



FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES - FLACSO

SEDE ACADÉMICA DE ARGENTINA

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN

COHORTE: 2020-2022

TÍTULO DE LA TESIS: Memoria histórica en el aula: Análisis de los materiales pedagógicos del Informe Final de la Comisión de la Verdad en Colombia y su impacto en la enseñanza de las ciencias sociales en Bogotá desde las narrativas docentes

AUTORA: María Alejandra Pedraza Saldarriaga

DIRECTOR: Mg. Jonathan Caro Parrado

FECHA: marzo de 2024

Resumen

La investigación analiza los alcances y las limitaciones de los materiales pedagógicos emitidos en el marco del Informe Final de la Comisión de la Verdad en Colombia, a partir del uso que docentes de instituciones públicas y privadas le han dado a este en las clases de ciencias sociales en la ciudad de Bogotá. Para esto, se estudia la relación que las posturas teóricas de las políticas de la memoria, la pedagogía de la memoria y el dispositivo pedagógico tejen entre sí, a la luz de las narrativas de docentes, así, se busca vislumbrar que los dispositivos pedagógicos emitidos por la Comisión de la Verdad se consolidan como una política de la memoria que aún se encuentra en disputa debido a las tensiones ideológicas y socioculturales que existen en el país. De igual forma se entienden la empatía y el reconocimiento de la verdad, como elementos centrales de los materiales, que posibilitan la comprensión de la historia reciente colombiana y el abordaje de la memoria histórica en el aula. Por último, a partir de la teoría de Basil Bernstein, se propone entender que materiales pedagógicos producidos por la Comisión, narrativas producidas en medio del posacuerdo y memoria consolidan el nacimiento de un nuevo discurso pedagógico en la educación colombiana.

Se concluye que los materiales son herramientas de difusión de la verdad, reivindicación de las víctimas y enseñanza de la historia reciente, pero que asimismo presentan limitaciones de tipo práctico que no permiten su correcto aprovechamiento en el aula.

Palabras clave: políticas de la memoria, pedagogía de la memoria, dispositivo pedagógico, ciencias sociales escolares.

Abstract

The research analyzes the scope and limitations of the pedagogical materials issued within the framework of the Final Report of the Comisión de la Verdad in Colombia, based on the use that teachers from public and private institutions have given to it in social science classes in the city of Bogotá. For this purpose, it studies the relationship that the theoretical positions of memory policies, memory pedagogy, and pedagogical devices weave together, considering the narratives of teachers. This seeks to glimpse that the pedagogical devices issued by the Comisión de la Verdad are consolidated as a memory policy that is still in dispute due to the ideological and sociocultural tensions that exist in the country. Similarly, empathy and recognition of truth are understood as central elements of the materials, which enable the understanding of recent Colombian history and the approach to historical memory in the classroom. Finally, based on Basil Bernstein's theory, it is proposed to understand that pedagogical materials produced by the Comisión, narratives produced in the midst of the post-agreement, and memory consolidate the birth of a new pedagogical discourse in Colombian education.

It is concluded that the materials are tools for spreading truth, advocating for victims, and teaching recent history, but they also present practical limitations that do not allow for their proper use in the classroom.

Keywords: memory politics, memory pedagogy, pedagogical device, school social sciences.

Dedicatoria

A doña María de Saldarriaga, siempre y en muchas vidas.

Agradecimientos

Agradezco la cursada de esta maestría a la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina y especialmente al programa de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, por su apoyo y acompañamiento. A mis profesores Pablo Pineau y Pablo de Marinis por su invaluable conocimiento y sus amenas clases en medio de tiempos de pandemia.

La culminación de esta tesis no hubiera sido posible sin la colaboración de los y las docentes Vladimir Tuta, Camilo Arévalo, Henry Castillo, Leonardo Montero, Steven Cortés, Jeimy Malagón, Angélica Vega, María Fernanda Huérfano, Carolina Ramírez, Anlly Escobar, Luisa Garzón, Carolina Alonso, Rubén Giraldo y Rocío Cuéllar, a ellos y ellas muchas gracias por su tiempo y disposición. Agradezco a mis compañeros de maestría por su apoyo, confianza y guía, particularmente a Matías Manelli por el aliento constante desde la lejanía. A mi director de tesis Jonathan Caro, por su tiempo, oportunos consejos y las empanadas compartidas. A Marta Torrado (mi madre académica) por alentarme, apoyarme y acompañarme en los buenos y malos momentos. A mi madre por su apoyo y confianza incondicionales en todas las misiones que emprendo. Al universo por permitirme vivir este momento y guiarme en cada segundo.

Contenido

Introducción.....	8
Capítulo I: Antecedentes que contribuyen al estado del arte.....	18
1.1 Pedagogía de la memoria.....	24
1.2 Pasado reciente e Historia reciente.....	26
1.3 Enseñanza del conflicto armado colombiano.....	28
1.4 Educación para la paz.....	30
1.5 Memoria y currículum.....	31
Capítulo II: Políticas de la memoria, estatización de la memoria, pedagogía de la memoria y dispositivo pedagógico	34
2.1 Políticas de la memoria como estatización de la memoria.....	34
2.2 Pedagogía de la memoria.....	38
2.3 Dispositivo Pedagógico.....	41
Capítulo III: Marco metodológico	45
3.1 Enfoque narrativo	46
3.2 Análisis del discurso	48
3.3 Instrumentos para el análisis	49
Capítulo IV: Memoria, verdad y escuela.....	51
4.1 Informe Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición: Política de la memoria en disputa.....	54
4.2 La Pedagogía de la Memoria como herramienta de construcción de empatía, tejido social y memoria histórica	66
4.3 Memoria, discurso pedagógico y dispositivo pedagógico en la escuela colombiana.....	70
Capítulo V: Conclusiones y hallazgos	82
Anexos	85
Referencias.....	88

Introducción

*Los que llegaron primero, los que llegaron primero
decían cosas como tú.
Te defiende del gobierno, te defiende del gobierno,
su olvido y su ingratitud.
Destrozaron nuestro pueblo, secuestraron juventud.
Algunos jamás volvieron, algunos jamás volvieron.
Mi hijo en un ataúd.
Solo la verdad, Adrián Villamizar.*

La enseñanza de las ciencias sociales en la escuela es fundamental para las sociedades latinoamericanas que, históricamente, han vivido procesos de violencia que han alterado de forma negativa su tejido social. Junto a este campo del saber varios son los cambios que se han visto en cómo se ha abordado el pasado reciente en los currículos escolares, tales son los casos de países como Chile, Bolivia, Perú y Argentina (Ferrer, 2004).

Para el caso colombiano, las renovaciones a la enseñanza de las ciencias sociales, particularmente de la historia, se han centrado en entender este saber a la luz de las reformas educativas del gobierno de turno, esto ha dificultado la manera en la que se ha constituido la enseñanza de la historia en el país, en tanto sus bases constantemente han sido reformuladas (Díaz, 2020). Lo cual se muestra con mayor claridad en las continuas reformas y propuestas curriculares para las ciencias sociales escolares, traducidas en la creación de lineamientos, estándares de aprendizaje, proposición de Derechos Básicos de Aprendizaje y otros documentos normativos¹. Lo anterior responde a los intereses políticos y sociales de la sociedad colombiana que desde finales del siglo XX se ha visto envuelta en un conflicto armado interno que, en lugar de desaparecer, escala y se transforma con el paso del tiempo.

¹ En Colombia, el currículo de ciencias sociales está normatizado a partir de tres documentos, los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (2002), que son las orientaciones epistemológicas sobre las cuales se sustentan las ciencias sociales escolares; los Estándares Básicos de Aprendizaje (2006), que indican cuáles son las competencias básicas que los estudiantes deben alcanzar en el área al finalizar cada ciclo escolar y los Derechos Básicos de Aprendizaje DBA (2016), que explicitan cuáles son los aprendizajes mínimos de ciencias sociales con los que debe contar cada estudiantes una vez finalice su año escolar.

Como resultado de estas disputas sociales², se han constituido varios acuerdos de paz que han influenciado en las dinámicas sociales del país de múltiples maneras. En esta investigación se tomarán en cuenta los dos últimos que han tenido mayor relevancia en la comprensión de la actual sociedad colombiana. El primero de ellos es el Acuerdo de Paz llevado a cabo con las Autodefensas Unidas de Colombia-AUC en el año 2003, del cual nació la Ley de Justicia y Paz de 2005. El segundo (y de mayor relevancia en este trabajo) es el Acuerdo de Paz entre la guerrilla de las FARC-EP y el gobierno de Juan Manuel Santos en el año 2016, este último dejó una serie de pactos sobre la mesa que aún hoy se siguen ejecutando en el territorio colombiano, pero que, valga decir, se han visto truncados por múltiples factores, por ejemplo, la conformación de las disidencias de las FARC-EP como grupo armado de excombatientes de esta guerrilla que no se acogieron al Acuerdo de Paz y decidieron mantenerse al margen de la ley, las tensiones políticas con algunos sectores de la población colombiana, a raíz del desacuerdo con la firma del Acuerdo de Paz, la falta de garantías políticas para desmovilizados del grupo armado que se ha traducido en el asesinato y persecución de excombatientes, entre otros.

Debido a la consolidación de la Ley de Justicia y Paz, luego del Acuerdo de Paz con las AUC, el Estado colombiano colocó sobre la mesa de debate temas asociados con la justicia transicional y restaurativa, lo cual permitió la emergencia de diversas posturas sobre las formas de judicialización de aquellos ex paramilitares que habían sido acogidos por el acuerdo de paz. Estas discusiones en la actualidad aún dejan incógnitas frente a la forma de actuar de este grupo, la restitución de sus víctimas y las garantías frente a la no repetición de sus actos violentos.

En el marco del segundo acuerdo, el llevado a cabo con la guerrilla de las FARC-EP, se creó la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición³ que llevó consigo la tarea del “esclarecimiento de los patrones y causas explicativas del

² Colombia ha transitado un largo conflicto armado interno de cerca de 80 años, en el que se han creado guerrillas, grupos paramilitares, grupos narcotraficantes y, así mismo, se han potencializado los grupos delincuenciales. Razón misma por la que las tensiones políticas y sociales han ganado fuerza y son parte de la historia reciente del país.

³ De ahora en adelante “Comisión de la Verdad”.

conflicto armado interno” (Comisión de la Verdad, 2024). Como trabajo final, la Comisión de la Verdad entregó al país el 28 de junio de 2022 el Informe Final, documento en el que se publica un informe detallado sobre lo presentado en medio del conflicto, dando protagonismo a las voces de las víctimas, históricamente invisibilizadas y silenciadas. De este trabajo se desprende un conjunto de materiales pedagógicos de libre acceso a la ciudadanía, en donde, desde la voz de las víctimas, se relata cómo se vivió el conflicto. Este material presentado en formato virtual se encuentra en la página principal de la Comisión de la Verdad⁴.

La intención primordial de este material es ser consultado por todos los colombianos, pero principalmente abordado en las aulas, en tanto

Se espera además que la escuela asuma la responsabilidad de guiar a los estudiantes en el proceso de aproximarse al informe, como camino para que comprendan las complejidades del conflicto. De esta manera el informe contribuirá a la comprensión plena de los hechos, al papel de los actores, y a una reflexión sobre las alternativas que tenemos como sociedad para generar una agenda de paz y reconciliación. (Acevedo et al, 2022).

Esto posibilitaría que desde las aulas exista una lectura crítica sobre el conflicto armado, cómo este se desarrolló y, a la vez, se cree conciencia sobre qué como sociedad debemos hacer para evitar que esto vuelva a ocurrir.

Sin embargo, los trabajos producidos por la Comisión de la Verdad no son los únicos que se encargan de abordar el reconocimiento de la memoria histórica a partir de su “estatización”, entidades como el Centro Nacional de Memoria Histórica, la Jurisdicción Especial para la Paz y demás instituciones inmersas en el reciente Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición⁵, también han sido parte de esta labor y han tenido la misión, desde diferentes aristas, de concientizar a la población en torno a una serie de eventos violentos, con la finalidad de reivindicar a las víctimas, a partir de una mirada estatal. Esto debido a que:

⁴ Este material pedagógico se constituye de múltiples herramientas multimedia (videos, podcast, lecturas, testimonios, novelas gráficas, cartografías, entre otros, que muestran de forma interactiva cómo se desarrolló el conflicto armado en el país y dan voz a diferentes actores de este). Ver <https://www.comisiondelaverdad.co/>

⁵ Sistema político y rama del poder público creada luego de la firma de los acuerdos de paz en el año 2016.

(...) con el paso del tiempo, y la creciente preocupación por la memoria, esta adquirió un carácter de derecho, cuya garantía estatal ha requerido la creación de políticas oficiales de memoria, en aras de cumplir el mandato de hacer y preservar la memoria histórica del país, con un enfoque diferencial y participativo de las víctimas (Salgado, p. 38, 2021).

Como resultado del trabajo de estas entidades, se han construido herramientas pedagógicas, entendidas en este trabajo como artefactos de la memoria o artefactos educativos⁶, que buscan dar posibilidades a la escuela para trabajar la enseñanza de la memoria histórica. Dichos dispositivos, desde una mirada estatal, se encargan de relatar eventos relevantes en la historia del conflicto armado del país, dar voz a diferentes actores del conflicto armado, entregar herramientas de análisis y reflexión en torno a un pasado violento y hacer partícipe a la escuela del proceso de esclarecimiento de la verdad. En otras palabras, buscan instalar, desde una mirada estatal, un discurso pedagógico, político y cultural sobre la memoria. Asimismo, son un agregado a las prácticas pedagógicas y a los lineamientos curriculares a los cuales deben atender los docentes en el aula, por lo cual, la labor del maestro es la de incluir, de la mejor manera posible (y a su voluntad) estos dispositivos a su práctica docente, sin alterar el contenido de clase, pero sabiendo relacionarlo muy bien con el material propuesto desde las diferentes instituciones.

En función de estos materiales este trabajo encontró que existen diferentes investigaciones dedicadas al estudio de la enseñanza de la memoria histórica, del conflicto armado y de las perspectivas que los estudiantes tienen al respecto. Sin embargo, pocas son las investigaciones que se encargan de estudiar la incidencia de los materiales pedagógicos producidos por entidades estatales diferentes a la escuela, en el quehacer docente, y tampoco la importancia de los recientes documentos elaborados por la Comisión de la Verdad en las prácticas y perspectivas de los docentes, de aquí que se desprendan preguntas como, ¿qué repercusión tienen los materiales pedagógicos producidos por entes estatales para el abordaje de la memoria histórica en la práctica docente? ¿Cuáles son los alcances de los dispositivos pedagógicos producidos por el gobierno, para el abordaje de la memoria histórica en la escuela? ¿Son de utilidad estas herramientas para los docentes o sólo hacen parte de un requerimiento más por parte de la política pública para la escuela? ¿Cuál es el aporte práctico

⁶ Ver Blair (2011) y Jiménez (2011).

de estos materiales a la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela? ¿Son estos dispositivos pedagógicos una muestra de una apropiación estatal y unilateral de la memoria y, así mismo, de la forma en la que esta debe ser enseñada?

Sin dudas, estos dispositivos se muestran como un acercamiento importante al abordaje de la memoria, pues en varias investigaciones se ha encontrado que la mayoría de los estudiantes, sobre todo aquellos que se ubican al interior del país y en zonas urbanas, ignoran las dinámicas del conflicto armado en el país, sus causas y consecuencias, tal como nos lo hace ver Aponte (2017):

Para el caso de las instituciones de educación distrital (...), los niños han señalado que solo saben del conflicto armado por una u otra clase que un docente les ha hecho mención o por lo que ven en las noticias, pero dentro de su proceso de construcción no cuenta con elementos que les permitan sustentar posiciones frente a lo que el conflicto armado representa. Es decir que el conflicto armado colombiano es un tema del currículo, es decir un sin número de hechos descontextualizados, de eventos que suceden y sucedieron. (p. 1003).

Así, la intervención estatal en la enseñanza de la memoria histórica parece ser necesaria, sin embargo, ante un ejercicio de oficialización de la memoria es necesario estudiar los matices y las diferentes formas que se adoptan, pues las estrategias que acogen las instituciones estatales para su enseñanza corren el peligro de estar influenciadas por el contexto en el cual se enmarcan, la postura hegemónica del momento o el interés histórico que maneje el gobierno de turno. No obstante, en el caso colombiano, aunque existen matices y diferentes posturas frente a la labor que llevan entidades estatales dedicadas al estudio de la memoria histórica, se ha logrado que estas mantengan un carácter estatal alejado de los intereses gubernamentales de cada periodo presidencial.

Dado lo anterior, el interés por el estudio de los materiales pedagógicos para el abordaje de la memoria histórica, propuestos desde la institucionalidad, particularmente por la Comisión de la Verdad, parte de la importancia de reconocer el trabajo elaborado por esta entidad estatal en relación con su incidencia en la práctica docente. En este sentido, la presente investigación busca estudiar los alcances, limitaciones e influencias del material pedagógico producido por la Comisión de la Verdad en el marco de su Informe Final, en la ciudad de Bogotá, a partir de las impresiones que tienen docentes frente al uso que le han

podido dar o no a éste en las aulas. La investigación se centra en un enfoque narrativo, de tipo cualitativo, inscrito en un paradigma interpretativo, en el que se le da voz a los docentes y sus relatos se estudian a la luz de teóricos de la memoria histórica, la pedagogía de la memoria y la sociología de la educación, esto con la intención de responder *¿cuáles son los alcances y limitaciones del material pedagógico producido por la Comisión de la Verdad, en el marco de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela secundaria en la ciudad de Bogotá?*

De esto, los objetivos específicos se proponen 1. Identificar cuáles han sido los artefactos educativos producidos por la Comisión de la Verdad, para el abordaje y enseñanza de la memoria histórica en Colombia. 2. Reconocer el uso de los artefactos educativos en el quehacer docente, a partir de su relevancia, sus usos y sus aportes a la enseñanza de las ciencias sociales y 3. Analizar las narrativas docentes frente al uso de los artefactos educativos, en relación con el currículo formal y escrito de las ciencias sociales en la escuela.

Justificación

Otras sociedades latinoamericanas ya han advertido la problemática de la transición de un régimen violento a uno de tipo democrático, así como la necesidad de reivindicar a las víctimas. Tal es el caso de Chile, Argentina y Brasil, en donde luego de superadas las dictaduras y consolidados gobiernos democráticos, se inició un proceso de instauración de justicias transicionales y creación de Comisiones de la Verdad, que posibilitaron la elaboración de informes como el Nunca Más en Argentina, el Informe Rettig en Chile, y el Informe de la Comisión Nacional de la Verdad de Brasil.

Si bien Colombia no ha vivido una dictadura como la de estos países, sí se ha visto envuelta en un conflicto armado de cerca de 80 años⁷, que en la década de los 60' generó la

⁷ Existen discrepancias entre historiadores y académicos frente al inicio de la violencia en Colombia. Algunas versiones apuntan a las guerras civiles de finales del siglo XIX e inicios del siglo XX como las causantes de la conformación de guerrillas, sin embargo, la mayoría de estudios concuerdan en que la historia de la violencia del país data de 1946 como consecuencia del debilitamiento del Estado y el fortalecimiento de grupos armados en la ruralidad, que luego fueron evolucionando a guerrillas expandidas a lo largo y ancho del territorio colombiano, ocupando zonas rurales y urbanas, para luego mezclarse con prácticas narcotraficantes en la década del 70'. Al respecto, Ríos afirma que hasta 1930 “puede afirmarse que el país no presenta niveles de violencia

creación de las FARC-EP, el cual hasta la fecha es el grupo subversivo más longevo del mundo. Esto naturalmente trajo consigo múltiples conflictos, guerras, desplazados, víctimas y, en general, una historia de dolor y tragedia para todo el país. Por esto, haber logrado un acuerdo de paz con este grupo armado debe traer consigo la instauración de una nueva política alrededor de la reestructuración del tejido social. Los países latinoamericanos que ya han transitado por estos procesos de restitución de derechos son ejemplo para que las vías que deba asumir la sociedad colombiana permitan tomar acción, a partir de sus aciertos y desaciertos.

Un ejemplo de ello es el caso argentino, en donde la historia ha permitido que se cree todo un acervo bibliográfico y político en torno a la institucionalización de la democracia, la reivindicación de los derechos de las víctimas y la institucionalización de una memoria histórica. Uno de los ejes que ha permitido que este proyecto se lleve a cabo ha sido la educación y las reformas a esta luego de superada la dictadura, este elemento es importante en tanto le permite a la sociedad comprender que “No hay mejor manera de combatir el autoritarismo militar que la de emprender un verdadero proceso de autocomprensión de la sociedad sobre su propia cultura política para descubrir las causas de fondo que le dan origen” (Quiroga, 2011, p. 15).

Teniendo en cuenta lo anterior, se justifica la presente investigación, pues la experiencia de la sociedad argentina permite adquirir comprensiones del mundo y las sociedades luego de un conflicto y/o dictadura a través de discusiones que han transitado escenarios diferentes al colombiano y posibilitan adquirir diversas perspectivas de análisis. De igual forma, si bien este trabajo no busca un análisis comparativo entre países, sí intenta entender desde la luz de algunos autores que comprenden el funcionamiento de sociedades azotadas por el conflicto interno y armado, la manera en la que se establecen nuevas políticas de restitución de derechos en Colombia.

exacerbados o fuera de los propios de la región. Más bien, lo que ocurre es un paulatino derrumbe del Estado, que empieza a degradarse a partir de las confrontaciones que tienen lugar entre 1930 y 1946 (...) Debilidad de un Estado que no es capaz de dotarse de los medios suficientes para ejercer su autoridad en buena parte de su territorio”. (2021, p. 103). Razón por la cual esta investigación entiende el conflicto armado colombiano como una problemática social y política con cerca de 80 años de acción.

Hipótesis

La hipótesis que orienta este trabajo asume dos líneas, una primera en referencia con el contexto educativo, que afirma que los materiales emitidos por la Comisión de la Verdad no han tenido el alcance esperado, puesto que su distribución no ha permeado el grueso del gremio docente a nivel nacional y local (en el caso bogotano). Esto se deriva de la experiencia propia de la investigadora quien, a lo largo de su quehacer docente, no ha presenciado interés mayoritario por el uso de los materiales por parte de instituciones, directivos y/o docentes. Y aunque el material es de libre acceso, esto no ha garantizado que tenga una incidencia significativa en las aulas y, por ende, en la asignatura de ciencias sociales. Esto mismo conlleva a que la enseñanza de la memoria histórica en el aula se vea limitada por la escasa formación de los docentes frente a este campo histórico y la emergencia reciente de este.

Como consecuencia de lo anterior, surge el segundo la dificultad de la sociedad colombiana para comprender su pasado reciente y construir de manera conjunta una memoria histórica colectiva. Lo cual quiere decir que, a causa de la ineficiencia del uso de los materiales pedagógicos producidos por la Comisión de la Verdad y el Estado colombiano en sí mismo para garantizar la apropiación de estos artefactos en las escuelas colombianas, la enseñanza de la memoria histórica se convierte en una problemática latente en el sistema educativo colombiano.

A su vez, esto lleva a que, por un lado, las instituciones encargadas de garantizar la divulgación de la memoria histórica y, particularmente, los hechos atroces ocurridos en medio del conflicto no estén teniendo el impacto y el alcance necesarios en las aulas y que, por otro, la sociedad colombiana no se esté preparando para asumir de forma crítica y responsable la implementación del Acuerdo de Paz con las FARC-EP.

Se espera que esta hipótesis pueda hacer confirmada o refutada, a partir del análisis del material emitido por la Comisión, a la luz de narrativas docentes y propuestas teóricas afines al estudio, las cuales están agrupadas en tres categorías de análisis que son: ***las políticas de la memoria como estatización de la memoria, la pedagogía de la memoria y el dispositivo pedagógico***. Estas permitirán analizar las implicaciones que ha tenido para el país la consolidación de una memoria histórica colectiva, la importancia de abordar la memoria

histórica en el aula, sus aciertos y dificultades, y la instauración de un nuevo dispositivo pedagógico en la sociedad, movilizado por el estudio de la memoria histórica en la escuela.

Hallazgos

De la transversalización de estos tres elementos se concluye que 1. El informe y los materiales pedagógicos que de él se desprenden, constituyen una política de la memoria en disputa. 2. La pedagogía de la memoria, inmersa en el uso de estos materiales es una herramienta de empatía, tejido social y memoria histórica. 3. Estos materiales, los elementos discursivos que surgen en el contexto del posacuerdo⁸ y la memoria constituyen los elementos que conforman el nacimiento de lo que Bernstein (1993) denomina dispositivo pedagógico. Esta conclusión se sustenta en las voces de docentes de ciencias sociales, quienes están involucrados de manera directa con la enseñanza del pasado reciente y el abordaje de la memoria histórica en el país y que, de igual manera, han hecho uso de los materiales emitidos por la Comisión de la Verdad.

Se busca que esta investigación pueda abrir paso a futuras pesquisas en torno al abordaje de estos materiales en los espacios educativos remotos: contextos urbanos, escuelas alejadas de la ciudad o que han sido fuertemente impactadas por el conflicto armado. De igual forma, en un futuro, se espera que pueda ser reevaluada, de acuerdo con el desarrollo que lleven a cabo las políticas de la memoria en nuestro país y la sociedad colombiana en sí misma, luego de la implementación del Acuerdo de Paz firmado con las FARC-EP.

Para comprender todo lo anterior, este documento se divide en cinco capítulos: El primero que presenta los antecedentes y estado del arte de la investigación, en donde se agrupan los resultados en cuatro clases: pedagogía de la memoria, pasado reciente e historia reciente, enseñanza del conflicto armado, educación para la paz y memoria y currículum. En el segundo, se expone el marco teórico que guió este trabajo, desde el cual se desglosan las categorías de análisis propuestas. El tercer capítulo desarrolla el marco metodológico y describe el paradigma y los instrumentos propuestos. El análisis y desarrollo del trabajo, en

⁸ Denominados posacuerdo al proceso que se ha venido llevando a cabo en la sociedad colombiana luego de la firma del Acuerdo de Paz entre el gobierno de Juan Manuel Santos y la extinta guerrilla de las FARC-EP.

donde recae el grueso de esta investigación se expone en el capítulo cuarto. Por último, el capítulo quinto muestra las conclusiones y hallazgos del trabajo.

Capítulo I: Antecedentes que contribuyen al estado del arte

Dentro de la consulta de antecedentes, se encontró una amplia gama de investigaciones relacionadas con el abordaje de la memoria histórica en diferentes ámbitos. Ante esta situación, la indagación fue delimitada en los buscadores bajo las categorías de **currículum, memoria histórica y escuela**. Los principales lugares de búsqueda fueron repositorios de universidades colombianas y argentinas, y bases de datos como Google Scholar y Redalyc.

Se consultaron en total 25 documentos, de los cuales doce corresponden a tesis de maestría, nueve a artículos de investigación, cuatro a trabajos de grado de especialización y uno a un trabajo de revisión documental. De estos, tres son investigaciones de países como Argentina, Brasil y España, el resto pertenecen a Colombia. Todos ellos fueron agrupados en cinco categorías que dan cuenta de su análisis y eje de trabajo: pedagogía de la memoria, pasado e historia reciente, enseñanza del conflicto armado, educación para la paz y memoria y currículum.

Tabla 1. Revisión bibliográfica relacionada al estado del arte

Eje de trabajo	Texto	Año	Autor/a	País	Tipo de texto	Síntesis
Pedagogía de la memoria	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.	2016	Flórez, J.	Colombia	Tesis de maestría	Con base en el trabajo desarrollado en el grupo de educación y cultura política de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, presenta la aplicación de una propuesta pedagógica para el reconocimiento de la memoria histórica en un contexto escolar de élite.
	Abordajes pedagógicos y didácticos de la memoria: Una aproximación desde las narrativas de profesores	2020	Nieves, D.	Colombia	Tesis de maestría	Investigación que reúne narrativas de docentes de diferentes contextos escolares de Colombia, que han ejercido sus prácticas pedagógicas en función de la enseñanza de la memoria histórica.
	Los museos de la memoria como posibilidad de reflexión ético-política: El caso de la experiencia Museo de la Memoria: Recordar para el futuro	2014	Caballero, L.	Colombia	Artículo de investigación	Análisis de la construcción y exposición de un museo de la memoria dentro de la escuela, con base en el trabajo desarrollado en el grupo Historia, Pedagogía y Cultura Política en la Maestría de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.
	Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia	2015	Sacavino, S.	Brasil	Artículo de investigación	Analiza la educación en derechos humanos como herramienta clave para fortalecer la democracia en Brasil, luego del golpe civil-militar. Destaca la importancia de una pedagogía de la memoria para evitar futuras violaciones de derechos humanos y propone enfoques pedagógicos para conmemorar la dictadura.

	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)	2020	Adamoli, M.	Argentina	Tesis de maestría	Analiza los materiales educativos elaborados Programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación de la Nación en Argentina y los analiza a la luz de la construcción de memoria histórica desde el Estado y el desarrollo de políticas públicas.
	La pedagogía y la memoria en y para el posconflicto colombiano.	2021	Villamil, E.	Colombia	Tesis de especialización	Presenta un análisis relacional entre las nociones de pedagogía y memoria, en este resalta la importancia, funcionalidad y conexión que tienen en medio del contexto del posacuerdo colombiano.
	Los espacios de memoria y su dimensión pedagógica. Un estudio de las propuestas educativas del Parque de la Memoria para la escuela media	2020	Urcullú, J.	Argentina	Tesis de maestría	Con base en el caso del Parque de la Memoria – Monumento a las víctimas del terrorismo de Estado (CABA), la investigación estudia la consolidación de propuestas de políticas y espacios de la memoria.
	Formas de memoria y olvido en espacios educativos de San Carlos, Antioquia	2018	Montaña, D.	Colombia	Tesis de maestría	Estudia los procesos, agentes y formas de construcción de memoria en las escuelas y lugares comunitarios de memoria en dos instituciones educativas en Antioquia, Colombia.
	Comunidades de memoria y procesos de drama en la escuela	2014	Arcila, J.	Colombia	Artículo de investigación	Explora cómo estudiantes de teatro en un colegio público de Bogotá, Colombia utilizaron herramientas dramáticas para comprender la memoria colectiva y la historia no oficial. Además, analiza la formación de comunidades de memoria en el aula y la recuperación de memorias olvidadas.

Pasado e historia reciente	La escuela como agente de la memoria y las subjetividades políticas: una experiencia desde la investigación acción educativa	2018	Carvajal, C. et al.	Colombia	Tesis de maestría	Analiza cómo la enseñanza de la historia reciente en Colombia, desde la memoria histórica, puede formar subjetividades políticas en estudiantes de secundaria.
	La memoria histórica en la escuela	2022	Díez, E.	España	Artículo de investigación	Propone una reflexión en torno al estudio de la memoria histórica en la escuela y su importancia en la comprensión del pasado y el presente.
	Los profesores y la transmisión de la historia argentina reciente. Entre el curriculum y el contexto	2005	González, M.	Argentina	Artículo de investigación	Por medio de la indagación de problemas presentes en la escuela, la investigación analiza la incorporación del pasado reciente en Argentina en los contenidos de enseñanza y conmemoraciones escolares.
	¿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.	2014	Zorro, N.	Colombia	Trabajo de especialización	Trabajo de revisión documental que indaga sobre las estrategias y discursos configurados alrededor de la construcción y transmisión de la memoria histórica del pasado reciente en Iberoamérica desde la pedagogía.
	De las prescripciones a las prácticas de la enseñanza del tema "última dictadura militar" en las escuelas secundarias: Análisis de casos para pensar la reforma curricular actual	2011	Caldo, P.	Argentina	Artículo de investigación	Analiza dos experiencias de enseñanza relacionadas con la última dictadura militar en Argentina, en el contexto de la reforma educativa iniciada en 2006. Asimismo, examina cómo las políticas de la memoria y las normativas educativas han permitido nuevas formas de enseñar historia en algunas regiones argentinas.
Enseñanza del conflicto armado	Memoria histórica en las aulas. ¿Cómo enseñar el conflicto armado en Colombia?	2020	Martínez, M.	Colombia	Trabajo de especialización	Propuesta didáctica para el abordaje de la memoria histórica en el aula, analizando la relación entre memoria y conflicto armado, con base en la Toma del Palacio de Justicia (evento histórico en Colombia).

	La memoria del conflicto armado colombiano en la complejidad de la escuela.	2016	Vanegas, S.	Colombia	Tesis de maestría	Propuesta de intervención en el aula, que busca desarrollar la enseñanza del conflicto armado colombiano contemporáneo, a partir de la enseñanza de la historia reciente en el currículo de Ciencias Sociales en un colegio público de la ciudad de Bogotá.
Educación para la paz	Educación para la paz y memoria histórica: necesidades percibidas desde las escuelas y las comunidades	2018	Del Pozo, F. et al.	Colombia	Artículo de investigación	Por medio de un acercamiento a las necesidades de las instituciones educativas de la región Caribe en Colombia, el estudio analiza la implementación de la educación para la paz y su vinculación con la memoria histórica.
	Hacia una pedagogía crítica de la memoria para la paz: reflexiones a partir de la práctica docente	2020	Londoño, C.	Colombia	Tesis de maestría	Investiga las prácticas pedagógicas de docentes que implementan pedagogías de la memoria en el aula para educar para la paz. El estudio se basa en las concepciones teóricas de la educación crítica para la paz, la pedagogía crítica y la pedagogía de la memoria
	Los Caminos de la Memoria en la escuela: Recorridos pedagógicos para la construcción de memoria histórica hacia la paz	2017	Alcaldía Mayor de Bogotá	Colombia	Investigación	Compilado de unidades didácticas y orientaciones para abordar la enseñanza de la memoria histórica en el aula, entendiendo esta como base para la construcción de paz.
	Pedagogía de la memoria e historia del tiempo reciente: un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia.	2019	Domínguez, J.	Colombia	Artículo de investigación	La investigación explora cómo la pedagogía de la memoria, las narrativas testimoniales y la historia del tiempo reciente pueden facilitar la comprensión de pasados traumáticos en la educación. Analiza el papel de los sujetos históricos, los Derechos Humanos y la construcción de memorias, y propone un enfoque pedagógico que integra narrativas testimoniales con la historia reciente.

Memoria y currículum	Aportes al debate de currículum del área de ciencias sociales desde memorias históricas y culturas de paz	2020	Rodríguez, D.	Colombia	Tesis de maestría	Analiza la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia, destacando cómo la historia reproduce discursos hegemónicos que influyen en la creación de identidades en el aula. Además, critica la desconexión entre el currículum y el cambiante contexto social.
	Currículum y memoria. Las políticas educativas en la construcción de las representaciones sobre el pasado reciente	2009	Grassi, L.	Argentina	Artículo de investigación	Indaga distintas significaciones acerca de las violaciones sistemáticas y masivas a los derechos humanos, presentadas durante la dictadura militar argentina, que se implementaron en la construcción de los planes de estudio, currículos y contenidos mínimos dispuestos para la enseñanza media en el transcurso del periodo democrático.
	Construyendo memorias para entender el presente. Currículum escolar, memoria y educación en Derechos Humanos: El caso del Taller Documental del Liceo de Aplicación de Chile.	2017	Gajardo, I. & Alegría, M.	Chile-Argentina	Tesis de maestría	Propuesta de educación en Derechos Humanos con estudiantes secundarios en Chile. En esta, se estimula la reflexión pedagógica sobre los DD.HH. en el aula y un cuestionamiento al currículum escolar que pone en discusión temáticas que aún son complejas de tratar para la sociedad chilena.
	Referentes Curriculares para la Educación en Convivencia y Paz, en la Educación Básica, en el Marco del Posconflicto.	2018	Monroy, G. & Urrea, J.	Colombia	Tesis de maestría	Explora cómo desarrollar referentes curriculares para la educación en convivencia y paz en la educación básica colombiana durante el posconflicto. Analiza cómo estos referentes pueden fomentar la reconstrucción social y transformar la educación para promover la cultura de la paz y la memoria histórica en la escuela.

Elaboración propia

1.1 Pedagogía de la memoria

La pedagogía de la memoria, como enfoque educativo y pedagógico, se centra en el estudio y la comprensión del pasado para construir un futuro mejor. Esta perspectiva pedagógica reconoce la importancia de la memoria colectiva en la formación de la identidad y en la consolidación de una sociedad más justa y equitativa.

En el contexto colombiano la pedagogía de la memoria adquiere una importancia crucial debido al largo y complejo conflicto armado que ha marcado la historia reciente del país. Durante más de medio siglo, Colombia ha sido testigo de la violencia y el sufrimiento causados por la guerra interna, que ha dejado a su paso millones de víctimas y profundas divisiones sociales y políticas. En este escenario, la pedagogía de la memoria se presenta como una herramienta fundamental para fomentar la reflexión y el diálogo crítico sobre el pasado reciente y para construir un futuro más justo y pacífico. A través de la educación y la investigación histórica, se pueden recuperar las voces y las experiencias de las víctimas, analizar las causas y las consecuencias del conflicto y explorar las posibilidades de reconciliación y reparación, tan necesarias en la sociedad colombiana. Además, la pedagogía de la memoria se muestra como herramienta en el fortalecimiento de la educación ciudadana y la formación de valores democráticos, al promover el respeto a los derechos humanos y la convivencia pacífica en la diversidad.

Dada la importancia de este enfoque pedagógico, son varios los trabajos investigativos que se han realizado sobre este y su aplicabilidad en la investigación educativa. Algunos tienen su foco en el abordaje de la memoria histórica en el aula, tal es el caso de los trabajos de Flórez (2016), Nieves (2022), Londoño y Guzmán (2015), Arcila (2014) y Caballero (2014).

Estas investigaciones están relacionadas con el estudio de la memoria histórica en la escuela, particularmente en Colombia. Cada trabajo presenta diferentes aplicaciones de la pedagogía de la memoria en la enseñanza de la memoria histórica en el aula, desde la construcción de propuestas pedagógicas basadas en la memoria hasta la implementación de museos de la memoria en las escuelas. Además, los artículos se enfocan en diferentes grupos estudiantiles y contextos educativos, desde estudiantes de élite lejanos a la violencia política

(Flórez, 2015) hasta intervenciones artísticas de estudiantes de grado 10° en una Escuela Normal en Bogotá (Arcila, 2014).

En conjunto, los textos presentan una visión completa y detallada de las estrategias pedagógicas para abordar la memoria histórica en Colombia, incluyendo las reflexiones ético-políticas en torno a las didácticas de la memoria, las estrategias y recursos utilizados para enseñar la historia de Colombia y la memoria histórica, y las contribuciones de la memoria histórica a la formación de pensamiento crítico y ciudadanía. Estos estudios ofrecen importantes aportes a la educación colombiana y sirven como ejemplo para la enseñanza de la memoria histórica en distintos contextos educativos.

En cuanto a las investigaciones de Sacavino (2014), Adamoli (2020), Villamil (2021) y Urcullú (2020), estas poseen un elemento en común, que es la educación en Derechos Humanos y la indagación por la memoria colectiva, a partir del estudio de la pedagogía de la memoria. Sin embargo, cada trabajo aborda el tema desde diferentes perspectivas y contextos.

Sacavino (2014) se enfoca en la importancia de la educación en Derechos Humanos como herramienta para construir y afirmar la democracia, específicamente en el contexto brasileño después de la dictadura civil-militar. El trabajo propone una pedagogía de la memoria para educar en el “Nunca Más” y presenta tres propuestas pedagógicas para trabajar en el aula.

Por su lado, Adamoli (2020) se encarga de analizar propuestas educativas impulsadas por el Estado, a partir de materiales pedagógicos elaborados por el Programa Educación y Memoria, del Ministerio de Educación de la Nación de Argentina, entre los años 2005 y 2015. El interés por este tipo de investigaciones radica en que ponen el foco en la enseñanza y pedagogía de la memoria en el Estado, es decir, acuden a un análisis macro, diferente a lo encontrado en la mayoría de las investigaciones relacionadas a esta categoría, en donde el epicentro de análisis generalmente es puesto en el aula y la labor o desempeño de docentes y estudiantes, y no en agentes externos a esta.

Villamil (2021) aborda la importancia de la pedagogía y la memoria en el contexto colombiano después del posacuerdo entre la guerrilla de las FARC y el Estado colombiano.

Su trabajo presenta definiciones de estos términos y resalta su relación y funcionalidad en este contexto.

Por último, Urcullú (2020) analiza las propuestas educativas del Parque de la Memoria para la escuela media con la intención de estudiar los modos en que un espacio de memoria se constituye como dispositivo pedagógico para la enseñanza de la historia reciente y de construcción de una memoria colectiva (2020). Un trabajo similar a este se encuentra en la investigación de Montaña (2019), quien se encarga de estudiar las formas de construcción de memorias en un espacio museal comunitario, en un municipio agobiado por la violencia armada. De este modo, Urcullú (2020) incorpora a su investigación categorías como lugares de la memoria y *estatización de la memoria*. Esta última alude a las formas que el Estado toma para incorporar el estudio de la memoria histórica en la sociedad. Así mismo, la autora reflexiona acerca de los sentidos que pueden otorgársele a la memoria, en tanto esta le da valor a los relatos y sentires de víctimas.

En términos generales, se encuentra en estas investigaciones que el análisis de la pedagogía de la memoria puede hacerse desde múltiples escenarios, que no sólo involucren a la población directamente (docentes y estudiantes), sino que también permite estudiar los materiales educativos con los cuales se trabaja, las posturas discursivas e ideológicas sobre los cuales se sustenta esta propuesta pedagógica, a la vez que se puede reflexionar en torno a la relación que tiene con el campo disciplinar de la memoria y las ciencias de la educación.

1.2 Pasado reciente e Historia reciente

En Colombia, la enseñanza del pasado reciente y la historia reciente son temas de gran importancia en la construcción de la memoria colectiva y en la consolidación de la democracia. El país ha sido escenario de un conflicto armado de varias décadas que ha dejado profundas heridas en la sociedad, violaciones de derechos humanos y crímenes de lesa humanidad. La violencia, la exclusión social y la falta de oportunidades han sido factores que han contribuido al surgimiento de este conflicto, generando impacto en todas las dimensiones de la vida social y política del país.

En este contexto, la enseñanza de la historia reciente, entendida esta como el estudio de “procesos históricos cuyas consecuencias directas conservan aun fuertes efectos sobre el

presente, en particular en áreas muy sensibles, como el avasallamiento de los derechos humanos más elementales” (Franco & Lvovich, 2017, p. 191) y del pasado reciente, definido como un conjunto de acontecimientos, procesos y personajes que hacen parte de la historia violenta y traumática que signó las últimas décadas al país (Arias, 2018), se convierten en una herramienta fundamental para la construcción de una sociedad más justa, pacífica y democrática. Es a través de la educación que se pueden transmitir valores como la tolerancia, el respeto, la solidaridad y la convivencia pacífica, y que se fomentan habilidades como el pensamiento crítico, la reflexión y el análisis de los hechos históricos.

En este sentido, es fundamental que se promueva la investigación educativa asociada al estudio de la enseñanza del pasado reciente y la historia reciente, con el fin de construir una sociedad que reconozca su historia, que aprenda de ella y que esté comprometida con la construcción de una sociedad más justa y pacífica.

Con base en lo anterior, los trabajos de Carvajal, Díaz, Ortíz, & Pulgar (2018), Díez (2022), González (2005), Zorro (2014) y Caldo & Scalona (2011) se encargan de dar valor a la enseñanza del pasado reciente y la historia reciente, desde diferentes miradas tanto latinoamericanas, como europeas (en el caso de Díez). Las cuatro primeras utilizan una metodología de tipo cualitativo, con un enfoque de campo, en la que por medio de entrevistas analizan la relevancia de la enseñanza de la historia reciente desde la postura de docentes y estudiantes, mientras que Zorro (2014) se encarga de elaborar un análisis de tipo documental.

Este último autor investiga las estrategias y discursos configurados alrededor de la construcción y transmisión de la memoria histórica del pasado reciente en Iberoamérica desde la pedagogía. Por su parte, González (2005) analiza la incorporación del pasado argentino reciente como contenido de enseñanza y conmemoración, y las tensiones y resistencias que surgen entre los profesores y las tradiciones escolares.

Díez (2022) presenta los resultados de una investigación sobre el conocimiento que tienen los jóvenes que han terminado la educación secundaria, sobre la represión franquista y la lucha antifranquista, y concluye que es necesario recuperar la memoria histórica como base de la ciudadanía democrática.

La investigación de Carvajal, Díaz, Ortiz & Pulgar (2018) tiene como objetivo comprender cómo la enseñanza de la historia reciente de Colombia, desde la perspectiva de la memoria histórica, contribuye en la formación de subjetividades políticas en la ciudad de Bogotá.

Finalmente, el trabajo de Caldo y Scalona (2010) se enfoca en el estudio de la transmisión de la historia reciente en las escuelas medias en el sur de la provincia de Santa Fe, Argentina, específicamente en el contexto de los actos del Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia. El objetivo del estudio es investigar cómo la escuela moderna y occidental aborda la transmisión de la historia en general y cómo esto se relaciona con la enseñanza del pasado reciente en particular.

De este modo, se evidencia que la enseñanza del pasado reciente es un problema que no sólo atañe a Colombia, sino que es una cuestión de interés global. En el caso colombiano, es posible acudir a trabajos y procesos desarrollados en otros países que han sido víctimas de pasados violentos, con el fin de apoyar posibles investigaciones e intervenciones de aula y curriculares, para la enseñanza del pasado reciente. Pues es claro que, debido a contextos históricos diversos, países del cono sur latinoamericano y de Europa se encuentran en otro momento de la historia que ha superado la discusión sobre las víctimas y sus protagonistas, situación que Colombia aún vive, dada la complejidad y los múltiples actores, además de las mismas dinámicas regionales.

1.3 Enseñanza del conflicto armado colombiano

Si bien es cierto que son varias las investigaciones que se encargan de la enseñanza del conflicto armado, la mayoría de ellas fueron catalogadas como parte del eje de trabajo de Pedagogía de la Memoria, en tanto se centran en este método de enseñanza para dar a conocer un pasado violento y reconocerlo como parte de la historia colombiana, es por esto que en este apartado sólo se ubicarán dos investigaciones que por sus contenidos, no refieren directamente a la pedagogía de la memoria, pero sí a otros enfoques pedagógicos y educativos que permiten reconocer la enseñanza del conflicto armado.

Así, encontramos por un lado que la investigación de Martínez (2020), a partir del estudio de la toma del Palacio de Justicia⁹, se encarga de construir una propuesta didáctica para la enseñanza del conflicto armado en Bogotá por medio de la memoria histórica, para estudiantes de grado noveno. En esta propuesta, la autora relaciona memoria, conflicto armado y la toma del Palacio de Justicia como elementos centrales.

Similar a este trabajo, se encuentra el realizado por Vanegas (2016), el cual resulta en la elaboración de un módulo de trabajo escolar para la comprensión del conflicto armado contemporáneo en Colombia. A partir de este, la autora busca “fortalecer la formación política y ética de los y las jóvenes” (p. 12). Como conclusión, Vanegas destaca la importancia de la participación de los estudiantes en la elaboración de módulos o estrategias pedagógicos, en tanto estos logran encontrarse como sujetos activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De igual manera, reconoce que los sentimientos son parte fundamental del proceso de enseñanza, por lo cual es importante hacerlos valederos dentro de la práctica pedagógica.

En conclusión, ambos trabajos tienen en común el objetivo de incorporar la enseñanza del conflicto armado colombiano a través de la memoria histórica en el ámbito educativo. Además, los dos proponen una reflexión sobre la didáctica como herramienta fundamental para lograr una enseñanza significativa que no se convierta en un cúmulo de contenidos y actividades sin norte.

Sin embargo, una diferencia significativa entre ambos trabajos es que Martínez (2020) se enfoca en la elaboración de una propuesta didáctica en la que se relaciona la memoria, el conflicto armado y la Toma del Palacio de Justicia, mientras que Vanegas (2016) se centra en la experiencia de intervención en el aula para la elaboración de un módulo de trabajo escolar

⁹ La toma del Palacio de Justicia ocurrida el 6 de noviembre de 1985 es considerado uno de los eventos históricos, en el marco del conflicto armado colombiano, más desgarradores de la historia reciente del país. En este suceso se llevó a cabo la toma arbitraria del Palacio de Justicia del país, en un primer momento, por la guerrilla urbana del M-19 y, posteriormente, por las Fuerzas Armadas al mando del entonces presidente Virgilio Barco. Como consecuencia del enfrentamiento hubo cientos de desaparecidos y muertos. A la fecha se desconocen muchas de las actuaciones por parte del gobierno, lo que mantiene el debate político frente a este hecho.

con la finalidad de fortalecer la formación política y ética de jóvenes adolescentes, y como agregado importante, menciona específicamente la incorporación de la enseñanza de la historia reciente al currículo de ciencias sociales como parte de su propuesta.

1.4 Educación para la paz

El abordaje de la memoria histórica en escenarios escolares es elemento ineludible en las propuestas pedagógicas encaminadas a la educación para la paz. Tal es el caso de las investigaciones de Del Pozo, Gómez, Trejos & Tejeda (2018), Londoño (2020), la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá – SED (2017) y Domínguez (2015), en donde el tema central, en el caso de los dos primeros, está encaminado a estudiar las formas que toman los docentes en la educación para la paz. El trabajo realizado por la SED de Bogotá estudia los proyectos pedagógicos promovidos por entidades públicas para promover la educación y cultura para la paz en el espacio escolar. En complemento, Domínguez (2015) se encarga de explorar la relación entre la enseñanza de la historia del tiempo reciente en contextos educativos y la construcción de la paz en Colombia. Es decir, este último toma elementos trabajados en la investigación de la SED, con la intención de crear un panorama general frente a la enseñanza de la historia reciente en función de la educación para la paz.

En lo que refiere a Del Pozo, Gómez, Trejos & Tejeda (2018), la investigación tiene por objetivo “estudiar el fenómeno de la educación para la paz, y su vinculación con la memoria histórica, a partir de las necesidades comunitarias percibidas por las instituciones educativas vulnerables de la Región Caribe colombiana para la construcción de cultura de paz”. (p. 85).

Por su parte, Londoño (2020) enfoca su investigación en el análisis de prácticas docentes enfocadas en la pedagogía de la memoria, su objetivo se centra en hallar estrategias y tensiones que promuevan o estén dificultando la instauración de la educación para la paz en la escuela. De sus resultados el autor, entre otras cosas, afirma que la pedagogía de la memoria y la educación crítica para la paz privilegian los relatos personales sobre los saberes académicos, lo que promueve nuevas metodologías de investigación en las ciencias sociales.

Una tercera investigación, llevada a cabo por la SED de Bogotá, presenta los hallazgos de la ejecución del proyecto Escuela, Memoria y Paz realizado entre los años 2015

y 2016 en colegios públicos. Como resultado de este, se encontró que las víctimas, una vez participan en procesos de resignificación, se auto reconocen como “pedagogos de la memoria”, una manera de dignificar su pasado, presente e importancia en la historia colombiana.

En cuanto al trabajo realizado por Domínguez (2015) se concluye que la educación es fundamental para lograr la paz en Colombia y, por lo tanto, es necesario abordar las problemáticas en la enseñanza de la historia del tiempo reciente en los contextos educativos. De este modo, el autor muestra la necesidad de una educación que contemple el contexto histórico y político en el que se encuentra el país, a fin de contribuir a la construcción de una cultura de paz y reconciliación.

En definitiva, se encontró que en todas las investigaciones se reconoce la necesidad de una educación integral, que involucre a las comunidades y a las familias en procesos socioeducativos que permitan la construcción de una cultura de paz en los territorios. De igual manera, en todos los textos se hace referencia a la importancia de la memoria histórica como herramienta para la educación para la paz y la justicia social. Por último, se desprende del análisis de las cuatro investigaciones, que es necesario abogar por una educación crítica que promueva la reflexión y la acción transformadora para la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

1.5 Memoria y currículum

Aunque currículum fue una de las categorías principales utilizada en la búsqueda de antecedentes, pocos son los trabajos que se enfocan en las relaciones que se pueden establecer entre este y la memoria histórica. Es así como para este eje de trabajo sólo es posible identificar cuatro investigaciones de relevancia. La primera a cargo de Rodríguez (2020), una segunda elaborada por Grassi (2009), una tercera a nombre de Gajardo & Alegría (2017) y la última de Monroy & Urrea (2018).

El documento de Rodríguez (2020) se enfoca en presentar una propuesta de tipo epistemológica y pedagógica para actualizar los debates curriculares del área de Ciencias Sociales, a partir de la construcción de memoria de paz y cultura de paz. Como resultado de la investigación, el autor afirma que existen dos grandes limitaciones en el currículo de

ciencias sociales, una primera que tiene que ver con los poderes hegemónicos que han influenciado los discursos que deben llevarse a las aulas para crear imaginarios y opiniones. Y una segunda, que reflexiona en torno a la separación del currículo con relación al contexto en el cual se enseñan las ciencias sociales, llegando a considerarlo como un simple escenario de contenidos sin contexto.

Desde una perspectiva más cercana a la práctica docente en términos curriculares, Grassi (2009) estudia las implicaciones de las violaciones sistemáticas y masivas a los derechos humanos, ocurridas durante la última dictadura militar argentina, en la construcción de los planes de estudio, currículos y contenidos mínimos dados para la enseñanza media en el transcurso del periodo democrático en Argentina. A lo largo de la investigación, reflexiona en torno a la imposición de una hegemonía sobre contenidos de estudios y creación de currículos, de acuerdo con los intereses políticos del momento. Es decir, a diferencia de Rodríguez (2020), Grassi (2009) asume que sí existe una cercanía con el contexto, sólo que este está supeditado por la injerencia de agentes estatales.

En el caso de Gajardo & Alegría (2017), los autores proponen una investigación de doble vía en la que, por un lado, indagan el abordaje de la memoria, a partir del estudio de los derechos humanos y, por otro, cuestionan la forma en la que el currículum escolar incorpora temáticas que aún siguen siendo complejas de tratar en la sociedad chilena. En conclusión, el trabajo arroja que son necesarias modificaciones en el currículum que introduzcan temáticas asociadas con la memoria al aula y que también promuevan la participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, Monroy & Urrea (2018) identifican referentes teóricos en el currículum, para la orientación de la educación y pedagogía para la paz en educación básica, teniendo como categorías de análisis el conflicto armado y la educación para la paz, en el marco del posacuerdo colombiano. Se decidió catalogarla como un aporte relevante al estudio del currículum, puesto que centra su atención en los referentes teóricos que guían la currícula escolar de ciencias sociales para entender temáticas asociadas con la memoria histórica.

En general, se puede afirmar que los trabajos asociados con el currículum en relación con el abordaje de la memoria histórica en la escuela tienden a ser muy variados en sus líneas de análisis. Sin embargo, todos coinciden en anunciar la necesidad que existe de abordar la

memoria histórica dentro del currículum. De aquí, que sea imprescindible enriquecer las investigaciones existentes y próximas en torno a la relación del currículum escolar con la memoria histórica, con la finalidad de aportar nuevas líneas de estudio a la educación y las ciencias sociales.

De las investigaciones consultadas, la mayoría de las colombianas acuden a trabajos de campo, en relación directa con estudiantes, docentes y/o comunidad educativa, mientras que un reducido número se encarga de realizar estudios de tipo documental o encaminados a estudiar materiales pedagógicos. Esta situación es diferente en los trabajos dados en otros países, puesto que, en estos, los avances que se han tenido en torno al estudio de la memoria histórica en contextos educativos aluden a eventos que han logrado ser superados y hoy en día vistos desde otra óptica, a causa de diferencias históricas entre naciones.

Por lo anterior, sería interesante elaborar un estudio que se enfoque en el análisis de contextos, documentación y/o alcances pedagógicos de la enseñanza de la memoria en Colombia, con el fin de ampliar el radio de acción de la investigación educativa y llevarla más allá de las aulas o de sus directos implicados (docentes y estudiantes). En este caso, los aportes, conclusiones y vacíos arrojan herramientas que permiten comprender la necesidad de seguir estudiando la enseñanza de la memoria histórica, pero esta vez desde una mirada desligada del aula y cercana a los planes de estudio, lineamientos curriculares, posturas estatales, propuestas de enseñanza y demás.

Capítulo II: Políticas de la memoria, estatización de la memoria, pedagogía de la memoria y dispositivo pedagógico

Este capítulo presenta las categorías teóricas sobre las cuales está sustentada y analizada esta investigación. Se encuentra dividido en tres partes, en la primera se estudia teóricamente la relación que se establece entre las políticas de la memoria y la estatización de la memoria. En la segunda, se comparan algunas concepciones dadas en el ámbito académico para la pedagogía de la memoria y, finalmente, en la última parte se realiza un recorrido epistemológico por la evolución teórica del dispositivo pedagógico, partiendo de Basil Bernstein hasta definiciones más recientes en el contexto colombiano.

2.1 Políticas de la memoria como estatización de la memoria

Como respuesta a las crisis políticas que surgieron luego de eventos históricos violentos en diferentes países latinoamericanos (dictaduras del cono sur, conformación de guerrillas y guerras civiles), varios gobiernos buscaron la manera de atender la emergencia del estudio de la memoria, para reconocer desde los testimonios de las víctimas una parte de la historia no contada. Uno de los casos más destacados en América Latina lo protagoniza Argentina, con la instauración de políticas públicas guiadas a reivindicar el papel de las víctimas y crear un discurso estatal de rechazo a los crímenes perpetuados por la dictadura cívico-militar. Un ejemplo de esto se da con la creación del Conadep¹⁰, durante el gobierno de Raúl Alfonsín, el primer periodo presidencial de corte democrático luego de terminada la dictadura.

De acuerdo con Huyssen (citado en Balé, 2021), este tipo de discurso de orden global dedicado a la creación y fortalecimiento de las voces de las víctimas potenció la construcción de memorias locales nacionales, fusionándolas con un discurso transnacional de la memoria histórica. Esto dio como resultado la creación y proliferación de políticas de la memoria, que

¹⁰ La Comisión Nacional sobre Desaparición de Personas – Conadep, fue una institución creada en Argentina en 1983, durante el gobierno de Raúl Alfonsín, con la intención de investigar los crímenes de desaparición forzada durante la dictadura cívico-militar argentina. Con esta se dio origen a la creación del informe “Nunca Más”, que fue crucial para reivindicar a cientos de víctimas.

buscaron atender la memoria desde múltiples aristas: cultural, política, económica y educativa.

Para Aguilar (2008) estas políticas son “todas aquellas iniciativas de carácter público (no necesariamente político) destinadas a difundir o consolidar una determinada interpretación de algún acontecimiento del pasado de gran relevancia para determinados grupos sociales o políticos, o para el conjunto de un país” (p. 53). De igual manera, la autora menciona que estas, generalmente, nacen en el marco de justicias transicionales y que son entendidas como parte de la memoria “institucional” u “oficial”. Esta última, comprendida como un tipo de memoria que, en comparación con otras, es la que mayor visibilidad alcanza en la esfera pública y se refleja en monumentos, conmemoraciones y se impulsa, justamente, a través de las políticas de la memoria (2008).

Por otra parte, para Balé (2021)

Aun cuando el término “políticas de la memoria” aparece a menudo entre sociólogos/as e historiadores/as (además de funcionar como una categoría nativa), pocos estudios se han dedicado a comprender empíricamente cómo se dan los vínculos entre política y memoria y el modo en que los marcos de interpretación del pasado se orientan y se tensionan en función de lógicas de poder y de identificación política. (p. 320).

Esto ha permitido que se genere una tensión en torno a la manera en la que se aborda la memoria en la esfera política, pues como producto de las discrepancias propias del actuar político, existen muchas versiones sobre cómo se cree que debería ser entendida e “institucionalizada” la memoria. Este caso es claro en Argentina con la oposición que tuvo (y aún sigue teniendo) un sector político afín al kirchnerismo¹¹, en donde se cree que este

¹¹ Sector político de centro-izquierda nacido en Argentina en la primera década del 2000, que se recoge en algunas posturas del peronismo. Este movimiento político hace referencia al expresidente argentino Néstor Kirchner que gobernó entre 2003 y 2007 y a su esposa Cristina Fernández Kirchner, también ex presidente de Argentina, cuyo periodo estuvo vigente entre los años 2007 y 2015. En términos académicos, el kirchnerismo, tal como se conoce hoy en día, ha permitido el despliegue de investigaciones alusivas al giro político y progresista que vivió Argentina en la década de los 2000. Los debates en torno a este aún se encuentran vigentes y hacen parte de la discusión política argentina, para ahondar en estos se sugiere revisar Bermúdez (2015), Montero, (2007) y Malamud & de Luca (2012).

“idealizaba la ‘militancia setentista’ y tendía a soslayar las responsabilidades que les cabían a las organizaciones guerrilleras, obstaculizando de ese modo una elaboración ‘responsable y plural’ del pasado” (Balé, 2021, p. 320). Asimismo, para otros “el devenir kirchnerismo construyó una serie de estrategias que produjo una reconfiguración el campo político en el que, a su vez, se autoconstituyó como una fuerza política central hasta la actualidad” (Retamozo & Trujillo, 2019, p. 186).

La materialización de dichas políticas se evidencia en la creación de museos, documentos y programas educativos de carácter público, que integran a la ciudadanía en el ejercicio de la memoria histórica desde una postura estatal. En su estudio, Da Silva (2014) encuentra cinco acciones que caracterizan las políticas de la memoria en el caso argentino: 1. Creación de un día feriado para conmemorar la memoria por la verdad y la justicia. 2. Elaboración de materiales pedagógicos alusivos a la fecha conmemorativa, para abordar en la escuela. 3. Reapropiación de espacios que en un pasado fueron centros de detención clandestinos durante la dictadura cívico-militar, con la intención de convertirlos en centros de memoria. 4. Creación de entidades públicas dedicadas a la preservación de los derechos humanos y la memoria histórica. 5. Reescritura del prólogo del documento “Nunca más”.

Frente a la creación de materiales pedagógicos, Alonso (2016) considera que

Uno de los ejes de la institucionalización de las memorias sobre el terror de Estado en Argentina estuvo dado por la incorporación de contenidos relativos a la represión y sus secuelas en las currícula de los distintos niveles de enseñanza y en la difusión de productos o la realización de actividades culturales vinculadas a esas temáticas. (p.50).

De modo que, la manera en la que se institucionalizó un discurso sobre la memoria fue por medio de la intervención de los contenidos escolares y, por tanto, responde a interacciones con políticas educativas. Así, se reconoce una relación entre la creación de políticas de la memoria con la creación o transformación de políticas en educación, pareciera que una no es ajena a la otra.

De igual forma, Arfuch comparte que

la historia reciente se fue incorporando paulatinamente en los programas del Ministerio de Educación bajo el lema de “Educación y Memoria” y hoy gira en torno a tres

ejes temáticos: Terrorismo de Estado: memorias de la dictadura; Malvinas, memoria, soberanía y democracia; Holocausto y genocidios del siglo XX, en el marco de los cuales se inscriben diversas actividades para reflexionar en torno de la democracia y los derechos humanos. (2016, p. 233).

De manera similar, Jelin y Lorenz (2004) consideran que las políticas de la memoria se logran consolidar en el espacio de la escuela, pues es allí donde estas se expresan como una memoria oficial, que debe ser enseñada y transmitida. En el caso colombiano, Rodríguez & Sánchez (2009) afirman que las políticas de la memoria se inscriben en un proyecto político, por supuesto, pero también histórico, en la medida en que

consisten en un conjunto de estrategias diseñadas, desplegadas, reiteradas durante largos periodos de tiempo, y registradas para su actualización y transmisión, en la perspectiva de establecer, como proyecto social hegemónico de la población, un discurso en particular que no es más que la historia oficial. (en Jiménez, Infante, Cortés, 2011, p. 295).

Para las autoras, este discurso oficial se legitimó por medio de la creación de la Academia de Historia y Antigüedades Patrias en el año 1902, institución que, luego, fue determinante en los planes curriculares de historia en las décadas siguientes.

Asimismo, ambas establecen tres tipos de memorias: las de los actores, las víctimas y la de la población civil. Cuando existe una política institucional que busca reivindicar una o varias de estas memorias, es allí donde las políticas de la memoria actúan, con la intención de consolidar una visión determinada de los eventos históricos de una nación desde una perspectiva específica.

Así, queda claro que hablar de políticas de la memoria alude a entender que estas son una forma de “estatización” de la memoria. Para Blair (2011), este término implica acudir a las discusiones y divergencias políticas que surgen en medio del ejercicio gubernamental, pero también a un dilema de tipo social en el que confluyen las memorias dominantes y las subterráneas (Pollak, 2006). Esto porque las políticas de la memoria por primera vez le dieron paso a la memoria de las víctimas para que estas ocuparan un lugar protagónico en la memoria dominante y/o socialmente aceptada (Da Silva, 2014).

Similar a lo mencionado por Da Silva (2014), Aguilar (2008) enuncia que la memoria colectiva o social, puede llegar a convertirse en una memoria institucional, si desde entes

gubernamentales o legislativos se les concede voz y reivindicación a memorias sociales. De este modo, la memoria que en algún tiempo fue colectiva, llega a transformarse en una oficial y, así mismo, dominante.

Las apreciaciones sobre las políticas de la memoria de Aguilar (2008) y Balé (2021) permiten reconocer la estatización de la memoria a la que se refiere Da Silva (2014), como un elemento central en la legitimación de una memoria institucional. En razón a esto, la postura de los tres autores se correlaciona y nos permite conceptualizar la estatización de la memoria como un proceso por medio del cual la memoria colectiva se transforma en memoria oficial, a partir de la instauración de diferentes herramientas: creación de museos, fechas importantes y conmemorativas, creación de entidades estatales al servicio de la memoria histórica, creación de materiales pedagógicos para abordar en la escuela, reformas educativas y curriculares impulsadas por una hegemonía que impone un discurso sobre la memoria, etc.

Para el caso de la presente investigación, se tomará esta última definición, en la medida en que permite identificar las producciones de materiales didácticos de la Comisión de la Verdad, como una manera de reconocer la memoria de víctimas del conflicto armado y, a su vez, como un efecto de una política de la memoria.

2.2 Pedagogía de la memoria

Hay un chiste común entre los profesionales de las ciencias de la educación en donde se les pregunta qué es la pedagogía y ellos, después de años de seminarios de pedagogía, no saben qué responder. Pues bien, si definir la pedagogía es una tarea compleja, lo es aún más cuando hablamos de *pedagogía de la memoria*. Sin embargo, existe un consenso generalizado en los círculos educativos, en la que esta se puede entender como el conjunto de enfoques y estrategias pedagógicas guiadas al abordaje de la memoria histórica.

Para el caso colombiano, se han producido múltiples investigaciones e instituciones asociadas con el estudio de la memoria histórica y la pedagogía de la memoria, algunas de ellas: Centro Nacional de Memoria Histórica, EducaPaz, Grupo de Memoria Histórica, Museo de Memoria de Colombia, Comisión de la Verdad, etc. Para el caso de esta última, la pedagogía de la memoria se ha definido como un “conjunto de recursos didácticos, *dispositivos pedagógicos* y artísticos que buscan posicionar La Verdad en Colombia desde

acciones pedagógicas en miras de construir un futuro en clave de la No Repetición”¹² (Comisión de la Verdad, 2023). De allí, que desde la Comisión se hayan creado varios materiales educativos y pedagógicos dedicados al esclarecimiento de la verdad y dirigidos a toda la población colombiana.

En este mismo contexto, Ortega, Castro, Merchán y Vélez (2015), comprenden la pedagogía de la memoria como aquella “inscrita en procesos de formación de subjetividades afectadas por un contexto de violencia política, al que además se le suman condiciones estructurales de exclusión y desigualdad en todos los órdenes” (p. 37). De este modo, y en relación con la Comisión de la Verdad, la pedagogía de la memoria en la realidad colombiana toma relevancia, en la medida en que el país se ha visto envuelto en un conflicto armado por casi 80 años consecutivos, que ha traído consigo el fortalecimiento de guerrillas, el desarrollo del narcotráfico, el desplazamiento forzado de cientos de personas a lo largo de los años, el proyecto (inacabado) del paramilitarismo y divergencias políticas bastante amplias. Por lo tanto, reconocer la verdad desde las víctimas, a partir de diferentes herramientas y “dispositivos” es el objetivo que persigue la pedagogía de la memoria.

Para estos mismos autores, la discusión presentada radica en la relación que existe entre el pasado reciente y la pedagogía, en tanto esta dicotomía necesariamente acude al contexto actual colombiano y a las preguntas por su confluencia en la actualidad y cotidianidad. Diferente a lo que proponen Erazo, Ramírez & Scantlebury (2011), quienes consideran que existe una relación basada en la importancia de la memoria en la democracia y el reconocimiento de los derechos humanos. Esta relación, a su vez, atiende dos esferas, una primera que reconoce desde un ámbito institucional los hechos y a sus víctimas, a partir de la legitimación de un discurso público, mientras que la segunda se encarga de extender el discurso de la memoria al debate público.

Esta concepción de pedagogía de la memoria de Erazo, Ramírez & Scantlebury (2011) se asemeja a la trabajada en el cono sur latinoamericano, en donde se ha dado importancia a la creación de museos, instituciones estatales y monumentos que reivindican los derechos humanos y posicionan la memoria histórica en la discusión pública. Si bien, este

¹² Cursiva propia.

enfoque ha sido importante en aquellos países que han transitado violencias dictatoriales y de crímenes de Estado, y es cercana a la trabajada en Colombia, no se asemeja con lo trabajado en el territorio colombiano, en la medida en que la historia de este país no ha sido atravesada por una dictadura, aunque sí por hechos de violencia armada (estatal y civil) de gran magnitud, esto se puede evidenciar en la consolidación de grupos insurgentes, el fortalecimiento de las elites agrarias, ciudadinas y el narcotráfico, la conformación del paramilitarismo, la perpetuación del actuar guerrillero, etc.

Por su parte, Herrera & Merchán (2012) proponen una mirada más experiencial y educativa de la pedagogía, en donde consideran que esta

se presenta como una posibilidad de abordar desde las prácticas de enseñanza (no necesariamente formales) esas historias temporales, referenciales, experienciales con perspectivas de abrirle, con otros sentidos, un futuro al pasado, es decir, haciendo emerger preguntas, manifestaciones, razones, pero también sentires que dialógicamente puedan encontrar en la enseñanza sobre el dolor, el padecimiento, la esperanza y las condiciones de exigibilidad de derechos a la justicia y la reparación. (p. 88).

Esta mirada estaría estrechamente articulada con el trabajo que los docentes realizan en el aula, en donde la pregunta, la relación con el otro y la indagación por lo ocurrido y “olvidado” se torna protagonista al momento de “pedagogizar” la memoria. Esta concepción logra conectarse con la de la Comisión de la Verdad, en tanto tiene un enfoque pedagógico y asociado con la puesta en juego de materiales y herramientas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para Domínguez-Acevedo (2019) la pedagogía de la memoria:

se incluye necesariamente desde un campo político en el que se afirma en el reconocimiento de la alteridad y de la diferencia, a la vez que toma partido por el rescate de las voces de vencidos por la historia oficial en defensa de sus reivindicaciones represadas o silenciadas. (p. 255).

Desde esta perspectiva, la pedagogía de la memoria se reconoce como un proceso que busca analizar, interpretar y reflexionar la condición humana (2019), lo que implicaría, similar a Herrera y Merchán (2012), reconocer el carácter experiencial y emocional de los actores que intervienen en el acto pedagógico. De igual modo, en línea con Ortega, Castro,

Merchán y Vélez (2015); Domínguez-Acevedo (2019) considera que esta pedagogía se enmarca en el reconocimiento y producción de subjetividades y, adicional, argumenta que las políticas de la memoria también se construyen desde la pedagogía de la memoria. Es decir, la participación política y de las instituciones es fundamental en la construcción y legitimación de esta categoría.

Desde una postura más reciente, Rubio (2012) propone que el objetivo de la pedagogía de la memoria sea la formación de una ciudadanía como cristalización de la memoria, esto por medio del abordaje del pasado reciente. En este sentido, si bien la autora comprende la importancia de la memoria y la historia en sí misma en la pedagogía de la memoria, el foco de su propuesta se centra en el abordaje, enseñanza y comprensión del pasado reciente en la actualidad. A partir de esta perspectiva afirma que

una pedagogía de la memoria situada en estos marcos debería abrir nuevas tramas de posibilidad; revertir el orden formal del tiempo; dialogar críticamente con los relatos de la Historia; cuestionarse sobre los futuros prescritos; contrastarlos desde la contingencia con los deseos volviendo su mirada al pasado para recuperar proyectos inconclusos, lo no dicho y lo olvidado. (2012, p. 392).

Finalmente, desde esta investigación se rescata el valor de la pedagogía de la memoria otorgada a partir de diferentes posturas y se reconoce su importancia de acuerdo con el contexto en el que está enmarcada y la obligación que tiene con la formación de ciudadanos críticos ante un pasado y un presente. Misma razón por la que la pedagogía de la memoria puede entenderse como un proceso de formación, a partir de subjetividades, atravesadas por historias de exclusión y discriminación. Su intencionalidad es la de formar ciudadanos reflexivos que, a partir de sus vivencias y sentires, contribuyan a la consolidación de una ciudadanía reflexiva y justa con su pasado, presente y futuro.

2.3 Dispositivo Pedagógico

Sin dudas, hablar de dispositivo pedagógico implica recurrir a las relaciones que se establecen entre la práctica pedagógica, el discurso ideológico imperante y la cultura. Es así como la principal concepción de esta categoría será abordada desde Basil Bernstein, quien entiende el dispositivo pedagógico como el regulador del universo ideal de significados pedagógicos potenciales, es decir, aquel que restringe o refuerza sus realizaciones (1998). En

ese orden de ideas, el dispositivo pedagógico actúa como “una condición para la producción, reproducción y transformación de la cultura” (Bernstein en Díaz, 1993, p. 29). Aquí el autor desarrolla toda una teoría desde la sociología de la educación, en la que comprende el dispositivo pedagógico como el responsable de la configuración del discurso pedagógico y, así mismo, de lo que se desarrolla, crea, transmite y reproduce en la escuela.

Otras visiones, que se desprenden del análisis de la genealogía de la educación, buscan entender el dispositivo pedagógico como el resultante de cambios educativos adheridos al contexto cultural y político en el que se enmarcan. Tal es el caso de Grinberg & Levy (2009) y Jiménez, Infante, & Cortés (2011).

Por un lado, Grinberg & Levy (2009) definen un dispositivo como “un conjunto de elementos que -aun cuando puedan ser muy diversos-, articulados y ensamblados de una manera específica tienden a producir una determinada acción que genera un determinado resultado” (p. 16). Desde esta óptica, un dispositivo pedagógico es entendido como un conjunto de elementos que, articulados entre sí, conforman la realidad educativa.

Naturalmente, la realidad educativa está sujeta a cambios de acuerdo con el momento histórico en el que se inscriba, es por esto mismo que las autoras afirman que los elementos constituyentes del dispositivo pedagógico se transforman con el tiempo y responden a la época en la que se enmarcan. Por lo anterior, “la noción de dispositivo pedagógico refiere a prácticas (discursivas y no discursivas) que suponen el ejercicio del poder, relaciones de lucha, que si bien se materializan y cristalizan en instituciones, ellas siempre pueden ser contestadas, modificadas” (2009, p. 17). Aquellos elementos y prácticas en términos tangibles son conocidos en el sistema educativo moderno como la infancia, la escuela pública y obligatoria y el currículo oficial (2009).

Por otro lado, en el contexto colombiano, Jiménez, Infante & Cortés, (2011) consideran que:

por dispositivo pedagógico se podrían designar además, en términos generales, los operadores materiales de poder, es decir, técnicas, estrategias, y formas de sujeción instaladas por el poder escolar. Desde esta perspectiva se insiste en la importancia de los mecanismos de dominación, los cuales son de naturaleza heterogénea, se trata tanto de discursos como de

prácticas, de instituciones como de acondicionamientos arquitectónicos, teniéndose en cuenta, inclusive, tanto lo dicho como lo no dicho. (p. 290).

En esta misma línea, los autores presentan una distinción con el término “artefacto educativo”, el cual entienden como un elemento que hace parte de la práctica pedagógica y que sirve como material educativo. Así, toman como ejemplo el software elaborado por Rodríguez & Sánchez (2009), en el que se presentan diferentes herramientas educativas para la enseñanza de la memoria histórica en la escuela (entrevistas, textos, fotografías, cartografías, etc.). Un material que tiene semejanzas con los recursos educativos presentados por la Comisión de la Verdad.

Desde esta categoría, consideran que en el dispositivo pedagógico o, en sus palabras, el “dispositivo de intervención pedagógico”

se aborda un objeto contemporáneo de preocupación en la escuela, la memoria, la cual se puede rescatar desde la misma cotidianidad de los sujetos escolares, ser abordada desde diversas metodologías, trabajada desde diversas fuentes, ambientada con diversas ayudas didácticas y, en general, acompañada de experiencias propias del sujeto docente (Jiménez, Infante, y Cortés, p. 290).

Lo anterior, lo complementan afirmando que la memoria es un “dispositivo de trabajo pedagógico”, a partir del cual se tensiona la labor docente. Esto porque la enseñanza de la memoria histórica en el aula, en muchas ocasiones, y sobre todo para el periodo de tiempo en el que los autores escriben esto, obliga a acudir a una memoria oficial que implica resaltar unos valores, actores y eventos históricos por encima de otros.

Lo cual quiere decir que este dispositivo permite reinventar las relaciones que existan entre escuela y memoria, esto por medio de la resignificación de la memoria y, necesariamente, las subjetividades de los actores que intervienen en el dispositivo pedagógico, esto es, todos los miembros de la comunidad educativa. De igual manera, los autores reconocen la importancia de las ayudas didácticas como herramientas propias de la práctica pedagógica y, por ende, como elementos del dispositivo pedagógico.

En definitiva, se puede concluir que tanto las posturas de Bernstein como las de los demás autores, si bien presentan algunas divergencias -que responden a la temporalidad en la que se enmarcan y los enfoques teóricos de los autores-, se articulan en tanto una no anula

a las demás y entienden el dispositivo pedagógico como una macroestructura que ordena el ejercicio educativo. En este sentido, para el desarrollo de la presente investigación se entenderán los discursos, prácticas, documentos, la creación de instituciones y demás elementos asociados a la implementación del Acuerdo de Paz con las FARC-EP como el discurso pedagógico; la memoria como un modo de reproducción de este; y el material multimedia creado en el marco del Informe Final de la Comisión de la Verdad como el artefacto educativo que permite la consolidación de una memoria histórica oficial en la sociedad colombiana. A su vez, estos tres componentes conforman el dispositivo pedagógico.

Capítulo III: Marco metodológico

Para el desarrollo de esta investigación se propuso abordar un conjunto de 14 docentes de ciencias sociales, de instituciones públicas y privadas de la ciudad de Bogotá de diferentes estratos socioeconómicos¹³, esto con la intención de recoger una muestra representativa y amplia sobre el uso de los materiales investigados, en diferentes contextos de la capital de Colombia.

Tabla 2. Relación de docentes entrevistados

Docente	Tipo de institución	Asignaturas que orienta
Angélica Vega Rueda	Pública	Ciencias Sociales,
Anlly Carolina Escobar Mosquera	Pública	Ciencias Sociales, Ética, Religión y Cátedra de Paz
Camilo Arévalo	Privada	Ciencias Sociales,
Carolina Alonso Sánchez	Pública	Ciencias Sociales y Ética y Valores
Carolina Ramírez	Privada	Ciencias Sociales
Henry Castillo	Pública	Ciencias Sociales y Filosofía
Rubén Giraldo	Pública	Ciencias Sociales
Leonardo Montero	Privada	Ciencias Sociales, Cátedra de Paz
Luisa Fernanda Garzón	Privada	Ciencias Sociales, Cátedra de Paz
María Fernanda Huérfano	Pública en concesión privada	Ciencias Sociales
Rocío Cuéllar	Pública	Ciencias Sociales y Filosofía
Steven Cortés	Pública en concesión privada	Ciencias Sociales y Ciencias Económicas y Políticas
Vladimir Alexander Tuta	Pública	Ciencias Sociales
Jeimmy Malagón	Privada	Ciencias Sociales, Democracia y Cátedra de Paz

Elaboración propia

Se optó por un trabajo con un enfoque narrativo, de tipo cualitativo, inscrito en un paradigma interpretativo, que se apoyó en entrevistas e instrumentos virtuales aplicados a grupos focales y de forma individual, los cuales fueron analizados desde la técnica de análisis del discurso. Esto permitió dar vida al relato de los docentes que se encargan de hacer uso de los materiales pedagógicos disponibles para el abordaje de la memoria histórica. Este énfasis busca reconocer diferentes experiencias y la pluralidad de los acontecimientos e intereses

¹³ Colombia maneja una categorización socioeconómica en la que cada persona, de acuerdo con sus ingresos económicos y lugar de vivienda, pertenece a un estrato económico, en donde 1 es el más bajo y cubija a las familias de menores ingresos económicos y 6 es el más alto y a este pertenecen las familias con mayor poder adquisitivo.

que se viven en la escuela, entendiendo el ejercicio docente y la enseñanza de la memoria histórica en las ciencias sociales, desde múltiples perspectivas.

3.1 Enfoque narrativo

La importancia de este enfoque radica en que el análisis narrativo se ha venido consolidando como una forma de reconocer las experiencias de vida de los participantes en el ejercicio investigativo, su identidad y las bases fundamentales de las relaciones que estos establecen Roberts (2002). Frente a esto último, Nieto-Bravo & Pérez-Vargas (2022) señalan que

el abordaje narrativo es una forma de expresar la vida para que la experiencia subjetiva que se exterioriza pueda configurar la existencia social, que sale del sí mismo y se dirige al otro, de esta manera el encuentro intersubjetivo es de suyo la plataforma que consolida el conocimiento. (p. 21).

En esta misma línea cabe entender la narrativa según Ochss (citado en Meza, 2009) como “aquel género discursivo que se expresa en relatos existenciales y, por tanto, denotan una experiencia vivida por alguien (un individuo o un colectivo) en unas circunstancias determinadas” (p. 99). Esto quiere decir que la narrativa es una forma de producir conocimiento y que deja esta labor en manos de los narradores, mientras que el investigador pasa a un segundo plano y su labor se concentra en dar voz principal al sujeto investigado.

Lo anterior sugiere para este trabajo el inapelable protagonismo del sujeto estudiado en el proceso de investigación. En este mismo sentido, y en consonancia con los elementos que se le atribuyen a la memoria histórica, se hace necesario que los narradores puedan impregnar en la investigación sus subjetividades y dejar de lado el carácter homogéneo que caracteriza a algunas pesquisas, sobre todo aquellas de tipo cuantitativo. Así, tal como la memoria histórica, que se compone de subjetividades y emociones propias de sus actores, este trabajo se propone en una vía que dé sentido a la vivencia propia de los docentes partícipes de la investigación. Esto con la intención de encontrar diferentes sentidos, experiencias y aprendizajes resultantes del uso de los materiales pedagógicos brindados por la Comisión de la Verdad.

Teniendo esto claro, valga mencionar que, más allá de dar voz a los narradores la narrativa también

requiere ante todo una posición de escucha atenta: no solo el qué sino también el cómo del decir; no solo el contenido de una historia sino los modos de su enunciación; no solo el contorno de una imagen sino su profundidad, su fondo, aquello que oculta tanto como muestra. (Arfuch, 2016, p. 23).

Por esto, el papel del receptor -que a su vez es el investigador- estará delimitado por algunos elementos de la pedagogía de la narrativa que “pretende recuperar aquellos relatos y narraciones que constituyen a los actores de la escuela como sujetos y, para nuestro caso, al sujeto-docente”. Esto porque “Los relatos e-vocan, provocan y convocan alrededor de su dignidad porque, diciendo de un sujeto en particular, hablan de la valía de la condición humana en general” (Meza, 2009, p. 97). De ahí la importancia de que la transmisión de esas emociones, sean interpretadas por el investigador y traducidas en producción del conocimiento.

Ahora bien, de acuerdo con Ferrarotti (citado en Nieto-Bravo y Pérez-Vargas, 2022) de

la reconstrucción oral a partir de informantes invisibilizados, los “comunes”, los “sin voz”, emerge una versión distinta de la historia, la contrahistoria, en tanto se opone a la perspectiva oficial, documentalista y centrada en la voz de las clases dominantes. El rol del historiador consiste en abrir el espacio de posibilidad para que estos silenciados se manifiesten y reconstruir el contexto socio-histórico que hizo posible sus vivencias y sus relatos orales de estas. (p. 73).

El enfoque narrativo en relación con el uso de los materiales pedagógicos producidos por la Comisión de la Verdad

Lo anterior, en línea con las “políticas de la memoria”, permite poner en discusión qué tan útiles son los materiales pedagógicos nacidos de una política de la memoria, para aquellas personas “comunes” y/o “excluidas” a las cuales va dirigido el material. ¿Los materiales tienen utilidad en la medida en que se conectan con las necesidades de docentes y estudiantes al momentos de enseñar el conflicto armado? En términos educativos y

pedagógicos, ¿los materiales contribuyen a una mirada del conflicto armado cercana a las subjetividades de quienes están enseñando la memoria histórica?

Consideramos que estas preguntas pueden responderse desde la puesta en práctica de la pedagogía de la memoria y su análisis a partir de algunos elementos que comparte con la pedagogía de la narrativa, en tanto esta última “es definida como una aproximación a la educación, una forma de pensar acerca de las prácticas comunitarias que emergen cuando profesores y estudiantes comparten públicamente e interpretan las historias de sus experiencias vividas” (Meza, 2009, pp. 102-103).

En nuestro caso, el análisis de documentos pedagógicos emitidos por entidades estatales, permite reconocer la relación que existe entre docentes y normativa, de la misma forma en que lo hace Meza (2009) cuando afirma que “La narrativa representa aquello que sucede en el salón de clases (ideas, intereses y expectativas de los estudiantes) [mientras que] la normativa representa aquello que debería suceder (objetivos, lecciones y valores del currículo)” (p. 103). Siendo así, el análisis narrativo permite crear un puente entre el material pedagógico idealizado para la enseñanza de la memoria histórica -y con esta la enseñanza del conflicto armado en el país-, y la experiencia de docentes que han hecho uso de este material en el aula.

3.2 Análisis del discurso

Se entiende por análisis del discurso a “los intentos por estudiar la organización del lenguaje más allá de la oración, y que se centran en el análisis de este en su contexto social” (Marradi, 2007, p. 297). De esta forma y en consonancia con el enfoque narrativo, se propone hacer uso del análisis del discurso, con el fin de inquirir de manera detallada en la relación que los docentes establecen entre los materiales pedagógicos producidos por la Comisión de la Verdad y la práctica pedagógica. Esto se logrará analizando sus narraciones en el marco de un contexto social que es transversal a todos: un periodo crítico en la historia del país, determinado por la implementación de un acuerdo de paz.

Esta forma de abordaje del discurso permite reconocer el texto como un hecho socio-histórico y comunicacional (Astorga, 2019) en el que se da valor a las narraciones en medio de un proceso de construcción histórica de un país.

Para llevar a cabo este proceso de análisis, se establecieron cuatro momentos divididos de la siguiente manera:

En el primero, se identificaron los sujetos que son protagonistas y proveedores del discurso, esto es, aquellos docentes que han hecho uso de los materiales propuestos por la Comisión de la Verdad. Posteriormente se seleccionó el discurso de cada narrador, reconociendo el más acorde con la investigación propuesta. Una vez hecho esto, se establecieron las unidades de análisis, las cuales se traducen en temas específicos que son transversales o similares en todos los narradores, por ejemplo, la facilidad de acceso a los materiales, la relación positiva entre los materiales y el contexto de su quehacer pedagógico, los limitantes generales de los materiales, etc. Por último, una vez identificados los temas, estos se reagruparon en función del interés de la investigación, para luego ser expresados por medio de la impresión de sus narraciones y la discusión de estas con autores relevantes en el tema.

De esta forma, se logró encontrar una serie de narrativas diversas frente al uso de los materiales, reconociendo sus alcances y sus limitaciones dentro de la práctica pedagógica, desde la mirada de los docentes.

3.3 Instrumentos para el análisis

Entrevistas

Se llevaron a cabo entrevistas estructuradas y semiestructuradas, que indagaron por el actuar de los narradores, sus emociones, sentires, experiencias y vivencias dentro del aula. Con las primeras, se guio a los entrevistados a preguntas puntuales relacionadas con su experiencia en la escuela, su forma de trabajo con los materiales pedagógicos y la cantidad de estos que han sido utilizados en el aula. Mientras que las entrevistas semiestructuradas se encaminaron a reconocer las características y particularidades del trabajo llevado a cabo por los docentes con los materiales estudiados, los análisis que ellos mismos aportaron de estos y las vivencias propias que resultan del uso de estas herramientas proporcionadas por la Comisión de la Verdad.

El uso de entrevistas se sustenta en que estas no son más que la conversación del profesional e investigador de ciencias sociales, pues a partir de estas se recoge la información

necesaria para la investigación y, en nuestro caso, se produce el conocimiento necesario para dar voz a los entrevistados.

Una ventaja que presentan las entrevistas de tipo semiestructurado en comparación con las estructuradas es que las primeras dan mayor espacio para compartir emociones y permiten un diálogo más abierto con el entrevistador. Es justamente esto lo que se busca al momento de hacer uso de la narrativa, darle voz al narrador para convertirlo en protagonista de la investigación.

Grupos focales

Se propuso el trabajo con grupos focales, entendidos estos como un tipo de entrevista grupal en donde se recoge información que refleja sentires y experiencias grupales (Marradi, 2007), esto permitió la discusión y puso en juego diferentes puntos de vista y experiencias frente al uso de los materiales pedagógicos. Este método enriqueció la discusión frente al aprovechamiento o no de los materiales, en tanto las vivencias de algunos docentes pudieron ser productivas para otros, quienes podrían poner en práctica formas de abordar las herramientas pedagógicas analizadas.

Así, estos instrumentos lograron fortalecer el trabajo con relatos cruzados, a partir de los cuales los participantes generaron narraciones que se vincularon con otras, identificando inconsistencias, consistencias, frecuencias, recurrencias, vivencias comunes, etc. (Meza, 2009).

En línea con el formato de presentación de varios de los materiales proporcionados por la Comisión de la Verdad, se propuso que estos grupos focales fueran tratados a partir de foros virtuales, en donde desde una pregunta o experiencia compartida con todos los docentes, estos desprendieran de ella sus vivencias relacionadas con el uso de estos materiales. Preguntas como ¿Considera necesario que el uso de los materiales de la Comisión de la Verdad se institucionalice y normatice? ¿Por qué? y ¿Considera que el uso de estos materiales puede significar una forma de "institucionalizar" o "estatizar" la memoria? ¿Por qué? posibilitaron una discusión grupal, a partir de foros virtuales en los que todos los docentes tuvieron la facilidad de participar.

Capítulo IV: Memoria, verdad y escuela

Creé un nuevo concepto de la palabra educación, aceptando que abarca en ella una cantidad de matices y de colores que cambian día a día y que es una palabra que está viva. Es una palabra delicada que no hay que encerrar en una ecuación, porque sus verdaderos colores afloran cuando traspasa salones, puertas y rejas, tomando la forma de estudiantes líderes que valoran su comunidad y buscan formas de mejorarla.

Educar en el Olvido. Beatriz Ospina.

La estructura de este capítulo está determinada a partir de tres apartados, en el primero se estudia cómo el Informe Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición hace parte de una política de la memoria, que, si bien se encuentra estatizada, aún no ha sido legitimada por parte del grueso de la sociedad colombiana. En el segundo, se describe la importancia de la pedagogía de la memoria como herramienta social para la construcción de memoria histórica en el país. En el tercero, se presenta la relación entre las narrativas nacientes en medio del posacuerdo, memoria histórica y uso de los materiales de la Comisión de la Verdad en la escuela colombiana, a fin de crear un paralelo con la propuesta *bernsteiniana* de discurso y dispositivo pedagógicos.

Selección de participantes y proceso de entrevista

La selección de los docentes se hizo a partir de charlas informales con algunos allegados a la investigadora y contactos relacionados con su quehacer docente. Dado que el momento de la investigación destinado para las entrevistas coincidió con el cierre de año escolar del calendario A (meses de octubre a diciembre)¹⁴, se debió acudir a entrevistas virtuales que facilitarían la disposición de tiempo de los entrevistados. En algunas ocasiones, fue necesario reagendar las entrevistas, dada la carga laboral que reciben los maestros en esta temporada escolar, lo cual será un punto a tener en cuenta en el análisis de nuestra investigación más adelante.

Se agendaron dos momentos de entrevistas, una primera de tipo individual, con la intención de conocer generalidades asociadas a la labor del docente y el uso que los maestros

¹⁴ En Colombia, el calendario académico más generalizado es el A, que maneja un cronograma institucional que inicia a finales del mes de enero y finaliza a inicios del mes de diciembre.

les han dado a los materiales pedagógicos producidos por la Comisión de la Verdad¹⁵. La segunda entrevista fue de tipo grupal, con la finalidad de adecuar grupos focales de discusión y compartir de experiencias mutuas. En este último caso, la conversación estuvo dinamizada por las preguntas *¿Considera necesario que el uso de los materiales de la Comisión de la Verdad se institucionalice y normatice? ¿Por qué?* y *¿Considera que el uso de estos materiales puede significar una forma de "institucionalizar" o "estatizar" la memoria? ¿Por qué?*

Finalmente, se llevó a cabo la participación de algunos docentes en un foro virtual¹⁶ que buscó el intercambio de narrativas en torno a la problematización de una idea central dinamizada por la pregunta *¿Considera que al material emitido por la Comisión de la Verdad "le hace falta aula"? ¿Por qué?*, este cuestionamiento se desprendió de los relatos mismos de los narradores, quienes afirmaron en varias ocasiones que los materiales pedagógicos elaborados por la Comisión no contaban con elementos de articulación al aula; idea que se analizará más adelante.

¹⁵ Ver Anexo de formato de entrevista.

¹⁶ Link de acceso al foro: <https://www.kialo-edu.com/p/bbe746af-b0cf-4e95-8fb9-139230c9bcd/122415>

Imagen 1. Interacciones en Foro Virtual



Imagen tomada de <https://www.kialo-edu.com/p/bbe746af-b0cf-4e95-8fb9-139230c9bcdb/122415>

Frente a esta herramienta la participación de los docentes fue minoritaria, lo cual puede deberse a diversas situaciones: culminación del periodo escolar, desinterés en participar en este tipo de foros virtuales, timidez al uso de plataformas sociales para el intercambio de ideas, etc. Como se resalta en la imagen, los docentes que ingresaron a la plataforma sólo fueron 6 de 14 invitados y sus interacciones fueron mínimas. Situación que complejizó el debate desde esta herramienta.

Imagen 2. Estadísticas de interacciones en Foro Virtual

Estadísticas		Argumentos	Contribuciones	Votos	Tareas
(Haz clic en los números para ver más detalles.)					
Participantes		Argumentos	Contribuciones	Votos	Tareas
	Camilo	1	3	0	0
	Maria Alejandra	1	2	0	0
	Luisa Garzón	1	2	0	0
	Jeimy Malagon	1	1	0	0
	Leonardo Montero	1	1	0	0
	María Fernanda	1	1	0	0
	Carolina R.	0	1	0	0

Imagen tomada de <https://www.kialo-edu.com/p/bbe746af-b0cf-4e95-8fb9-139230c9bcdb/122415>

En la anterior imagen se observa que el docente con mayor número de contribuciones fue Camilo, pero estas sólo se realizaron a su mismo argumento, lo que no generó un intercambio de ideas u opiniones entre los participantes. Esto mismo, dificultó el desarrollo del grupo focal desde el foro virtual y lo redujo únicamente a la interacción que hubo entre ellos en la segunda entrevista, que fue la primera actividad focal que se realizó.

4.1 Informe Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición: Política de la memoria en disputa

Hablar de memoria histórica en un país como Colombia implica acudir a multiplicidad de actores, perspectivas, situaciones, eventos históricos y posturas políticas que, en muchas ocasiones, se presentan como contrarias entre sí. De allí que pensar en políticas de la memoria que institucionalicen la memoria colectiva de un grupo de personas sea una labor compleja no sólo en términos prácticos, sino también ideológicos. Esto porque las élites políticas que se han logrado mantener por años en el país reproducen una idea de víctima de la violencia diferente al de otros sectores sociales como agremiaciones sindicales,

colectivos culturales, movimientos sociales, población civil en general, e incluso, del gobierno actual.

Esta situación se evidencia en la elaboración de los materiales pedagógicos de la Comisión de la Verdad, que pretenden mostrar a la población colombiana una cara diferente de lo que fue el conflicto armado en el país y cómo este se evidencia desde diversos actores. Pues bien, desde antes del 18 de junio de 2022, día en el que se presentó oficialmente al país la entrega del Informe Final de la Comisión de la Verdad, algunos sectores políticos ya se encontraban en desacuerdo con este trabajo que, desde su perspectiva, reducía el conflicto a un sector de la población y favorecía intereses políticos del gobierno de Juan Manuel Santos y de grupos políticos afines a ideologías políticas progresistas.

Tal es el caso de la congresista de ultraderecha, la senadora María Fernanda Cabal, quien luego de la publicación del Informe afirmó “Si vamos a contarle la verdad a los niños, empecemos por decirles cómo las Farc se los quitaba a los papás, campesinos humildes, para someterlos a todo tipo de atrocidades” (Semana, 2022). Misma situación ocurrió con la senadora Paloma Valencia, para quien el informe “es una versión de la izquierda que lo único que busca es legitimar la lucha armada en Colombia.” (Jeréz, 2022). Sin embargo, para otras personas, también pertenecientes a la política colombiana, es claro que el documento aborda a un grueso de las víctimas, lo que incluye guerrillas, ejército, paramilitares, campesinos, líderes políticos, etc., tal como lo afirma el senador Ariel Ávila: “Se concluye que no solo los grupos armados ilegales como la extinta guerrilla de las Farc cometieron crímenes, también paramilitares, las demás guerrillas y también agentes estatales” (Semana, 2022).

Esta última visión es compartida por los docentes de ciencias sociales pertenecientes a esta investigación. Todos ellos concuerdan en que este Informe, y por ende el material pedagógico que se desprende de él, permite evidenciar el conflicto armado desde múltiples aristas, así lo entiende Vladimir Tuta al mencionar que el material

es claro, porque es la verdad, y no la verdad amañada del uno o del otro, porque creo que la mayoría de la percepción de maestros es que hay un material para todos. Aquí no está sesgado, entonces aquí yo puedo hablar de verdad. Me permite mostrar que el conflicto tiene una multiplicidad de actores y de formas, de problemáticas, es demasiado complejo, es muy sensible, pero por eso mismo la riqueza y es muy neutral. Los muertos son muertos, no hay

estratificación y eso hay que aclararlo en el colegio, que los chicos entiendan que no hay muertos de primera, muertos de segunda y muertos de tercera, ¿por qué para unas cosas hay unos muertos que parecen más importantes que otros? (V. Tuta, comunicación personal, 08 de noviembre de 2023).

Respecto a la “verdad”, la senadora Paloma Valencia también presentó sus cuestionamientos, pues días después de conocerse el Informe, cuestionó este, afirmando que

Mucho más grave que esto nos duele la mentira, la complacencia con el narcotráfico, ¿dónde está la información de las Farc sobre las rutas del narcotráfico, dónde está la información de las Farc sobre las ventas al cartel de Sinaloa, de todos los negocios del Cauca, dónde está la información de las Farc en torno a todos los cómplices que hay en el régimen venezolano en el negocio del narcotráfico, dónde está la verdad? (sic) (Tomado de Semana, 2022).

De este modo, el cuestionamiento por la verdad es un elemento latente en la discusión en torno a la construcción del Informe y su imparcialidad para con todos los actores y víctimas del conflicto armado colombiano. Definir qué es verdad o qué no es difícil; tiene razón la senadora Cabal cuando afirma que “la verdad no tiene dueño, cada uno es dueño de su dolor y todavía nos falta mucho” (Jeréz, 2022). No obstante, sí es necesario acercarse a la noción de verdad, la cual, en la medida que no tiene dueño y pertenece a todos, debe tener la participación de todos aquellos que hicieron parte de este suceso y tienen “su propia verdad”, es justamente esto lo que permite la consolidación de una memoria colectiva. En otras palabras, no se trata de decir quién tiene la verdad, sino de mostrar qué ocurrió, cómo ocurrió y por qué ocurrió, para más adelante pensar en la escuela como un lugar de memoria (Finocchio, 2009).

Como se ha visto a lo largo del documento, en Latinoamérica hay ejemplos de múltiples formas de acercar a la población a una versión sobre la verdad y de consolidar una memoria colectiva, una de ellas inicia en la escuela.

Con base en Jelin & Lorenz (2004), la memoria histórica y con ella el Informe Final de la Comisión de la Verdad y todo el material pedagógico que se desprende él, enmarcado en un proyecto de política de la memoria, se instala en las instituciones escolares y busca crear un discurso frente a lo que ha sido el conflicto armado en el país, cómo se ha vivido y

quiénes han sido sus principales víctimas y victimarios. En palabras de Da Silva “la memoria de los familiares, compañeros de desaparecidos y todos aquellos que compartían una memoria colectiva pasaron, por primera vez, a disputar junto con el Estado una *memoria dominante*” (2014, pp. 32-33).

Pero ¿cómo se evidencia esto en la escuela? ¿Es posible que una memoria que ha sido subalterna (Pollak, 2006) e invisibilizada por años pueda ser manifestada en la escuela? Si bien, la instauración de un proyecto de reivindicación de la memoria histórica lleva tiempo, en la actualidad se pueden evidenciar muestras de reconocimiento de diferentes actores en el marco del conflicto armado.

Para alcanzar este objetivo, el Ministerio de Educación Nacional, en colaboración con la Comisión de la Verdad, propuso a nivel nacional la jornada “La Escuela Abraza la Verdad” con la intención de abordar los materiales producidos por la Comisión de la Verdad, en la escuela. Esta actividad, que se planteó para una semana, tenía como meta que los colegios públicos y privados del país reflexionaran sobre la verdad y la historia del conflicto armado, a partir de materiales pedagógicos construidos por la Comisión para esta jornada específicamente¹⁷. La realización de esta actividad era de carácter voluntario, lo cual quiere decir que tanto instituciones educativas públicas como privadas podían llevarla a cabo si así quisieran.

En tanto la participación era de carácter voluntario, para el acceso al material, era necesaria la inscripción de la institución en un formulario otorgado por la Comisión de la Verdad, luego de esto, a los docentes y directivos se les daría la posibilidad de asistir a algunas sesiones de estudio frente al manejo del material y su abordaje durante la jornada.

En todo el territorio nacional se logró la inscripción de 6738 instituciones educativas y el seguimiento de esta jornada se llevó a cabo, principalmente, por redes sociales de la Comisión y de entidades aliadas de orden estatal y privado.

Debido a que esta jornada estaba dirigida a toda la población estudiantil, se propuso desde la Comisión un estilo pedagógico de abordaje, de acuerdo con los grados y las edades

¹⁷ Esta jornada estuvo apoyada en el material Caja de Herramientas, el cual es de libre acceso y puede ser consultado en <https://drive.google.com/drive/folders/1BU3Km3Mdxt-Huj5tvheZitMN09aheBQj>

de los estudiantes. Lo que se buscaba con esto era desarrollar diferentes tipos de reflexiones, a partir de distintos materiales, que fueran adecuados a las edades de los estudiantes, tal como se muestra en la matriz propuesta por la Comisión:

Tabla 3. Ejes de desarrollo asociados a grados para la jornada La Escuela Abraza la Verdad

Nivel educativo	Eje de la reflexión pedagógica	Enfoque priorizado o énfasis de la reflexión
Preescolar a grado 3	La verdad y la convivencia	Curso de vida – Niños y niñas
Grados 4 y 5	La verdad se construye a muchas voces	La importancia de la escucha plural
Grados 6 y 7	Defender la verdad es defender la diversidad	Enfoque étnico y dimensión ambiental
Grados 8 y 9	Mi cuerpo dice la verdad	Enfoque de género
Grados 10 y 11	Hay futuro si hay verdad	La justicia restaurativa y el Legado de la Comisión de la Verdad
Programa de formación complementaria en las Escuelas Normales Superiores	La verdad de las y los maestros	El rol de la escuela y las maestras y maestros en el conflicto armado y la construcción de paz

Imagen tomada de <https://web.comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/la-escuela-abraza-la-verdad>

Gracias a esta jornada los materiales ganaron una amplia visibilidad, por lo que la mayoría de docentes entrevistados aluden a la actividad *La Escuela Abraza la Verdad*, para referirse al momento en el que han hecho uso de estas herramientas (en algunos casos, la única vez que han utilizado el material).

Docentes que trabajaron en esta jornada, describen la manera en cómo llegó a ellos este material, algunos refieren que el acceso a este también tuvo que ver con un ejercicio de interés propio, más allá de un acercamiento que se realizara desde la institución a la cual trabajan. De esto mismo se desprenden algunos cuestionamientos frente a la entrega del material y el acompañamiento pedagógico de la Comisión de la Verdad frente a esta jornada.

[En el colegio] tenemos muchas familias que han trabajado o trabajan con la Comisión de la Verdad y con la Jurisdicción Especial para la Paz y pues desde mi proceso autónomo, yo seguía constantemente el proceso del Informe Final y cuando nos enteramos que había una jornada de *La Escuela Abraza a la Verdad*, nos inscribimos de una como

colegio y pues ahí empezamos a trabajar con todo el tema del Informe, pero fue directamente por información que me llegaba a mí al correo electrónico y por información que nos daban las familias, entonces digamos que yo estuve todo el tiempo recibiendo guías, talleres, preámbulos a la finalización del Informe. (...) La Comisión nos envió unos enlaces para conectarnos, para formarnos en el uso de los materiales. Nos enviaron algunas sesiones pedagógicas para los maestros, para enseñarnos cómo trabajar con el material, pero realmente dentro de mi perspectiva eran charlas de 30-40 minutos con una presentación que ya nos habían enviado previamente, entonces yo siento que se queda como muy en lo básico, es una vaina muy tradicional. Entonces se piensa en una educación que ya está escrita, que ya está en un lineamiento, que ya tiene una lógica y no se piensa en transformar esa tradicionalidad que ha hecho que muchas veces los chicos y las chicas piensen que la violencia ya pasó. (C. Ramírez, comunicación personal, 03 de noviembre de 2023).

Sin embargo, también existen experiencias enriquecedoras que se vivenciaron durante esta jornada, tal es el ejemplo de una de las maestras entrevistadas, quien relató el suceso que vivenció con una estudiante que había sido víctima directa del conflicto armado, mientras dirigía el evento en su institución:

La chica voluntariamente tomó la palabra, y pasó y fue fuerte, porque ella empieza a hablar muy tranquila y cuando ya empieza a hablar del tema de su familia o el tema que quería tocar, empezó a llorar. Había dos cursos y personas de la Secretaría de Educación, de Contraloría y Personería... Había cerca de unas 80 personas. Entonces no sabíamos si dejarla llorar o si le quitábamos el micrófono, porque finalmente esos son procesos internos, cada quien los maneja como le parece, y yo creo que no la puedes parar al llorar, yo creo que si cortas, también limitas esa sanación interna. (...) Al final cerró con la importancia que tienen esos procesos, con la importancia de reconocer a las personas que son víctimas, porque ellas también merecen ese perdón, pero que también era difícil perdonar porque nos hicieron daño... Todos lloramos al final, porque ya no es una situación hipotética, ya no estamos hablando de una situación irreal, sino que es algo personal y ella decidió contarlo. Fue fuerte ese momento. (A. Vega, comunicación personal, 28 de octubre de 2023).

La divergencia de posturas frente al material, su acceso y su uso, puede radicar, entre otras cosas, en la población a la cual va dirigida. La primera entrevistada es docente en un colegio privado, clase media, en donde la mayoría de padres y madres de familia tienen un importante capital cultural y económico, que posibilita a sus hijos la comprensión de la

historia de Colombia de una manera diferente a la de los estudiantes de la segunda entrevistada, quien es maestra de la misma asignatura en un colegio público ubicado al sur y a la periferia de la capital colombiana con menor capital cultural y económico.

Esta última experiencia es relevante, en tanto permite evidenciar que el conflicto armado ha permeado diferentes actores y ha hecho presencia en todo el territorio nacional. Relatos dolorosos también pueden reconocerse en la voz de los estudiantes, quienes si bien habitan una ciudad ajena a la violencia que se vivió con mayor fuerza en las ruralidades, no son ajenos a ella, porque muchos de ellos son desplazados de aquellas regiones. Del relato de la docente, es posible entender la importancia de darle visibilidad a las víctimas, no sólo desde el papel o una investigación alejada a la realidad estudiantil, sino también, desde el aula de clases.

De igual forma, estas narrativas también son parte de las experiencias de vida de docentes, como en el caso de un compañero de trabajo de la entrevistada, quien “hablaba de cuando llegó a su colegio y había allí grafitis de los paramilitares, porque reclutaban ahí cuando él llegó a trabajar, nos hablaba de cómo un día un niño podía dejar de llegar al colegio y eso era normal” (A. Vega, comunicación personal, 28 de octubre de 2023).

De esta forma, y con base en los testimonios, pareciera que la fuerza de la institucionalización de una memoria histórica recae sobre la identificación que pueden lograr personas del común, con la verdad que se pretende reproducir desde una mirada estatal. Sin embargo, eso también implica asumir que exista un debate sobre lo que es o no verdad y que se otorgue espacio a voces que, si bien no han vivido el conflicto armado de una manera directa, sí tienen una visión frente a este, lo que conlleva a reconocer que no en todos los escenarios sea fácil hablar de memoria.

Esta situación la vivió uno de los docentes, quien reconoció que algunos padres de sus estudiantes se mostraban en contra de la enseñanza y divulgación de estos materiales:

Hay papás que dicen 'es la clase, pero mi hijo no toca ese tema'. Digamos que yo no tengo inconveniente, pero sé que [esto] se convierte en unas discusiones de posiciones en donde el chico tiene que elegir entre las narrativas con el profesor, lo que él investiga y lo que le dice su papá, que igual me parece importante dentro de la reflexión personal. (C. Arévalo, comunicación personal, 01 de noviembre de 2023).

Ahora bien, diferente a lo presenciado en otros contextos que también han vivido proyectos encaminados a la estatización de la memoria, particularmente como el caso estudiado por Adamoli (2020) en Argentina, en Colombia aún no existe una incorporación oficial de los materiales elaborados en el marco del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición al currículo de ciencias sociales (o de cualquier otra asignatura), lo que hace que los materiales inscritos al Informe Final de la Comisión de la Verdad sean de abordaje voluntario por parte de los docentes en las escuelas. Esto conlleva a que muchos sectores puedan negarse a su divulgación y que, así mismo, tengan un sustento legal para hacerlo.

Dada esta situación, los docentes manejan opiniones encontradas frente a la institucionalización del material que, a final de cuentas, materializaría un proceso de estatización de una memoria colectiva. Por un lado, se encuentran quienes se muestran en contra de su institucionalización, debido a la saturación de cátedras, contenidos temáticos y proyectos que deben llevar a cabo los docentes de ciencias sociales en la escuela. Esto se traduce en la obligatoriedad que tiene el área en cada institución de abordar las asignaturas de ciencias sociales (que abarca la enseñanza de la geografía y la historia), cátedra de enseñanza de la historia de Colombia (con base en la reciente Ley 1874 de 2017 que aún está siendo ajustada y revisada para ser implementada), Cátedra de Afrocolombianidad, Cátedra de Paz, y la asignatura de Democracia y Constitución Política, junto con otros proyectos transversales que maneja individualmente cada institución educativa.

A la escuela le ha tocado como institución resolver los acertijos que en la sociedad no se resuelven de alguna manera, entonces la escuela intenta ser el lugar desde donde se da respuesta y solución a esos retos, digamos y a las ciencias sociales le ha correspondido gran parte de esas problemáticas (...) Le achacamos también todas estas cátedras que no son nuevas y se han ido desdibujando o camuflando en las mallas curriculares y en las prácticas de aula. (R. Cuéllar, comunicación personal, 18 de octubre de 2023).

En palabras de los docentes, agregar un eje de enseñanza más al área de ciencias sociales implicaría entregar al maestro la responsabilidad de múltiples proyectos, asignaturas y actividades relacionadas con el área de ciencias sociales, lo cual sería complejo en el sistema educativo colombiano, en el que existe una reducida carga horaria para esta asignatura.

Si bien es cierto que la labor de las ciencias sociales es formar ciudadanos que sean capaces de afrontar de manera crítica y responsable los retos de una sociedad cambiante, también es importante reconocer que esta asignatura no puede asumir la solución a una sociedad indolora y violenta y que, en ese caso, existen organismos institucionales que deben actuar de manera directa sobre la sociedad, como, por ejemplo, el Estado.

De este modo, pareciera que la estatización de una memoria histórica presenta límites de tipo práctico o logístico, más que institucionales o pedagógicos. Esto porque para los docentes el problema no radica en la importancia que tiene la integración de contenidos asociados con la memoria histórica, sino en la manera en que podrían insertarse al currículo de ciencias sociales, teniendo en cuenta las limitaciones ya mencionadas. Si bien hay sectores de la población que se muestran renuentes a la enseñanza del conflicto armado en la escuela o a la reproducción de materiales elaborados en el marco del posacuerdo con la guerrilla de las FARC-EP, su discurso no se logra instalar de manera generalizada en el territorio nacional y sólo se mantiene en un sector político, lo que indicaría que las condiciones para promover los materiales pedagógicos como dispositivos pedagógicos de reproducción de una memoria están dadas, a excepción de las condiciones tecnológicas, logísticas y prácticas en la escuela.

Los argumentos frente a lo anterior varían entre el tiempo para poder implementar el material en clase, hasta las limitaciones didácticas del material en sí mismo:

Sí, claro, a mí me encantaría que todo este tipo de materiales de la Comisión de la Verdad se formalizaran como un currículo, (...) pero a nosotros solamente nos dan cuatro horas de clase, de las cuales tres son geografía e historia, (...) y una hora para Cátedra de Paz, entonces dentro de ese espacio de la Cátedra de Paz, lograr esto de la Comisión, tendría que volverse curricular, y los materiales... a veces son un poco densos, para poder organizarlos en ese proceso de 1° a 11° para poder trabajarlos que es el caso del lugar en el que yo trabajo (...) utópicamente, sí, claro, debería ser un tema obligado, pero sí habría como docentes que trabajarle (...) Entonces también esas dinámicas de tiempo para organizar un currículo, para organizar temáticas se hacen con el tiempo y eso queda, desde mi perspectiva, queda un poco difícil. (L. Garzón, comunicación personal, 02 de diciembre de 2023).

Yo creo que hay que ser un poco críticos con la didáctica del material (...) le falta mucha mediación al material de la Comisión de la Verdad. Está pensado para que este material llegue a toda la diversidad de todos los ámbitos escolares a nivel nacional, pero ni en Bogotá

existen los materiales adecuados para poder implementar todo el material que había: hay gráficas, audios, videos, pero aun así le falta mucha adaptación técnica y una mediación pedagógica al material, ni en Bogotá se podía porque le faltan muchos implementos para poder utilizar el material o por lo menos en el sector público que hay tanta carencia. (R. Giraldo, comunicación personal, 23 de octubre de 2023).

Adicional a esto, también se encuentran quienes no ven futuro a la institucionalización, dado que se han visto casos de cátedras y proyectos que han sido normatizados y no han surtido el efecto con el cual fueron creados.

La pregunta es ¿será que si la institucionalizamos o se propone desde una mirada de obligatoriedad resolvemos algunas de las cuestiones? Pues ya la historia misma ha dicho que no, ni siquiera institucionalizando la Cátedra para la Paz, hemos logrado asumir o llegar de alguna manera a resolver estos asuntos y yo también creo que no hay que hacerlo. Sin embargo, eso no quiere decir que, pues no involucremos estos materiales, que para mí están dando la posibilidad a nuestros estudiantes de dar otra mirada a la verdad, qué es la verdad y quién está imponiendo la verdad. En este momento estamos tratando de decir que aquí hay otra verdad. (R. Cuéllar, comunicación personal, 18 de octubre de 2023).

En tanto existe una posición favorable al material, así mismo se encuentran otras posturas de docentes que consideran que institucionalizar es necesario, puesto que esto permite hablar del conflicto armado de una manera continua y no momentánea, tal como ocurrió con la propuesta *La Escuela Abraza la Verdad* que, en la mayoría de las instituciones, sólo se mantuvo durante una semana y no generó trascendencia para los materiales y el Informe Final en sí mismo. Ante la pregunta de si consideraba que este material debería institucionalizarse, es decir, hacerse de uso obligatorio desde el currículo formal de ciencias sociales, un docente de institución pública respondió:

En el caso de los colegios distritales y privados, mi respuesta tajante es sí, así como hay tantas pendejadas que nos obligan realmente a hacer sin sentido creo que lo de la Comisión de la Verdad, debe ser un tajante sí. Lamentablemente con este aspecto del adoctrinamiento que pulula, incluso dentro de los ámbitos educativos y los docentes, se tiende a huirle un poco a eso y me imagino que en el sector privado debe ser peor (...) Si se quiere ser contundente y que realmente eso tenga algún futuro, debe ser por algún decreto o alguna ley. Igual y debo decir, creo que se debe amarrar con toda la propuesta de enseñanza de la

historia (...) entonces ahí debe estar amarrado. (H. Castillo, comunicación personal, 02 de diciembre de 2023).

Todo lo anterior nos lleva a pensar que, aunque existe un espíritu por consolidar estos materiales como un artefacto pedagógico, enmarcado en una política de la memoria, hacen faltan elementos que permitan legitimar la enseñanza de la memoria histórica desde la escuela. No obstante, reconocemos las palabras de Francisco de Roux, ex presidente de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, en donde afirma que

El camino de la verdad no termina nunca. Hemos hecho una contribución seria, lo más seria que pudimos, pero sabemos que es eso, una contribución para continuar esta conversación de Colombia sin fin (...) hasta que amemos la vida (...) pero el camino es inmenso y tenemos que seguir incorporando datos, profundizando los esclarecimientos, sabiendo que vamos a tener en muchos momentos puntos de vista distintos, pero ese es el esfuerzo hacia la verdad. (Comisión de la Verdad, 2023b)

En la medida en que el trabajo de la Comisión de la Verdad se entiende como una contribución al esclarecimiento de la verdad y a la transición de una nueva sociedad en Colombia, es importante mencionar otras iniciativas de tipo estatal que se han adelantado en el territorio colombiano y que se enmarcan dentro de la estatización de la memoria. Pues en concordancia con lo que mencionan Da Silva (2014), Alonso (2016) y Arfuch (2016), la instauración de una idea de memoria histórica se logra a partir de un conjunto de elementos asociados a su reproducción y divulgación. En el caso colombiano, particularmente en la ciudad de Bogotá, hay otro tipo de iniciativas que se han adelantado desde la Secretaría de Educación Distrital, una de ellas es la Justicia Escolar Restaurativa JER, que se desarrolla en colaboración con la Justicia Especial para la Paz-JEP, esta última naciente en el marco de la implementación de los Acuerdos de Paz con la guerrilla de las FARC-EP y el gobierno de Juan Manuel Santos.

Frente a lo anterior, hay docentes que han logrado trabajar en este proyecto que invita a la comunidad educativa a reconocerse dentro de un proceso de paz colectivo, comprendiendo los alcances de la verdad, el perdón, la restauración y la justicia.

Yo tengo desde el año 2021 un proyecto que se llama Memoria Como Resistencia, este es un proyecto que nació en el marco de la reflexión a partir del estallido social y no era nuevo, pero sí lo detonó el estallido social, y más que nuestra zona fue epicentro de esta situación. La pregunta alrededor de qué iba ocurrir luego de ese estallido social, saliendo de la pandemia, de ese 2021, qué iba a transformar eso en los espacios educativos y cómo íbamos a manejar la muerte de tantos jóvenes que habían sido asesinados muy cercanos en la localidad. En esa reflexión llega un proyecto de la secretaría que se llama el proyecto JER - Justicia Escolar Restaurativa, y en esa JER hay una de las líneas que se llama memorias de la verdad y yo dije preciso, eso es lo que yo estoy necesitando para poder amarrarlo a la idea que yo estoy cocinando de involucrar ese tema en los espacios educativos, y debo admitirlo, que había la presión también que estábamos viviendo la presión de un sector político que dice que adoctrinamos, entonces pues ¿cómo hacer para tocar estos temas sin que sea señalado-tachado de adoctrinador? (H. Castillo, comunicación personal, 02 de diciembre de 2023).

De igual forma, se han conformado lugares de la memoria (Nora, 2009), entendidos estos como las representaciones tangibles e intangibles (museos, fechas, monumentos, emblemas, simbolismos, etc.) que portan una memoria histórica colectiva. Tal es el caso del Centro Nacional de Memoria Histórica, la conmemoración del día de la memoria, la JEP, y demás proyectos alusivos al pasado reciente del país. Todo esto contribuye a la conformación de una política de la memoria y a la clara institucionalización de esta, sin embargo, la falta de apropiación de un discurso sobre la memoria en la sociedad colombiana impide su legitimación.

Esto quiere decir que existe un contexto que acompaña la divulgación de los materiales pedagógicos emitidos por la Comisión de la Verdad, una serie de proyectos, instituciones, programas e iniciativas docentes que permitirían el acercamiento al material multimedia de estudio, de una forma más amable y transitoria. Sin embargo, existe una barrera impuesta por las condiciones de acceso al material, las familias, sectores políticos y el mismo miedo de las víctimas que impide que este acervo pedagógico sea ampliamente consultado en la escuela.

Esta situación se muestra como conflictiva en tanto la reivindicación de la memoria se dificulta y con ello, una forma de hacer justicia también (Aguilar, 2008). Así bien, pareciera que es responsabilidad del Estado colombiano, en cabeza del gobierno, garantizar

las formas para que, la población colombiana pueda acceder a la verdad, aunque también es cierto que “las autoridades no pueden obligar a revivir el pasado a las víctimas que reclamen, libremente, su derecho al olvido” (Aguilar, 2008, p. 37). Entonces las preguntas que surgen son ¿cómo lograr que la población colombiana libere su miedo al recuerdo, a la memoria? ¿cómo permitir que todas las víctimas tengan una voz que sea igual de escuchada? ¿cuánto tiempo pasará para que el proyecto de memoria colectiva se consolide en nuestro país bajo garantías de respeto y dignidad?

4.2 La Pedagogía de la Memoria como herramienta de construcción de empatía, tejido social y memoria histórica

Si bien en nuestro país la pedagogía de la memoria no está *curricularizada* y la mayoría de las veces en las que se habla de ella es desde un ámbito académico superior (investigaciones académicas, proyectos universitarios, etc), esta se encuentra presente en la mayoría de las experiencias de los docentes entrevistados. Si se parte del hecho de que “La pedagogía de la memoria delimita un espacio de reflexión y de producción de experiencias asociadas a la transmisión de pasados conflictivos” (Legarralde & Brugaletta, 2017, p. 1), en ese sentido, muchas de las prácticas docentes son parte activa de procesos pedagógicos de la memoria. En el caso de nuestra investigación, una docente relata la manera en la que logró acercar a sus estudiantes a testimonios de víctimas inmersas en el conflicto armado y cómo esto permitió que los alumnos los asociaran con sentires propios:

Una de las formas de lograr empatía en los estudiantes es que ellos conozcan de primera mano los testimonios de las víctimas del conflicto armado. Entonces de esa manera yo me acerqué a chismear en la página de la Comisión de la Verdad y empecé a buscar qué me servía para mi trabajo y me encontré con el tomo de *Cuando los Pájaros no Cantaban* (...) yo decía le voy a decir a los niños que deben leer un testimonio diario y que lo deben llevar en un diario (...) yo dije acá fue o leen o leen. Y comencé. Al principio super difícil, leían solo cuatro o cinco niños, después se les convirtió en un hábito leerse un testimonio. Entonces llegaban los niños y decían 'Ay, profe, yo vengo como tan triste, porque es que imagínese que en el testimonio que leí hoy un niño perdía sus piernas' (...). Entonces yo decía eso es lo que yo quiero, que mis niños tengan en su cabeza que hay personas que han vivido el conflicto armado, que hay personas que lo han sufrido o incluso que se relacionen con sus mismas historias de vida, porque uno en el colegio pensaría que no tiene estudiantes que se

relacionan con el conflicto armado y sí, sí los hay. Entonces los niños llegaban a contarme esas historias, a mí me parecía maravilloso. Un estudiante por ejemplo me contaba 'Ay, profe, ese testimonio que leí hoy me hizo acordar de cuando nosotros tuvimos que irnos de allá de Nariño, eso fue terrible y eso fue de noche'. Entonces yo decía, ellos también tienen cosas por contar y me parecía bonito que se encontraran en ese tipo de testimonios, eso me pareció maravilloso. (C. Alonso, comunicación personal, 08 de noviembre de 2023).

Lo anterior, permite reconocer los elementos clave que identifica la Comisión de la Verdad dentro de la pedagogía de la memoria. El primero de ellos es la reflexión sobre la historia personal, en donde se espera desarrollar una sensibilidad y reflexión compasiva frente a las historias personales como centro del diálogo. El segundo, tiene que ver con la defensa de los Derechos Humanos, para así privilegiar la paz como un Derecho Fundamental y Constitucional, en el caso de su relato, la docente al dar a conocer otras realidades de niños y jóvenes permite a sus estudiantes dignificar la memoria de víctimas y hacerlas sujetos de derechos. El tercero, que busca el reconocimiento de todas las voces con la intención de rescatar testimonios y versiones que han sido invisibilizados a lo largo de la historia. El cuarto es el relacionamiento horizontal entre estudiantes y maestros; en nuestro relato, esto se evidencia en las garantías que tienen los estudiantes para mostrarse libremente ante sus pares y su maestra como víctimas del conflicto armado y dando a conocer también sus experiencias de vida: “Ay, profe, ese testimonio que leí hoy me hizo acordar de cuando nosotros tuvimos que irnos de allá de Nariño, eso fue terrible y eso fue de noche”. Y el último, busca la recuperación de la memoria colectiva. (Comisión de la Verdad, 2024), la cual, si bien es un proceso, tiene sus primeros acercamientos con este tipo de actividades.

De acuerdo con Merchan, Ortega & Vélez (2014) estos ejercicios, al estar relacionados con la enseñanza de la historia reciente otorgan “un lugar a los sujetos de enseñanza como agentes de su propia historia” (p. 60), lo que contribuye a un ejercicio pedagógico significativo y a la construcción de un proceso educativo comprometido con la transformación social.

De este modo, la empatía se muestra como un elemento transversal y necesario en los procesos asociados a la pedagogía de la memoria, sobre todo en aquellos estudiantes y docentes que no han tenido que vivir el conflicto armado de forma directa, pues similar a lo

relatado por la anterior docente, otro de los maestros mencionó la importancia de conectar a los estudiantes con las voces del conflicto para despertar en ellos la empatía

Ellos asumen la posición de 'Yo no lo viví, profe'. Cuando les pregunto si son víctimas, ellos dicen que no, (...) 'Profe a mí no me mataron a nadie' (...) Desde ahí ellos se sienten muy desconectados del conflicto, pero cuando empiezan a ver las narrativas de una madre, los diálogos de un niño... Eso los va llevando a identificarse en la situación de la persona y a despertar desde lo emocional una empatía con lo que escuchan. Dicen 'Profe, eso debió ser muy duro' 'Profe yo no tengo a mi papá y pensar cómo este niño tuvo que enterrar a su familia' El conflicto deja de ser 6 millones de desplazados, 230 mil víctimas, 24 mil desaparecidos... Cuando lo individualizamos, cuando lo personalizamos, cuando le damos cara a esas historias, despierta algo diferente. (C. Arévalo, comunicación personal, 01 de noviembre de 2023).

El sentimiento de empatía, como eje articulador en la enseñanza de la memoria histórica “moviliza desde una memoria sensible y crítica, sensible al dolor y crítica al daño del otro” (Rubio, 2012b), así los sentires de cada víctima permean en las subjetividades y el aprendizaje de los estudiantes. Esto, no es más que la construcción de memoria histórica desde el aula; la reflexión en torno a un pasado violento en donde se reconoce, principalmente, a las víctimas.

De aquí, se reconoce que no es necesario haber sido desplazado o haber visto morir a familiares a manos de grupos armados, para entender la crudeza de la guerra y generar empatía con las víctimas. Ejercicios de escucha del otro movilizan sentires en los estudiantes:

En el caso de los sextos, cuando lo puse en mi clase [el material multimedia], se veían relatos de niños de 12, 13, 14 años... contemporáneos a los que están escuchando, y ver que a un niño alguien le había lanzado una granada por juego y perdió un brazo, y perdió una pierna, y sale el niño diciendo que es el arquero del equipo... Entonces a los niños les impactó tanto eso y se imaginaban que les hubiera pasado eso a ellos y no lo creían. Una niña impactadísima porque tiene como tres perros, seis gatos, hasta pollos en la casa, pero la historia era del niño que tuvo que dejar la finca y tuvo que dejar a sus perritos que eran sus amigos entrañables y eso para ella fue lo más trágico, las niñas estaban lagrimeando. (V. Tuta, comunicación personal, 08 de noviembre de 2023).

De igual forma, la pedagogía de la memoria, en tanto permite la reconstrucción del tejido social, posibilita la consolidación de sociedades democráticas y garantes de Derechos Humanos (Ardila, 2021) desde las aulas, a partir de proyectos y propuestas que nacen de entornos escolares y que pueden permear comunidades. Así como lo muestra uno de los docentes entrevistados, quien trabaja en un contexto ocupado por pandillas, bandas criminales y otras problemáticas sociales:

Yo tenía un salón en el que tenía 40 estudiantes, en los cuales había 4 pandillas, más el grupito que no decía nada, pero que no decía nada por las pandillas. Entonces fue intentar integrar al grupo e intentar despertar esa empatía por el otro. [Este material] fue la oportunidad de que los chicos escucharan una versión de una persona que vivió el conflicto y que de cierta manera a ellos les quita un montón de barreras y prejuicios frente a sus demás compañeros, porque el espacio les permitió abrirse frente a lo que piensan, sienten, quieren compartir con los demás... Entonces para mí ese material es el que más resultado me ha dado y con el que estoy más agradecido, porque me permitió integrar y crear grupo. Eso me ha permitido generar liderazgos con los estudiantes. (S. Cortés, comunicación personal, 20 de octubre de 2023).

Si bien algunos docentes encuentran limitaciones en el material, “considero que el material pedagógico no está pensado para todas las edades, sino para algunas edades específicas. Para edades que tienen un poco más de criterio o de pensamiento crítico” (C. Ramírez, comunicación personal, 03 de noviembre de 2023). “aunque en su mayoría es comprensible, podría beneficiarse de mayor explicación, especialmente considerando un entorno educativo como el aula” (M. Huérfano, comunicación personal, 15 de diciembre de 2023), la mayoría reconoce en este una ayuda en la enseñanza del conflicto armado, la historia reciente del país, la construcción de memoria histórica y la consolidación de una sociedad más justa que se forma desde la escuela.

Yo no me había pensado en esto de la verdad, por ejemplo, yo no había pensado cómo se construye la verdad y mira que a raíz de eso he empezado a hacer un ejercicio, no sólo en filosofía sino también en otras áreas de pensarme dos cosas, la realidad y la verdad. (R. Cuéllar, comunicación personal, 18 de octubre de 2023).

La relación que yo he encontrado entre el material y el currículo de las ciencias sociales va un poco asociado primero hacia una categoría que yo no sé si sea transversal en

todas las instituciones, pero específicamente en este colegio, hay un fuerte componente del pensamiento crítico, ¿sí? y de la formación de líderes comunitarios, (...) y ese es como el objetivo, que tiene una fuerte carga de pensamiento crítico que uno puede ir fortaleciendo, en la medida que va hablando de conflicto armado y de quiénes son los malos y si los malos son los que siempre nos han dicho o en el conflicto todos son malos (...) Y yo creo que a mí me ha servido un poco. Yo creo que por la creatividad que uno tiene, al momento de asociarlo a elementos como la geografía, a elementos de historia del siglo XX colombiano. (R. Giraldo, comunicación personal, 23 de octubre de 2023).

Pareciera que esta situación es más evidente en instituciones de educación pública, en donde la mayoría de los relatos relacionados con la potencialidad de los materiales en términos convivenciales se hace presente en mayor medida, en comparación con contextos de educación privada. Angélica Vega, docente de una institución pública nos ofrece un relato en donde menciona que "La escuela también puede ser territorio de paz porque hay niños de muchas pandillas. En el colegio hablan y se ríen, pero afuera son enemigos. Los informes permiten eso, al menos la aceptación de las diferencias dentro del colegio". (comunicación personal, 28 de octubre de 2023)

En este sentido, el material cumple con los pilares iniciales con los que fue creado y les permite a docentes encontrar herramientas de enseñanza del conflicto, las cuales deben ser adecuadas en términos didácticos y prácticos, pero que, en su esencia, permiten aportar al esclarecimiento de la verdad y a la reflexión en torno al pasado reciente desde la enseñanza de las ciencias sociales.

4.3 Memoria, discurso pedagógico y dispositivo pedagógico en la escuela colombiana

Con base en los postulados de Bernstein (1993), Grinberg & Levy (2009) y Jiménez, Infante & Cortés (2011) se entiende para esta investigación que la memoria se representa como un modo de reproducción del discurso pedagógico; los elementos discursivos asociados a la implementación del Acuerdo de Paz con las FARC-EP que tienen presencia en la escuela (instituciones, proyectos, actividades, jornadas pedagógicas, etc.) como el discurso pedagógico; y los materiales pedagógicos resultantes del Informe Final de la Comisión de la Verdad como el artefacto educativo que moviliza la memoria. Bajo este orden de ideas, se

sustentará cómo cada uno de estos tres elementos construyen un nuevo dispositivo pedagógico en el sistema educativo colombiano. Esta idea busca ser argumentada en los relatos de docentes de ciencias sociales que han trabajado con el material pedagógico elaborado por la Comisión de la Verdad, en el marco del actual posacuerdo.

Uso escolar de la memoria como modo de reproducción del discurso pedagógico

El discurso pedagógico se entiende como las reglas que regulan la producción, distribución y cambio del conocimiento transmitido en la escuela (Maldonado, 2022), mientras que la memoria, desde una mirada estatal colombiana es “un vehículo para el esclarecimiento de los hechos violentos, la dignificación de las voces de las víctimas y la construcción de una paz sostenible en los territorios” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2024). De este modo, este apartado propone entender la enseñanza de la memoria histórica en la escuela como la producción, distribución y transformación de un discurso asociado a la historia reciente y a las lecturas del pasado. En otras palabras, la enseñanza de la memoria histórica en la escuela no sería más que una nueva forma de abordar la enseñanza del pasado reciente en Colombia, a partir de la reproducción de un discurso sobre la verdad y la reivindicación de voces víctimas del conflicto armado, que históricamente han sido relegadas y olvidadas.

Esto se da como respuesta a una forma de enseñanza de la historia que hoy ya se encuentra obsoleta en la escuela y que no responde a las necesidades de docentes, estudiantes y la sociedad colombiana en sí misma, de la misma manera en como lo afirma uno de los docentes entrevistados,

(...) Nosotros hemos crecido y nos hemos formado históricamente en este país bajo una mirada que es la mirada colonial y donde a los niños tenemos que hacerles el barquito de La Pinta, La Niña y La Santamaría. Eso era un adoctrinamiento de la colonialidad que se tejió a lo largo de tantas décadas y tantos siglos, y así se institucionalizó [en] nuestro sistema educativo (H. Castillo, comunicación personal, 02 de diciembre de 2023).

En similitud con lo que afirma Finocchio (2009),

La enseñanza de la historia permaneció ajena a la debilidad de la democracia y la república, así como a las exclusiones que sistemáticamente había realizado de toda diferencia que contrastara con la imagen de una sociedad blanca, europea, educada e integrada. (p. 87).

Es por esta razón que las dinámicas globales, el extenso conflicto armado en el país y la necesidad de cambio en el sistema educativo, obligan a las ciencias sociales en la escuela a buscar nuevas formas de entender la realidad social. En este contexto, emerge el discurso de enseñanza de la memoria histórica, como una respuesta a las necesidades de las ciencias sociales escolares y permite a los docentes, directos implicados en su enseñanza, acercarse a la posibilidad de una nueva vía de acceso al conocimiento social

Me parece que ya tuvimos décadas y siglos viendo una visión de la historia. (...) Unos consideran que hay adoctrinamiento (...) yo siento una imparcialidad. Siento que se habla de todos los actores. Cuando se habla de *No es un Mal Menor*¹⁸, se habla tanto de la responsabilidad de guerrilleros, como de paramilitares, como de ejército, como policía. Y entiendo todos los temores, yo mismo los he sentido en el espacio (...) pero creo que es como picar la lengua, hay que tocar las fibras (...) creo que ya está bien de tener tantos miedos y tantos temores, de poder tocar otra versión a la que nos cuenta el libro de Santillana. (H. Castillo, comunicación personal, 02 de diciembre de 2023).

Los temores que menciona el maestro hacen referencia a la idea de “adoctrinamiento” con la incursión de la enseñanza de la memoria histórica en la escuela. Esta tensión es de esperarse, en tanto la escuela está migrando a una nueva forma de enseñanza no vista antes y, naturalmente, generará temores y diferencias con lo establecido histórica y socialmente. Adicional a esto, el contexto cultural es fundamental para comprender lo visto en el aula. El estudiante no es ajeno a su familia y, por ende, las trayectorias de vida de sus familiares influyen en la manera en la que entienda el conflicto armado y tome un posicionamiento sobre este. Al respecto, una de las docentes menciona que “Siempre esa parte cultural afecta. La familia también tiene una visión frente a lo que pasa que también permea en los niños, eso es una limitante para abordar los materiales” (A. Vega, comunicación personal, 28 de octubre de 2023). Esta discrepancia de posturas entre la escuela y la familia incide en el uso de los materiales y en la discusión de algunos temas sociales y necesarios en la actualidad, por ejemplo, en lo que tiene que ver con la ideología de género:

¹⁸ *No es un Mal Menor* es uno de los tomos que conforma el Informe Final de la Comisión de la Verdad, en este se abordan los impactos de la guerra en Colombia, en niños y adolescentes menores de 18 años.

(...) no pudimos hablar de todo el tema de género en el colegio, hicimos un par de eventos y un par de conversaciones, donde salió a flote ese sector radical donde no les gusta que se hable de eso en el colegio. Estoy hablando de profesores y directivos que no les gusta que se hable de eso en el colegio, pues porque el hogar está constituido por hombre y por mujer y punto, y no me hable de hombre con hombre y mujer con mujer, eso no les gusta, que hay transgéneros, que hay travestis, eso no se habla en el colegio. No importa que chicos con chicos se besen o que chicas con chicas se besen en el colegio, eso hay que intentarlo ocultar y yo creo que eso es una realidad. Y así como se oculta eso, también se intenta ocultar muchas situaciones que ha vivido el país y hay gente que no le gusta que se hable de eso en el colegio, eso es una realidad. (H. Castillo, comunicación personal, 02 de diciembre de 2023).

Lo anterior muestra que las barreras para acceder a los debates en torno a la memoria no refieren únicamente a la familia, sino incluso siguen presentes dentro de las mismas instituciones escolares, en aquellos docentes ajenos a las ciencias sociales, lo cual impide que el reconocimiento de la verdad sobre el conflicto armado se extienda a otros ámbitos del saber y se legitime en la sociedad desde diferentes perspectivas. “Ese podría ser un limitante, que se crea que eso solo le corresponde a los y las docentes de ciencias sociales” (A. Escobar, comunicación personal, 30 de octubre de 2023).

Estas situaciones generan un ambiente desesperanzador para algunos docentes, quienes creen que el problema a nivel nacional puede llegar a ser mucho más complejo:

Yo creo que el magisterio en pleno no está preparado para pensarse en términos históricos de la importancia que tiene este material. Hay situaciones que nos facilitan el trabajo: estar en una ciudad, tener internet, tener algunas ventajas sobre algunas comunidades donde no hay internet, tratar algunos temas es más fácil porque no es zona de conflicto. La seguridad está dada, entonces a mí me parece que aún hay profesores que no les interesa hablar de estos temas, porque todavía hay profesores que piensan que la escuela debe ser un lugar neutral (...) (C. Alonso, comunicación personal, 08 de noviembre de 2023).

Sin dudas, la tensión es constante y quienes más la viven son los estudiantes, los cuales deben manejar el discurso familiar, el de la escuela y la formación de un propio criterio. Es en esta problemática donde radica la importancia de la enseñanza de la memoria histórica, la cual actúa como vehículo para que las ciencias sociales escolares migren a un

nuevo discurso pedagógico; discurso mismo que en tanto se encuentra en transición produce controversias, discusiones y divergencias incluso dentro del mismo actuar pedagógico de la escuela.

Las narrativas del posacuerdo como discurso pedagógico

Como se ha mencionado, la memoria histórica moviliza un nuevo discurso en torno al pasado reciente y el conflicto armado de nuestro país; discurso que se ha visto potencializado una vez firmado el Acuerdo de Paz con las FARC-EP en el 2016. Luego de este y de la creación del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición, ha habido un crecimiento exponencial en torno a instituciones, proyectos, materiales, intervenciones estatales y demás frente a la importancia de reconocer las voces de diferentes víctimas del conflicto armado, con el fin de repararlas y hacerles justicia¹⁹. Esto se ha visto en las escuelas, particularmente de índole pública, en donde han llegado y creado múltiples proyectos alrededor de la memoria. La mayoría de los docentes vinculados con el sector público hacen referencia a estas instituciones y ejercicios de memoria promovidos desde el sector oficial:

La primera vez que tuve relación con los materiales fue en un evento de víctimas en octubre en el Centro de Memoria²⁰, el caso es que allá terminé y allá nos enteramos que había unos recursos. (V. Tuta, comunicación personal, 08 de noviembre de 2023).

[Al colegio] llega un proyecto de la secretaría que se llama el proyecto JER - Justicia Escolar Restaurativa, y en esa JER hay una de las líneas que se llama memorias de la verdad.

¹⁹ En cuanto a instituciones, se pueden mencionar las entidades estatales adscritas al Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición (encabezadas por la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición; la Unidad para Búsqueda de Personas Dadas por Desaparecidas en el contexto y en razón del conflicto armado; y la Jurisdicción Especial para la Paz). En lo concerniente a proyectos, se puede hablar del trabajo realizado por la Comisión de la Verdad, el proceso de restitución de tierras a víctimas desplazadas y despojadas de sus territorios por el conflicto armado, la política de proyectos productivos para el fortalecimiento económico de desmovilizados y víctimas, entre otros. Las intervenciones estatales son amplias, pero por mencionar algunas, se puede tener en cuenta la creación del estatuto de la oposición y la conformación del partido político comunes, naciente de la desmovilización de personas alzadas en armas dentro de la guerrilla de las FARC-EP.

²⁰ Refiere al Centro de Memoria, Paz y Reconciliación creado en 2012.

(...) No todos los colegios del distrito entraron a la JER, sólo algunos que pasamos la propuesta inicialmente (...) Y estamos hablando del 2021 en ese proceso de JER, la Secretaría hace conexiones con varias entidades, entre esas entidades el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, y yo empiezo a asistir a algunos talleres que hace el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación alrededor del tema de memoria y yo incluso me enteré de lo de la Comisión de la Verdad, antes de que saliera a la luz pública el 28 de junio del año pasado, yo ya sabía eso, porque veníamos hablando de ese tema, porque el Centro de Memoria lo empieza a liderar muy fuertemente. (H. Castillo, comunicación personal, 02 de diciembre de 2023).

Cabe resaltar que la Comisión de la Verdad no es el único que brinda material pedagógico, porque la JEP también brinda material pedagógico, entonces (...) naveguen dentro de la Comisión de la Verdad, dentro de la JEP, métense a las diferentes experiencias del Centro de Memoria (...) esa es la forma en la que yo empiezo a nutrirme de ese conocimiento, empiezo a leer los textos, y empiezo obviamente a implementar herramientas tecnológicas para que los chicos empiecen a trabajar. (L. Montero, comunicación personal, 23 de octubre de 2023).

Gracias a los últimos procesos de paz llevados a cabo en el país²¹ y el discurso que se moviliza en torno a la reparación de las víctimas y la verdad sobre el conflicto armado, existen múltiples posibilidades de acceso a la información, herramientas y actividades relacionadas con el esclarecimiento del pasado violento del país. En el caso de este último docente, se muestra una apuesta pedagógica por acceder a esta información y ponerla en práctica en su labor docente, lo que permite el aprovechamiento de la labor de estas entidades y de las narrativas que nacen en medio de este contexto.

Asimismo, desde la SED de Bogotá hay un trabajo reconocido alrededor de los proyectos asociados a la Justicia Restaurativa principalmente en las instituciones públicas. Anlly Escobar, docente de un colegio distrital mencionaba “una vez sí tuvimos un taller de justicia restaurativa, que obviamente la idea de reparar también surge del proceso de paz, como reparar y demás”. Sin embargo, similar a lo que ya se había mencionado, estos avances

²¹ En este caso, se hace referencia al acuerdo de paz logrado con las fuerzas paramilitares AUC, en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez (2003) y el tratado de paz con la guerrilla de las FARC-EP llevado a cabo con el gobierno de Juan Manuel Santos (2016).

generan resistencia no sólo por un sector de la sociedad colombiana, sino incluso por docentes

(...) Una docente en un proyecto de esos que estábamos llevando a cabo con otros docentes, hablaba precisamente de eso, como que cuestionaba todo lo que estaba pasando, o sea daba a entender que lo que se estaba haciendo era lavarle la cara a la guerrilla, pero también planteó de una forma u otra lo difícil que es reparar, ¿no? Entonces el tema del perdón y demás no se puede obligar, obviamente, porque no todo el mundo está dispuesto a ir a una Comisión de la Verdad y pararse frente al victimario y abrazarlo. Como todos los discursos que giran en torno a lo que representa el proceso y obviamente todas las ideas de justicia que todos podamos tener. (A. Escobar, comunicación personal, 30 de octubre de 2023).

Esto demuestra que junto con la creación de estas entidades encargadas de divulgar la memoria histórica y proteger el testimonio de víctimas del conflicto armado en Colombia, existen otros mecanismos, adicionales a la Comisión de la Verdad, con labores similares en todo el país que pueden resultar de políticas públicas, como resultado de acuerdos de paz o, incluso, como iniciativas de comunidades sociales y académicas.

Esta proliferación de formas existentes para la reproducción de una memoria colectiva favorece la idea de Bernstein (en Díaz, 1993) cuando afirma que

El discurso de la educación se analiza por su fuerza en la reproducción de relaciones dominantes/dominadas, externas al discurso, pero que penetran las relaciones sociales, los medios de transmisión y la evaluación del discurso pedagógico (p. 119).

Lo que quiere decir que la instauración de este nuevo discurso pedagógico, que en esta investigación es entendido como las narrativas relacionadas con el posacuerdo, busca desplazar una postura imperante, para dar paso a una nueva que socialmente ha sido excluida. Lo novedoso en este caso, es la fuerza que se le otorga a voces de diferentes actores víctimas del conflicto: mujeres, campesinos, niños, guerrilleros, paramilitares, población LGBTIQ+, etc. Si bien es cierto que esto también responde a un movimiento global que busca visibilizar a varias de estas comunidades, es de resaltar que los procesos que se llevan a cabo en el

marco del posacuerdo han dignificado a estas personas y les han permitido abrirse paso en múltiples espacios, incluyendo el escolar.²²

Este discurso, aunque de una manera lenta, ha empezado a permear en las familias colombianas y se hace evidente en los estudiantes, quienes de manera autónoma empiezan a mostrar interés por temas asociados al conflicto armado.

(...) Como estábamos tan interesados en el tema de género, una de mis estudiantes fue la que encontró el documento, o sea yo no lo descubrí, la verdad lo descubrió una de mis estudiantes, porque yo les dije como bueno, de qué vamos a hablar, de qué quieren hablar y ella lo encontró e hizo un ejercicio muy juicioso de las cifras al respecto, de quienes habían sido las primeras víctimas, cuáles fueron los lugares de Colombia en donde se presentaron estos hechos de vulneración y cuáles fueron los actores armados involucrados. Yo creo que todo el mérito lo tiene la estudiante, porque fue ella la que encontró los documentos (...) obviamente está el documento que es supremamente extenso y ella lo que hizo fue como tomar algunos apartes y organizar una presentación basada en esa información. (A. Escobar, comunicación personal, 30 de octubre de 2023).

De acuerdo con lo anterior, es correcto entender el discurso y las narrativas nacientes en el contexto del posacuerdo (y todo lo que él conlleva social, política y económicamente) como un naciente discurso pedagógico en la medida en que este produce, reproduce y transforma la cultura (Bernstein, 1993).

Informe Final de La Comisión de la Verdad como artefacto educativo

El Informe Final de la Comisión de la Verdad entiende sus materiales pedagógicos como un “Conjunto de recursos didácticos, *dispositivos pedagógicos*²³ y artísticos que buscan posicionar La Verdad en Colombia desde acciones pedagógicas en miras de construir un futuro en clave de la No Repetición” (2023). A su vez, Jiménez (2011) al referirse a la

²² En el caso de la ciudad de Bogotá, la Secretaría de Educación Distrital ha creado la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones, en donde se busca la atención educativa a poblaciones que, histórica y socialmente, han sido relegadas y excluidas del proceso educativo tradicional (hombres y mujeres que por diversas causas no pudieron continuar sus estudios mientras eran niños, comunidad LGBTIQ+, afrodescendientes, hombres y mujeres privados de la libertad, etc.).

²³ Cursiva propia.

investigación de Rodríguez y Sánchez (2009) nos permite entender que estos materiales deberían entenderse como artefactos educativos, en tanto su “propuesta es articular la acción y la política tanto desde quienes investigan desde las ciencias sociales el tema de memoria, como de los colectivos que se benefician del resultado del trabajo académico” (Jiménez, 2011, p. 297). De igual forma, destacan que uno de los beneficios de este tipo de materiales está asociado con la presencia de memorias narrativas, pues estas son primordiales para involucrar aspectos históricos de los sujetos, de la sociedad y de la cultura que constituye este artefacto.

En vínculo con lo descrito por el autor, varios de los docentes entrevistados se mostraron interesados por la forma en la que se presenta el material

Sí sirve ese material, sirve pero demasiado. Grandioso ese material, me pareció excelente, porque es que los niños de hoy en día son de celular, la pantalla se los come, se los lleva la imagen, el TikTok, la imagen y todo es audiovisual y se la pasan ahí pegados (...) Fue muy chévere decirles que todo eso público, es de libre acceso y ahí está disponible. (V. Tuta, comunicación personal, 08 de noviembre de 2023).

Sin embargo, su condición de virtualidad para otros es su mayor limitante, debido a que muchos estudiantes e instituciones no cuentan con las herramientas tecnológicas para acceder a este material.

Hay chicos que no tienen celular, hay chicos que no tienen internet. En otra institución en la que estuve trabajando, en Altos de Cazucá²⁴, los chicos no tenían desayuno, entre no tener desayuno y no tener el suelo con baldosas, ¿cómo le llevo el texto? ¿voy y lo imprimo? ¿se lo imprimo a 40? Entonces está el problema del acceso, ¿cómo generamos accesibilidad a estos documentos? Todo el mundo dice que eso está en PDF y que es fácil, pero eso si tienes internet y si tienes dónde leerlo. (C. Arévalo, comunicación personal, 01 de noviembre de 2023).

Si bien varios colegios públicos han transitado a la dotación de recursos tecnológicos, estos aún presentan dificultades para su uso.

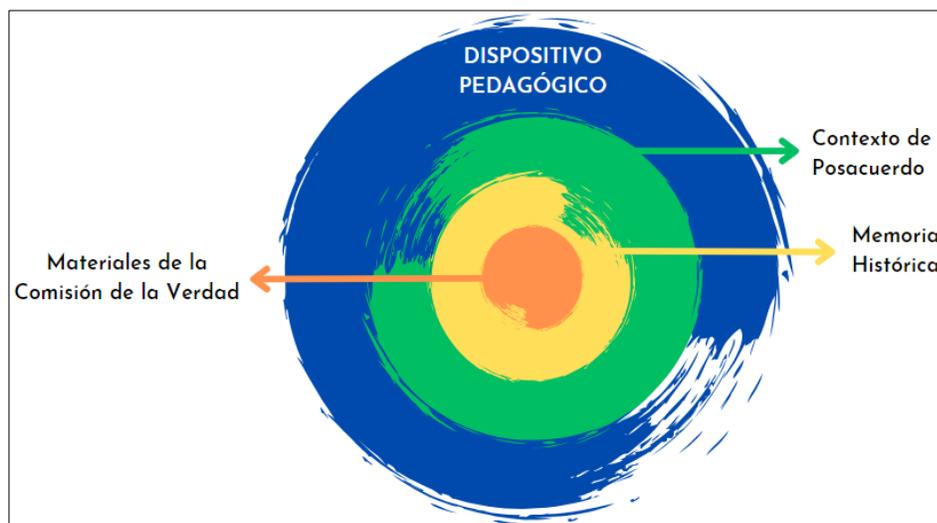
²⁴ Sector ubicado en el municipio de Soacha, al sur de la ciudad de Bogotá. Es catalogado como uno de los barrios con mayor inseguridad en el municipio y, así mismo, con mayores índices de pobreza.

El tema de los recursos tecnológicos con los colegios públicos también es limitante. Entonces puede estar el televisor en un salón y en el otro no, el sonido puede estar bien en un lado y en el otro no sirve, entonces es limitante. Resulta limitante en contextos como el mío o en zonas rurales porque no se puede acceder tan fácil a él. (A. Vega, comunicación personal, 28 de octubre de 2023).

De este modo y de acuerdo con lo que se mencionaba con anterioridad, el material emitido por la Comisión de la Verdad, como artefacto educativo inmerso en un discurso pedagógico que hace parte de un dispositivo pedagógico, es potencialmente un transformador de prácticas y didácticas educativas, pero en el quehacer docente presenta limitaciones asociadas con temas tecnológicos, de infraestructura y similares. En otras palabras, la intención no responde a las condiciones materiales de la escuela, principalmente la pública.

Ahora bien, esta investigación propone que la memoria, narrativas inmersas en el posacuerdo y los materiales pedagógicos elaborados por la Comisión de la Verdad, constituyen la transición a un nuevo dispositivo pedagógico, en tanto este “es la condición para la cultura, sus producciones, reproducciones y las modalidades de sus interrelaciones”.

Imagen 3. Representación gráfica de teoría de Bernstein aplicada a la investigación



Elaboración propia.

Tal como se muestra en la imagen, cada uno de estos tres elementos estudiados compone un nuevo dispositivo pedagógico que se está consolidando en la sociedad

colombiana. A su vez, estos también se encuentran en continua construcción, por lo que su carácter de abstracción logra permear la categoría dentro de la que se inscriben.

De esta forma, todo lo concerniente a la estatización de una memoria histórica en el país, conlleva a que se establezcan transformaciones del poder en conciencias diferentes, especializadas, a través de la regulación de conocimientos y de discursos (Bernstein en Díaz, 1990). Esto se está presenciando en Colombia, con la instauración de nuevos discursos que ponen en protagonismo a poblaciones y comunidades que antes no: afrocolombianos, movimientos feministas, asociaciones campesinas, movimientos LGBTIQ+ y otros.

Los docentes resaltan los beneficios del material al momento de reconocer diferentes sectores inmersos en el conflicto. Para el caso de la población LGBTIQ+ es una oportunidad

poder abordar el tema de género en la escuela, (...) creo que sí permiten a los chicos y a las chicas comprender que el tema de género es algo transversal, o sea no es algo privado sino que por ejemplo, el género, la orientación sexual, en el marco del conflicto armado están presentes y que tener en cuenta esos elementos diferenciales es supremamente importante para entender o proponer políticas públicas o a la memoria histórica del país, por ejemplo. (A. Escobar, comunicación personal, 30 de octubre de 2023).

También es posible identificar los actores que inciden en las mismas prácticas delictivas de los estudiantes y que hacen parte del conflicto armado:

Hubo un tiempo que tuvimos que hablar desde las políticas del consumo, entonces yo les decía 'escuchemos lo que dice la gente que siembra lo que ustedes consumen' 'vea el coccalero, vea el de la marihuana, vea el de la amapola, ¿usted en serio quiere seguir consumiendo eso que está manchado de sangre?' (M. Huérfano, comunicación personal, 15 de diciembre de 2023).

Incluso es posible, en medio del ejercicio de empatía y de reconocimiento de la verdad del otro, comprender las razones por las cuales los actores de la violencia actuaron de la forma en la que lo hicieron.

Sí cambia un poco el chip de los niños frente al conflicto (...) en la casa satanizan al guerrillero, satanizan al policía, satanizan al militar, pero luego van entendiendo que finalmente estas personas también son víctimas, la mayoría. El militar también seguía

ordenes, entonces son dinámicas que los informes permiten generar y por eso hay que seguirlos usando. (A. Vega, comunicación personal, 28 de octubre de 2023).

Transformar el discurso en torno a una historia que ha sido reproducida por años, permite reconstruir una nueva forma de entender a los otros y entendernos como sociedad colombiana. Proceso que lleva tiempo y que no en todo el territorio nacional se presentará de la misma forma, pero que de alguna manera y en algún lugar debe iniciar. Sin embargo, es importante reconocer que existe un relevo generacional que transforma prácticas escolares, las cuales se traducen en un cambio del discurso frente al pasado.

Capítulo V: Conclusiones y hallazgos

A continuación, se presentarán algunas conclusiones que surgen de este trabajo y que así mismo invitan a pensar en futuras investigaciones asociadas con el estudio de la memoria histórica en la escuela y, particularmente, con el uso de los materiales pedagógicos elaborados en el marco del Informe Final de la Comisión de la Verdad.

En primera medida, debe entenderse esta investigación como naciente en un contexto permeado por políticas de la memoria y que, así mismo, aporta a la consolidación de estas en la sociedad colombiana. En este sentido, este trabajo considera que estas políticas, entendidas estas en el caso colombiano como la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, la Ley de Justicia y Paz, la Ley de Paz Total y la creación del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición (en el cual se enmarca la Comisión de la Verdad) son necesarias en un país como Colombia, que ha transitado un largo periodo de violencia armada y ha dejado a su paso millones de víctimas. De igual forma, entiende que la consolidación de un discurso entorno al pasado reciente, está dando inicio a la estatización de una memoria histórica y que, si bien este es un proceso que requiere tiempo y la legitimización por parte de toda la sociedad colombiana, sus primeros pasos ya se evidencian y están siendo bien recibidos, por ahora, en la capital del país.

En segunda instancia, es importante rescatar el reconocimiento de los docentes frente a la importancia que tiene la enseñanza de la memoria histórica en el aula, pues esto posibilita que nuevas formas de abordar la historia reciente se involucren en la escuela. Esto quiere decir que, desde los maestros, sí existe una intención por transformar las prácticas tradicionales vinculadas históricamente con la enseñanza de las ciencias sociales. Esto conlleva a un despertar en la renovación del sistema educativo, que responde a las demandas de una sociedad que pide a gritos un cambio educativo, en este caso particular, una regeneración al momento de entender nuestra realidad social.

Si bien el cambio no se logra de inmediato, sí es necesaria la voluntad política y social de los docentes, quienes son los directos responsables de la producción y reproducción de un saber en las aulas. Esta voluntad se visualiza en la intención por adoptar nuevas prácticas de enseñanza, por el reconocimiento de una historia que fue olvidada y silenciada, y en la importancia que otorgan a la voz de sus estudiantes al momento de adquirir un nuevo

aprendizaje. De esto, se destaca el trabajo de los maestros al momento de crear espacios de aprendizaje guiados al reconocimiento de la empatía entre estudiantes y víctimas del conflicto armado, así mismo, se resalta el debate en torno a la verdad como elemento central en la construcción de paz y reconciliación en el país.

Como tercera conclusión, se recalca que desde el 2005 como resultado del Acuerdo de Paz entre el gobierno colombiano y las desmovilizadas Autodefensas Unidas de Colombia AUC y junto con la implementación del Acuerdo de Paz entre las FARC-EP y el gobierno colombiano en el año 2016, las políticas de la memoria se han venido instalando en la sociedad y política colombianas como eje transversal en un proceso de transformación social. Esto ha llevado a la creación de multiplicidad de instituciones, políticas, entidades, proyectos, jornadas, materiales, procesos sociales y demás que a la fecha han permitido potencializar un discurso frente a la memoria histórica y a la lectura del conflicto armado interno, diferentes a las de décadas anteriores. Esto, en otras palabras, no es más que la materialización de un proceso de estatización de la memoria que cada vez gana más fuerza y se empieza a asentar en el campo educativo.

Esta situación ha posibilitado que en la escuela bogotana se inserte un nuevo discurso en torno a la historia del país y, particularmente, la historia reciente de este. Si bien este no es un caso generalizado, sí podría considerarse mayoritario en las escuelas bogotanas, tanto de índole privada como oficial, por lo que sería correcto afirmar que desde el centro del país se está instalando un nuevo dispositivo pedagógico, movilizado por la enseñanza de una nueva memoria colectiva, que, aunque es un constante campo político de disputa, busca ser oficializada.

No obstante, algunas herramientas utilizadas para la legitimización de este discurso han sido limitadas por elementos de tipo práctico, más que por su política en sí misma. En el caso de la investigación, de acuerdo con los testimonios de docentes, se pudo evidenciar que la falta de acceso a internet, la carencia didáctica en materiales pedagógicos, la desinformación en torno a estos y la falta de adecuación de las mallas curriculares asociadas al área de ciencias sociales, generan brechas en el acceso a la información dispuesta desde entes estatales para la enseñanza de la memoria histórica. Esto más allá de crear una barrera

de acceso al conocimiento, impide que el proyecto de estatización de la memoria se consolide de manera oportuna desde los entornos educativos.

De este modo, es importante revisar qué estrategias se están llevando a cabo no sólo a nivel Bogotá, sino también en el resto del país, para garantizar el conocimiento, uso y apropiación de estas iniciativas, principalmente en el aula.

Una última conclusión, que a su vez es un camino que se abre para futuras investigaciones, tiene que ver con el aprovechamiento del material estudiado en el resto del país, sobre todo en regiones rurales. Si bien este trabajo se centró en el uso del material en la ciudad de Bogotá y arrojó resultados que valoran el trabajo de la Comisión de la Verdad, pero que reflejan dificultoso asumir, en tanto su material presenta variables para su adecuación al aula, probablemente en el resto del país estas dificultades se acrecienten, lo que lleva a creer que la enseñanza de la memoria histórica se da desde otras formas, lejanas al uso del material o, por lo menos, desde cómo se pretende que este debe ser utilizado en contextos diferentes al urbano o al de Bogotá. Lo cual es interesante, dado que permiten reflejar que la enseñanza de la memoria no necesariamente está ligada a una apuesta gubernamental o estatal, sin embargo, si existe una propuesta de tipo oficial, lo correcto es revisar sus alcances y ponerlos a disposición de la sociedad.

En términos generales, los docentes ven con buenos ojos la producción de material enfocado en la reivindicación de las voces de las víctimas del conflicto en el aula y este permite identificarse como el inicio de un proceso de instauración de un nuevo dispositivo pedagógico en el sistema educativo colombiano, no obstante, existen limitantes que no permiten su correcta apropiación y que generan un escaso aprovechamiento de estos recursos.

Anexos

Modelo de entrevista 1 (estructurada)	
Docente: Narrador A	Forma de entrevista: (virtual o presencial)
Pregunta	Respuesta
¿Cuál es su nombre y cargo?	
¿Cuántos años ha venido desempeñándose como docente?	
¿A qué institución educativa pertenece y en qué grados se desempeña como docente?	
¿Cuáles son las características de la institución a la cual pertenece? (Estrato socioeconómico, carácter público o privado, cantidad de estudiantes que atiende, etc.)	
¿Cómo conoció y accedió a los materiales pedagógicos producidos en el marco del informe de la Comisión de la Verdad?	
¿Cuáles de estos materiales ha utilizado en el aula y con qué objetivo?	

Modelo de entrevista 2 (semiestructurada)	
Docente: Narrador A	Forma de entrevista: (virtual o presencial)
Pregunta	Respuesta
¿Qué lo animó a hacer uso de estos materiales en su práctica pedagógica?	
¿Cuál es la finalidad del uso de estos materiales en el aula?	

¿Qué tipo de dificultades u oportunidades ha encontrado en su quehacer pedagógico al momento de usar estos materiales?	
¿Qué relación encuentra entre su área de enseñanza y el uso de estos materiales pedagógicos?	
¿Cuál cree que puede ser la causa por la cual estos materiales fueron producidos y qué aprovechamiento puede darles en el aula?	
¿Considera que estos materiales han tenido el alcance que deberían? ¿Por qué?	
¿Ha tenido alguna limitación o dificultad al momento de trabajar con estos materiales? ¿Por qué?	
¿Cuáles han sido los materiales más significativos para trabajar en el aula y por qué?	
¿Cuál es la experiencia más enriquecedora que se desprende del trabajo con los materiales pedagógicos?	

TABLA DE TABLAS

Tabla 1. Revisión bibliográfica relacionada al estado del arte	19
Tabla 2. Relación de docentes entrevistados	45
Tabla 3. Ejes de desarrollo asociados a grados para la jornada La Escuela Abraza la Verdad.....	58

TABLA DE IMÁGENES

Imagen 1. Interacciones en Foro Virtual.....	53
Imagen 2. Estadísticas de interacciones en Foro Virtual	54
Imagen 3. Representación gráfica de teoría de Bernstein aplicada a la investigación.....	79

Referencias

Acevedo, F., Bello, M., Cepeda, B., Guzmán, W., Mendoza, J., Mora, N., ... Téllez, C. (2022). *Diez Propuestas para el Estudio de la Historia Reciente de Colombia con énfasis en el conflicto armado*. Bogotá: Somos Editores.

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)*. [Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO Argentina]. Repositorio Digital – Flacso Andes.

Aguilar, P. (2008). *Políticas de la memoria y memorias de la política*. Madrid, España: Ed. Alianza.

Ardila, A. (2021). La pedagogía de la memoria para la promoción de los valores democráticos. En L. Joven, *La ética en la concepción de ciudadanía* (págs. 109-131). Cali: Universidad Santiago de Cali.

Arfuch, L. (2016). Subjetividad, memoria y narrativas: una reflexión teórica y política en el campo de la educación. *Magis. Revista internacional de investigación en educación*, 227-244.

Arias, D. (2018). *Enseñanza del pasado reciente en Colombia. La violencia política y el conflicto armado como tema de aula*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Astorga, C. (2019). *Investigación cualitativa. Manual para principiantes*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.

Balé, C. (2020). ¿Quién tiene derecho a recordar? Las disputas por la memoria durante los gobiernos kirchneristas (Argentina, 2003-2015). *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 315-338.

Bermúdez, N. (2015). La construcción kirchnerista de la memoria. *Linguagem em (Dis)curso*. 229-247.

Bernstein, B. (1993). *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: El Griot.

Bersntein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Ediciones Morata.

Blair, E. (2011). Memoria y poder: (des)estatalizar las memorias y (des)centrar el poder del Estado. *Universitas Humanística*, 63-87.

Caldo, P. & Scalona, E. (2011). De las prescripciones a las prácticas de la enseñanza del tema "última dictadura militar" en las escuelas secundarias: Análisis de casos para pensar la reforma curricular actual. *Clio & Asociados*, 235-255.

Carvajal, C., Díaz, C., Ortiz, R. & Pulgar, L. (2018). *La escuela como agente de la memoria y las subjetividades políticas: una experiencia desde la investigación acción educativa*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional – Pontificia Universidad Javeriana.

Castro, C., Merchan, J., González, J., Quintana-Gallego, D. & Ortega, P. (2020). *Pedagogía de la memoria. Con-textos de dignidad*. Bogotá: Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social.

Da Silva, L. (2014). Lo que merece ser recordado...”. Conflictos y tensiones en torno a los proyectos públicos sobre los usos del pasado en los sitios de memoria. *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, 28-47.

Del Pozo Serrano, F., Gómez Sobrino, Y., Trejos Rosero, L., & Tejeda García, D. (2018). Educación para la paz y memoria histórica: necesidades percibidas desde las escuelas y las comunidades. *Revista De Cultura De Paz*(2), 85–108. Recuperado a partir de <https://www.revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/35>

Díaz, E. (2020). Enseñanza de los Derechos Básicos de Aprendizaje para las ciencias sociales. *Voces y silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 46-65.

Díaz, M. (1990). *La Construcción social del discurso pedagógico. Obras seleccionadas*. Bogotá: Producciones y divulgaciones culturales y científicas - El Griot.

Díez Gutiérrez, E. (2022). La memoria histórica en la escuela. *Hispania*, 82(271), 547–571.

Domínguez-Acevedo, J. (2019). Pedagogía de la memoria e historia del tiempo reciente: un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia. *El ágora USB*, 253-278.

Erazo, X. (2011). *Derechos humanos, pedagogía de la memoria y políticas culturales*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Ferrrer, G. (2004). *Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿Quién responde por los resultados?* Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo GRADE.

Finocchio, S. (2009). Memoria, historia y educación en la Argentina: de aprender de memoria a enseñar para la memoria la historia reciente. En Páges, J. *Història, memòria i ensenyament de la història perspectives europees i llatinoamericanes* (págs. 83-101). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

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]. Repositorio Institucional – Universidad Pedagógica Nacional.

Franco, M. & Lvovich, D. (2017). Historia Reciente: apuntes sobre un campo de investigación en expansión. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana*, 190-206.

Gajardo, I. & Alegría, M. (2017). *Construyendo memorias para entender el presente. Currículum escolar, memoria y educación en Derechos Humanos: El caso del Taller Documental del Liceo de Aplicación de Chile*. [Tesis de maestría, Facultad

Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO Argentina]. Repositorio Digital – Flasco Andes.

González, M. (2005). Los profesores y la transmisión de la historia argentina reciente. Entre el curriculum y el contexto. *Revista Memoria Académica*. 34-54.

Grassi, L. (2009). Curriculum y memoria. Las políticas educativas en la construcción de las representaciones sobre el pasado reciente. *Revista Faro*(10), 1-8.

Grinberg, S. & Levy, E. (2009). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes .

Herrera, M. & Merchán, J. (2012). Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente. En Jiménez, A. *Las víctimas: entre la memoria y el olvido*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas .

Histórica, C. N. (11 de Enero de 2024). *Centro de Memoria Histórica* . Obtenido de La memoria una aliada para la paz: <https://centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/caminosParaLaMemoria/>

Jelin, E. y. (2004). *Educación y memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Jeréz, D. (23 de Agosto de 2022). *Lafm*. Obtenido de Cabal dijo que el informe de la Comisión de la Verdad es la plataforma política de Petro: <https://www.lafm.com.co/politica/cabal-dijo-que-el-informe-de-la-comision-de-la-verdad-es-la-plataforma-politica-de-petro>

Jiménez, J. I. (2011). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. un ejercicio del estado del arte de la temática. *Revista Colombiana de Educación* , 287-314.

Legarralde, M. & Brugaletta, F. (2017). Dossier Pedagogía de la Memoria: políticas y prácticas de transmisión del pasado reciente en Argentina. *Nuevo Mundo, Mundos Nuevos*, 1-7.

Londoño, J. & Carvajal, J. (2015). Pedagogías para la memoria histórica: reflexiones y consideraciones para un proceso de innovación en el aula. *Ciudad Paz-Ando*, 8(1), 124-141.

Londoño, C. (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]. Repositorio Institucional – Universidad de los Andes.

Machado, M. (29 de Junio de 2022). *La fuerte crítica de Cabal al informe de Comisión de la Verdad y padre Roux*. Obtenido de Caracol Radio: https://caracol.com.co/programa/2022/06/29/6am_hoy_por_hoy/1656512644_437242.html.

Malamud, A. & de Luca, M. (2012). *La política en los tiempos de los Kirchner*. Buenos Aires: Eudeba.

Maldonado, C. (2022). Estudio del discurso pedagógico: enfoque bernsteniano clásico y revisiones actuales sobre un modelo de análisis para la investigación de la pedagogía puesta en acto. *Revista de estudios y experiencias en educación* .

Marradi, A. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé Editores.

Martínez, M. (2020). *Memoria histórica en las aulas. ¿Cómo enseñar el conflicto armado en Colombia?* [Trabajo de grado de especialización, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional – Universidad Pedagógica Nacional.

Merchan, J. (2014). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencia de un debate necesario. *Pedagogía y Saberes*, 56-70.

Meza, J. (2009). Pedagogía narrativa. Aproximaciones a su pistemología, su método y su uso en la escuela. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 98-105.

Monroy, G. & Urrea, J. (2018). *Referentes Curriculares para la Educación en Convivencia y Paz, en la Educación Básica, en el Marco del Posconflicto*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional – Pontificia Universidad Javeriana.

Montero, A. (2007). Memorias discursivas de los setenta y ethos militante en la retórica kirchnerista. En: *Actas de las IV Jornadas de Jóvenes Investigadores del*

Instituto de Investigaciones Gino Germani. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.

Nieto-Bravo, J. & Pérez-Vargas, J. (2022). *Investigación narrativa en educación: reflexiones metodológicas*. Bogotá: Ediciones USTA.

Nieves, D. (2020). *Abordajes pedagógicos y didácticos de la memoria: Una aproximación desde las narrativas de profesores*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional – Universidad Pedagógica Nacional.

Nora, P. (2009). *Los lugares de la memoria*. Buenos Aires: Trilce.

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

Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido, silencio*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones al margen.

Quiroga, H. (2011). La democracia después de la dictadura ¿Qué dejó atrás la sociedad argentina? *Estudios: Centro de Estudio Avanzados* , 13-30.

Retamozo, M. & Trujillo, L. (2019). El kirchnerismo y sus estrategias políticas en Argentina: Desde la transversalidad hasta Unidad Ciudadana. *Izquierdas*(45). 185-214.

Ríos, J. (2021). *Violencia en Colombia: origen, desarrollo y salida* . Madrid: Silex Universidad.

Rodríguez, S. & Sánchez, M. (2009). Narrativa, memoria y enseñanza del conflicto armado colombiano: propuestas para superar las políticas del olvido y la impunidad. En A. Serna, *El papel de la memoria en los laberintos de la justicia, la verdad y la reparación*. (pp. 203-230). Bogotá: Ipazud, Universidad Distrital Francisco José de Caldas .

Rubio, G. (2012). El pasado reciente en la experiencia chilena. Bases para una pedagogía de la memoria. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, 375-396.

Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia. *Folios*(41), 69-85.

Salgado, L. (2021). *Disputas por la memoria y sus repercusiones en el derecho de las víctimas en el contexto actual colombiano*. *Diálogos de Derecho y Política*, 84-113.

Secretaría de Educación del Distrito. (2016). Los Caminos de la Memoria en la escuela: Recorridos pedagógicos para la construcción de memoria histórica hacia la paz. Recuperado a partir de <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/457/7.2%20Articulo%20los%20caminos%20de%20memoria%20en%20la%20escuelaFinal.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Semana. (24 de Agosto de 2022). *Semana*. Obtenido de Así fue la fuerte discusión en el Congreso por el informe de la Comisión de la Verdad: <https://www.semana.com/politica/articulo/asi-fue-la-fuerte-discusion-en-el-congreso-por-el-informe-de-la-comision-de-la-verdad/202251/>

Semana, R. (22 de Agosto de 2022). *Revista Semana*. Obtenido de Maria Fernanda Cabal criticó a la Comisión de la Verdad: “Díganle a los niños como las FARC les quitaban a sus papás”: <https://www.semana.com/confidenciales/articulo/maria-fernanda-cabal-critico-a-la-comision-de-la-verdad-diganle-a-los-ninos-como-las-farc-les-quitaban-a-sus-papas/202252/>

Urcullú, J. (2020). Los espacios de memoria y su dimensión pedagógica. Un estudio de las propuestas educativas del Parque de la Memoria para la escuela media. [Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO Argentina]. Repositorio Digital – Flacso Andes.

Vanegas, S. (2016). *La memoria del conflicto armado colombiano en la complejidad de la escuela*. [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional – Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Verdad, C. d. (14 de Julio de 2023). *Comisión de la Verdad*. Obtenido de Pedagogía: <https://www.comisiondelaverdad.co/pedagogia>

Verdad, C. d. (26 de Mayo de 2023b). *Youtube*. Obtenido de Comisión de la Verdad : <https://www.youtube.com/watch?v=T4jsgngYr-Q>

Verdad, C. d. (10 de Enero de 2024). *Comisión de la Verdad*. Obtenido de Pedagogía de la memoria: <https://www.comisiondelaverdad.co/pedagogia-de-la-memoria>

Villamil, E. (2021). *La pedagogía y la memoria en y para el posconflicto colombiano*. [Trabajo de grado de especialización, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional – Universidad Pedagógica Nacional.

Zorro, C. (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*. [Trabajo de grado de especialización, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional – Universidad Pedagógica Nacional.