



Artículos de investigación



Fotografía: Martha Cecilia Herrera

Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario*

Ensino da história recente e pedagogia da memória: emergências de um debate necessário

Teaching the recent history and pedagogy of the memory: The arising of a necessary debate

Piedad Ortega Valencia**
Jeritza Merchán Díaz***
Gerardo Vélez Villafañe****

Grupo de Investigación Educación y Cultura Política

* Este artículo recoge los desarrollos de los proyectos de investigación "Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente: conflicto armado colombiano" y "Prácticas instituyentes de una pedagogía de la memoria". Proyectos que han contado con la aprobación y respaldo de la Facultad de Educación y del Centro de Investigaciones de la UPN-CIUP (vigencia, 2013).

** Piedad Ortega Valencia. Doctora en Educación. Profesora de la Maestría en Educación y de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en DDHH de la UPN. Email: piedadortegava@yahoo.es

*** Jeritza Merchán Díaz. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la UPN. Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Francisco José de Caldas. Profesora de la Maestría en Educación de la UPN. Email: jeritzamd@hotmail.com

****Gerardo Vélez Villafañe. Trabajador Social de la Universidad del Valle. Magíster en Educación. Profesor del Departamento de Posgrado de la UPN. Email: gerardovelevz@gmail.com

Resumen

Este trabajo problematiza las condiciones socio históricas de emergencia de un debate necesario sobre la enseñanza de la historia reciente, la pedagogía de la memoria y sus perfiles en Colombia. Así, en primer término, se vincula costumbre e incertidumbre en la historia reciente, abordando antecedentes de violencia política estatal y su tránsito por escenarios de postconflicto. En un segundo momento, se interpela críticamente el quehacer ético-político de la escuela en la tramitación pedagógica de múltiples registros del pasado. Finalmente, se reafirma la complicidad entre pedagogía y memoria, deseo y esperanza a la luz de horizontes de criticidad dialogantes con voces silenciadas.

Palabras clave

Pedagogía de la memoria, violencia política estatal, historia reciente, escuela.

Resumo

Este trabalho problematiza as condições sócias históricas de emergência de um debate necessário sobre o ensino da história recente, pedagogia da memória e perfis na Colômbia. Assim, primeiro, está ligada costume e incerteza na história recente, abordar antecedentes da violência política estadual e seu trânsito através de cenários pós-conflito. Na segunda etapa, desafia criticamente o papel ético-político do ensino da escola de lidar com múltiplos registros do passado. Finalmente, a cumplicidade entre a pedagogia ea memória, desejo e esperança à luz de horizontes críticos dialogando com vozes silenciadas.

Palavras-chave

Pedagogia da memória, violência política estadual, história recente, escola.

Abstract

The present work problematizes the socio-historical conditions of the arising of a necessary debate about the teaching of the recent history, memory pedagogy and their profiles in Colombia. Therefore, to begin with, the link of custom and uncertainty in the recent history, addressed from the political violence of the state and its transition to post conflict. Secondly, question critically the political and ethical work of academy in the pedagogical exchange of past information. Finally, the reaffirmation of the complicity between pedagogy and memory, desire and hope, in horizons of critical and dialogical spaces, with silenced voices.

Keywords

memory pedagogy, political violence of the state, academy.

Fecha de recepción: 2 de marzo de 2014

Fecha de aprobación: 31 de mayo de 2014

Tránsitos y relatos: de la costumbre a la incertidumbre

Si me dieran a elegir, yo elegiría esta salud de saber que estamos muy enfermos. Esta dicha de andar tan infelices. Si me dieran a elegir, yo elegiría esta inocencia de no ser un inocente, esta pureza en que ando por impuro [...] Esta esperanza que come panes desesperados.

Juan Gelman

Argumenta Rubio (2010), que “los ejes del discurso imperante tienen su correlato en los ordenamientos curriculares que contemplan la enseñanza del pasado reciente y que los campos discursivos que los articulan, reafirman su clausura y se consolidan como una pedagogía de sentido de la experiencia social, el presente como único futuro” (p. 470). En contraposición a esta declaración, la pedagogía de la memoria como proyecto de formación, no solo cuestiona esos campos discursivos, sino que además anima procesos sociales para revelar nuevas formas de enseñanza y dialogar con las tradiciones de una historia que ha invisibilizado acontecimientos, sujetos y contextos.

La relación dialógica entre la enseñanza de la historia reciente y una pedagogía de la memoria, en sentido crítico, otorga un lugar a los sujetos de enseñanza como agentes de su propia historia, en tanto reconoce individual y colectivamente sus capacidades¹ para interpretar y resignificar el pasado y sus relaciones con su propio presente. Esta posibilidad pedagógica propicia la formación de sujetos políticos para que en sus posicionamientos y actuaciones intervengan éticamente en su pasado para la construcción de un presente y la proyección de un futuro. El propósito es atravesar los resquicios temporales, espaciales y simbólicos de una historia socio-política que toca corporeidades para dotarla de sentido y recuperar el significado desde la perspectiva de sujetos marginados de la narración oficial de la historia. Mantegazza (2006) al aludir a la pedagogía *postShoah* afirma que desde la enseñanza se requiere fundamentar:

[...] la necesidad de proporcionar respuestas concretas y definitivas al imperativo de Primo Levi y de otros supervivientes: “Nunca más”; y tal imperativo se hace evidente y se justifica por sí mismo, no está sujeto a discusión alguna, no necesita ulteriores legitimaciones teóricas. No se entiende, pues, en que

1 En términos de Ricoeur (2006), en su texto sobre “Fenomenología del hombre capaz”, hace referencia a las siguientes capacidades: el poder decir, el poder contar y el poder contarse, el reconocerse como actor, el hacerse responsable, la capacidad de recordar, la capacidad de prometer.

otra cosa se puede educar a los chicos y a las chicas sino en la formación de una subjetividad solidaria, de resistencia, contraria a cualquier forma de dominación totalitaria y totalizadora; y no se entiende otra forma de educación así sea laica o religiosa, que no sea la de impedir que se complete la erradicación del ser humano, haciéndolo, además con las únicas armas que la educación dispone, es decir, trabajando clara y decididamente en la construcción de la subjetividad. (p. 28)

Seguir las perspectivas de Rubio y Mantegazza posibilita situarnos en lugares, temporalidades y dinámicas del siglo xx que, aunque distintas, comparten algunos rasgos: el autoritarismo de Estados cerrados, excluyentes y escenarios marcados por el dolor producido por la Gran Guerra tanto en Europa, como en contextos que ésta permeó a través de regímenes de dictaduras, conflictos armados internacionales e internos. Sobre este planteamiento, Franco y Levín (2007) afirman:

La historia de la historia reciente es hija del dolor. La grieta producida por la devastadora gran guerra en el corazón del mundo occidental se constituyó en su primer estímulo. En el Cono Sur latinoamericano, fue la experiencia de las últimas dictaduras militares que asumieron modalidades inéditas en Estados criminales y terroristas, el punto de ruptura que ha promovido los estudios sobre pasado cercano. (p.15)

Hablar de historia reciente y pedagogía de la memoria bajo la entidad del dolor si bien responde a las situaciones objetivamente vividas, también remite a una asociación categórica entre ética y alteridad, silenciamiento y olvido, dado que esta pedagogía “configura un relato del pasado reciente y mediante su significación procura la recuperación del otro que ha sido expulsado de la condición humana. Es por eso un acto de enseñar histórico [y que] se moviliza desde una memoria sensible y crítica, sensible al dolor y crítica del daño ejercido sobre el otro” (Rubio, 2010, p. 621).

De ahí que la enseñanza de la historia reciente y la pedagogía de la memoria guarden una estrecha relación con un campo historiográfico, que algunos consideran en construcción y otros un campo epistemológicamente consolidado. Al respecto, Soto (2004) plantea:

Por historia del presente, del tiempo presente, coetánea, reciente, próxima o actual, conceptos todos ellos válidos, entendemos la posibilidad de análisis histórico de la realidad social vigente, que comporta una relación de coetaneidad entre la historia vivida y la escritura de esa misma [...] entre los actores y testigos de la historia y los propios historiadores.

El presente es el eje central de su análisis, al que no retiene aislado de la sucesión temporal o del espesor de los tiempos. (pp. 105-107)

Esta posibilidad contribuye a que sociedades violentadas por regímenes como el nazismo, el fascismo o el franquismo se hayan ocupado de rastrear las huellas de sus continuidades en las generaciones posteriores. La coetaneidad, propuesta por Soto (2004), vincula en América Latina a las víctimas sobrevivientes de las dictaduras y de las democracias restringidas con realidades compartidas, no obstante las singularidades de cada caso.

Por ello, la enseñanza de la historia reciente implica un diálogo disciplinar, la caracterización de los contextos, el reconocimiento de los sujetos y la convergencia de distintas formas de enseñanza en torno al abordaje del pasado y sus vestigios en la piel: heridas físicas, emocionales, simbólicas y políticas. Heridas de las cuales no escapa quien investiga, enseña o aprende.

Los presentes singulares de distintas partes del mundo afectados por la Segunda Guerra Mundial (desarrollada entre 1939 y 1945) coinciden en la imposición y estructuración de un dispositivo pedagógico de poder basado en el terror. Mantegazza (2006) desarrolla esta tesis en su estudio sobre los campos de exterminio como escenarios de erradicación de humanidad, donde se evidenciaban distintas fases de conculcación y ejecución del crimen y, paralelamente, se percibía un campo de formación de los individuos basado en la imposición de una serie de estrategias espaciales, temporales, simbólicas, corporales, materiales y sociales, en suma: rituales que gobiernan e instruyen a los sujetos. El mismo autor afirma a partir de estos planteamientos que:

Se ha intentado definir los conceptos de pedagogía del exterminio y desnaturalización del individuo que la historia occidental conoce por primera vez después de Auschwitz y que aparecen perfectamente integrados con la esencia de un poder represivo, disciplinario y coercitivo, que contemplaba por una parte, la represión y eliminación física del rebelde y, por otra, la configuración del individuo como sujeto obediente y socialmente integrado. (p. 17)

Esta tradición se adopta en América Latina donde el dispositivo de terror operó con la supresión del rebelde –léase opositor–. Tradición que se comparte con la implementación de la doctrina de seguridad nacional². Feierstein (2009) expresa lo siguiente:

2 La cual tiene como expresiones la bipolaridad en torno al concepto de enemigo interno y la ejecución de estatutos de seguridad.

Durante la segunda mitad del siglo xx, América Latina experimentó numerosas experiencias de aniquilamiento de masas de población, la mayoría de ellas inscritas en el mismo patrón, lo que se diera en llamar la Doctrina de Seguridad Nacional, una reformulación de los escenarios del conflicto internacional desarrollada fundamentalmente por los Estados Unidos y consistente en la creencia de que la región latinoamericana era uno de los ámbitos privilegiados de la lucha contra el comunismo, y que dicha lucha no tenía fronteras territoriales sino ideológicas. (p. 9)

Por ende, hablar de una pedagogía de la memoria e historia reciente en nuestro país, necesariamente nos remite al reconocimiento de múltiples afectaciones en el sujeto como las que indica a continuación Velásquez et al. (2008):

[...] Procesos de desterritorialización, de rupturas de referentes temporales; pérdidas dramáticas de seres queridos, de referentes simbólicos y afectivos; exposiciones a situaciones de goce del Otro; haber presenciado o sido testigo de hechos violentos, humillaciones y amenazas; cambios radicales de vida; interrupción de procesos vitales, colectivos e individuales. Esta acumulación de hechos lleva a la bancarrota de significados y los eventos se desconectan en historias deshilvanadas, por la pérdida de referentes y de creencias desorganizándose sus costumbres; se da una disociación temporal entre un pasado anterior carente pero estable, un pasado inmediato traumático, un presente amenazante y perplejo, y sobre todo un futuro incierto; se produce la pérdida de la visión de quién se es y quién es el semejante; los sentimientos más comunes son la angustia, el temor, el aislamiento, la desconfianza, la rabia, la culpa, el odio hacia sí mismo y hacia los demás. (p. 136)

Es en estas ecologías en las que la memoria se ha posicionado como centro de debate en diferentes periodos históricos latinoamericanos caracterizados por la presencia de prolongados procesos de violencia política, conflictos armados internos³, genocidios⁴ y por la transición en algunos países de dictaduras a gobiernos democráticos. Los debates en estos esce-

3 El Derecho Internacional Humanitario (DIH) lo define como conflicto armado sin carácter internacional. Se entiende como el enfrentamiento en el territorio de un mismo Estado, las fuerzas armadas regulares y grupos armados disidentes, o grupos armados entre sí. Está regulado por las disposiciones del artículo 3 común a los cuatro Convenios de Ginebra y el Protocolo adicional II (1949). Colombia ya es parte de este Protocolo (Ley aprobatoria 171 del 16 de diciembre de 1994).

4 Particularmente en Colombia el caso de la Unión Patriótica constituye un caso emblemático de eliminación simbólica y material del adversario político.

narios han estado marcados por diversas posturas asociadas, por un lado, a la necesidad de perdón y olvido, y, por otro, a elementos conducentes al logro de la paz y la reconciliación.

La costumbre

No es para quedarnos en casa que hacemos una casa no es para quedarnos en el amor que amamos y no morimos para morir tenemos sed y paciencias de animal.

Juan Gelman

En Colombia, durante los últimos diez años, lo que no se ha podido superar por la fuerza o a través del diálogo se ha intentado mediante la expedición de leyes. El Estado colombiano ha legislado en materia de paz, antes de haberla pactado política y socialmente. En el año 2005, con la Ley 975 de Justicia y Paz, se estableció el marco legal para la desmovilización de paramilitares y, eventualmente, de guerrilleros. Posteriormente, en el año 2011, fue expedida la Ley 1448 de Víctimas y Restitución de Tierras, cuyos decretos reglamentarios dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno, además de otras disposiciones.

Pese a esta legislación en materia de paz, una para los victimarios y la otra para las víctimas, no se dispone claramente sobre la manera en que las entidades del Estado han de asumir la estructuración y el desarrollo de programas educativos en torno al conflicto armado interno. Si bien, se alude a la memoria como la “necesidad” de una ritualidad pública para el luto de una sociedad, no prevalece el análisis sobre los sucesos, los responsables y las problemáticas que los han producido, para aprender de ellos y así responder a los imperativos pedagógicos del ¡nunca más!, ¡basta ya!⁵ Se trata de una insuficiencia, de la inculcación de dispositivos amnésicos, pues los rituales son necesarios como espacios en los que se rinde homenaje a la memoria de los muertos, pero “no sirven para el alivio moral [porque] no es posible crear artificialmente un recuerdo común. Y una comunidad de olvido menos todavía. No la hay” (Sofsky, 2004, p. 208).

Por supuesto que sería un desacierto desconocer que la historia del conflicto armado colombiano haya sido estudiada por literatos, investigadores y artistas; no obstante, es evidente la ausencia de este tema en textos escolares, programas educativos, currículos

y leyes de educación. Esto nos lleva a inferir que formalmente no se enseña, apenas se menciona el conflicto como el gran óbice para que la sociedad colombiana viva en paz, pero sin relevar la fuerza de una costumbre que en calidad de base sustenta su perpetuación: “la eliminación del Otro”.

La incertidumbre

Con el fin de promover una cultura política democrática y participativa, que fomente el tratamiento de los conflictos a través de los mecanismos que brinda la política, proscribiendo la violencia como método de acción política, acordamos que se pondrán en marcha las siguientes medidas: promoción de los valores democráticos, de la participación política y de sus mecanismos, para garantizar y fomentar su conocimiento y uso efectivo y así fortalecer el ejercicio de los derechos consagrados constitucionalmente, a través de campañas en medios de comunicación y talleres de capacitación; fortalecimiento de los programas de educación para la democracia en los distintos niveles de enseñanza; promoción de programas de liderazgo político y social para miembros de partidos y de organizaciones sociales; y un programa para la promoción de la participación y liderazgo de la mujer en la política⁶.

Hoy, como hace treinta años, la sociedad colombiana vuelve a tener como principal horizonte la negociación del conflicto armado entre el Estado y una de las partes en conflicto. Los mismos actores políticos, las mismas esperanzas y, ojalá no, las mismas frustraciones. Hablar de la promoción de **una cultura política democrática, participativa y de la urgencia de fortalecer programas de enseñanza**, remite a preguntarnos pedagógicamente cómo lograrlo en un contexto signado por la imposición del olvido de procesos, hechos e historias en las que hay víctimas “legales”: quienes dejaron de existir bajo la aplicación de determinados dictámenes. La doctrina de seguridad nacional se ha aplicado en nuestro país antes de 1985 (fecha límite para la aplicación de la ley de víctimas); en donde las categorías de los opositores armados han variado *de bandoleros a guerrilleros, de guerrilleros a criminales y de criminales a terroristas*.

Estas tramas de lo político nos convocan a preguntarnos: ¿Cómo hacer de la escuela y de los escenarios de enseñanza espacios de pensamiento

5 Es a partir de la vigilancia ético-política que se posibilita el nunca más y el basta ya. Clamor social que tiene de fondo la concreción de cambios estructurales para que realmente no se repitan los hechos atroces, las condiciones de deshumanización y la degradación del conflicto.

6 Segundo informe conjunto de la mesa de conversaciones de paz entre el gobierno de Colombia y las fuerzas armadas revolucionarias de Colombia-ejército del pueblo (FARC-EP), sobre el punto 2 de la agenda del acuerdo general de la Habana, “participación política. Dossier de circulación en el diario el Espectador, Bogotá (12-08-2013).

colectivo en donde no solo se transmita información sobre acontecimientos, sino que estos se pongan en controversia con hechos que hacen parte de una tradición política que aún no es desmontada por el Estado quién considera a estudiantes, profesores y al mismo campo educativo como enemigos internos? Sobre esta expresión y posicionamiento de la cultura política en nuestro país, Camacho Leyva, el Ministro de Defensa (período 1978-1982) argumentaba lo siguiente:

La subversión actúa en los campos políticos, económicos, educativos, sindical y armado, con propósitos bien definidos [...] los grupos subversivos actúan simultáneamente en zonas urbanas y rurales, desarrollan actividad militar paralela a la acción política y utilizan la estrategia de convergencia en los campos político, social, laboral, educativo, judicial y armado. (1992, p. 10)⁷

En esta declaración, el enemigo es cualquiera con pensamiento “diferente, crítico, disidente” y perteneciente a una determinada organización social, política, cívica, estudiantil o popular, que oculta corrientes de ideologías o acciones que se consideran amenaza interna o como el “*brazo desarmado de la subversión*”. Según expresión no solo del ministro, sino de la política de la doctrina de seguridad nacional, la cual puede constataarse en distintos manuales del Ejército Nacional⁸.

Este referente social, político y simbólico en relación a los *otros*, distintos, alternos, le imprimen un desafío al campo educativo. Esto implica la elaboración de proyectos de enseñanza formal y no formal, en todos sus niveles, que asuman la prospección de una paz, si se quiere enseñada (Ley 1448 de 2011, arts. 145 al 150) y de un nuevo ciudadano reconciliador formado en democracia, el cual se perfila en el *Segundo informe conjunto de la mesa de conversaciones de paz*, y que será producto del:

Diseño y ejecución de un programa de reconciliación, convivencia y prevención de la estigmatización; la promoción del respeto por la diferencia, la crítica y la oposición política; la promoción del respeto por la labor que realizan en pro de la construcción de la paz y la reconciliación de diferentes movimientos y organizaciones políticas y sociales, la promoción del respeto por la labor que realizan las organizaciones sociales y de derechos

7 Organización mundial contra la tortura y Otros. (1992). *El terrorismo de Estado en Colombia*, Bruselas: NCOS, p. 10.

8 Citado en “Tras los pasos perdidos de la guerra sucia: paramilitarismo y operaciones encubiertas en Colombia”. Nationaal Centrum voor Ontwikkelingssamenwerking (Belgium), editor NCOS, 1995.

humanos; pedagogía y didáctica del Acuerdo Final y su difusión desde el sistema de educación pública y privada en todos sus niveles y dentro del Estado; la promoción de la reconciliación, la convivencia y la tolerancia, especialmente en las poblaciones más afectadas por el conflicto; y la creación de una cátedra de cultura política para la reconciliación y la paz.

Ante estas formulaciones, hoy enunciadas desde la oficialidad, se esperarí que en materia educativa también se proceda con transformaciones concretas y simbólicas que otorguen garantías materiales, laborales y legislativas para la formación de estos ciudadanos. Pero lo más importante es que se asuma como política de estado, también transeúnte (de vulnerador de derechos a garante de ellos), que los ciudadanos, por pensar, ser, opinar y actuar diferente, incluso por ser opositores, no son enemigos internos. Este cambio de racionalidad —aunque pareciera intrascendente— cobra un sentido histórico, en tanto saber pedagógico y planteamiento epistemológico en la promoción de una memoria crítica. Pues la enseñanza y la promoción, de la experiencia social y vital de los constantemente silenciados, podrán ser puestos en el campo de la enseñanza de manera oficial y pública, sin miedo, sin criminalización, sin estigmatización, dado que la valoración estatal de los mismos no será exclusividad del Ministerio de Defensa y de los organismos de seguridad, entidades que los conciben como peligrosos y despliegan contra ellos una guerra irregular; sino que requieren ser asumidos desde los escenarios educativos a partir de disposiciones y regulaciones ético-políticas, porque al decir de Mantegazza (2006) implican “una mirada responsable ante los discursos formulados y las prácticas realizadas, y ante los otros discursos y prácticas excluidos, todos ellos configuradores ineludibles del rostro desfigurado de esta sociedad, de la que ya es tiempo de responder” (p. 27).

Entre el aturdimiento y la afasia: los espejos de la escuela

Una puerta, una grieta abierta en el asombro y el miedo de abrir es una aldaba.

Juan Manuel Roca

Es usual señalar que la escuela recibe parte significativa de la co-responsabilidad en la formación social y política de determinados modos de subjetividad y en la configuración del ordenamiento social, lo que pone de manifiesto su potencial de incidencia política en la cultura. Tal señalamiento podría obedecer a la significación y a las funciones históricamente otorgadas a la escuela bajo las coordenadas epistémicas

y político-culturales de la modernidad, donde fue modelada como un acontecimiento del saber-poder encargado de cohesionar y civilizar al pueblo en función del establecimiento del Estado Nación (Álvarez, 1994).

Lejos de aquella época y bajo la impronta del tiempo presente, la escuela hoy es sacudida profundamente por las transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales que interpelan críticamente sus fundamentos y sus fines como instrumento de difusión ideológica y piedra basal de la modernidad. Los alcances de su incidencia política en la cultura son redefinidos en la hegemonía de una agenda global neoliberal, que replantea la forma del estado y sus funciones, así como el sentido de la soberanía nacional al compás del decaimiento de las mediaciones y regulaciones políticas entre sociedad y mercado. Esto se manifiesta como una pérdida de centralidad de la política en la vida cotidiana, donde emergen nuevas subjetividades y repertorios de acción política que reivindican la diferencia y, además, coexisten con la permanente y vertiginosa aceleración de la temporalidad en un presentismo absoluto habitado por un narcisismo hedonista de carácter pragmático, ligado al mercado por vía del consumo.

Este panorama se complejiza aún más si se introduce la vivencia de realidades atravesadas por dinámicas de violencia política en las que el estado, en la historia reciente, ha roto el pacto de asumirse como garante de derechos. Desde lo acaecido en la experiencia histórica del nacional-socialismo alemán, el régimen soviético, las dictaduras del cono sur entre otras, se hace un llamado a que la escuela asuma activamente el imperativo ético-político de tramitación pedagógica del pasado reciente; esto es, el desarrollo de trabajos de la memoria, especialmente en contextos socio-políticos y jurídicos de transición democrática o de posconflicto.

De este modo, el entrecruzamiento e interdependencia de dinámicas locales y globales, como las anteriormente descritas, delinea los contornos particulares de un contexto socio-histórico de alta complejidad, que actualmente problematiza a la escuela y su quehacer cotidiano. Ahora no basta con que medie como un eje aglutinador del Estado nación y de la identidad nacional para instaurar un proyecto de futuro a escala pedagógica. El nuevo reto es encarar paralelamente los efectos sociopolíticos y culturales del neoliberalismo y de la violencia política mediante la puesta en marcha de un proyecto de formación ético-política; labor que comparte y disputa con otros escenarios de socialización, por cuanto la educación

como un proceso de formación abierto al devenir no es potestad exclusiva de la escuela.

La escuela en Colombia se emplaza en este escenario por cuanto se encuentra atrapada en la intersección de los dictámenes educativos neoliberales (en materia de calidad, cobertura y evaluación de la formación por competencias) y de las dinámicas de ecologías violentas (Herrera, et al., 2013), soportadas por la prolongación y degradación de un conflicto social y político armado en el tiempo histórico, donde operan como telón de fondo de los procesos de socialización debido a que sus dinámicas y lógicas han logrado incrustarse en las configuraciones de la cultura y, por consiguiente, en los referenciales y repertorios de discursos, prácticas y significaciones que median los procesos de constitución de subjetividad y de interacción en diferentes ámbitos de la vida cotidiana. A lo anterior se suma otro elemento no menos complicado: la activación de un proceso político-jurídico de transición democrática en un escenario en el que el conflicto político armado aún se encuentra vigente, de modo que avanza en medio de confrontaciones armadas e ideológicas.

Particularmente, en el marco del actual proceso transicional colombiano, como se expresó en el apartado anterior, se ha expedido la ley 1448 (*Ley de víctimas y restitución de tierras*) en la que, a propósito de las acciones en materia de memoria histórica, se plantea que:

El Ministerio de Educación Nacional, con el fin de garantizar una educación de calidad y pertinente para toda la población, en especial para poblaciones en condición de vulnerabilidad y afectadas por la violencia, fomentará desde un enfoque de derechos, diferencial, territorial y restitutivo, el desarrollo de programas y proyectos que promuevan la restitución y el ejercicio pleno de los derechos, desarrollen competencias ciudadanas y científico-sociales en los niños, niñas y adolescentes del país; y propendan a la reconciliación y la garantía de no repetición de hechos que atenten contra su integridad o violen sus derechos. (Ley 1448 de 2011, art. 145)

Así mismo, esta ley afirma que el Estado colombiano adoptará garantías de no repetición, entre las cuales se destaca el propender por "la creación de una pedagogía social que promueva los valores constitucionales que fundan la reconciliación, en relación con los hechos acaecidos en la verdad histórica" (Ley 1448 de 2011, art 149). A esto se suma lo planteado por la Sala de Justicia y Paz del Tribunal Superior del Distrito Judicial de Bogotá en su sentencia del primero (01) de diciembre de dos mil once (2011) donde, entre otros aspectos, resuelve:

Exhortar a la Secretaría de Educación del departamento de Arauca para que implemente una cátedra sobre derechos humanos y reconstrucción de memoria histórica regional en los centros educativos del departamento de Arauca [...] Exhortar a la Unidad Administrativa Especial para la Atención y Reparación a las Víctimas y al Centro de Memoria Histórica, adscritos al Departamento Administrativo de la Presidencia de la República (art. 146 y 166, Ley 1448 de 2011), para que capacite al personal docente de las instituciones educativas del municipio de Arauca, en Derechos Humanos.

De manera sumaria, puede afirmarse que en razón del complejo escenario nacional, a la escuela en Colombia le es planteado un interrogante acerca del uso y funciones de su potencial de incidencia política en la cultura, esto es, en la formación ético-política de sujetos, significados, prácticas y modalidades de ordenamiento social. Se trata, pues, de la reedición de un cuestionamiento sobre su papel en la reconfiguración de la cultura política hegemónica, asunto que, aunque no resulta particularmente novedoso, no es menos pertinente.

De hecho, es posible rastrear algunas de las respuestas que, en otros momentos de la historia nacional, ha planteado oficialmente la escuela de cara a la demanda social de formación ético-política. Generalmente, tales respuestas remiten al campo de la enseñanza de las ciencias sociales, más específicamente al uso público de la historia. Dicho de manera muy general, tras ser considerada, desde 1870 hasta 1960, como un componente escolar central y de alta valía moralizante civilizadora al servicio de la invención de la patria y de la institucionalización-legitimación del Estado nación (Álvarez, 2010), la enseñanza de la historia fue subsumida en la enseñanza de las ciencias sociales (donde se integró difusamente con la geografía y la formación cívica) gracias a las reformas educativas emprendidas desde 1970 para modernizar y masificar el sistema educativo como forma de favorecer el desarrollo económico capitalista, tras lo cual se evanesce bajo el supuesto de una autonomía curricular supeditada a la estandarización de la enseñanza por competencias para la formación ciudadana, en el marco de una apuesta educativa integradora por la democracia y la construcción del Estado Social de Derecho emprendida a partir de la nueva carta constitucional de 1991, la Ley General de Educación de 1994 y la expedición de lineamientos curriculares en el año 2002 (Herrera, 2005; Guerrero, 2011; González, 2011). Por esta razón Rodríguez y Sánchez (2008) afirman:

A pesar de la relevancia que tiene el conflicto armado colombiano en la producción académica, su tratamiento en el ámbito curricular es escaso. No son frecuentes los trabajos que analicen la manera como se han afectado las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales y de la historia en un contexto de confrontación armada, y son pocas las propuestas pedagógicas que abordan el conflicto armado colombiano como un contenido curricular, que pueda ser estudiado en la escuela, tanto en sus dinámicas históricas como en sus condiciones actuales. (p. 203)

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

Tal pareciera que la reiteración del código disciplinar reactualiza la crítica planteada por Betancourt (1993) hacia la historia patria, aquella caracterizada por una erudición histórica memorística, lineal (diacrónica y unicausal) y repetitiva sin comprensión crítica en torno a la narración descriptiva de hechos político-militares y diplomáticos asociados a la génesis del Estado Nación colombiano. Con esto, se ha relegado el carácter de la tramitación del carácter traumático del pasado reciente infringido por la violencia política en Colombia.

Quizá la tendencia a la reproducción inercial y acrítica del código disciplinar obedezca a una suerte de aturdimiento de la escuela ante la complejidad y el enrarecimiento del tiempo presente, donde los actores armados estatales, guerrilleros y paramilitares⁹ aún disponen de capacidades efectivas para imponer regímenes de silencio que legitimen la impunidad ante sus actos. Como quiera que sea, con algunas excepciones, el eco de las prácticas educativas

9 Esta categorización responde a la naturaleza de los distintos actores armados que han cometido crímenes de carácter internacional en Colombia (genocidio, delitos de guerra y lesa humanidad). Para la Corte Penal Internacional, la diferenciación es importante a la hora de establecer las responsabilidades históricas frente a dichos crímenes, con sus consecuentes cargas de responsabilidad política y penal, por lo mismo no se pueden admitir tratamientos simétricos. Consultar en: Colectivo de abogados José Alvear Restrepo: *El camino hacia la paz pasa por la justicia*. Disponible en: http://www.uis.edu.co/webUIS/es/catedraLowMaus/lowMauss13_1/segundaSesion/LA%20PAZ%20PASA%20POR%20LA%20JUSTICIA%20ABRIL%202013%20CAJAR.pdf

tradicionales en el terreno de la enseñanza de la historia se manifiesta en la escuela colombiana a manera de afasia, no solo como ausencia de la capacidad de hablar, sino especialmente como imposibilidad de diálogo con su contexto histórico para contribuir a la transformación de los significados y vivencias de la violencia política inscrita en el pasado reciente.

Si la escuela insiste en emular a Eco, a quien en la mitología griega le fue arrebatada su capacidad de dialogar, continuará condenada a ser una escuela afásica, esto es, una caja de resonancia en la que se repitan apologetica y pasivamente las prácticas tradicionales bajo renovadas investiduras retóricas (soportadas en formulaciones legales) con potentes alcances ideológicos al servicio del estado actual de cosas, en el que a diario se recrea lo que Arendt (1961) denominó la banalidad del mal, ese acoplamiento irrestricto del sujeto a las reglas de su contexto sociocultural bajo una racionalidad instrumental con arreglo a fines no razonados críticamente, en cuyo seno tiene lugar un tiempo sin experiencia y la constitución de subjetividades superfluas.

Pedagogía de la memoria: una opción formativa

El olvido crea en el psiquismo individual y colectivo un área de censura y oscuridad que afecta instancias fundamentales de la identidad histórica y moral de personas y colectividades. Crea una necesidad compulsiva de que los hechos violentos que están en el origen de esa censura y de esa oscuridad se repitan, con el fin de hacer luz sobre esa área oscura que crea angustia, y de sacudir las censuras que afectan puntos tan vitales de la identidad moral. De allí que el olvido lleve necesariamente a un nuevo desencadenamiento de la violencia. La sabiduría popular ha expresado esta convicción en la máxima: pueblo que no conoce ni asume su historia está obligado a repetirla.

Padre Javier Giraldo

Situamos este apartado desde la necesidad de configurar un campo epistémico sobre la pedagogía de la memoria en Colombia. Para ello, la asumimos desde una ética de la responsabilidad, en la que la memoria tiene múltiples registros de orden simbólico, territorial, corporal; en suma, se inscribe en anclajes biográficos y experienciales¹⁰. Pedagogía inscrita en

10 Se destacan las estrategias que particularmente las mujeres han construido para elaborar sus duelos. Se organizan, se reúnen, se inventan modos, relaciones, actuaciones para enfrentar colectivamente sus tristezas. Tejen colchas de la memoria, organizan galerías de la memoria, reconfiguran sus espacios y tiempos alrededor de cantos y relatos. Dinamizan costureros,

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. Decimos entonces que la memoria es cómplice de la pedagogía, en tanto tiene la facultad de rememorar y posibilitar la construcción de múltiples narraciones de una historia reciente, dado que no es solo mi memoria, sino la memoria de los otros. Al respecto, Mélich sugiere que:

Mi objetivo es pensar la ética y la pedagogía de otra manera, dándole una importancia fundamental a la memoria, por la sencilla razón de que es la facultad de rememorar la que nos instala y reinstala constantemente en los distintos tiempos y espacios, en los contextos y en las situaciones. (2004, p. 52)

Tratar de comprender cómo opera la memoria social e individual, sobre fenómenos específicos, como es el caso de las ecologías de la violencia política, permitirá orientar sus conexiones con la formación de los sujetos, así como las distintas configuraciones de pedagogía, en torno a la memoria, que son puestas en acción por las diferentes políticas promovidas tanto por el estado¹¹, como por los actores del conflicto, organizaciones de derechos humanos, procesos de movilización social, organizaciones no gubernamentales, centros de investigación, universidades y escuelas. Una pregunta orientadora que emerge en esta reflexión es la siguiente: ¿Cuál es el horizonte que compromete la construcción de una pedagogía de la memoria en nuestras escuelas?

En una aproximación sobre el estado de la cuestión¹², para el desarrollo de lo que podría instituirse como una práctica de la pedagogía de la memoria, planteamientos como los de Jelin (2002), con la categoría de *emprendedores de memoria* se podrán develar los aportes en dos vías: la primera, en la que se inscribe la acción pedagógica vista desde la pedagogía crítica, en la que Giroux y McLaren (1998) conciben esta pedagogía como un diálogo abierto con la cultura y la política en razón de formularse la pregunta sobre cómo vivir significativamente en un

recrean la cocina de la memoria alrededor de sus sabores y sus saberes. Están empeñadas en que las memorias de la guerra no se olviden. Ver: Girón Claudia de la Fundación Manuel Cepeda Vargas y Francisco Bustamante de la Asociación Minga.

11 Se registra el Centro Nacional de Memoria Histórica, Centro de Memoria, Paz y Reconciliación en la ciudad de Bogotá. Disponible en: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/>, <http://centromemoria.gov.co>

12 Reflexiones construidas en el marco de la investigación "Prácticas instituyentes sobre una pedagogía de la memoria" bajo la coordinación de Piedad Ortega y Clara Castro. Proyecto financiado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional CIUP-UPN, vigencia, 2013.

mundo confrontado por la pena, el sufrimiento y la injusticia; y en una segunda vía, se asume el sentido que Giroux y McLaren (1998) le otorga a la praxis como una unidad interna de pensamiento y acción, donde el sujeto cognoscente es también un sujeto actuante, es decir la construcción dialéctica entre experiencia, teoría y práctica.

Como posibles contribuciones para la construcción de lo que implica hablar sobre pedagogía de la memoria, las elaboraciones de Osorio y Rubio (2006), son importantes pues sitúan a la memoria en tanto acto rememorativo, como un campo de discusión crítica, y como actividad reflexiva del sujeto donde el recuerdo se evidencia conscientemente desde un presente inquietante que busca respuestas para configurar un futuro. Los autores afirman:

La pedagogía de la memoria se proyecta, como el intento de validar lo humano en lo social y por ello surge en un contexto político de significación, como contrapunto crítico del orden social, para configurar la ciudadanía memorial, constituida por hombres y mujeres sujetos críticos que deben desde la memoria viva, desnudar el potencial ideológico de toda la estrategia totalizadora que legitime el olvido. (2006, p. 29)

Por otro lado, la pedagogía de la memoria es un trabajo sobre el tiempo, sobre la historia convertida en experiencia, en presente de deseo y esperanza, en movilización de voces silenciadas, en la apremiante lección que nos dejaron las madres de la plaza de mayo: “el dolor convertido en acción”. Sobre la base de estas comprensiones y mencionando nuevamente a Osorio y Rubio (2006), estos autores exponen la pedagogía de la memoria como una educación de la razón crítica, donde se redimensiona la acción hacia una transformación, alejándola de la reproducción del orden social y permitiendo que la memoria recupere su agenciamiento para la construcción de una utopía-deseo.

En el contexto colombiano, aportes de organizaciones sociales como la Fundación Manuel Cepeda Vargas¹³ es un referente para la fundamentación de una pedagogía social de la memoria. Ante las técnicas

del olvido, la memoria debe plantearse, en consecuencia, no solo como una dimensión cultural necesaria, sino a la vez como un legítimo derecho individual y colectivo reconocido jurídicamente y, por ello, debe ser tratado como cualquier otro derecho fundamental. Cepeda y Girón (1998), argumentan que el derecho a la memoria es también un derecho colectivo, pues los pueblos y comunidades deben tener la opción de sembrar y conservar su memoria histórica. Incluso en la actualidad, cuando esta opción se presenta ante los efectos más negativos de la globalización (los procesos que tienden a masificar y homogeneizar las culturas locales a través del mercado) como una forma de resistencia y de búsqueda de caminos alternativos de desarrollo. Uno de los objetivos de una propuesta de pedagogía social de la memoria, como lo sugiere Girón (2007), es la creación de:

Estrategias para posicionar el testimonio de las víctimas de la violencia estatal en el espacio público, con el fin de difundir las versiones no oficiales de los acontecimientos enmarcados en el conflicto sociopolítico, para que los colombianos dispongan de los elementos necesarios para entender, valorar, y sobre todo, actualizar críticamente el pasado histórico a la luz del presente, entendiendo cuáles son las causas y efectos estructurales de la violencia en el país. (p. 4)

Podemos inferir, de acuerdo a las consideraciones anteriores, un panorama general de las comprensiones ligadas a la pedagogía de la memoria, de las cuales vale la pena destacar las siguientes líneas argumentativas: 1) la relación existente entre pedagogía y memoria está basada en la alteridad, es decir en el reconocimiento y en el respeto por el otro en el marco de una práctica democrática, contextual y transformadora, entretejiendo de esta manera pasado, presente y futuro; 2) desde un análisis ético-político, se ubica a la memoria como un imperativo ético-político en el que prevalece el reconocimiento activo de las víctimas, sus derechos y el reto de hacer partícipe a la sociedad en sus reivindicaciones por la justicia, la verdad y la memoria; 3) desde la pedagogía de la memoria se ubica al dolor y al sufrimiento de las víctimas, sobrevivientes y testimoniantes en el ámbito de la tramitación y resignificación psicosocial de sus traumas en forma individual y colectiva; 4) la capacidad de producción social, cultural y política de la escuela y de los procesos adelantados por organizaciones sociales en la construcción de memoria, significan y demandan producciones de prácticas emancipatorias; y 5) las nuevas generaciones se plantean cuestionamientos frente al legado histórico y su incidencia en el presente y en el futuro, agenciando

13 Esta Fundación se creó en 1994 a raíz del asesinato del senador de la república, representante de la Unión Patriótica, Manuel Cepeda Vargas. La Fundación trabaja en temas de paz, justicia social, cultura, y promueve la construcción de la memoria histórica por medio de instrumentos pedagógicos, eventos en espacios públicos y obras artísticas con el fin de preservar la verdad sobre los crímenes de lesa humanidad, enfrentar la impunidad, promover los derechos humanos y reconstruir el tejido social. Disponible en: http://www.pbi-colombia.org/fileadmin/user_files/projects/colombia/files/press_kits/100623f.cepeda.pdf

–desde sus propias lecturas y análisis– horizontes de sentido que alimentan los procesos de construcción de identidad y su posicionamiento ético-político frente a la realidad nacional.

Esta aproximación evidencia que los avances en materia de pedagogía de la memoria han sido construidos, en su mayoría, a través de procesos orientados por organizaciones no gubernamentales y movilizaciones sociales¹⁴, grupos de investigación¹⁵, y/o a partir de la puesta en práctica de estrategias de memoria como los parques museo, galerías de la memoria o el acompañamiento a víctimas¹⁶ de violencia política. Sin embargo, la reflexión sobre las propuestas de memoria de las violaciones a los derechos humanos y de las estrategias de resistencia por parte de las víctimas requiere de tiempos que en ocasiones parecen inexistentes en medio de la continuidad y persistencia de las violaciones, situación que se da en países como Colombia, en donde continúa presente el conflicto armado y la violencia política, e incluso en países del Cono Sur en los cuales se siguen presentando violaciones invisibilizadas en el marco de un contexto de democracia pos dictatorial.

La memoria desde estos procesos se reivindica como un soporte simbólico reparador que dignifica a las víctimas y promulga, en el conjunto de la sociedad, el reconocimiento de su pasado. Se comprende también como una configuración narrativa, en la que la memoria nos afecta, interpela e interroga sobre la posibilidad de la formación de una subjetividad anamnética. Se asume, igualmente, la memoria como justicia y en palabras de Reyes (2008) “el deber de memoria, la memoria como deber” (p. 169).

En suma, la memoria es una construcción ética que alberga toda una potencialidad hermenéutica que permite hacer visible lo invisible, al mismo tiempo hacerse cargo de un “otro” en sus condiciones de vulnerabilidad y de trayectos vitales. Asumimos la tesis de Mélich (2004), cuando afirma que la memoria es memoria del otro, de cada otro concreto, único e irrepitible. Mélich sugiere:

14 Fundación Manuel Cepeda Vargas, Cátedra Libre Martín Baró, Movice (Movimiento de Víctimas de Terrorismo de Estado), CINEP (Centro de Investigación de Educación Popular), Ruta Pacífica de Mujeres, ASFADDES (Asociación de familiares de desaparecidos y detenidos).

15 Sujetos y Nuevas Narrativas en Investigación y Enseñanza de las Ciencias Sociales, Educación y Cultura Política de la UPN; IPAZUD (Instituto para la pedagogía, la paz y el conflicto urbano).

16 Corporación Reiniciar, Corporación AVRE.

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

Por consiguiente, plantear una pedagogía de la memoria para un contexto de violencia política significa reflexionar sobre estos asuntos desde una perspectiva de la pedagogía crítica en diálogo con la filosofía de la educación. Por lo tanto, dirá Giroux (2003), es necesario reconocer las expresiones de sufrimiento que constituyen la memoria histórica, así como las condiciones inmediatas de la opresión, convirtiéndose en portadores de lo que llamará la *memoria peligrosa*. Memoria que mantiene vivo el recuerdo del sufrimiento humano desde los relatos del marginal, del vencido, del oprimido; y al hacerlo plantea la necesidad de un nuevo tipo de subjetividad y comunidad en que pueda abolirse las condiciones que generan ese sufrimiento y posibilitan una formación *anamnética* de la subjetividad en diálogo con la necesidad ética de la rememoración.

Se afirma, entonces, que los escenarios de trabajo para una pedagogía de la memoria se sostiene en esta perspectiva de la pedagogía crítica (Giroux, 2003), la cual es considerada también como una filosofía de la praxis, a partir de la cual se interroga acerca de la problematización del poder, la historia, la cultura y el contexto, con el interés de señalar cómo estos son constitutivos de la subjetividad y de los procesos de socialización ética-política. Se asume también como un campo de resignificación en torno a los modos de constitución y socialización de los sujetos (memoria individual y memoria colectiva) y como agenciamiento de los procesos de formación ética-política en diálogo con las configuraciones del vínculo social.

Es por ello que nombramos esta pedagogía como un acontecimiento ético-político, desde una ética¹⁷ contextual y experiencial; es decir, es una ética afianzada antropológicamente, en términos de estar situada, territorializada e implicada en esta época con sus problemas, tensiones y potencialidades, la cual posibilita la constitución de un mundo sensible común, en el que se hace posible interpelarlo e

17 La cual se ubica en la construcción desde una ética de la alteridad y una ética de la memoria que posibilita el agenciamiento de la heteronomía y la acogida (Levinas), la natalidad (Arendt) y la narración (Ricoeur). Estas consideraciones son tomadas de Bárcena y Mélich (2000) de “la educación como acontecimiento ético”.

interrogarlo desde una posición frente al otro reconocido en su plena singularidad. Mélich afirma que “hablar de ética desde la antropología, y no desde la ontología, significa arrancar desde la finitud y, por tanto, desde el tiempo y el espacio, desde la historia, desde la contingencia, desde la memoria, desde la relacionalidad y desde la alteridad” (2002, p. 129).

Una ética que se inscribe en la existencia y emergencia de múltiples planos de conflictos, gestos de desprecio, excesos de goce criminal, vaciamientos de nucleamientos colectivos, y memorias en disputa. Sujetos desvinculados de referencias de autoridad política y, particularmente, de una ética que se mueve en situaciones de degradación de la dignidad del sujeto, en tanto son sujetos hundidos, ausentes, sin rostro. Sujetos precarizados a quienes se les ha arrebatado su condición de humanidad y en los que se inscribe una gramática de lo inhumano. En palabras de Mélich (2004):

Una gramática es inhumana si se encuentra incapacitada para designar –lo radicalmente otro– y para desarmar los discursos del poder constituyente, para desenmascarar las formas totalitarias. La gramática es inhumana si es capaz de habituarse al horror. Familiarizarse con el horror, convertir el horror en algo cotidiano, es una radical derrota humana. (pp. 109-110)

Es por ello que la densidad de los problemas éticos requiere de procesos de simbolización y regulación, y de lugares de anudamientos de los sujetos para que se haga posible el lazo social. De igual manera, demanda de la construcción de repertorios políticos sostenidos desde una ética de la responsabilidad, asumida esta como cuidado y recepción de un “otro”, como relación de presencias, corporeidades y solicitudes por el “otro” y de un “otro” que se mueven en el plano de una significación subjetiva y de un reconocimiento social.

Estas subjetividades éticas se hacen posibles mediante la recepción y resignificación de unos dispositivos y procesos de subjetivación, a partir de los cuales los sujetos se constituyen en constructores de reflexividad, dado que su propia actuación es un texto y un pre-texto para problematizar y producir narraciones y memorias en una tensión permanente. En palabras de Rancière “los procesos de subjetivación son la formación de un ‘uno’ que no es un ‘sí mismo’, sino la relación de un ‘sí mismo con otro’ (1998, p. 87).

Desde este horizonte, estimamos reconocer unas configuraciones en clave de una pedagogía de la memoria pensada desde las siguientes categorías analíticas: memoria y testimonio, memoria y vínculo pedagógico, memoria y alteridad, memoria y enseñanza de la historia reciente, memoria y justicia

anamnética, y poéticas de la memoria. Categorías que contribuyan al agenciamiento y fortalecimiento de políticas de la memoria, articuladas con la enseñanza de la historia reciente.

Afortunadamente, aún existen posibilidades instituyentes de otro modo de ser de la escuela colombiana ante este tiempo. Sobre este aspecto se funda un hábito de esperanza para interrogar ético-políticamente al presente y sus articulaciones con el pasado y el futuro por vía de la pedagogía de la memoria y la enseñanza de la historia reciente. Por eso, hablar de la enseñanza de tiempo reciente y de la pedagogía de la memoria en Colombia implica superar el conflicto. Negociándolo pero sobre todo hablándolo, recordando también cómo este ha cruzado las aulas; literalmente ha marcado y cercenado los cuerpos docentes, los estudiantiles, los organizacionales, las leyes educativas, los planes de estudio, los niveles de formación, en fin, los espacios donde el campo educativo confluye. Por eso también, como lugar de memoria, cuenta, narra, ilustra y enseña con, desde y para ellos, para que se haga posible el ¡NUNCA MÁS! y el ¡BASTA YA!

Referencias bibliográficas

- Álvarez, A. (2010). *Formación de nación y educación*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Álvarez, A. (1994). *Y la escuela se hizo necesaria*. Bogotá: Magisterio.
- Arendt, H. (1961). *Eichmann en Jerusalén. Un estudio acerca de la banalidad del mal*. Barcelona: Lumen.
- Betancourt, D. (1993). *Enseñanza de la historia a tres niveles, una propuesta alternativa*. Bogotá: Magisterio.
- Cepeda, I. y Girón, C. (1998). El derecho a la memoria. En *Magazín Dominical*, 774, 121-122.
- Feierstein, D. (2009). *Terrorismo de estado y genocidio en América Latina*. Argentina: Prometeo.
- Franco, M., y Levin, F. (2007). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Argentina: Paidós.
- Gelman, J. (1959). *El juego en que andamos*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Expresión.
- Giraldo, J. (2000). Introducción a la primera entrega del informe *Colombia Nunca Más*. Disponible en: <http://www.javiergiraldo.org/spip.php?article92> (Recuperado: 8.01.2014)
- Girón, C. (2007). *El campo conflictual de la construcción de la memoria histórica en Colombia: tensiones, retos y perspectivas*. Consultado en: <http://www.dialogoseducacion.org>

- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, Cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Sao Paulo: Instituto Paulo Freire.
- Herrera, M. et al. (2013). *Memoria y formación: configuraciones de las subjetividades en ecologías violentas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, M. et al. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. España: Siglo Veintiuno Editores.
- Ley 975 de 2005, *Por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios*. Congreso de la República de Colombia. Bogotá, 2005.
- Ley 1448 de 2011, *por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones*. Congreso de la República de Colombia. Bogotá, 2011.
- Mantegazza, R. (2006). *El olor del humo*. Barcelona, España: Anthropos.
- Mélich, J. (2004). *La lección de Auschwitz*. Barcelona: Herder.
- Mélich, J. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Osorio, J. y Rubio, G. (2006). *El deseo de la memoria. Escritura e historia*. Santiago de Chile: Escuela de humanidades y política.
- Rancière, J. (1998). *Aux bords du politique*. Paris: La Fabrique.
- Reyes, M. (2008). *La herencia del olvido*. Madrid: Errata Naturae.
- Roca, J.M. (s.f). *Puertas abiertas*. Disponible en: http://www.artepoetica.net/Juan_Manuel_Roca1.htm
- Rubio, G. (2010). *Memoria y pasado reciente en la experiencia chilena: hacia una pedagogía de la memoria*. España: Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la educación. Disponible en: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/4865/1/18654010.pdf> (Recuperado: 10.01.2014)
- Sofsky, W. (2004). *Tiempos de horror. Amok, violencia, guerra*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Soto, A. (2004). Historia del presente: estado de la cuestión y conceptualización. *HAOL*, 3, 101-116. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/829443.pdf>. (Recuperado: 10.01.2014)
- Tribunal Superior del Distrito Judicial de Bogotá, Sala de Justicia y Paz. Sentencia del primero (01) de diciembre de dos mil once (2011).
- Velásquez, J. et al. (2008). *Conflicto armado: memoria, trauma y subjetividad*. Medellín: La Carreta Psicoanalítica.