa y aséptica, sino que principalmente trabaja con el sistema de representaciones que le dan sentido a la realidad, no con la realidad misma (Feierstein, 2019).

Otros autores, como el didacta de las ciencias sociales Joan Pagès, han insistido en la importancia de profundizar en las relaciones y no en las divisiones entre historia y memoria, al decir que la riqueza de la enseñanza del pasado se traduce en la complementariedad de disciplinas y saberes que nos lleven a comprender con mayor profundidad los impactos que el pasado ha dejado en nuestras vidas, así como los significados que construimos desde el tiempo presente (González & Pagès, 2014). Se entiende así la enseñanza de la historia reciente como una propuesta metodológica y conceptual que supera la clásica división entre memoria e historia establecida en el estatuto del pasado lejano, que priorizaron los historiadores positivistas y que se define sobre todo por los aprendizajes derivados de los traumas que ese pasado aún proyecta sobre el presente (Amézola, Dicroce & Garriga, 2009).

Los trabajos revisados permiten también concluir que la enseñanza de la historia reciente en Iberoamérica ha sido incorporada a los currículos escolares entre fines del siglo XX e inicios del siglo XXI, buscando con ello superar miradas universalistas de las identidades nacionales y recuperando las memorias olvidadas y silenciadas de la historia oficial. Según dichos estudios, la enseñanza de la historia reciente admite una articulación entre los objetos enseñados y las experiencias personales y familiares de los sujetos del acto educativo, incorporando con esto un componente afectivo en los procesos de enseñanza y aprendizaje del pasado y combatiendo la transferencia y memorización de datos secuenciales y episódicos, que no logran dar cuenta de los sistemas de representaciones ni de los sentidos que los actores atribuyen a su historia común (Padilla & Bermúdez, 2016; Arias, Rodríguez, González & Rubio, 2022).

## 2) La educación ciudadana para los derechos humanos

La socióloga Elizabeth Jelin es una de las investigadoras más destacadas en los estudios sobre la memoria social en América Latina, quien, a partir de la alusión a la emergencia de los trabajos de la memoria, destaca que la aceptación social del lenguaje de los derechos humanos en la región supuso, a fines del siglo XX, una transformación en el lenguaje y la cultura política, en la medida que posibilitó el cambio paulatino de una narrativa basada en la lucha de clases con fuerte influencia de la Guerra Fría, y que amplió el marco analítico para tratar los conflictos políticos, con sustento principal en la democracia liberal (Jelin, 2003). Este cambio está directamente relacionado con el tránsito a las democracias en regímenes totalitarios y dictaduras militares de Suramérica, así como la caída del Muro de Berlín y su correlato más inmediato, como fue el denominado fin del socialismo real (Daona, 2016; Feld, 2016).

Es así como la educación en derechos humanos se instaló en muchos países, desde la década de los ochenta del siglo XX, como una alternativa fundamentada en la dignidad humana para aportar a la democratización de países afectados por graves violaciones a los derechos (Magendzo, 1999). Sin embargo, tanto el lenguaje de los derechos humanos como la relevancia

otorgada a la construcción de una cultura política respetuosa de estos son una disputa de los movimientos sociales que, desde los años setenta, suscitaron la exigencia al Estado para el cumplimiento de sus responsabilidades constitucionales en materia de garantía de derechos. Las metodologías empleadas por diferentes organizaciones de la sociedad civil para la enseñanza de los derechos humanos estuvieron sustentadas en importantes tradiciones latinoamericanas, como fueron la educación popular y la investigación acción participativa (Romero, 2022). Va a ser en los años noventa, y principalmente a inicios del nuevo siglo, cuando los Estados muestren un mayor compromiso hacia la educación en derechos humanos y apoyen la incorporación de esta a las políticas curriculares de la educación oficial.

Diferentes trabajos académicos se han enfocado en las pedagogías de la memoria a través de la educación en derechos humanos y ciudadanía (Sánchez & Guzmán, 2016; Rubio, 2007; Legarralde, 2017; Domínguez, 2019; Condiza, 2021; Ardila, 2021; Amaya & Torres, 2015; Vélez, Ortega & Merchán, 2017; Romero, 2017; Rubio, 2010; Hernández, 2018; Rubio & Osorio, 2017; Solano, 2016; Adamoli, 2020; Alonso, 2014; Dueñas & Vélez, 2014; Carmona, 2023; Mejía, Molina, Taborda & Zapata, 2023). Estos trabajos han combinado referentes normativos y teóricos para la construcción de propuestas educativas que interpelan el pasado, se inmiscuyen en él por las graves violaciones a los derechos y la dignidad humana, así como infracciones al derecho internacional humanitario, entendiendo con esto un aprendizaje intencionado al *nunca más* y la *no repetición* de hechos sociales traumáticos, relacionados con el terrorismo de Estado y las guerras civiles.

Entre las reflexiones que más resaltan en esta línea de trabajo tenemos la propuesta de *pedagogías de la memoria para una ciudadanía memorial*, desarrollada por la investigadora chilena Graciela Rubio (2007; 2010), así como la educación para la memoria y el “nunca más” de la brasileña Susana Sacavino (2015) (Ardila, 2021; Domínguez, 2019; Rubio, 2010; Hernández, 2018; Rubio & Osorio, 2017; Rivas, 2020), y la argentina Inés Dussel (2002), entre otros. Asimismo, se identifica un grupo de trabajos sobre pedagogías de la memoria, intencionados a abordar el derecho humano a la paz (Sánchez, 2020; Londoño, 2020; Sánchez, 2017; Ortega, 2016). Estos estudios han priorizado marcos teóricos, entre los cuales se destacan el modelo crítico conflictual no violento de Jesús Xarés (Correa, Gallego & Holguín, 2023) y la teoría de la imaginación moral para la resolución pacífica de los conflictos de John Paul Lederach (Montaña, 2019).

Entre los principales riesgos del abordaje de esta línea de trabajo, se identifican la fetichización y espectacularización de los hechos violentos, así como la cosificación y objetivación de las violaciones a los derechos humanos a partir de datos y cifras desconectados del drama humano. También se llama la atención respecto al riesgo de abordar la formación en derechos humanos sin un tratamiento debido a las condiciones históricas que han dado lugar a los hechos.

### 3) La formación de subjetividades ético-políticas fundamentadas en el principio de alteridad

Esta finalidad está centrada en la formación de sujetos políticos con capacidad de compadecerse del sufrimiento de otros; en este caso, de las víctimas de daños ocasionados



en entornos de violencia sistemática perpetrada contra la dignidad humana. En términos generales, los estudios que trabajan en esta perspectiva se sustentan en una filosofía de corte fenomenológico orientado a la comprensión de la experiencia del pasado a partir del recuerdo narrado. Los referentes teóricos de esta corriente se basan en los trabajos del filósofo lituano, de origen judío, Emmanuel Lévinas, el francés Paul Ricoeur, así como los españoles Joan-Carles Mèlich y Fernando Bárcena. Esta ha sido una perspectiva abordada en Rubio (2007), Siciliani & Barrios (2009), Ardila (2021), Builes (2015), Flórez (2016), Castro (2019), Ortega & Herrera (2012), Mosquera & Rodríguez (2019), Mayorga (2018), García (2020), García, Arango, Londoño & Sánchez (2020), Jaime (2016), Carmona (2023), Prada & Hinestroza (2018).

En este horizonte se prioriza la construcción de condiciones subjetivas para la transformación de la cultura política y se da un lugar privilegiado a las narrativas testimoniales que logren dar cuenta del drama humano, al tiempo que alcancen a conmover y dar forma a una sensibilidad moral que aliente juicios críticos y reflexivos en torno al horror. Se propone entonces que, a partir de la rememoración de acontecimientos traumáticos, sea posible la construcción de relatos éticos acerca de los límites de la barbarie, lo que implica una deconstrucción y transformación de los sentidos que históricamente hemos asignado al pasado común.

La introducción al currículo y a las prácticas escolares de esta línea temática ha sido posible a través de su articulación con la enseñanza de la historia reciente (como se muestra en los trabajos de Herrera & Rodríguez, 2016; Ortega, Merchán & Vélez, 2014; Domínguez, 2019; Rubio, 2010; Sánchez, 2020; Rubio & Osorio, 2017; Adamoli, 2020; Herrera, 2013; Hernández, 2018; Zorro, 2014), y, en términos generales, con la enseñanza de las ciencias sociales (al respecto, ver Vélez, Ortega & Merchán, 2017; Romero, 2017; Sánchez, 2020; Rodríguez, 2019). Entre los riesgos más frecuentes de esta perspectiva se puede mencionar la eventual desestimación de las condiciones materiales en la construcción social de la realidad, así como el énfasis que pueda ponerse en una idea posmoderna de sociedad como mera construcción lingüístico-simbólica, lo cual desconoce las causas objetivas de la violencia.

En términos generales, podríamos decir que las distinciones entre estas tres líneas de trabajo se hacen sobre todo con fines analíticos, pues en la práctica estas se encuentran imbricadas, y hasta es común toparse con trabajos que articulan dos o las tres perspectivas enunciadas. De forma global, podemos decir que estas tres líneas de las pedagogías de la memoria adquieren importancia desde finales del siglo XX, como producto de la necesidad de transmitir a las nuevas generaciones los aprendizajes derivados de experiencias sociales traumáticas que han impactado el pasado reciente. Los primeros desarrollos se dan en el marco de los movimientos sociales, mediante la incorporación de metodologías novedosas heredadas de la tradición latinoamericana como la educación popular, la investigación acción participativa, entre otros, las cuales posteriormente, y de forma reciente, se introducen a los currículos escolares y políticas educativas de memoria. Dos rasgos comunes adicionales se destacan en estas tres líneas: por un lado, buscan interpelar los relatos oficiales del pasado al dar cabida a microrrelatos, narrativas testimoniales y versiones invisibilizadas de la historia. Por otro lado, tienen como intencionalidad principal la transformación de la cultura política a partir de la construcción de relatos éticos relacionados con el aprendizaje de experiencias sociales traumáticas.



## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El campo de las pedagogías de la memoria es bastante reciente. Aunque es posible rastrear sus orígenes en el trabajo de los movimientos sociales, educadores populares y defensores de derechos humanos de fines del siglo XX, su incorporación como agenda en los currículos y prácticas educativas formales se da fundamentalmente a inicios del siglo XXI.

Las pedagogías de la memoria consisten en una propuesta crítica de la educación, que recoge la experiencia de países que han padecido hechos sociales traumáticos en su historia reciente, orientada por una praxis pedagógica que busca promover los buenos usos del pasado, para aportar con ello a la transformación de la sociedad. Dicha praxis se sostiene en la inquietud por el qué, el quién, el cómo y el para qué podemos aprender de nuestro pasado, así como cuáles son los aprendizajes que podemos extraer al recordarlo.

Este campo de trabajo emergente permite renovar los abordajes tradicionales en la enseñanza del pasado que prevalecieron hasta fines del siglo XX en los currículos educativos, los cuales estuvieron sustentados en relatos victoriosos y de gloria patriótica, protagonizados por próceres de la independencia, quienes representaban los valores deseables en la construcción de las identidades nacionales. Hoy —cuando dichas identidades resultan resquebrajadas por fenómenos relacionados con la globalización y el declive de los valores modernos, y cuando nuestros pasados incluyen relatos traumáticos y vergonzantes ocasionados por la violencia compleja y sistemática—, nos preguntamos: ¿qué es posible aprender de nuestro pasado? y ¿cómo enseñar nuestros pasados más difíciles y controversiales? En el marco de dichos interrogantes, las pedagogías de la memoria se presentan como una alternativa para abordar los pasados recientes violentos, en sus formas plurales y controversiales, cuya intención radica en la transmisión de los aprendizajes derivados de experiencias dolorosas, para derivar de ello relatos éticos y políticos intencionados a transformar la sociedad.

Aunque hay una relación directa entre la memoria social y las pedagogías de la memoria, es importante continuar explorando las distinciones entre un objeto y otro, específicamente para construir una base educativa sólida en la que se sustenten los usos pedagógicos del pasado y se concreten las finalidades liberadoras de la memoria. Para ello, es menester preguntarnos por el tipo de sociedad que soñamos y orientar los esfuerzos en la materialización de tal fin; sin olvidar que existen daños individuales y colectivos propiciados por acontecimientos del pasado, lo que hace necesario un tacto pedagógico específico que ayude a evitar la revictimización y propicie la superación de la violencia.

De esta manera, este texto es un recatado aporte a la reivindicación del saber pedagógico como un componente fundamental en los trabajos de la memoria y la enseñanza del pasado reciente, pues la memoria en sí misma no es emancipadora, y su abordaje no conlleva *per se* la transformación de la violencia, razón por la cual se hace necesario un saber que sustente el alcance educativo de historias recientes atravesadas por la guerra y los autoritarismos de Estado.

Si bien los resultados aquí expuestos recogen una amplia documentación académica, es importante destacar que solamente se analizaron documentos en español, lo que manifiesta una limitación que puede ser enriquecida con nuevas indagaciones en la materia.

Se propone para esto dar continuidad a los análisis derivados de la relación entre “pedagogía” y “memoria”, recoger el acumulado de las teorías pedagógicas acerca de la memoria en sus dimensiones cognitiva, socioafectiva, ético-política, así como los desarrollos de los estudios de la memoria social en su dimensión educativa, orientada a los procesos de transmisión e intercambio generacional de aprendizajes obtenidos en el transcurso del tiempo.

Muy seguramente, este será un tema de atención especial para los procesos educativos en Iberoamérica durante las próximas décadas, porque es aún un campo de disputa por el tipo de saberes sobre el pasado reciente que logren incorporarse a los currículos y prácticas educativas. No obstante, y ante el *boom* de la memoria que acontece en las sociedades contemporáneas, cabe preguntarse, ¿cómo evitar los abusos de la memoria?, y, en este sentido, ¿cómo el saber pedagógico puede aportar a los usos educativos del pasado?

## REFERENCIAS

- Adamoli, M. (2020). *Pedagogía de la memoria: la transmisión del pasado reciente a las nuevas generaciones a través del análisis de materiales educativos elaborados por el Programa Educación y Memoria, del Ministerio de Educación de la Nación (2005-2015)*. <http://hdl.handle.net/10469/17221>
- Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Madrid: Morata.
- Aguilar, P. (2008). *Políticas de la memoria y memorias de la política*. Madrid: Alianza Editorial.
- Alonso, S. (2014). Experiencias pedagógicas que promueven la memoria histórica en España y Argentina como referente para la reparación de las víctimas en un proceso de reconciliación nacional colombiano [Tesis de especialización]. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).
- Amaya, A. & Torres, I. (2015). Aproximaciones entre la enseñanza de la historia presente y las pedagogías de la memoria en el escenario educativo colombiano para la paz. *Ciudad Paz-Ando*, 8 (1), 142-162.
- Amézola, G. de, Dicroce, C. & Garriga, M. (2009). La enseñanza de la historia reciente y las relaciones pasado-presente en el aula: Una aproximación desde los discursos didácticos. *Clío & Asociados*, 13, 104-131.
- Arias, D., Rodríguez, S., González M. & Rubio, G. (2022). *Pasados violentos en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, Colombia, Argentina y Chile*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Arias, D. (2016). La memoria y la enseñanza de la violencia política desde estrategias audiovisuales. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 253-278.
- Arias, D. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 134-146.
- Ardila, A. (2021). La pedagogía de la memoria para la promoción de los valores democráticos. En L. Muñoz. (Ed. científico), *La ética en la concepción de ciudadanía*, (pp. 109-131). Cali: Editorial Universidad Santiago de Cali. <http://dx.doi.org/10.35985/9786287501164.5>
- Augé, M. (1988). *Las formas del olvido*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Barragán, K. (2020). Memoria e historia desde abajo en la escuela reconocimiento de voces importantes en la enseñanza de las ciencias sociales [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Borges, J. & Ramallo, F. (2018). Pedagogías y pasados: notas descoloniales para una enunciación utópica de la memoria. *Revista Otros Logos*, 9 (12), 130-144.

- Builes, E. (2015). Perspectiva pedagógica de los procesos de construcción de memoria. Una mirada formativa del posconflicto en Colombia. En K. Villaseñor, L. Pinto & M. Fernández. (Coord.) (2015), *Pedagogía social: acción social y desarrollo* (pp. 970-1019). Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Cárdenas, M. (2017). Hasta la raíz... Pedagogía para la reconstrucción del tejido social de familias víctimas del desarraigo [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Carmona, S. (2023). Pedagogías de la memoria con jóvenes estudiantes de la Institución Educativa José Roberto Vásquez, barrio Manrique [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma Latinoamericana (UNALA).
- Castro, C. (2019). Pedagogía de la memoria en la vereda El Congal, municipio de Samaná, Caldas [Tesis de Maestría]. Universidad Católica de Manizales.
- Condiza, W. (2021). Pedagogía de la memoria. Voces de mujeres víctimas del conflicto armado en Boyacá-Colombia. *Praxis*, 17 (1), 69-84.
- Correa, S., Gallego, G. & Holguín, D. (2023). Educación para la paz a través de la memoria ejemplar en contextos afectados por el conflicto armado colombiano [Tesis de pregrado]. Universidad de Antioquia.
- Daona, V. (2016). Algunas consideraciones en torno a los estudios sobre memoria en Latinoamérica. *Espacio Abierto*, 25 (4), 129-142.
- Domínguez, J. (2019). Pedagogía de la memoria e historia del tiempo reciente: un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia. *El Ágora USB*, 19 (1), 253-278. <https://doi.org/10.21500/16578031.4129>
- Dueñas, T. & Vélez, G. (2014). Trabajo social y pedagogía de la memoria desde los derechos humanos. *PROSPECTIVA: Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 19, 359-386. <https://doi.org/10.25100/prts.voi19.978>
- Durango, M., Muñoz, C. & Villada, A. (2023). Los lugares de memoria, una posibilidad para la enseñanza de las ciencias sociales [Tesis de pregrado]. Universidad de Antioquia.
- Dussel, I. (2002). La educación y la memoria: notas sobre la política de la transmisión. *Anclajes*, 6 (6 -Tomo 2), 267-293.
- Feierstein, D. (2019). *Memoria y representaciones sobre la elaboración del genocidio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Feld, C. (2016). Trayectorias y desafíos de los estudios sobre memoria en Argentina. *Cuadernos del IDES*, 32, 4-21.
- Flórez, J. (2016). El uso de la pedagogía de la memoria en la construcción de subjetividades desde la perspectiva ética-política, un caso en la educación de las élites [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Galeano, M. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Medellín: La Carreta Editores.
- García, N., Arango, Y., Londoño, J. & Sánchez, C. (2020). *Educación en la memoria. Entre la literatura, la narrativa literaria y la historia reciente*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- García, N. (2020). Educación, sociedad y 'deber de memoria': contexto y bordes de esta problemática en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 52, 37-52. DOI: <https://doi.org/10.17227/pys.num52-11021>
- Garzón, R. (2021). La pedagogía de la memoria como herramienta para la reconstrucción de narrativas en torno al asesinato de líderes y lideresas sociales tras la firma de los acuerdos de paz en Colombia [Tesis de Maestría]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Girón, C. (2014). Reflexiones en torno al sentido del trabajo de construcción de la memoria histórica en medio del conflicto: una propuesta de pedagogía social de la memoria desde las organizaciones de víctimas. *Ciudad Paz-ando*, 2 (2), 67-78. <https://doi.org/10.14483/2422278X.7375>

- González, P. & Pagès, J. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Hist.mem*, 9, 275-311.
- González, M. (2011). Saberes y prácticas docentes en historia: Usos y lecturas del nunca más. *Revista Escuela de Historia*, 10 (2), 1-24.
- Gutiérrez, J. (2019). El documental como vehículo de la memoria histórica, la configuración del régimen de visualidad del conflicto y la formación de la cultura política en Colombia [Trabajo de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Traducción de Inés Sancho-Arroyo. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Hernández, M. (2018). Política de Memoria y Pedagogía de la Memoria. Estado del arte sobre el Centro Nacional de Memoria Histórica 2008-2017 [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia.
- Herrera, M. y Rodríguez, S. (2016). Educación, subjetividades y memoria en procesos de transición política. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 13-22. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n71/n71a01.pdf>
- Herrera, M. & Pertuz, C. (2015). Narrativa testimonial y memoria pública en el contexto de la violencia política en Colombia. En: J. Peris Blanes y G. Palazón (2015), *Avatares del testimonio en América Latina: tensiones, contradicciones, relecturas*. Kamchatka, (6). <https://ojs.uv.es/index.php/kamchatka/article/view/7684/7737>
- Herrera, M., Ortega, P., Cristancho, J. & Olaya, V. (2013). *Memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, CIUP.
- Jaime, J. (2016). La reconstrucción de memoria histórica a partir de la narrativa literaria: la noche de los lobos [Tesis de especialización]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Jelin, E. (2014). Memoria colectiva y represión: Perspectivas comparativas sobre los procesos de democratización en el Cono Sur de América Latina. *IBEROAMERICANA. América Latina - España - Portugal*, 1 (1), 143-146. <https://doi.org/10.18441/ibam.1.2001.1.143-146>
- Jelin, E. (2003). *Los derechos humanos y la memoria de la violencia política y la represión: la construcción de un campo nuevo en las ciencias sociales*. Buenos Aires: IDES.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- Jelin, E. & Lorenz, F. (2004). *Escuela y memoria: la escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI.
- Legarralde, M. (2017). Combates por la memoria en la escuela: La transmisión de la última dictadura militar en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires (2008-2013) [Tesis de posgrado]. Universidad Nacional de La Plata.
- Lodoño, M. (2020). Hacia una pedagogía crítica de la memoria para la paz: reflexiones a partir de la práctica docente [Tesis de maestría]. Universidad de los Andes.
- Magendzo, A. (1999). *La Educación en derechos humanos en América Latina: una mirada de fin de siglo*. <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/la-educacion-en-derechos-humanos-en-america-latina-una-mirada-de-fin-de-siglo-abraham-magendzo.pdf>
- Mancipe, J. (2023). Enseñanza de la historia reciente: una apuesta de enseñanza de las ciencias sociales a través de la literatura como aporte a la construcción de una cultura de paz desde la escuela [Tesis de pregrado]. Universidad de Antioquia.
- Mayorga, C. (2018). Para la Guerra nada: La pedagogía de la Memoria en Colombia 2007-2016 [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Mejía, V., Molina, O., Taborda, E. & Zapata, W. (2023). Arte, pedagogía y memoria: un parlante a las voces de los estudiantes [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma Latinoamericana (UNAULA).
- Mendlovic, B. (2014). ¿Hacia una ‘nueva época’ en los estudios de memoria social?. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 59 (221), 291-316. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmcps/v59n221/v59n221a13.pdf>

- Mendoza, A. (2018). *La memoria pedagógica del conflicto armado en Sumapaz: relatos desde la escuela rural*. III Biental latinoamericana y caribeña de infancia y juventudes. Desigualdades, desafíos a las democracias, memorias y re-existencias. [https://biental-clacso-redinju-umz.cinde.org.co/IIIBiental/Publicacion/III\\_Biental\\_Eje\\_5.pdf](https://biental-clacso-redinju-umz.cinde.org.co/IIIBiental/Publicacion/III_Biental_Eje_5.pdf)
- Montaña, D. (2019). Formas de memoria y olvido en espacios educativos de San Carlos, Antioquia [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Colombia.
- Moreno, N. (2021). Importancia de la enseñanza de la memoria histórica en el contexto colombiano. *Revista Redipe*, 10 (1), 185-194.
- Mosquera, C. (2020). Políticas de memoria en la escuela en América Latina. El caso de Colombia frente a su conflicto armado. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 1 (11), 267-286.
- Mosquera, C. & Rodríguez, M. (2019). El PEI, un instrumento pedagógico que al reflexionar sobre la memoria colectiva del conflicto armado posibilita un aprendizaje en torno al dolor y sufrimiento. *El Ágora USB*, 19 (1). 81-94. DOI: <https://doi.org/10.21500/16578031.3538>
- Ortega, P. (2016). *Bitácora para la Cátedra de la Paz: formación de maestros y educadores para una Colombia en paz*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortega, P., Merchán, J. & Vélez, G. (2014). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario. *Pedagogía y Saberes*, 40, 59-70. <https://doi.org/10.17227/01212494.40pys59.70>
- Ortega, P. & Herrera, M. (2012). Memorias de la violencia política y formación ético-política de jóvenes y maestros en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 89-115.
- Padilla, A. & Bermúdez, A. (2016). Normalizar el conflicto y desnormalizar la violencia: retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 219-251.
- Pagès, J. & Marolla, J. (2018). La historia reciente en los currículos escolares de Argentina, Chile y Colombia. Desafíos de la educación para la ciudadanía desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Revista Historia y memoria*, 17, 153-184.
- Pérez, J. (2020). La lucha contra la reproducción del olvido en la escuela. Hacia un modelo social en la didáctica de la memoria traumática en España. *Clepsidra, Revista Interdisciplinaria de Estudios Sobre Memoria*, 8 (16), 104-119.
- Peris, A. (2016). Introducción: Historia, Memoria y Holocausto. *Rey Desnudo, Revista de Libros*, 4 (8), 3-6.
- Peris, J. (2009). La vieja memoria del testigo: a propósito del uso de los testimonios en los documentales contemporáneos sobre la guerra civil. *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, 41. <http://www.ucm.es/info/especulo/numero41/gcivcine.html>
- Plazas, F. (2017). Historia reciente y enseñanza del conflicto armado reciente y actual de Colombia en colegios y universidades del país. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13 (1), 179-200. <https://doi.org/10.17151/rlee.2017.13.1.9>.
- Prada, J. & Hinestroza, Y. (2018). Voces de la memoria: la escuela rural como dispositivo de la diversidad [Tesis de maestría]. Universidad de Manizales.
- Reyes, M., Cruz, M. & Aguirre, F. (2016). Los lugares de memoria y las nuevas generaciones: Algunos efectos políticos de la transmisión de memorias del pasado reciente de Chile. *Revista Española de Ciencia Política*, 41, 93-114. <http://dx.doi.org/10.21308/recp.41.04>
- Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Editorial Trotta.
- Rivas, Y. (2020). El papel de la escuela en la construcción de memorias: una estrategia pedagógica vinculante con la comunidad [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma Latinoamericana (UNLAULA).



- Rodríguez, P. (2019). La pedagogía de la memoria en la comprensión del desplazamiento forzado, a partir de la construcción de narrativas testimoniales en la escuela [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Romero, E. (2017). La pedagogía de la memoria en la enseñanza de las ciencias políticas y su vinculación con la comprensión crítica [Tesis de maestría]. Universidad de Cartagena.
- Romero, F. (2022). *La educación en derechos humanos como derecho fundamental*. RIDH Bauru, 10 (2), 55-83.
- Rubiano, J., Torres, D. & Carrillo, G. (2020). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: aplicación de una propuesta pedagógica. *Ciudad Paz-ando*, 13 (1), 69-79.
- Rubio, G. & Osorio, J. (2017). Memoria, procesos identitarios y pedagogías: el caso chileno. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11 (1), 131-150. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100009>
- Rubio, G. (2010). Memoria y pasado reciente en la experiencia chilena: Hacia una pedagogía de la memoria [Tesis de doctorado]. Universidad de Granada.
- Rubio, G. (2007). Educación y memoria. Desafíos y tensiones de una propuesta. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 15 (1), 1-14. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18153298013>
- Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el 'nunca más' para la construcción de la democracia. *Revista de la Facultad de Humanidades*, 41, 69-85.
- Sánchez, A. (2017). *Los saberes de la guerra, memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Universidad Nacional de Colombia.
- Sánchez, J. & Guzmán, J. (2016). Pedagogías para la memoria histórica: reflexiones y consideraciones para un proceso de innovación en el aula. *Revista Educación y Ciudad*, 30, 65-78.
- Sánchez, K. (2020). Pedagogías de la memoria en la ciudad de Bogotá como escenario del posconflicto [Tesis de maestría]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Siciliani, J. & Barrios, H. (2019). Tendencias teóricas de dos propuestas de pedagogía de la memoria en la educación superior colombiana. *Análisis*, 51 (95), 433-463. <https://doi.org/10.15332/21459169.4496>
- Solano, M. (2016). Pedagogía de la historia y las memorias en contextos políticos turbulentos. En G. Arango (ed.), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pp. 337-368). Buenos Aires: CLACSO.
- Soto, A. (2004). Historia del presente: estado de la cuestión y conceptualización. *HAOL*, 3, 101-116.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.
- Torres, L. (2016). Historia reciente en la escuela colombiana: acercamiento a las nociones de memoria, historia y conflicto. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 165-185.
- Torres, L. & Amaya, A. (2015). Construcciones y diálogos desde la enseñanza de la historia presente y las pedagogías de la memoria en el escenario colombiano. *Revista Aedos*, 7 (16), 382-403.
- Vargas, S. & Acosta, M. (2012). Historia, memoria, pedagogía. Un debate que sigue abierto. *Praxis Pedagógica*, 13, 38-55.
- Velázquez, G. (2016). Voces ausentes y presentes: testimonio y representación en la historia oral. *Historia y Grafía*, 46, 211-232. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58949544008>
- Vélez, G., Ortega, P. & Merchán, J. (2017). La escuela en ecologías violentas: entre las políticas y la pedagogía de la memoria. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 8 (1), 191-205.
- Wieviorka, A. (2006). *The era of the witness*. Ithaca: Cornell University Press.



Zorro, N. (2014). ¿Y cómo vamos a recordar?: Exploración de los debates en procesos de construcción y transmisión de la memoria histórica del pasado reciente desde la pedagogía en Iberoamérica [Tesis de especialización]. Universidad Pedagógica Nacional.

.....

### **Ariel Gómez-Gómez**

Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Sus temas de interés se centran en la educación para la paz, las pedagogías de la memoria, la epistemología de las ciencias sociales y el conflicto armado. Publicaciones recientes: Gómez-Gómez, A., Garcés, J. y Sepúlveda, C.M. (2021). La construcción de paz territorial: narrativas de jóvenes articulados a procesos organizativos en tres subregiones de Antioquia. En *Territorialidades, espiritualidades y cuerpos, perspectivas críticas en estudios sociales* (pp. 61-76). Editorial Magisterio; Gómez-Gómez, A., Sánchez Corrales, N., Ruiz Botero, L. D., Fernández Gaitán, O. I., Arroyo Ortega, A., Quintero Molina, D. F., Ospina-Alvarado, M. C. (2020). Cartografía de saberes y prácticas de educación para la paz. En *Aprendizajes de la construcción de la paz en Colombia, un recorrido por experiencias de acción colectiva* (pp. 27-69). Corporación Universitaria Remington.