

## 5. Memoria social, pasado reciente y escuela: los hechos socialmente vivos y la irrenunciable afirmación ética y política<sup>32</sup>

---

Cesar Augusto Mayorga Mendieta<sup>33</sup>

### Introducción

La construcción de los referentes que sobre el pasado reciente erigen las nuevas generaciones pasa por un entramado de significaciones que es necesario comprender desde una óptica que incorpore el papel que juegan los diferentes actores e instituciones sociales en su configuración, así como los cruces, tensiones y superposiciones que se dan entre los discursos y las prácticas que interfieren en ello. Si bien resulta complejo cotejar este entramado de forma diferencial, máxime en las condiciones de recomposición del sujeto contemporáneo según las cuales la incidencia de lo político como vínculo del sujeto con lo social queda subsumida en los determinismos económicos y culturales propios de la sociedad globalizada y en la explosión inusitada de tramas identitarias (Martin-Barbero, 2004), se hace pertinente establecer cómo se da ese proceso en los jóvenes escolares y qué papel juega la escuela en ello.

Esta pertinencia radica en primer lugar en el llamamiento ético-político hecho a la educación luego de los acontecimientos traumáticos presenciados por la humanidad durante el siglo XX (Adorno, 1998; Mélich, 2000), principalmente el horror de los campos de concentración, el cual desde

---

32 El presente capítulo deriva del proyecto de tesis doctoral titulado “El pasado reciente en los jóvenes escolares. Memoria social del narcotráfico en la escuela”, desarrollado en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

33 Docente de la Secretaría de Educación del Distrito en el colegio Nelson Mandela IED licenciado en educación básica con énfasis en ciencias sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, magíster en investigación social interdisciplinaria de la misma universidad y magíster en educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación (sede Universidad Distrital) en la línea de investigación Educación Política y Memoria Social, del énfasis Historia de la educación y pedagogía comparada.

la perspectiva de Huyssen (2002) se constituye como tropos universal de la memoria; símbolo inexpugnable de la barbaridad a que puede llegar la humanidad, de la posibilidad de universalizar el dolor y la necesidad del recuerdo. Desde la perspectiva de Adorno (1998) ningún debate en torno a la educación debe evadir el imperativo ético que “Auswich no se repita” (p. 72); que cobra mayor agudeza en contextos marcados por pasados traumáticos o por conflictos armados, como es el caso de Colombia, en donde se ha configurado una ecología violenta marcada por registros cotidianos que naturalizan unas dinámicas de violencia política y prefiguran la eliminación física y simbólica del otro (Vélez & Herrera, 2014).

En segundo lugar y apropósito del impacto que la cultura de la memoria (Errl, 2016) ha tenido en diversos ámbitos socio-culturales incluido el escolar, se hace pertinente dar cuenta de los procesos mediante los cuales se construyen las memorias sociales sobre el pasado reciente en los jóvenes escolares puesto que como lo plantea Sánchez (2017), antes de emprender acciones escolares con proyección pedagógica en torno al pasado próximo, es imperativo comprender las formas en las cuales se da el proceso de producción, circulación y consumo e instrumentalización de los saberes que sobre este se configuran. Dicho proceso implica dar cuenta de los diversos matices que toman los significados que concurren en la negociación cultural sobre los hechos de reciente ocurrencia así como de la emergencia de las epistemes que construyen sus referentes de enunciación.

Bajo esta mirada, la aproximación a los jóvenes escolares debe correr por cauces cercanos a los expuestos por Gutiérrez-Castro (2015), quien desde una perspectiva sociocultural tendiente a desentramar las intersecciones que se dan entre cultura escolar-juvenil, subjetividad y comunicación, los asume como sujetos en constante construcción subjetiva, insertos en un entramado que los supedita al juego de subjetividades en el que se integran desarrollos de poder, de saber, comunicativos, relacionales y emocionales desplegados con la intervención de la familia en tanto espacio primigenio para el desarrollo individual, la ciudad como territorio de socialización general, los medios de comunicación como espacio de interlocución con lo social y escuela en tanto proyecto colectivo de incorporación de las nuevas generaciones a la sociedad.

Esta perspectiva trasciende la visión de los jóvenes escolares anclada a los presupuestos de la psicología clásica, difundida tradicionalmente en la escuela, según la cual la condición de joven es una etapa de desarrollo en

la que el sujeto adolece de las herramientas necesarias para emprender su vida como adulto, dándose una serie de confusiones y desaciertos relativamente aceptados socialmente, en tanto el sujeto adquiera, con pasar del tiempo, la necesaria madurez para ser incorporado de forma solvente en el mundo adulto.

También desborda el enfoque desarrollada por la sociología de la educación colombiana de finales del siglo pasado (Cajiao, Sandoval & Ardila, 1995), en la cual si bien se reconoce el trasfondo cultural y de interacción que recubre a los jóvenes en la escuela, así como la necesidad de propender por una negociación cultural de los significados, restringe sus análisis al continuar anclado al concepto de adolescente, derivado de la visión clásica de juventud y al enfatizar en la fractura y la “guerra de mundos” que se da entre el universo de los adolescentes en la escuela y la institución escolar. Gutiérrez-Castro (2015) invita a pensar a los jóvenes escolares desde la confluencia saberes, sentidos y experiencias con las cuales se entretaje su subjetividad. Bajo estas premisas el capítulo se fija como objetivo central presentar algunos elementos conceptuales de la relación entre memoria social-pasado reciente-escuela, atendiendo tanto a algunos trazos de su historicidad como a su aterrizaje en la escuela, para finalizar presentando una serie de reflexiones tendientes a problematizar las posibilidades de su abordaje en el escenario escolar colombiano.

## La memoria social y el pasado reciente: del discurso social ampliamente difundido a un campo epistémico en construcción

A lo largo del último cuarto del siglo XX y lo que va del XXI se ha construido una indisoluble conexión entre la memoria entendida como campo discursivo ampliamente reconocido en el ámbito social y su correlato en el campo académico e investigativo, configurando lo que se ha conocido como los estudios de la memoria. Esto se da, entre otras cosas, porque las formas de entender el pasado reciente soportadas en las experiencias de los testigos y sus testimonios, así como la valoración de la experiencia vivida y la carga subjetiva de lo narrado, cobran relevancia superlativa a la par que cuestionan las formas tradicionales en que se han asumido los hechos del pasado por la historiografía positivista.

Si bien Halbwachs (2004), desde la primera mitad del siglo XX expuso la necesidad comprender el problema de la memoria y el recuerdo anclado a unos marcos sociales que permitieran su explicación; lo que denominó marcos sociales de la memoria, es solo hasta la segunda mitad del siglo XX que la memoria empieza a cobrar resonancia como vector explicativo del pasado. Huyssen (2002) rastrea el origen de los discursos sobre la memoria desde la década de 1960, los que se afincaron en los procesos de descolonización y en las búsquedas de historiografías alternativas por parte de los movimientos sociales.

Posteriormente, durante la década de 1980 y 1990, a la sazón de las conmemoraciones de los hechos de la Segunda guerra mundial, se amplían las resonancias del Holocausto en contextos que superan las fronteras de Europa y de Estados Unidos, lo que implicó una paradoja, puesto que mientras por un lado el Holocausto representó el fracaso de la civilización occidental en su capacidad para construir formas de relación determinadas por la paz, por otro se erigió como prisma desde el cual ver las experiencias traumáticas en todo el mundo, configurándose como *tropos universal* de la memoria, entendido como “lo que permite que la memoria del Holocausto se aboque a situaciones específicamente locales, lejanas en términos históricos y diferentes en términos políticos respecto al acontecimiento original” (Huyssen, 2002, p. 17).

Este nuevo tropos universal construido en torno al Holocausto se configuró también en torno a la potencia explicativa que revisten los testimonios de las víctimas sobrevivientes de las catástrofes y a la carga ética que ellos poseen. Primo Levi, sobreviviente italiano del Holocausto, anuncia en la introducción de su libro testimonial *Si esto es un hombre* (2002) que su interés fundamental no es

“añadir algo nuevo a lo que ya se sabe sobre los campos de concentración, sino principalmente, generar para sí una liberación interior en la que la necesidad de hablar a los demás, de hacer que los demás supiesen, había asumido entre nosotros, antes de nuestra liberación y después de ella, el carácter de un impulso inmediato y violento, hasta el punto de que rivalizaba con nuestras demás necesidades más elementales; este libro lo escribí para satisfacer esta necesidad, en primer lugar, por lo tanto, como una liberación interior (p. 4)”.

Con esta intencionalidad, Levi dota al testigo sobreviviente y a su testimonio de un carácter activo frente a la reconstrucción del pasado, no con

intencionalidades de objetividad, certeza o reconstrucción exacta de la realidad; sino con un carácter liberador, subjetivo e intimista. Es una narrativa que reivindica la posibilidad de contar la historia desde las percepciones, emociones e intenciones de quien la vive. Es la experiencia del testigo la que cobra centralidad y su narración permitiéndole contar a los otros lo que pasó.

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

Hartog (2001) señala otro hecho fundacional en el posicionamiento de la memoria como importante para en el mundo contemporáneo y es el juicio de Adolf Eichmann en 1961, responsable del transporte y la muerte de miles de prisioneros en los campos de concentración alemanes en Polonia durante la Segunda Guerra Mundial. Este hecho, difundido y analizado desde su época hasta la actualidad, marca un hito pues permite el reconocimiento de los testimonios de las víctimas como posibilidad real para crear un relato colectivo sobre el pasado, en el que la voz del testigo es acreditada como verdad, no solo judicial sino histórica; es la historia contada desde el punto de vista de las víctimas.

Adicional a esto otra serie de situaciones complementarias amplían el sentido del relato actual sobre la memoria: la restauración histórica de los viejos centros urbanos, el marketing masivo de la nostalgia, el auge de las memorias confesionales y la autobiografía, la difusión de canales televisivos dedicados Exclusivamente a la historia, o la obsesión memorial por hitos que simbolizan quiebres de época como el hundimiento del Titanic, por ejemplo, todo eso configuran un ideal de “recuerdo total” (Huysen, 2002).

Así, durante las últimas tres décadas del siglo XX y lo que va del XXI, se ha configurado una cultura de la memoria, entendida como el valor cultural altamente significativo que se da a la memoria como mecanismo para fortalecer el sentido de pertenencia a grupos y comunidades y que se materializa

en una tendencia a coleccionar registros del pasado de diversa índole como lo son expresiones artísticas, lugares de la memoria, conmemoración de fechas y acontecimientos significativos tanto en el rango colectivo como individual (Huysen, 2002).

La existencia de esta cultura de la memoria permite que los estudios sobre este campo cobren gran importancia para las ciencias sociales y humanas ya que se han establecido como escenario propicio para entender la forma en que los sujetos contemporáneos incorporan sus visiones del pasado a los interrogantes del presente y a la perspectiva de porvenir que se construye de forma cotidiana, todo lo anterior manifestado en forma de fenómenos colectivos, múltiples y vinculantes susceptibles de ser analizados desde los diferentes constructos investigativos de las ciencias sociales y humanas.

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

En segundo lugar, señala el impacto de los procesos migratorios (principalmente en Estados Unidos y en Europa occidental) generadores de una explosión inusitada de nacionalismos reivindicativos de las identidades memoriales, que complejizan las tensiones actuales ancladas a la incidencia del recuerdo en la experiencia colectiva y que dan a la memoria un matiz altamente político y ético. Por último, señala la importancia epistémica que revisten los estudios de memoria; ya que se establecen como típico ideal para los estudios culturales, dada su propensión a manifestarse como fenómenos colectivos, múltiples y vinculantes de las diferentes teorías construidas por las disciplinas de las ciencias sociales y humanas.

Centrada en los procesos de orden constitutivo de la memoria social Mendlovic (2014) plantea que esta categoría ha pasado por tres momentos: el primero referido a los orígenes, durante la primera mitad del siglo XX, en donde las categorías memoria colectiva y marcos sociales de la memoria

planteadas por el sociólogo Halbwachs ocupan un lugar central; el segundo momento cuyo inicio se marca desde el último cuarto del siglo anterior, predominando el interés de diferentes disciplinas por enriquecer las teorizaciones sobre el campo a partir de la incorporación perspectivas provenientes de la historiografía francesa, del neo-marxismo inglés y de los estudios culturales, dando lugar a la emergencia de conceptos como lugares y ambientes de la memoria, memorias populares y subalternas, memorias públicas y privadas, memorias culturales y memorias comunicativas, postmemoria y memoria prostética.

El tercer momento se define a partir de la incidencia de la globalización y mundialización económica y cultural, más próximos a la última década del siglo XX y las que van del XXI, los cuales problematizan las conceptualizaciones presentes hasta el momento ya que incorporan elementos abordados apenas tangencialmente o no estudiados por las aproximaciones anteriores, como lo son las tensiones derivadas de las relación individualización-homogenización y la superposición de las esferas pública y privada, así como el impacto de hechos históricos de gran importancia como los acontecimientos del 11 de septiembre y la lucha contra el terrorismo, el creciente multiculturalismo producto de las grandes olas migratorias y el impacto de las nuevas formas de comunicación (principalmente del internet) en las interacciones culturales.

Esta aproximación deja al margen la especificidad que reviste la memoria social en contextos marcados por violencia política y pasados traumáticos ya sea por dictaduras cívico-militares como el caso de los países como Chile y Argentina o por conflictos armados entre el Estado y la sociedad civil como los de Sudáfrica, Colombia y Perú. Estas condiciones hacen que la memoria social, en tanto discurso colectivo y como campo epistémico en construcción, se deslice en primer lugar hacia la comprensión de las experiencias subjetivas de los sujetos insertos en dichos acontecimientos, dando preeminencia a sus narrativas testimoniales principalmente de los sujetos víctimas, y en segundo lugar a la elaboración de discursos enfocados en la exigencia de justicia y reparación material y simbólica.

En torno a esto Jelin (2002) plantea tres elementos indispensables para comprender la memoria social en contextos de violencia política. En primer lugar señala sus implicaciones subjetivas, las cuales giran en torno al proceso de elaboración que cada individuo desarrolla respecto a las circunstancias en que vivió su proceso de trauma, lo que determina sus posibilidades de

recuerdo, olvido y/o silencio. En segundo lugar están las implicaciones políticas, cuya premisa central es el hecho de que en ninguna sociedad se va a encontrar una versión única del pasado, generando así un escenario de luchas, disputas y conflictos en el cual se van a imponer unas narrativas del pasado sobre otras. En tercer lugar están las implicaciones sociales de la memoria, que deben estar enmarcadas en el “nunca más” como máxima ética desde la cual emprender los trabajos de la memoria.

La memoria social es entonces el escenario de disputas en el que se ponen en juego las perspectivas políticas del presente y en el que se definen los sentidos que cobran los hechos del pasado; por esta razón implica posicionamientos políticos, epistémicos y discursivos desde los cuales se inscribe una visión específica de sociedad y los sentido del pasado (Jelin, 2002). Así las cosas, consolidada en un largo proceso de continuidades y rupturas, la memoria social hoy se erige como un campo de producción de conocimiento ampliamente difundido, en el cual confluyen desarrollos teóricos tanto disciplinares como interdisciplinares en constante articulación con procesos culturales que permiten dotar de sentido los constructos que los sujetos y los colectivos hacen tanto del pasado como del porvenir así como las tensiones políticas y socioculturales que en ello convergen.

La categoría pasado reciente comparte un marco de gestación similar a la memoria social en el sentido de aceptar el cuestionamiento a las formas clásicas de reconstruir el pasado por parte de la historia positivista, la inserción de las tramas subjetivas en su composición y la aceptación de su dimensión política al incorporar en su haber acontecimientos socialmente vivos. Sin embargo para lograr una aproximación a su conceptualización es pertinente aproximarnos a la disciplina histórica, concretamente a campo epistémico, puesto que allí podemos ubicar tanto su objeto de estudio como sus alcances metodológicos.

Fazio (2010), al plantear su conceptualización de la historia del tiempo presente, propone una diferenciación entre esta y la historia inmediata, la historia reciente y la historia del presente. La historia inmediata parte de la ocurrencia temporal de los hechos en sincronía con el tiempo del observador, poniendo sus raíces en linderos muy cercanos al periodismo investigativo y sin mayor preocupación por dar explicaciones que ahonden en los procesos históricos de largo aliento. La historia reciente, por su parte, se ocupa de fenómenos de finalización próxima, está atenta a explicaciones históricas en el mediano plazo y deja en segundo plano su impacto en el presente

del investigador por considerarlo campo de otras disciplinas. En tercer lugar está la historia del presente, cuyos intereses radican en los hechos ocurridos durante la etapa final de la contemporaneidad: los últimos cincuenta años o el lapso de una vida humana, siendo esta su principal delimitación temporal y sentido final. Más allá de las diferencias que se puedan encontrar en cada uno de los enfoques, para el autor cada uno de ellos posee unas debilidades infranqueables que las ubican en un rango limítrofe entre “el periodismo, la historia y la literatura” convirtiéndolas en una historia que “se define por la subjetividad del historiador” (Fazio, 2010, p. 41).

El autor asume que la categoría que mayor alcance epistemológico y metodológico posee para aproximarse al presente es la historia del tiempo presente, la cual, aunque comparte algunos elementos con los enfoques expuestos, se diferencia en que se interesa por pretender inscribir sus análisis en las profundidades y espesuras del tiempo histórico, con un final abierto y que trasciende la clásica organización cronológica de la disciplina histórica (Fazio, 2010). Esta perspectiva se adhiere a la idea de presentar una historización del tiempo histórico presente desde el reconocimiento de un régimen de historicidad marcado por las transformaciones de la contemporaneidad, del cual es pertinente identificar la cadencia, extensión diacrónica y sincrónica, marcada por un registro temporal inmediato permeado por la acción constante de retrotraer elementos del pasado cercano para la comprensión del presente reconociendo la constante exposición a los determinantes del devenir histórico (Fazio, 2010).

Más que entrar en el debate sobre cual enfoque de los hechos ocurridos en el pasado inmediato es el más acertado epistemológicamente, nos parece pertinente plantear que, desde la perspectiva que se convoque, el pasado reciente posee una característica radical que lo distancia de otras formas entender los acontecimientos de cercana ocurrencia y es que sus hechos revisten una trascendencia central a la hora de configurar el presente en tanto son sucesos socialmente vivos cuya cadencia histórica permite comprender circunstancias específicas del presente, además de traer consigo la inobjetable opción ético-política de quien se pregunta por ellos (Arias, 2018). Vale decir que la historia reciente es, en últimas, depositaria de conflictos sociales irresueltos del pasado que transitan en el presente bajo memorias sociales que permean la cotidianidad de los sujetos dando como resultado una compleja red de acciones e interacciones, y que para llegar a su comprensión se debe dar cuenta de la forma en que estos se constituyen, en sus escenarios específicos de materialización.

## Memoria y pasado reciente en la escuela colombiana

Este panorama, de por sí polémico, se complejiza más al instalarlo en el escenario escolar puesto que como lo plantea Pérez (2000) la escuela es un espacio de cruce de culturas, con una identidad propia, una relativa autonomía y la posibilidad de ejercer una mediación reflexiva en las futuras generaciones. En el contexto latinoamericano son emblemáticas reflexiones realizadas en Argentina, en donde, en el marco del proceso de restitución democrática después de las dictaduras, se hizo palpable la necesidad colectiva de reconstruir los hechos trágicos bajo la impronta de la lucha por la verdad, la justicia y la consigna del “*nunca más*”. En este escenario a la escuela se le asignó un rol central en tanto espacio privilegiado de socialización y aprendizaje de las nuevas generaciones.

La apertura a este proceso se dio con la publicación del libro “Haciendo memoria en el país del nunca más” (Dussel, Finoccio & Gojman, 1998), cuyo objetivo central radicó en la adaptación del informe ¡Nunca más!, (encargado por el presidente de Argentina Raúl Alfonsín, 1983-1989, a la Comisión Nacional de la Desaparición de Personas CONADEP) para la escuela argentina. Este libro, en cuyo contenido se presenta de forma cercana a los estudiantes los principales aspectos sociohistóricos de la dictadura argentina, generó un proceso de mediación pedagógica del informe con muy buena recepción, tanto en el ámbito local de la ciudad de Buenos Aires como en el resto del país (Herrera & Pertuz, 2016).

Durante las últimas dos décadas no ha parado la producción académica sobre el tema, siendo importante (además de las reformas en política educativa enfocadas a fortalecer la enseñanza del pasado dictatorial y la inauguración de lugares de la memoria en antiguos lugares de reclusión y tortura) el interés de un número importante investigadores que han desarrollado el tema en sus dimensiones teórica y metodológica<sup>34</sup>.

La experiencia argentina representa un ejemplo de cómo las políticas públicas de la memoria y a reflexión teórica y metodológica se pueden implicar a fondo en el proceso de enseñanza del pasado reciente en el ámbito escolar. Este proceso de más de tres décadas Argentina, ha permitido visibilizar y reactivar iniciativas de memoria colectiva que se han puesto en consideración de la sociedad y que han posibilitado la revisión el pasado desde un

34 Nos referimos principalmente a los trabajos de: Amézola (2000 y 2008), Jelin y Lorenz (2004), Raggio (2004 y 2017), Levin (2007), Carretero (2007 y 2008) y Carretero y Borelli (2008 y 2010) y a las compilaciones de Carretero y Castorina (2010) y Carretero, Rosa y Gonzales (2013).

punto de vista crítico, que supera los olvidos impuestos, rescatando los testimonios de las víctimas e, incluso, reviviendo responsabilidades legales y jurídicas de los victimarios<sup>35</sup>.

Si bien este proceso ha dejado importantes iniciativas que hoy demuestran su potencial pedagógico y transformador, principalmente en el ámbito del recuerdo de la dictadura y el necesario reconocimiento de las condiciones estructurales que permitieron la emergencia de este fenómeno, es pertinente, como lo plantea Raggio (2017) superar estas lecturas para trascender a otros ámbitos que estructuran las nuevas condiciones del sufrimiento humano expresadas en el ejercicio de unas ciudadanías restringidas.

Para el caso específico de Colombia es importante señalar de entrada que ni la memoria social, ni el pasado reciente, ni siquiera la historia como campo de saber independiente, tienen un espacio específico en la escuela, lo cual implica que su abordaje queda supeditado a las posibilidades que brindan las ciencias sociales escolares, a políticas educativas ambiguas y coyunturales como la cátedra por la paz, a iniciativas particulares de algunas instituciones estatales o de algunos maestros que por inquietudes académicas y/o experiencias personales aterrizan el tema en el su práctica pedagógica.

Con el ánimo de presentar una perspectiva regional comparativa sobre la incorporación del pasado reciente a la escuela en Argentina, Chile y España, Carretero y Borelli (2008) plantean dos implicaciones que combinan lo epistemológico, metodológico y lo ético. La primera implicación es de orden epistemológico y está relacionada con lo que los autores denominan, “las luchas culturales en torno a la gestión de la memoria” (Carretero & Borelli, 2008, p. 203). Estas luchas se dan en torno al rol designado a la escuela y a la historia escolar en la consolidación del Estado liberal en occidente; una pugna irresuelta entre la perspectiva crítica racional de la ilustración y la emotividad identitaria del romanticismo.

La tensión se da cuando por un lado se asume que la historia escolar debe propender por la formación del sentido de obediencia al estado nacional y por la consolidación de un sentido de pertenencia a un territorio común con una historia compartida. En la otra orilla se encuentra la tenencia emergente según la cual la enseñanza de la historia y las ciencias sociales debe

35 Para analizar el desarrollo del campo en Chile se puede revisar: Rubio (2012 y 2016) y Reyes, Cruz y Aguirre (2016); en Perú: Fernández (2017) y Ucelli, Agüero, Peace y Del Pino (2013); en Guatemala: Gómez y Hilgert (2014) y Bellino (2017) y en México: Plá y Pérez (2013). Una visión panorámica de los países que enfrentan procesos de justicia transicional se puede encontrar en: Ramirez-Barat y Duthie (2017).

reivindicar el reconocimiento de una memoria social susceptible de rememorar los episodios traumáticos en aras de consolidar un llamamiento a la justicia y la no repetición. Esta tensión, lejos de ser un detalle menor indica la complejidad que resulta del interés por llevar el pasado reciente a la escuela.

La segunda implicación enunciada por los autores radica en la naturaleza de la delimitación temporal de lo que se entiende por historia reciente, dado que esta obedece a criterios determinados por la capacidad de las sociedades de actualizar problemáticas de su pasado en función de la explicación de fenómenos del presente transformando radicalmente el sentido de la elección de criterios cronológicos y metodológicos a otros de carácter ético-político. Por ejemplo la Guerra Civil Española, ocurrida hace más de 60 años moviliza ejercicios de memoria similares a los que puede movilizar los procesos de dictaduras militares en el cono sur finalizados hace cerca de la 30 años o a los que puede movilizar el conflicto armado en Colombia desde acontecimientos ocurridos hace 30 años (Carretero y Borelli, 2008). Dadas estas implicaciones y las evidentes controversias que generan, los autores se preguntan:

«¿cómo afrontar la enseñanza de una historia cuyos protagonistas pueden estar vivos y los efectos de sus actos permanecen en la agenda pública actual? y cuando se trata de una historia que incluye hechos aberrantes y horrorosos ¿cómo abordarla en el aula restituyendo su complejidad? (2008, p. 204)».

Para Lorenz (2003) además de las cuestiones anteriores, el abordaje del pasado reciente en el contexto escolar concita otro tipo de interrogantes, como por ejemplo: ¿bajo qué parámetros se mide la validez que puedan tener unos relatos con respecto a otros y cómo abordarlos en términos pedagógicos? o ¿para qué volver al horror, abriendo heridas del pasado reciente, si en esa apertura el hecho puede perder sentido para los observadores en tanto se naturaliza y se banaliza? Además de esto se corre otro riesgo y es el de anteponer al análisis histórico la perspectiva moral, lo cual obstruye una de las condiciones indispensables de todo ejercicio sobre el pasado que es el distanciamiento crítico. Ante esto el autor propone una relación de retroalimentación entre historia y memoria bajo tres modalidades: una; la documental, en la cual la historia aporta documentos que fortalezcan la rigurosidad del abordaje del pasado, dos; la explicativa, bajo la idea de que la narración histórica complementa la narrativa de la memoria, y tres; la crítica, la cual somete al tamiz histórico las producciones de la memoria bajo la idea irrenunciable de la crítica (Lorenz, 2003).

Bajo estas incógnitas iniciales y luego de analizar un hecho emblemático del pasado reciente argentino: la noche de los lápices<sup>36</sup>, y la fuerte incidencia pedagógica que ha tenido en la escuela como activador cultural de la enseñanza del pasado traumático en función del “nunca más”, el autor concluye que este se debe abordar con mucha claridad, puesto que de no sopesar con atención las preguntas sobre el por qué, el para qué y el cómo llevarlo al aula, además de perder la perspectiva histórica, se puede caer en la trivialización del horror, en la desactivación de la empatía histórica y en el distanciamiento radical de los jóvenes con respecto a los hechos del pasado reciente.

Estas observaciones nos permiten guiar la indagación para comprender los rumbos que han tomado la memoria social y el pasado reciente en la escuela colombiana. La primera perspectiva hallada propone una visión crítica de lo que ha sido la enseñanza de las ciencias sociales y la historia a propósito del pasado reciente. Allí se ubican los trabajos de Silva (2010) y Aponte (2012) quienes desde un enfoque genealógico-arqueológico aplicado a la enseñanza del pasado reciente en la escuela, analizan las memorias que allí circulan y las rutas que esta han tomado para afirmar que la escuela despliega unos dispositivos de saber-poder que subordinan a las memorias alternativas a las memorias oficiales imponiendo, estas últimas, unos regímenes de verdad que configuran un escenario de memorias excluidas. Esta perspectiva es compartida por Rodríguez y Sánchez (2009) quienes luego de hacer un rastreo por lo que ha sido la enseñanza de la historia reciente y del conflicto armado durante parte de la segunda mitad del siglo XX, evidencian que para finales de la primera década del siglo XXI no hay grandes modificaciones en términos pedagógicos, lo cual ha generado que se siga imponiendo una enseñanza de la historia oficial basada en las autoridades establecidas, la moral cristiana y las instituciones republicanas.

La segunda perspectiva posee un talante más volcado hacia las propuestas didácticas, enmarcado en iniciativas pedagógicas particulares de maestros y maestras de todo el país quienes han incorporado el pasado reciente a la

36 Se conoce con el nombre de “La noche de los lápices” al conjunto de acontecimientos ocurridos en la ciudad argentina de La plata el 16 de septiembre de 1976 y los días posteriores, relacionados con la retención ilegal, transporte, tortura, asesinato y desaparición de por lo menos diez jóvenes de educación secundaria acusados de promover la “subversión” en los colegios de su ciudad. Estos hechos ocurrieron en marco de la dictadura cívico militar que vivió este país entre 1976 y 1983 y marcan un hito en la historia de la dictadura argentina. Uno de los jóvenes sobrevivientes, Pablo Díaz fue escuchado en los juicios a las juntas de 1985 y participó posteriormente en la escritura del guion de una película homónima dirigida por Héctor Oliveira estrenada en 1986. Esta película ha sido ampliamente difundida en las escuelas Argentina con el ánimo de promover, en las futuras generaciones, la reflexión frente a los acontecimientos de la dictadura militar.

enseñanza de las ciencias sociales ( con una tenue legislación que, aunque insuficiente, reconoce al sujeto víctima e impulsa iniciativas estatal para el reconocimiento del conflicto y sus víctimas) generando que, tal como lo plantean Martínez y Silva (2012), en Colombia hayan tomado fuerza un conjunto de instituciones e iniciativas de la memoria que vienen haciendo aportes importantes en la consolidación de un campo de reflexión académica y pedagógica sobre el pasado reciente.

Ejemplo de esto son los trabajos recopilados en el libro *Memoria, conflicto y escuela: Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá* (IDEP, 2012), el cual recoge trabajos pensados en clave de memoria y enseñanza del pasado reciente que aportan elementos sustanciales para madurar la configuración este campo en la escuela. El capítulo titulado “Acercamiento a la memoria histórica en la escuela a través de relatos” (Neira, 2012) recoge los elementos fundamentales de la propuesta desarrollada en un colegio de Bogotá, el cual se fijó como objetivo fundamental acercar a los estudiantes a la memoria histórica por medio del reconocimiento de los deseos, intenciones, pulsiones y causalidades de los agentes históricos, a fin de humanizarlos en lugar de mitificarlos, como tradicionalmente hace la historia escolar.

Para lograr este objetivo la autora plantea que se debe empezar por identificar las relaciones que los estudiantes construyen con su entorno y con sus problemáticas específicas, hallando las conexiones entre estas y el pasado reciente para a partir de allí conectar con el conocimiento histórico. En este punto y retomando los planteamientos de Jelin (2002), la autora plantea que la memoria se encuentra en una constante reedición en función de los determinantes que se le impongan desde el presente. La propuesta de la autora propende por la exploración de otras formas de abordar el pasado reciente en la escuela en la que se tomen elementos como la subjetividad y las historias personales y familiares de los estudiantes para empezar a contar una historia reciente de seres humanos, con pulsiones, deseos y frustraciones, dándole centralidad a las narrativas y los relatos tanto de los sujetos históricos como de los estudiantes para alimentar esa dimensión humana olvidada por la historia escolar.

Desde una visión similar, pero más alinderada con la reflexión epistemológica y ético- política sobre la pedagogía de la memoria, se encuentran los aportes de Ortega, Castro, Merchán y Vélez (2015), quienes proponen dicha

categoría como referente teórico- práctico que permite tanto la reflexión teórica sobre el pasado reciente como la fundamentación pedagógica de propuestas didácticas que centralicen su hacer en las narrativas testimoniales del sujeto víctima buscando, además de la comprensión del devenir histórico que condujo a su victimización, la construcción de relaciones profundas de la sociedad con el sujeto víctima afincados en la alteridad y el vínculo.

La tercera perspectiva se fundamenta en las propuestas provenientes del ámbito institucional, concretamente de la herramienta del CNMH (Centro Nacional de Memoria Histórica) *Caja de herramientas. Un viaje por la memoria histórica. Desaprender la guerra y aprender la paz*. Esta herramienta pedagógica compuesta por una serie de 12 libros entre guías para maestros, libros de análisis de contexto y libros de trabajo en aula, pensada para la enseñanza del conflicto armado en la escuela, es un aporte fundamental puesto que incorpora en su propuesta elementos teóricos, metodológicos y de contexto, a la par que promueve la transversalización de la educación emocional como espacio para el reconocimiento del daño colectivo infringido por el sujeto víctima (CNMH, 2015).

La propuesta quiere contrarrestar tres falencias encontradas en el abordaje que de la historia reciente se hace en la escuela, a saber:

1. la tendencia a la memorización de nombres, lugares y fechas,
2. la persistencia al enaltecimiento de figuras históricas en desmedro del reconocimiento de los sujetos y procesos colectivos y
3. la desconexión existente entre lo que se enseña en historia y el proyecto vital de los estudiantes

Aunado a esto y producto de un proceso de escasa clarificación de las causas e implicaciones del conflicto armado en la sociedad colombiana transitan de forma masiva una serie de ideas erradas y lugares comunes que dificultan su comprensión y que es necesario desmontar en el trabajo pedagógico desde la escuela, ellos son:

1. la idea que las razones del conflicto están dadas por el accionar individual de sujetos con características personales marcadas por la codicia y la necesidad de lucro.

2. la idea de que el conflicto obedece una carencia de educación o de una cultura de la violencia.
3. la idea de que las víctimas lo son porque lo merecían.

Tales ideas son indicativas de la necesidad de identificar la trama histórica que subyace al pasado reciente de nuestro país, así como de desarrollar procesos de educación emocional que impliquen el reconocimiento de las víctimas en sus múltiples dimensiones. Para ello se estableció la necesidad de trabajar desde tres registros que determinan la forma en que apropiamos y construimos los referentes de pasado: la memoria personal, la memoria colectiva y la memoria histórica (CNMH, 2015).

La memoria personal es entendida como el conjunto de eventos que revisiten trascendencia en la experiencia vital de los sujetos y que en el caso de las víctimas está estrechamente vinculado a las huellas de experiencias relacionadas con la guerra, como la llegada de los actores armados a la población o la vivencia de una masacre. La memoria colectiva implica el emplazamiento de la memoria personal en un marco de referencia colectivo lo que permite hablar de un nosotros desde una historia común y compartida transmitida principalmente desde narrativas orales en tanto que la memoria histórica entreteje la memoria colectiva con otras fuentes provenientes de las ciencias sociales y de la historia lo que permite ampliar el rango de comprensión de los procesos a otras dimensiones espaciales y temporales así como esclarecer las interrelaciones de los hechos desde otras voces (CNMH, 2015).

Teniendo como sustento estos tres registros, en el transitar de manera circular entre la memoria personal, la memoria colectiva y la memoria histórica se configuran una serie de aperturas pedagógicas que conminan a los estudiantes a vincularse afectivamente con los sujetos víctimas desde la empatía; asumida como la conexión emocional que se ejerce desde el posicionamiento en el lugar del otro, en este caso del sujeto víctima, tomando la narratividad como vehículo por excelencia desde el cual aproximarse al devenir histórico y desde la posibilidad de “generar la construcción de una comprensión compleja sobre los engranajes de la guerra desde el punto de vista histórico” (CNMH, 2015, p. 31). Este triple movimiento permite cimentar

más que un relato único (una) memoria histórica que le apunte a proponer narrativas incluyentes y plurales que ofrezcan interpretaciones rigurosas, sí, pero sujetas a debate y que aglutinen y susciten

reflexiones políticas y éticas en torno a cuentos y experiencias compartidas (CNMH, 2015, p. 22)

En síntesis la caja de herramientas de CNMH, supone una aproximación al pasado reciente desde el reconocimiento de los registros memoriales personales en concatenación con las memorias colectivas de las comunidades surgidas a partir del trabajo de reconocimiento de un nosotros y enriquecidas con los aportes de la historia y las ciencias sociales, generando un movimiento circular que va de la memoria personal, a la memoria colectiva y la memoria histórica. Esta perspectiva se encuentra atravesada por la necesidad de generar un proceso de empatía emocional entendida como una mirada “acogedora, incluyente y respetuosa la cual celebra, mas no repite o arrasa la diversidad” (CNMH, 2015, p. 12).

Las tres perspectivas desarrolladas coinciden con la lectura de Arias (2018), según la cual el pasado reciente llega a la escuela colombiana por tres vías: una; la investigación documental, referida al conjunto de investigaciones que indagan las normas, políticas públicas, libros de texto y disposiciones generales que abordan el tema, dos; la violencia política y la narrativa testimonial, que recoge las iniciativas investigativas que indagan las narrativas que maestros y estudiantes tienen sobre el pasado reciente y tres; las propuestas didácticas, que son las apuestas por impactar directamente en el espacio formativo del el pasado reciente.

Esta visión es ampliada por Sánchez (2017), quien al preguntarse por los saberes que sobre la guerra tienen los jóvenes colombianos propone que las diversas formas de apropiación del pasado reciente se dan por medio de un juego de negociación cultural codificado en *alianzas semánticas*, entendidas como el conjunto de transacciones simbólicas que articulan experiencias individuales, intereses colectivos, memorias con percepciones de futuro y todas estas formas de concebir, vivir, aprender y conocer la guerra, las cuales inciden de directamente en el sostenimiento y la transformación de las narrativas que sobre los hechos de reciente ocurrencia tienen los jóvenes. Estas alianzas semánticas se caracterizan por una constante variabilidad en su forma y contenido, dada en función de la incidencia dinámica de los actores y agentes sociales en su configuración, lo cual a su vez las hace susceptibles de ser instrumentalizadas partir del posicionamiento de las fuentes de producción de sentido que incidan en la construcción subjetiva del sujeto joven.

Con esta visión panorámica expuesta, podemos afirmar que tanto la memoria social como el pasado reciente no se han posicionado de forma contundente en los entramados de la escuela colombiana puesto que, como lo señalan

Rodríguez y Sánchez (2009), Silva (2010) y Aponte (2010), ésta ha desplegado unos dispositivos de saber-poder que subordinan a las memorias alternativas a las memorias oficiales, lo cual hace que perviva una aproximación al pasado reciente, cuando la hay, con claros matices doctrinarios imposibilitando la comprensión de las tramas históricas y sociales que subyacen a los acontecimientos de reciente ocurrencia. En palabras de Arias (2018) “bajo el paraguas del término violencia política o pasado reciente se agrupa un disímil conjunto de temas que no se limitan al siglo XX o al territorio nacional (...) no existe en la escuela colombiana un perfil acotado para nombrar el pasado reciente signado por el conflicto interno” (p. 143).

Sin embargo, también se pueden rastrear una serie de iniciativas que apuestan por abordar a la memoria social y el pasado reciente desde una perspectiva que potencie sus alcances a propósito de la necesaria vitalización del debate en torno al contexto de violencia política y ecologías violentas que ha marcado al país durante el último medio siglo. Tales apuestas oscilan entre trabajos de aula en los que predomina un uso de las narrativas testimoniales de víctimas y testigos del conflicto armado hasta la posibilidad, mínima pero existente, de salidas de campo a territorios de la geografía nacional que han vivido de forma directa las consecuencias del conflicto armado (IDEP, 2012; Arias, 2018).

Capítulo aparte merecen las iniciativas agenciadas desde instituciones estatales como el CNMH, las cuales, a pesar de tener el peso de la legislación, el apoyo de la institucionalidad y contar con una coherente fundamentación teórica y pedagógica, no se han posicionadas de forma contundente ni masiva en la escuela. Esto se podría explicar, aparte de las razones dadas anteriormente, por la persistencia del conflicto armado en amplios territorios del país lo cual implica riesgos en la integridad física de las maestras y maestros que abordan estos temas, además de la resistencia de algunos educativos frente a las propuestas provenientes del Estado por considerar que propenden por la consolidación de una memoria oficial.

## Conclusiones

La memoria social tiene su génesis en la primera mitad del siglo XX y desde entonces hasta la actualidad ha transitado en diversos escenarios de las ciencias sociales y humanas de la mano de hechos históricos y culturales que

le han permitido posicionarse como un campo epistémico en construcción, con unos momentos claramente diferenciables y con un desarrollo conceptual significativo (Huysen, 2002; Mendlovic, 2014). En un plano más específico, la memoria social tensiona las formas tradicionales de aproximarse al pasado construidas por la historia ya que incorpora vectores de comprensión que reivindican el plano subjetivo de la representación de los hechos, canalizado por medio de las narrativas testimoniales que son su principal fuente de reconstrucción. Esta discrepancia se maximiza cuando el pasado reconstruido está marcado por la violencia política y/o por pasados traumáticos, lo cual implica que la memoria social se deslice en primer lugar a priorizar las narrativas de los sujetos víctimas y en segundo lugar a la exigencia de justicia y reparación (Jelin, 2002).

El pasado reciente también genera disonancia, en tanto desde la perspectiva de Fazio (2010) carece de profundidad epistémica y de fragilidad conceptual, lo cual genera superficialidad en sus análisis, más similares al registro periodístico y al ejercicio literario que al trabajo historiográfico. Sin embargo desde la visión de Arias (2018), propósito de la aparición del pasado reciente en la escuela, dos elementos substanciales permiten su conceptualización: primero que los hechos denominados como tal están socialmente vivos, haciéndose vigentes en la lectura que los sujetos hacen del presente y segundo que concitan ineludiblemente la opción ético-política de quien se pregunta por ellos.

Así las cosas, retomando los planteamientos de Carretero y Borelli (2008), la enseñanza del pasado reciente parte de la rememoración de los acontecimientos para propiciar una comprensión de las dinámicas actuales, sus conflictos, sus actores y sus procesos; generando que los estudiantes estén anclados no solamente al presente histórico sino al devenir de un proceso histórico lleno de conflictos y contradicciones. Esta comprensión supone asumir una postura anti dogmática en donde se valoren los procesos de construcción de significado desde un régimen de comprensión que traspase la pregunta por el ¿qué pasó?, y ¿cómo pasó?, para centrarse en el ¿por qué pasó?; asumiendo que los actos humanos obedecen a una compleja red de acciones e interacciones y que para llegar a su comprensión se debe dar cuenta de los determinantes políticos, económicos pero también los culturales e ideológicos que lo determinaron.

En este sentido la escuela ocupa un lugar importante en tanto es escenario de confluencia de agentes culturales, discursos, prácticas y saberes

susceptibles de generar transformaciones en los códigos que determinan las alianzas semánticas. Dichos cambios deben propender, para el caso de Colombia, en primer lugar, por cuestionar la historia oficial, desacomodando los relatos constituidos en aras de que los sujetos y las colectividades definan como actuar frente a la naturalización recurrente de la guerra, lo cual ha permitido que las codificaciones discursivas de los ciudadanos justifiquen su permanencia (Sánchez, 2017). En segundo lugar se debe reconocer la utilización de la violencia política como estrategia de lucha político-social utilizada por algunos actores sociales con el fin de mantener, modificar o sustituir un modelo de Estado o sociedad y de reprimir a otros grupos con identidad política, ideológica o cultural diferente.

En tercer lugar se debe señalar que la memoria social y el pasado reciente, además de ser categorías analíticas importantes en el campo epistémico, también son categorías ético/políticas potentes en el campo social, ya que suscitan un decidido posicionamiento ético-político de quienes participan en su proceso. Esto se debe en gran medida a que parten de la reconstrucción de las narrativas de dolor de quienes vivieron vulneraciones en sus derechos fundamentales y/o en su humanidad, constituyéndose como estandartes en la exigibilidad de justicia y reparación (tal y como ocurrió en el caso de la dictadura cívico-militar en Argentina, por ejemplo) o, cuando menos, como esperanza y reclamo para que sus experiencias de dolor no se pierdan en el olvido y que sirvan como motivo primigenio para que hechos como estos no se repitan. La memoria social y el pasado reciente poseen una característica inherente a su condición y es la irrenunciable afirmación ética y política por el respeto a la condición humana en todas sus dimensiones.

En estas circunstancias la memoria social y el pasado reciente se instituyen como premisas desde las cuales configurar apuestas que desde la escuela tiendan en la consolidación de subjetividades individuales y colectivas capaces de oponerse a la naturalización de la violencia como estrategia de confrontación social y a las prácticas irrespetuosas de la diferencia que de ella se alimentan; a la par que desde una perspectiva decididamente ética, establezca, cuide y promueva relaciones de alteridad que privilegien el respeto y el encuentro con el otro desde el reconocimiento de su humanidad (Ortega, et al., 2015).

## Referencias

- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Editorial Morata.
- Aponte, J. (2012). Rutas epistémicas y pedagógicas de la primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales: entre la memoria oficial y las otras memorias. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 153-164. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n62/n62a09.pdf>
- Arias, D. (2018). *Enseñanza del pasado reciente en Colombia*. Editorial Universidad Distrital.
- Cajiao, F., Sandoval, R. & Ardila, A. (1995). *Proyecto Atlántida*. Fundación FES.
- Carretero, M. & Borrelli, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela?. *Cultura y Educación*, 20, 201-215. <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/carretero-borrelli.pdf>
- Carretero, M., Rosa, A. & González, M. (2013). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Paidós.
- Carretero, M. & Castorina, J. (2010). *La construcción del conocimiento histórico*. Aique.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2015). *Caja de herramientas: Un viaje por la memoria histórica. Aprender la paz y desaprender la guerra*. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/noticias/noticias-cmh/una-caja-deherramientas-para-aprender-la-paz>.

- Dussel, I., Finoccio, S. & Gojman, S. (1998). *Haciendo memoria en el país del “¡Nunca más!”*. Editorial Eudeba.
- Errl, A. (2016). *Memorias colectivas y culturas del recuerdo*. Universidad de los Andes.
- Fazio, H. (2010). *La historia del tiempo presente*. Ediciones Uniandes.
- Fernández, L. (2017). (Re)construyendo la memoria histórica del pasado reciente: La violencia política peruana y los estudiantes de hoy. *Revista Peruana de investigación educativa*, 9, 113-137. <http://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/view/60>
- Gómez, P. & Hilgert, P. (2014). Razón y pulsión de muerte: violencia política en el pasado reciente de Guatemala. *Encuentro*, 97, 6-23. <https://www.camjol.info/index.php/ENCUENTRO/article/view/1386>
- Gutiérrez-Castro, F. (2015). Jóvenes, cultura escolar y comunicación. *Magis, Revista Internacional de investigación en educación*, 15, 91-116. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/12292>
- Halbwachs, M. (2004). *La Memoria colectiva*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Hartog, F. (2001). El testigo y el historiador. *Estudios Sociales*, 21, 11-30. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/EstudiosSociales/article/view/2471>
- Herrera, M. & Pertuz, C. (2016). *Educación y políticas de la memoria en América Latina*. Universidad Pedagógica Nacional.

- Huyssen, A. (2002). *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. Fondo de Cultura Económica.
- IDEP (2012). *Memoria, conflicto y escuela: Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá*. Cooperativa editorial magisterio.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores
- Jelin, E. & Lorenz, F. (2004). *Educación y memoria: entre el pasado, el deber y la posibilidad*. Siglo XXI Editores.
- Levi, P. (2002). *Si esto es un hombre*. Muchnik.
- Lorenz, F. (2003). "Tomála vos, dámela a mí". "La noche de los lápices": el deber de memoria y las escuelas. En E. Jelin y F. Lorenz (comps). *Educación y memoria: la escuela elabora el pasado* (pp. 95-129). Siglo XXI.
- Martin-Barbero, J. (2004). Crisis identitarias y transformación de la subjetividad. En M. Laverde, G. Daza y M. Zuleta (comps.),. *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas* (pp. 33-45). Universidad Central-Siglo del Hombre.
- Martínez, M. & Silva, O. (2012). La visibilización del sujeto víctima, las instituciones y las luchas políticas por la memoria como categorías de análisis para el estudio de la memoria. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 139-152. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/1629>

Mélich, J. (2000). El fin de lo Humano ¿Cómo educar después del holocausto?. *Enrahonar, Revista Electrónica*, 17, 81-94. <https://ddd.uab.cat/pub/enrahonar/0211402Xn31/0211402Xn31p81.pdf>

Mendlovic, B. (2014). ¿Hacia una “nueva época” en los estudios de memoria social? *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 221, 291-316.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmcps/v59n221/v59n221a13.pdf>

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

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

Pérez, A. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.

Plá, S. & Pérez M. (2013). Pensar históricamente sobre el pasado reciente en México. *Clío & Asociados*, 17, 27-55. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.6208.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6208.pdf)

Raggio, S. (2004). La Enseñanza del Pasado Reciente. Hacer Memoria y Escribir la Historia en el Aula. *Clío y Asociados*, 8, 95-111. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClioyAsociados/article/view/1594>

- Raggio, S. (2017). Memoria y escuela, problematizaciones de su relación a partir de la experiencia argentina. En A. Sánchez, A. Ariza, I. Cortés y S. Ritschard (Comps). *Re-conociendo el conflicto. Foro internacional sobre pedagogía, memoria y violencia* (pp. 21-35). La Carreta y Universidad Nacional de Colombia.
- Reyes, M. J., Cruz, M. A. & Aguirre, F. J. (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>
- Rodríguez, S. & Sánchez, O. (2009). Narrativa, memoria y enseñanza del conflicto armado colombiano: propuestas para superar las políticas del olvido y la impunidad. En Serna, A. (Comp.). *El papel de la memoria en los laberintos de la justicia, la verdad y la reparación* (pp. 203-230). Fondo de publicaciones Universidad Distrital.
- Rubio, G. (2012). El pasado reciente en la experiencia chilena. Bases para una pedagogía de la memoria. *Estudios Pedagógicos*, 2, 375-396. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052012000200023](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000200023)
- Rubio, G. (2016). Memoria hegemónica y memoria social. Tensiones y desafíos pedagógicos en torno al pasado reciente en Chile. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 109-135. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/4075/3468>

Sánchez, A. (2017). *Los saberes de la Guerra. Memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia*. Universidad Nacional, Siglo del Hombre editores.

Silva, O. (2010). Entre la memoria oficial y otras memorias: disputa de saber-poder en la enseñanza de las ciencias sociales. La primera violencia en Colombia. En: *Emergencias de la memoria. Dos estudios sobre la infancia la escuela y la violencia* (pp. 141-220). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Traverso, E. (2007). Historia y memoria. Notas sobre un debate. En Franco, M. y Levin, F. (Eds). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 67-96). Paidós.

Vélez, G. & Herrera, M. (2014). Formación política del tiempo presente: ecologías violentas y pedagogía de la memoria. *Nómadas*, 41, 149-165. <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/55-trayectos-y-posibilidades-en-ciencias-sociales-nomadas-41/804-formacion-politica-en-el-tiempo-presente-ecologias-violentas-y-pedagogia-de-la-memoria>