

La enseñanza de la memoria histórica del conflicto armado colombiano en la escuela. Aproximación a un estado de la cuestión¹

The Teaching of the Historical Memory of the Colombian Armed Conflict in School. An Approximation to a State of the Question

Por: Cecilia Inés López Gaviria¹ & Juan David Villa Gómez²

1. Candidata a doctora del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Pontificia Bolivariana. Contacto: cecilia.lopez@upb.edu.co

2. Docente asociado de la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana, integrante del grupo de investigación en psicología: sujeto, sociedad y trabajo (GIP). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9715-5281> Contacto: juan.villag@upb.edu.co

OPEN ACCESS



Copyright: © 2024 Revista El Ágora USB.
La Revista El Ágora USB proporciona acceso abierto a todos sus contenidos bajo los términos de la [licencia creative commons](#) Atribución–NoComercial–SinDerivar 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Tipo de artículo: Revisión

Recibido: abril de 2024

Revisado: junio de 2024

Aceptado: julio de 2024

Doi: [10.21500/16578031.7045](https://doi.org/10.21500/16578031.7045)

Citación APA: López Gaviria, C. I. & Villa Gómez, J. D. (2024). La enseñanza de la memoria histórica del conflicto armado colombiano en la escuela. Aproximación a un estado de la cuestión. *El Ágora USB*, 24(2), 404-431. Doi: [10.21500/16578031.7045](https://doi.org/10.21500/16578031.7045)

Resumen

Este texto tiene como finalidad presentar una revisión investigativa y teórica sobre la memoria histórica, particularmente del conflicto armado colombiano, en la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela. El proceso de investigación desarrolló una revisión en las bases de datos Scopus, Redalyc, EBSCO, Sage, Taylor & Francis, Scielo y Dialnet. Se recolectaron 146 textos, de los cuales 93 conformaron el corpus del análisis. Al final, la tensión entre memorias hegemónicas que portan los relatos de la historia oficial, y las memorias subalternas se resuelve por un lado con un vacío en la formación de los estudiantes o con la reproducción de discursos estereotipados, mientras los procesos de memoria desde la escuela siguen siendo marginales, aunque portan un sentido de resistencia y dignidad.

Palabras claves: memoria histórica, memoria colectiva, historia, pedagogías de la memoria, subjetividades políticas, escuela y memoria, enseñanza de la historia.

Abstract

The purpose of this text is to present a research and theoretical review on historical memory, particularly of the Colombian armed conflict, in the teaching of social sciences at school. The research process developed a review in the databases Scopus, Redalyc, EBSCO, Sage, Taylor & Francis, Scielo, and Dialnet. A total of 146 texts were collected, of which 93 formed the corpus of the analysis. In the end, the tension between hegemonic memories that carry the narratives of official history, and subaltern memories is resolved. On the one hand, with a vacuum in students' training or with the reproduction of stereotyped discourses, while the processes of memory from the school remain marginal, although they carry a sense of resistance and dignity.

Keyword: Historical Memory; Collective Memory; History; Memory Pedagogies; Political Subjectivities; School and Memory, and History Teaching.

¹ El presente artículo hace parte del proceso de elaboración de tesis doctoral de la coautora, que se inscribe en el marco del macroproyecto: Subjetividades políticas en contextos de crisis de la democracia. Análisis a escenarios de polarización, extremismo, populismo, autoritarismo y fanatismo blando desde la psicología social y política. Del Grupo de Investigación en Psicología (GIP) de la Universidad Pontificia Bolivariana.



Introducción

De acuerdo con [Le Grand et al. \(2017\)](#), desde la década de los 70 se han realizado esfuerzos de recuperación del pasado como aporte para romper la indiferencia frente a la guerra. Estos procesos mnémicos han impactado sólo tangencialmente el contexto escolar; porque, o bien, han primado proyectos de memoria comunitarios y no oficiales que sólo tienen un impacto local; o bien, las investigaciones del Centro Nacional de Memoria Histórica, la Comisión de la Verdad y otros macroprocesos de carácter investigativo y especializado, han cumplido un papel político y académico que no ha podido ser llevado a la escuela ni devuelto de forma masiva a la sociedad.

De allí que, reiterando lo enunciado por [Ávila & Moncada \(2009, p. 29\)](#), la memoria (colectiva e histórica) *“aún no ha sido incorporada en el ámbito educativo, ni en proyectos de innovación o investigación pedagógica sobre la enseñanza de la historia”*, no llega ni a maestros ni a estudiantes. La escuela se ha orientado solamente a desarrollar medianamente algunas competencias ciudadanas, pero ha generado muy pocos espacios para reflexionar sobre contenidos y procesos de memoria histórica. Salvo el caso de algunos profesores que, por cuenta propia, alcanzan a desarrollar algunos proyectos educativos que han sido reportados por la literatura científica.

Esta situación se traduce en *“el desconocimiento generalizado sobre el conflicto armado y la indiferencia de la sociedad frente a las secuelas que han dejado los hechos violentos en nuestro país”* ([Báez, 2021, p. 186](#)). Consecuencia de ello, priman versiones de memoria que tienden a favorecer la continuidad del conflicto armado, soslayando las variadas versiones sobre los acontecimientos de la guerra y sus tensiones éticas, políticas y económicas ([Gámez, 2016](#); [Torres & Sierra, 2015](#); [Torres & Amaya, 2015](#); [Villa et al., 2018](#); [Villa y Barrera, 2021](#); [Villa Gómez et al., 2023](#)).

Lo anterior implica una tarea difícil para el maestro, porque la ‘historia reciente’ del país, que está imbricada con la del conflicto armado, tiene espacios reducidos en los contenidos curriculares, al privilegiarse temas ligados a la historia ‘patria’ tradicional; que también termina siendo estudiada de forma superficial, sin cuestionamiento ni debate. Así, como lo concluye [Lorenz, \(2004\)](#) *“las divergencias entre “historia oficial” y “las versiones no oficiales” son una realidad que enfrenta y reproduce cualquier docente enfrentado a la tarea de enseñar ciencias sociales o historia (p. 3).*

De esta forma, se configura un vacío cognitivo y epistémico en la forma como los estudiantes en particular y la sociedad en general configuran la memoria histórica: un vacío de concepto y de imagen que imposibilita comprensiones complejas ([Valencia et al., 2014](#); [Herrera & Pertuz, 2016](#); [Carvajal et al., 2018](#); [Villa et al., 2018](#); [Castro & Cárdenas, 2018](#)). Surge, no solo *“una falta de memoria histórica y olvido, [sino] una memoria selectiva y mitificada por ausencia de relatos que la integren a la historia del país. Los relatos*

Artículo:

La enseñanza de la memoria histórica del conflicto armado colombiano en la escuela. Aproximación a un estado de la cuestión



han sido contruidos a la medida de quienes han ostentado el poder” (Villa, 2014, p. 42). Se perpetúa una versión estereotipada de los hechos históricos (Valencia, et al., 2014), lo que genera como consecuencia que las versiones de otros sectores sociales, ajenos a las élites, disidentes y de oposición, sean catalogadas como disociadoras y subversivas (Ávila & Moncada, 2009) y, por tanto, descalificadas y excluidas.

Los dilemas y las dificultades en la enseñanza de la historia en Colombia

A principios de los noventa el Ministerio de Educación Nacional (MEN) se propuso la integración de asignaturas como geografía e historia, según Acevedo y Samacá (2012) siguiendo lineamientos afines a una educación capitalista y neoliberal. Esta integración generó que la formación en historia se diluyera en el currículo escolar, restándole importancia, colocándola en desventaja (Torres & Sierra, 2015).

“A partir de 1994, la historia como asignatura escolar, se integró en un área más amplia denominada ciencias sociales” (Ávila & Moncada, 2009, p. 17). Desde ese instante, el currículo se centró en la articulación, incluso con la psicología y se ha dado escasa importancia a la memoria histórica. Autores como Torres & Amaya, (2015) reiteran que esta anexión propició una cristalización más expedita de los relatos hegemónicos de las élites en el poder. Como señalan Torres & Sierra (2015) “la pérdida sistemática de la enseñanza de la historia en las aulas escolares a causa de la adaptación acrítica de una serie de medidas impulsadas desde el MEN” (p. 143), generó estrategias insuficientes para construir un pensamiento histórico y crítico en los estudiantes.

La escuela, en palabras de Lorenz (2004), desarrolla no solo conocimientos específicos, sino también valores afines con el sentido patriótico y de pertenencia a un Estado, que se han afincado en la enseñanza de las ciencias sociales. Miralles & Gómez (2017) recalcan que la geografía y la historia han sido dos materias educativas clave para difundir el discurso que legitima la nación y relatos hegemónicos de élites poderosas. Por ello, en algunas sociedades se controla férreamente la producción de conocimiento en las instituciones educativas, no sólo en la escuela, sino también en la universidad (Rovira et al., 2016). En Colombia, la integración curricular, se enfocó más en la parte psicológica, pero no en la interdisciplinariedad de las ciencias sociales y mucho menos en la inclusión de la historia, ni existió una base firme para, además, pensar la memoria histórica (Ávila & Moncada, 2009).

Para Barragán (2020) la anexión de la historia a la asignatura de ciencias sociales ha sido uno de los problemas más visibles en la escuela de los últimos 30 años. Su enseñanza está alejada del contexto escolar y de los estudiantes. Se transmite, simplemente, una historia tradicional, acrítica, mítica y epopéyica, de héroes y hazañas, que esconde las diversas problemáticas y

Artículo:

La enseñanza de la memoria histórica del conflicto armado colombiano en la escuela. Aproximación a un estado de la cuestión



dificultades que ha tenido el país en su configuración como nación, como Estado social de derecho. De esta forma se produce lo que [Nora Rabotnikof \(2010\)](#) denomina, registro identitario de la memoria ([Villa y Barrera, 2017](#)), que porta una visión romántica y épica en su enseñanza ([Miralles & Gómez, 2017](#)), un uso instrumental, que, en muchos casos, promueve intereses individuales o colectivos de sectores asociados al poder ([Wang, 2008](#)) y genera en los estudiantes apatía, desinterés y desconocimiento.

Para [Castro & Cárdenas \(2018\)](#), la historia, que debería ser una importante herramienta en la construcción de la ciudadanía, termina siendo funcional a una visión tradicional que pretende fortalecer identidades fundadas en la patria y el Estado-Nación. Desde este punto de vista, algunos autores plantean que sería deseable realizar, en el marco de la escuela, procesos de memoria histórica que posibiliten confrontar los enfoques tradicionales y la historia oficial ([Decker et al. 2021](#)), dando lugar también a estudios historiográficos y de la historia oral.

En relación con lo anterior, y en el marco de procesos de transformación de conflictos de la guerra a la paz o de las dictaduras a las democracias, entra en cuestión la construcción de relatos de memoria sobre el conflicto, tal como lo plantea [Jelin \(2002\)](#). En estos contextos existen diferentes formas de abordarlos, por una parte sectores de la sociedad buscan esclarecer los hechos, la justicia y la reparación; otros buscan no hurgar el pasado para mantener la estabilidad y un orden social. Otros desean volver al pasado para glorificarlo y, finalmente, están los que prefieren proyectarse en el futuro y olvidar el pasado.

Como lo expresa la autora ([Jelin, 2002](#)) este conflicto entre versiones del pasado, corresponden a diferentes sentidos que están constantemente reafirmando y reconstruyendo narrativas y versiones que configuran los procesos de las representaciones sociales. Y compiten por un reconocimiento social, como reafirman [Riaño & Uribe \(2017\)](#). [Wills \(2022\)](#) afirmará que se construyen unas memorias para la guerra y otras para la paz. Este juego entre diferentes narrativas de la memoria y de la historia se traduce en prácticas sociales que los sujetos manifiestan en sus repertorios cotidianos y que tienen implicaciones en la forma como se reconocen a sí mismos, es decir, identitarias.

Algunos de estos usos de la memoria colectiva pueden legitimar una historia oficial que se traduce en la continuación de la guerra ([Bar-Tal, 2003, 2013; Villa & Barrera, 2017, 2021](#)), configuran puntos de vista a favor del uso de las armas para eliminar al adversario ([Ospina, et al., 2021](#)), o constituyen imaginarios colectivos que justifican la violencia y se transmiten de generación en generación ([Rodríguez, 2020](#)). La gente termina por incorporar estos relatos, narrativas y representaciones, estáticos y genéricos, que se reproducen en los medios de comunicación apelando a dispositivos emocionales e identitarios

Artículo:

La enseñanza de la memoria histórica del conflicto armado colombiano en la escuela. Aproximación a un estado de la cuestión



y entran en contraposición con prácticas de memoria y análisis de la historia propuestos por los maestros.

Portanto, se hace necesario, afirmar con [Corredor, et al. \(2018\)](#) y [Barragán \(2020\)](#) que se hacen necesarios otros métodos de enseñanza de la memoria histórica en Colombia, que rompan la reproducción de narrativas y representaciones hegemónicas. Por ello, este artículo revisa el estado actual de la investigación en relación con la enseñanza de la historia y la memoria en el escenario escolar para reflexionar sobre la situación actual y proponer la apertura de escenarios que permitan un rumbo diferente en la educación básica.

Método

Para la realización de este trabajo se hizo un rastreo bibliográfico por distintas bases de datos tales como: Sage, Taylor & Francis, Oxford, Latindex, Dialnet, Redalyc, Scielo y EbscoHost. Las palabras clave utilizadas para esta búsqueda fueron: enseñanza de la historia, historia y memoria (ámbito escolar), memoria histórica y escuela, pedagogía de la memoria, representaciones sociales de la historia. Esto con la finalidad de recolectar los artículos que abordaran la enseñanza de la memoria histórica del conflicto armado en la escuela.

Inicialmente se realizó una base de datos en Excel y se hizo una clasificación de las investigaciones, identificando cuáles están directamente relacionadas con el contexto de la escuela y cuáles no. En este sentido se revisaron 146 textos de los cuales 93 conformaron el corpus del análisis. El proceso de análisis fue temático y categorial, de tal manera que se pudieron organizar los textos de acuerdo con unos temas o líneas de investigación para proceder a establecer relaciones y diferenciaciones en el abordaje de las respectivas categorías.

Las categorías de análisis fueron seis: 1) relaciones entre la enseñanza de la memoria histórica y la 'historia reciente', en el marco de las ciencias sociales; 2) memoria de la historia reciente, desarrollada en los libros de texto; 3) políticas públicas de la memoria y políticas educativas sobre historia y memoria; 4) usos de la memoria colectiva, escuela e historia oficial; 5) sujetos de la memoria en la escuela: maestro y estudiante; 6) pedagogías de la memoria.

Resultados

1. Relaciones entre la enseñanza de la 'historia reciente' y la memoria histórica

[Orellano e Ibarra \(2018\)](#) explican que la memoria histórica se ubica en la corriente historiográfica 'Historia Reciente', lo que conlleva a que se relacionen mutuamente. La enseñanza de la historia en Colombia, en relación con la memoria histórica y la 'historia reciente', permitiría no solo el conocimiento, sino un espacio de reflexión para los jóvenes, acercando a los estudiantes a un pasado más próximo a ellos.

Artículo:

La enseñanza de la memoria histórica del conflicto armado colombiano en la escuela. Aproximación a un estado de la cuestión



Ahora bien, la enseñanza de esta ‘historia reciente’ brilla por su ausencia en los currículos y en las prácticas educativas de maestros e instituciones en diferentes países (Torres & Sierra, 2015; Torres & Amaya, 2015; Gómez, 2018; Jelin, 2001). No obstante estos autores concluyen que en los últimos años ha cobrado gran importancia y genera controversias y discusiones entre una memoria oficial y otras memorias. Finalmente autores como Corredor, et al. (2018) y Delgado & Estepa (2015) reconocen la importancia de la memoria histórica en la enseñanza, específicamente en países que han realizado procesos de memoria social a finales del siglo XX y durante el siglo XXI.

Otros autores, como Castrillón et al. (2016) y Rodríguez (2012), plantean que la ‘historia reciente’ es una posibilidad muy fuerte para afrontar las demandas educativas a nivel global y las situaciones de conflicto armado en Colombia y en otros países, convirtiéndose no solo en una alternativa pedagógica, sino también en una necesidad para la reconstrucción de la nación. Por su parte Carretero & Borrelli (2008) y Valencia et al. (2014) añaden que en el aula, esta enseñanza posibilitaría en el estudiante una participación activa, para comprender la importancia de ese pasado en su presente y futuro. concluyen que la ‘historia reciente’ es una contraposición a la historia académica, porque propone a la escuela y a los historiadores una revisión de sus saberes y nuevas metodologías, reforzando el desarrollo de pensamiento histórico en el estudiante y en la práctica pedagógica del docente. Esto permitiría la transformación del currículo tradicional, que no cuestiona la realidad del país y no tiene conexión con el presente, en el que prevalecen temas alejados del contexto de los actores escolares y está centrado en versiones oficiales y lugares comunes: fechas, próceres, batallas y acontecimientos emblemáticos (Carvajal et al., 2018; Castro & Cárdenas, 2018; Herrera & Pertuz, 2016; Montejo & Quiroga, 2017; Valencia et al. 2014).

Díaz (2013) coincide con lo anterior, al observar que los niños y los jóvenes, al igual que la sociedad, ven el pasado como algo que no se puede modificar y no tiene relación con su vida cotidiana. Debido a esto, proponen una tensión entre un currículo tradicional y uno derivado de la práctica del maestro, que reconozca el papel de la memoria histórica como apuesta pedagógica para la enseñanza de la ‘Historia Reciente’. Así, Barragán (2020), Orellano & Ibarra (2018), Corredor et al. (2018) y Báez (2021) proponen un modelo de investigación-acción de carácter sociocrítico, en el que la práctica pedagógica en el aula confronte la historia oficial a partir de las historias de vida de los estudiantes y la de sus contextos locales. A nivel metodológico la oralidad vinculando memoria personal, colectiva e histórica y una historia desde abajo, facilita en los estudiantes una comprensión existencial de la historia del país en la que se inserta su propia vida, pues reconoce las voces de las víctimas, de quienes nunca han sido tenidos en cuenta, han sido rechazados y ocupan un lugar inferior. Esto sería un desafío para la escuela y reduciría las distancias entre lo que se enseña y la realidad presente (Eraso, 2016; Herrera & Pertuz, 2016; Barragán, 2020).

Artículo:

La enseñanza de la memoria histórica del conflicto armado colombiano en la escuela. Aproximación a un estado de la cuestión



Artículo:

La enseñanza de la memoria histórica del conflicto armado colombiano en la escuela. Aproximación a un estado de la cuestión

En el cono sur (Argentina, Brasil y Uruguay) [Sacavino \(2015\)](#) propone una educación basada en el “Nunca Más”, donde se pueda construir memoria a partir del dialogo entre generaciones, para saber ¿qué, cómo y para qué recordar? Por esta razón propone la unión entre memoria, historia y derechos humanos. De tal manera que la ‘historia reciente’, abordada fundamentalmente por organizaciones no gubernamentales, pueda llegar a la escuela y desarrollar una conciencia histórica en los futuros ciudadanos. En esto coinciden [Fernández, et al. \(2010\)](#), [Raggio \(2017\)](#) y [González \(2012\)](#) quienes plantean que se debe permitir que las luchas por la memoria, en el escenario escolar, sean iluminadas por la historiografía, cuestionando críticamente el pasado, reflexionando frente a los dispositivos escolares que, en sus narrativas, se hicieron cómplices y reconociendo responsabilidades colectivas en el marco de la última dictadura en Argentina.

En otros países, [Delgado & Estepa \(2015\)](#), en una investigación de estudio comparativo sobre la enseñanza de la historia en Japón e Italia, expresan cómo la memoria histórica es un recurso muy valioso en su aprendizaje, concluyendo que el currículo está condicionado por la ausencia de una didáctica crítica y una ciudadanía crítica. En Japón, por ejemplo, la enseñanza de la historia porta todavía controversias sobre asuntos como el imperialismo en Asia durante el siglo XX; y en Italia se mantiene la rigidez en los contenidos y una evaluación enfocada en la superación de un examen.

2. Memoria de la ‘historia reciente’ desarrollada en los libros de texto

Los libros de texto generan mucha controversia. A pesar del intento por transmitir los conocimientos de una forma aséptica y rigurosa, la forma en que aparecen los contenidos o la ausencia de temas controvertidos son algunos de los puntos centrales que problematizan la enseñanza de la historia, condicionando, en parte, la manera en que el sujeto representa su presente y piensa su futuro ([Delgado, 2014](#)).

[Herrera & Pertuz \(2016\)](#), [Padilla & Bermúdez \(2016\)](#), [Torres \(2016\)](#), [Torres & Sierra \(2015\)](#), [Valencia et al. \(2014\)](#) concluyen que los libros de texto ofrecen estudios muy generales sobre la historia nacional, quedando al margen muchos temas importantes para comprender la realidad del país. Por lo tanto, en el caso colombiano, el abordaje del conflicto armado se hace de manera superficial: ofrecen una versión muy resumida, su objetivo no es la reflexión, tampoco la explicación del proceso histórico y la estructura que le subyace, ni los daños y consecuencias para las víctimas, sino una estructura lineal que da cuenta de hechos, sin un análisis crítico. La escasa profundidad en los temas, no posibilita la comprensión de sus características históricas y variables.

Otra de las dificultades con los textos escolares, como lo expresan [Castro & Cárdenas, \(2018\)](#), [Barragán, \(2020\)](#) y [Escobar \(2017\)](#) para Colombia y [Carrasco et al. \(2014\)](#), para España, América y Europa, es que éstos conducen al maestro



por un camino de literalidad que bloquea el desarrollo del pensamiento histórico. Esto sucede, en parte, porque se quedan solo en la transmisión de un relato oficial y/o en la memorización de fechas y personajes. Lo que perpetua la imposibilidad de construir una memoria compartida en relación con la historia presente (Valencia et al. 2014; Castro & Cárdenas, 2018; Vargas & Acosta, 2012), la omisión y la transmisión de varios contenidos importantes de manera superficial y distorsionada (Delgado, 2014).

En otro estudio sobre los libros de texto en España, Colombia y Estados Unidos, se concluyó que éstos suelen cumplir con criterios curriculares obligatorios, que parten de directrices del gobierno y exigencias comerciales de las editoriales. Por ello son un referente de las representaciones del pasado, oficiales y convencionales, que circulan en la sociedad; y aunque los maestros lleguen a cuestionarlos, no es suficiente para abordar temas como la violencia y reflexionar sobre su normalización y sus implicaciones sociales. Aunque no existe un texto oficial para la enseñanza de la historia, suele circular en estos libros una versión oficial, homogénea y hegemónica, que margina los puntos de vista alternativos (Bermúdez & Epstein, 2020).

Los temas o sus análisis quedan incipientes o inconexos, y su escasa articulación con la historia oral o con otros protagonistas del conflicto, no permiten comprender la importancia de abordar el contexto ni las relaciones entre violencia estructural y violencia política (Bermúdez & Epstein, 2020). Por ello, Sánchez (2017) plantea que los informes del Centro Nacional de Memoria Histórica, la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas y el informe final de la Comisión de Esclarecimiento de la Verdad Convivencia y No-Repetición deberían ser insumos importantes y obligatorios para los libros de texto.

Algo similar sucede con los textos escolares en otros conflictos históricos, por ejemplo, en Israel y Palestina se introduce a los niños en las creencias que reproducen las narrativas victimistas y literales de la memoria, en relación con este conflicto histórico, enfatizando en los recuerdos dolorosos. Esto da lugar a una perspectiva que contribuye al desarrollo de un ethos de conflicto y una memoria colectiva que legitiman y apoyan la resolución violenta, por parte de la generación más joven. Cada currículo, en Israel y Palestina, selecciona qué y cómo recordar desde su posición, profundizando las grandes diferencias y rivalidades frente a fenómenos como la colonización, avivando la tensión entre historia y memoria (Dridi, 2022; Nasie et al., 2016).

En el caso de la historia China moderna y contemporánea, los libros de texto se convierten en referentes importantes en esta tarea. Desde el Ministerio de Educación se organiza todo lo relacionado con la escuela y se formulan “estándares curriculares” llamados “directrices de enseñanza”, para ejercer una vigilancia completa sobre el contenido educativo y los métodos. Después de 1991 el partido comunista chino ha direccionado con mayor fuerza

Artículo:

La enseñanza de la memoria histórica del conflicto armado colombiano en la escuela. Aproximación a un estado de la cuestión



narrativas como la culpabilización de occidente por los problemas de China desde una mirada victimista (Wang, 2008).

En la enseñanza de la historia los libros de texto han jugado un papel muy importante en la construcción de identidad y ciudadanía. A pesar de los adelantos, las propuestas curriculares en países occidentales como Italia o España u orientales como Japón siguen reforzando la identidad nacional, y una relación muy estrecha con narrativas dadas desde el poder (Delgado & Estepa, 2015; Miralles & Gómez, 2017). A pesar de la creación de asignaturas que abordan elementos de la memoria histórica, en estos contextos prima el olvido, persiste la rigidez en los contenidos y se tiende a omitir sucesos históricos con base en ciertos intereses, obstaculizando el desarrollo de una memoria crítica.

Delgado & Estepa (2015) afirman que Japón tiende a una “objetividad aséptica” sin dar paso a una posición crítica, a cuestionamientos o emociones que pueden ayudar a comprender la importancia de enseñar una memoria con una conciencia histórica, esta rigurosidad y deficiencia ha provocado un nacionalismo sesgado en los sectores más jóvenes y el poco desarrollo de una ciudadanía democrática.

Artículo:

La enseñanza de la memoria histórica del conflicto armado colombiano en la escuela. Aproximación a un estado de la cuestión

Sobre este último punto, Christou, (2010), en el caso grecochipriota, expone que los textos escolares se debaten entre las diferentes construcciones del pasado que perviven en este conflicto, entre lo que debe ser o no recordado, por tanto, existe una memoria colectiva que no se desarrolla en los libros de texto que, en ese contexto, dificulta el desarrollo de una memoria crítica y la inclusión de otros grupos históricos como los turcos. En palabras de Carretero & Montanero (2008), se trata de un adoctrinamiento que genera y refuerza una sola identidad, puesto que, los textos escolares suelen valorar exageradamente las características positivas de la nación, en términos no históricos, omitiendo diversas fuentes que reconocerían conflictos, divisiones y problemáticas profundas.

Por último, Rodríguez (2020) concluye que en los últimos años se ha hecho esfuerzos por diseñar textos de historia diferentes donde se pueda dejar atrás el paradigma de las narrativas nacionales, para dar paso a una “nueva historia” enfocada más, en cómo se construye el conocimiento histórico. No obstante, se presentan dificultades asociadas a la influencia que todavía tienen estas narrativas nacionales en las personas y en los textos de historia. Aun así, algunas experiencias pedagógicas relacionadas con la memoria y la historia del tiempo presente, en relación con el conflicto armado en Colombia, han sido incorporadas de a poco en textos escolares, permitiendo otras versiones y actores del conflicto (Torres & Amaya, 2015; Torres & Sierra, 2015), las cuales son fundamentales para transformar la enseñanza de la historia (Corredor et al., 2018).



3. Políticas públicas de la memoria y políticas educativas sobre historia y memoria

La tercera categoría, explica cómo las políticas públicas de la memoria se relacionan con las políticas educativas, y la memoria oficial en Colombia. Se analiza también la influencia del Estado en la construcción de esta memoria pública y lo que implica en la conformación de una memoria histórica. Por último, se menciona el tratamiento de estas políticas en otros países.

Como se ha visto hasta ahora, no se puede desconocer la influencia del Estado en la generación de una memoria oficial, la cual está más relacionada con versiones de élites en el poder para hacer prevalecer sus intereses, que con una perspectiva crítica historiográfica o una memoria histórica incluyente. Puesto que el objetivo es legitimar, monopolizar y hegemonizar la memoria pública para guiar las construcciones identitarias y los relatos en que se fundamenta (Eraso, 2016; Herrera y Pertuz, 2016).

Paradójicamente para Herrera y Pertuz (2016), la política pública de la memoria es un derecho que debe ser protegido por el Estado, que debe hacer justicia a la memoria de todos los actores, desarrollando usos políticos incluyentes, como lo proponen Todorov (1995) y Jelin (2002), que vinculen sujetos y grupos sociales diversos. De todas formas, es inevitable el conflicto entre la historia en el currículo, la política educativa y la política de la memoria, por la pervivencia de un pasado, por la presencia de actores que testimonian los hechos y que constantemente están en construcción (Herrera & Pertuz, 2016; Castro Bueno & Cárdenas, 2018; Rodríguez, 2020).

En los espacios escolares estas políticas de la memoria, que también lo son del olvido, se definen desde los lineamientos curriculares, las características de la enseñanza de la historia y las acciones escolares que permitan la reconstrucción del recuerdo. En lo referente a los lineamientos curriculares, el referente primordial centrado en la nación se ha mantenido, incluso con la desaparición de la cátedra de historia en los años noventa (Acevedo & Samacá, 2012). En la misma línea, Torres & Sierra (2015) señalan que las reformas posteriores de la Ley General de Educación sobre la enseñanza en ciencias sociales y

la formación docente (Resolución 02041 de 2016 del Ministerio de Educación Nacional), así como la promulgación de nuevas reglamentaciones curriculares sobre lo que se debe enseñar en la educación básica y media (Derechos Básicos de Aprendizaje) para el caso específico del área de ciencias sociales en Colombia, no solo se han reglamentado de espaldas a la comunidad docente, sino que han eludido la discusión sobre la actual coyuntura histórica que atraviesa el país, en el que décadas de guerra y luchas por la memoria debieran interpelar lo que se enseña en la escuela (Arias, 2016, p. 216).

Artículo:

La enseñanza de la memoria histórica del conflicto armado colombiano en la escuela. Aproximación a un estado de la cuestión



Ahora bien, en los últimos años desde el desarrollo de la Nueva historia y el constructivismo, se propone una enseñanza de las ciencias sociales más cercana a las expectativas del estudiante; pero, este panorama todavía es limitado y distante, porque se privilegia la historia tradicional, sería el docente quien pudiera lograr transformar los planes de estudio oficiales deconstruyendo un discurso hegemónico (Castro & Cárdenas, 2018).

En la misma línea argumentativa, Vargas & Acosta (2012) plantean que los lineamientos y los estándares en ciencias sociales del ministerio de Educación Nacional “*están adecuadamente planteados y son pertinentes y actualizados, pero su punto débil es que continúan permaneciendo en un plano demasiado abstracto y teórico, ofrecen pocos ejemplos, y son difíciles de conectar con la práctica docente concreta de la mayoría de los maestros*” (p. 51). Según Rubiano et al. (2020) y Torres & Amaya, (2015), esto ha significado un reto para los maestros, proponiendo una pedagogía que incluya las relaciones que se puedan establecer, señalando que no es una cuestión de contenidos, sino del sentido de la historia, buscando que los sujetos adquieran una conciencia histórica. Para ello Gámez (2016) plantea un enfoque experiencial que busque nuevos diálogos entre saberes, sujetos y realidades, unido a una práctica reflexiva.

Artículo:

La enseñanza de la memoria histórica del conflicto armado colombiano en la escuela. Aproximación a un estado de la cuestión

Otros autores como Carvajal et al. (2018) abogan por una nueva estructura en la malla curricular que involucre los aportes de la memoria y la violencia sociopolítica para generar sujetos críticos y reflexivos, donde se deje al margen la simple transmisión y se generen nuevas lecturas. Cuestión que reafirma Sánchez, (2017) al reconocer que existe un interés y voluntad política para abordar el pasado violento del país en la escuela, pero se necesitan ajustes para superar la vaguedad que presentan las políticas educativas. Desde los planteamientos anteriores se puede concluir que la construcción de una memoria colectiva es fundamental en el proceso de las políticas educativas, pero los intereses por homogenizar las narraciones, y las versiones oficiales, suelen prevalecer sobre las demandas de participación y reparación de todos los actores.

En otros contextos, como en Argentina, Raggio (2017) afirma que las políticas de la memoria y las políticas de transmisión particular están atravesadas por varias tensiones, que remiten al rol del Estado y a la continuidad de procesos políticos en periodos dictatoriales y periodos democráticos, puesto que el Estado es quien debe garantizar los derechos, pero, al mismo tiempo suele vulnerarlos. Las políticas de la memoria, no son ajenas a los problemas de gobernabilidad democrática: por una parte, se buscaba el proceso de pacificación, y el fortalecimiento de la democracia para garantizar el Nunca Mas y por otro lado, frenar la demandas que pusieran en riesgo la legitimidad democrática. Estas tensiones, no son ajenas al contexto colombiano, que también ha generado políticas de memoria para restablecer la democracia y ha sufrido también problemas y desmanes del Estado.



Grandjean plantea que (2021) en Bélgica y Francia se han adoptado numerosos instrumentos de memoria, algunos incluso calificados como “leyes de memoria”, que han generado diversos problemas, ya que estos instrumentos, impusieron unas memorias oficiales, que coexisten con las memorias colectivas de otros grupos. Aclaran como los poderes públicos pueden ejercer restricciones en los instrumentos de la memoria, que van desde sanciones o prescripciones, llegando incluso de forma indirecta a relacionarse con normas y leyes judiciales.

4. Usos de la memoria colectiva, escuela e historia oficial.

La ausencia de formación en historia, la reproducción de la historia oficial y de versiones ligadas al poder, en los libros de texto y en el currículo de la enseñanza en ciencias sociales, dado que no se implica una mirada crítica de los hechos históricos, puede ser un vehículo para narrativas de la memoria colectiva y representaciones sociales de la historia que incluso pueden ahondar los conflictos armados, configurando una historia oficial que legitime la guerra, la violación de derechos humanos, la violencia política, entre otras (Bar-Tal, 2003, 2013; Villa y Barrera, 2017, 2021).

En este marco, según Zembylas & Bekerman, (2008) pueden constituirse “memorias peligrosas” que tienen el propósito de prolongar el conflicto armado, el estatus de enemigo, recrudeciendo y exponiendo acontecimientos y experiencias que son interpretadas desde el victimismo y la mirada vindicativa. Estas memorias son perjudiciales para los intentos educativos de construir miradas críticas sobre el pasado, puesto que, establecen dicotomías absolutas entre un nosotros bueno, inocente y victimizado; y un ellos perverso, perpetrador y prescindible.

Estas memorias obstaculizan los intentos de lograr la paz, pues conducen a la producción de un enemigo que es legítimo eliminar. El problema no es la diferencia de versiones de memoria, sino las consecuencias negativas que se generan, cuando se absolutiza solo a una. Como reafirma Reátegui (2009), las funciones de integración alrededor de la memoria colectiva, no siempre son armónicas, en otras circunstancias pueden generar vigilancia, control social, quedando latentes en la memoria social cuestiones de poder y de conflicto. Para Nicholson, (2017) estas narrativas constituyen “barreras semánticas hegemónicas”.

Así, existen ciertos usos de la memoria colectiva (Todorov, 1995) que configuran identidades cerradas para favorecer el mantenimiento de una situación violenta y legitiman el uso de las armas como medio para eliminar al oponente. Así pues, el pasado puede ser distorsionado, eludido o callado, impactando las formas en que se enseña la historia (Arnoso et al., 2018; Delgado & Estepa, 2015). Para Villa y Barrera (2021) estos usos de la memoria fortalecen la historia oficial del opresor y justifican su ejercicio de la violencia.

Artículo:

La enseñanza de la memoria histórica del conflicto armado colombiano en la escuela. Aproximación a un estado de la cuestión



Como recogen Páez & Liu (2011) la memoria colectiva comprende un conocimiento compartido de hechos históricos pasados que se construyen colectivamente y que han tenido impacto en sus instituciones, creencias, valores y acciones, que en algunos casos puede ser vehiculada para profundizar lógicas de violencia. En estos casos se pone al servicio de decisiones políticas, sociales y económicas de grupos de poder, élites económicas o políticas, que la utilizan para justificar, legitimar, mantener, o alimentar el conflicto y en muchas ocasiones son un obstáculo para su resolución, dado que se alimentan de sentimientos de injusticia o sufrimientos extensos, que pasan a las nuevas generaciones a través de las escuela, los libros de texto, los medios de comunicación y la retórica política (Nicholson, 2017; Nasie et al., 2016). Este tipo de memorias que asumen la voz de la historia oficial, buscan que las versiones de los verdugos o de las instancias de dominación queden instaladas en las relaciones intergrupales y en la vida social y personal (Gaborit, 2006).

De esta forma, se construyen narrativas oficiales y hegemónicas, que justifican desde instancias de poder, y para toda la sociedad, ejercicios de dominación, violación de derechos, violencia y confrontación armada. Desde allí se generan enormes dificultades para la resolución de conflictos en un territorio y para comprender los contextos de guerra por los que han pasado sociedades enteras. La influencia que pueden tener estas narrativas oficiales en la comprensión de un conflicto, no se quedan solo en explicaciones ligeras, sino que refuerzan o agudizan los conflictos existentes, ocasionando muchas veces xenofobia, o exclusión de grupos étnicos (Arias, 2018; Nets-Zehngut, 2018; Villa & Barrera, 2017; Nasie et al., 2016; Nicholson, 2017; McCully, 2012; Páez & Liu, 2011; Christou, 2010).

Como lo representan algunos autores, la enseñanza de estas narrativas hegemónicas de la memoria colectiva en la escuela puede ayudar a la identidad del grupo, y constituye también una manera de comprender los procesos del pasado que han llevado a las situaciones del presente: “*en el caso del conflicto Israel/Palestina ha servido de manera general como catalizadora de los nacionalismos y movilizadora de los estados*” (Kirjner, 2021, p. 77), pero también puede generar posiciones que aceleran o retardan los movimientos hacia la paz en medio de los conflictos.

Zembylas & Bekerman, (2008), en el conflicto en Chipre, afirman que se pueden encontrar relatos y discursos nacionalistas contrapuestos sobre como una comunidad representa a otra y como se centran en la violencia y en los traumas que se han infligido la una a la otra. Estas opiniones encontradas y negativas del otro se reafirman no solo en “*el sistema educativo oficial, sino también a través del imaginario social, los medios de comunicación y los círculos familiares y sociales*” (p. 134). En otros países como España, Fouz (2021) afirma que en el conflicto vasco las disputas no están tanto en la objetividad de los hechos, sino en el sentido, alertando sobre el peligro de

Artículo:

La enseñanza de la memoria histórica del conflicto armado colombiano en la escuela. Aproximación a un estado de la cuestión



que una memoria genere una amnistía moral por un lado, o la promoción de ideologías centradas en la persecución del enemigo, por el otro.

En el contexto colombiano Ospina, et al., (2021) concluyen que muchos ciudadanos en Colombia no comprenden las causas del conflicto armado, lo ven como algo ajeno, donde se priorizan más la ausencia y el olvido, sus narrativas corresponden más a los discursos de los medios de comunicación, al plano sentimental o a relatos estáticos y genéricos. En efecto Villa y Barrera (2021) enuncian que, en el contexto de la ciudad de Medellín, muchos de los 44 participantes, en su investigación cualitativa, no tienen relatos ni narrativas ni representaciones del conflicto armado, pero limitan sus memorias a la identificación de un único responsable en las guerrillas, que termina siendo asumido como enemigo absoluto. Lo cual legitima la violencia que pueda ejercerse en contra de este actor armado, lo que, al final, contribuye a la perpetuación del conflicto.

En pocas palabras estas comprensiones que favorecen una memoria oficial, reproducidas en modelos tradicionalistas de educación y de enseñanza de la historia y de la memoria, son contraproducentes para pensar el conflicto, para buscar soluciones y para la construcción de la ciudadanía y el respeto por los derechos humanos (Arias, 2018). González (2012) afirma que estas memorias oficiales buscan homogeneizar a la comunidad en su pertenencia a una historia común, dando importancia a un pasado glorioso y ocultando el conflicto, la violencia, el horror, el dolor y la muerte.

Para contraponerse a esta lógica, Hammack & Pilecki, (2015) proponen la experiencia de contacto in situ entre los grupos en conflicto, un diálogo en torno a las memorias históricas construidas en cada lado, para transformar las narrativas mnémicas que lo han legitimado. Este modelo de dialogo intergrupar representan un intento, por examinar directamente las dinámicas de poder y el discurso de la historia en las relaciones intergrupales. En este sentido, Jelin (2001) refuerza diciendo que la memoria es un mecanismo muy valioso culturalmente para fortalecer el sentido de pertenencia de grupos que han sido inferiorizados; quienes luchan por el sentido de los hechos para hacer valer sus versiones de la historia.

McCully, (2012) en el contexto de Irlanda del Norte propende por una enseñanza desde múltiples perspectivas, porque permite que los estudiantes puedan conocer diferentes posiciones e identificar aquellas que están arraigadas fuertemente en las comunidades. Aclara que lograrlo es muy complejo, por la influencia que ejercen la familia y la comunidad en memorias colectivas victimistas que han legitimado el conflicto por décadas. Por esto, plantean aspectos como ¿hasta qué punto el pensamiento crítico desarrollado a través del plan de estudios de historia puede desafiar la memoria colectiva que da forma a la identidad comunitaria? O ¿cómo pueden los educadores presentar varios puntos de vista para evitar una visión simplista del pasado?

Artículo:

La enseñanza de la memoria histórica del conflicto armado colombiano en la escuela. Aproximación a un estado de la cuestión



concluye que este reto todavía es difícil de alcanzar. Por ello, [Mutlutürk et al. \(2020\)](#) afirman que la memoria colectiva puede entenderse mejor en grupos específicos y no en niveles muy amplios como una nación, por lo que se debe construir desde abajo, siendo la escuela un lugar idóneo para su trabajo.

5. Sujetos de la memoria en la escuela: maestro y estudiante

Cuando se aborda al maestro se analiza cómo, muchos de ellos, a pesar del currículo y de las limitaciones institucionales, abordan la memoria histórica y la enseñanza de la ‘historia reciente’ en espacios académicos y extracurriculares. Las diferentes investigaciones, abordan las dificultades, los cuestionamientos y las estrategias que desarrollan en sus prácticas pedagógicas, preguntándose por el papel de la institucionalidad en estos procesos. En los estudiantes se analizan algunas falencias que impiden el desarrollo del pensamiento histórico y las dificultades para su comprensión en relación también con el contexto familiar.

En una investigación, con enfoque histórico-hermenéutico, [Mosquera & Lozano, \(2020\)](#) encontraron que la memoria ha sido abordada por maestros universitarios y de secundaria, poniendo en tensión la memoria y la historia oficial a través de innovaciones en el trabajo pedagógico, sin ningún apoyo del Ministerio de Educación Nacional ni de sus instituciones. Para [Arango, \(2015\)](#) los maestros que se han resistido a esta falta de respaldo institucional, han logrado en sus prácticas pedagógicas incluir narrativas experienciales, utilizan material audiovisual, testimonios, cuentos, otras expresiones artísticas. Una de las limitantes en este proceso es el desgaste de la comunidad educativa, específicamente de los docentes, por el carácter extracurricular y marginal de estas prácticas ([Torres & Sierra, 2015](#)).

Por ello, [Arias \(2016\)](#) y [Rubiano, et al. \(2020\)](#) cuestionan si los maestros cuentan con la formación suficiente, las herramientas conceptuales, interdisciplinarias y metodológicas para abordar la memoria histórica. Su labor se encuentra atravesada por la tensión entre políticas educativas, cumplimiento del currículo y una gran cantidad de funciones, que relegan la tarea de esta enseñanza a una actividad puntual. Muchos desean formar a los estudiantes, pero, las tareas administrativas y la tecnoburocracia de la educación finalmente ocasionan que las estrategias utilizadas queden inconclusas y no sean claros los objetivos. Se evidencia que tienen muchas dudas sobre contenidos, metodologías, edades de los estudiantes, niveles de formación y estrategias que propicien la producción de memorias significativas que subviertan las versiones oficiales de la historia ([Baquiro, 2019](#)). Y aunque los maestros pueden desarrollar comprensiones complejas de los hechos históricos, desde sus prácticas docentes no alcanzan a materializar en los estudiantes un aprendizaje profundo ni pensamiento crítico, con lo que se pueden banalizar algunas iniciativas institucionales, como la Cátedra de Paz ([Grisales, 2017](#); [Londoño, 2020](#); [Bermúdez & Epstein, 2020](#)).

Artículo:

La enseñanza de la memoria histórica del conflicto armado colombiano en la escuela. Aproximación a un estado de la cuestión



Otros autores aclaran que es difícil volver sobre la memoria histórica, particularmente del conflicto armado, porque plantea situaciones sobre el pasado que no se quieren recordar, dado el dolor que movilizan o el miedo a ser señalado; o sencillamente porque, en la práctica, puede exceder el trabajo del maestro. Además, son temas que despiertan en muchos jóvenes recuerdos dolorosos, que, si no se abordan correctamente, pueden ocasionar problemas en la comprensión de los hechos históricos, interpretaciones sesgadas o agudización del trauma y revictimización (Bermúdez & Epstein, 2020). Para afrontar esta dificultad, Torres (2016) plantea además de conocimientos disciplinares sobre el proceso pedagógico de memoria histórica, la formación en habilidades afectivas para la contención emocional. Cosa que refuerza Báez (2021), pues, algunos maestros están acudiendo a nuevas estrategias pedagógicas y didácticas que orientan al estudiante no solo a comprender la historia, sino también a relacionarse con lugares, museos, casas de la memoria, monumentos y otras acciones colectivas que requieren dentro del proceso formativo habilidades para el apoyo emocional.

Carretero & Montanero, (2008), afirman que una de las estrategias para esta enseñanza consiste en apelar al relato y la narración, lo que permite al estudiante construir un hilo narrativo que favorece su pensamiento histórico. Cuando el maestro utiliza narrativas infantiles, y relatos autobiográficos significativos y enmarcados en sucesos históricos, logra movilizar a los estudiantes de su posición original dotando de significado su práctica educativa (Montejo & Quiroga, 2017). Según Arias (2016) esto también se puede desarrollar acudiendo a documentales y películas que contacten a los estudiantes con la realidad histórica.

En los estudiantes se evidencian varias falencias frente al desarrollo de la memoria histórica, como lo expresa Rodríguez (2020): entienden el pasado desde la dualidad ellos y nosotros, privilegian narraciones simplificadas y homogéneas. Para Gómez, (2018) y Carretero & Montanero (2008), no comprenden los contenidos históricos desde la multicausalidad, dan mayor importancia a las causas más cercanas en el tiempo. Y Montejo & Quiroga (2017) reafirman que el estudiante todavía está bajo los parámetros de reproducción de la información y continúa en su papel de receptor.

Otros autores como Sánchez (2017) resaltan que la mayoría no comprenden el proceso histórico y su papel como agentes de la historia. Manifiesta que han aprendido la historia desde los medios de comunicación, y no desde sus maestros, especialmente cuando se hace referencia al conflicto armado, tal como Villa et al. (2020) lo refieren para ciudadanos del común. Así pues, presentan dificultades anacrónicas, sitúan en un mismo plano hechos como el narcotráfico con el inicio de la guerra en los años sesenta y no tienen claro los diferentes actores armados.

Artículo:

La enseñanza de la memoria histórica del conflicto armado colombiano en la escuela. Aproximación a un estado de la cuestión



La relación con el contexto de los estudiantes y su familia, rara vez se aborda en la escuela, y este acercamiento, posibilitaría de manera más fácil y eficaz el desarrollo del pensamiento histórico. Acercar a los estudiantes a su historia familiar y a su contexto les da un papel activo y los convierte en investigadores de sus propios contextos (Barragán, 2020; Castro & Cárdenas, 2018). La enseñanza de la historia debe estar vinculada a la cotidianidad para generar relaciones significativas y visiones históricas más completas y conjugar la comprensión y las actitudes que permitan su transformación en ciudadanos capaces de trabajar en el desarrollo de la sociedad. Por ejemplo, Corredor (2020) logró evidenciar que los estudiantes mejoraron sus relaciones emocionales y sus actitudes frente a las víctimas del conflicto armado, cuando recibieron formación sobre memoria histórica en la escuela y se abrieron a escuchar incluso historias de dolor y horror.

De allí que Bermúdez & Epstein (2020), Corredor (2020) y Díaz (2013) propongan que el estudiante debe devenir en un ser histórico con sentido de agencia, generando habilidades cognitivas que tengan relación no tanto con el qué de la historia, sino con el cómo se construye el conocimiento histórico; articulando entre lo que el estudiante reconoce de su relación y de su contexto familiar con el contenido histórico (Barragán, 2020; Londoño, 2020; Rubiano, et al., 2020). Esto facilita la generación de una conciencia histórica crítica.

Artículo:

La enseñanza de la memoria histórica del conflicto armado colombiano en la escuela. Aproximación a un estado de la cuestión

6. Pedagogías de la memoria

El punto anterior conecta con la sexta categoría que establece el estudio de las pedagogías de la memoria, desde las prácticas docentes y/o prácticas de enseñanza, a partir de diferentes articulaciones entre la pedagogía para la paz, la pedagogía crítica o el constructivismo social. Se analiza la importancia de estrategias como las narrativas y los testimonios y la necesidad del no olvido en contextos conflictivos.

Londoño, (2020) propone inicialmente revisar las prácticas docentes de la educación media en diferentes instituciones educativas, lo que implica problematizar lo que tradicionalmente se ha realizado sobre la memoria histórica y la educación para la paz; finalmente presenta tres estrategias: mirar el sentido de la memoria, trabajar con las historias biográficas de estudiantes y maestros, y generar las condiciones en la escuela para abordar estas estrategias. En la misma línea, autores como Herrera & Merchán (2012) promueven las narrativas y los testimonios, no solo desde el dolor, sino desde la reparación y el restablecimiento de los derechos y prácticas de enseñanza (no necesariamente formales) que construyan otros sentidos. Para Báez (2021), esto permite el compromiso de estudiantes y maestros frente a los hechos históricos y la no normalización de la violencia, así como también el no olvido y el respeto por las víctimas.

Domínguez-Acevedo, (2019) y Rubiano et al., (2020) plantean, por ello, una pedagogía desde la recuperación y la visibilización de todos los que



han sido silenciados, lo que implica aprender a vivir con lo traumático. Para lograrlo, propone como ejes transversales: el reconocimiento de los derechos humanos, una enseñanza basada en la dignificación de las víctimas, y la no repetición, desde una mirada intergeneracional; la utilización de herramientas de la historiografía y la historia oral que permitan comprender el pasado, en un marco de reflexión constante desde una construcción colectiva.

Otros reconocen que existe una lucha permanente de las víctimas por contar su versión de los hechos y reclamar justicia, enfrentándose a versiones hegemónicas que las desconocen. Por ello, proponen desde la enseñanza de la historia, un acercamiento a las víctimas para dignificar su verdad y su papel (Eraso 2016; Montejo & Quiroga, 2017; Rubiano et al., 2020). Castro & Cárdenas (2018) aclaran que, en esta disputa por contar la versión de los hechos, entran en juego dos verdades: una del Estado, respaldada por la norma, que responde a intereses políticos; y otra de las víctimas, que ante las injusticias y la falta de protección de sus derechos y la desconfianza en el actuar de algunas organizaciones, descubren que deben contar su verdad, a pesar de las vicisitudes y oposiciones que encuentran. Lo que implica la producción de narrativas que han sido silenciadas y el reconocimiento de su voz (Herrera & Merchán, 2012; Valencia et al., 2014).

Artículo:

La enseñanza de la memoria histórica del conflicto armado colombiano en la escuela. Aproximación a un estado de la cuestión

En relación con la anterior, Ricoeur, (2002) plantea que esta pedagogía se da por vía del testimonio y establece un vínculo emocional con los testigos que, al narrar su historia, develan también la historia de todos. Como dicen Fernández et al. (2010) es importante que los testigos cuenten y den testimonio para evitar que se escondan los culpables, para conocer la historia y para formar el ideal del “*Nunca más*”. Para Jelin (2014) estas narrativas biográficas alcanzan una unidad indisoluble entre historia personal e historia de país, cuando son reconocidas por el contexto político, pero en otras ocasiones pueden generar rechazo y saturación, hasta cierta banalidad al producir acostumbamiento (Raggio, 2017). Por ello, autores como Cate-Arries (2016) y Jelin (2014) insisten en la importancia de escuchar y generar espacios de confianza donde estos testimonios y narraciones puedan ser un ejercicio de memoria personal y social. La escuela podría ser un escenario propicio para ello.

Diversos autores reiteran que los movimientos sociales, ONG, grupos de investigación, organizaciones que no corresponden con la escuela, han desarrollado una pedagogía social de la memoria, en las calles, en la vida de la gente, en las comunidades desde un registro resistente y terapéutico, a través de plantones, performances, obras de teatro, movilizaciones, museos, exposiciones, entre otros, por lo que sería importante llevar estas propuestas a la escuela (Torres & Sierra; 2015; Valencia et al., 2014). Otros plantean, sin embargo, que, en el contexto colombiano, algunas iniciativas están más direccionadas a cumplir con procesos burocráticos, intentando domesticar los relatos de las víctimas y de los movimientos sociales desde propuestas externas a la cotidianidad de las comunidades (Ospina et al., 2021).



Es por esto, que algunos autores abogan por dar voz, incluso en el escenario escolar, a aquellos que no han sido escuchados y se les ha negado su condición humana, para visibilizar sus vidas, sus contextos y reponer en parte el olvido al que han sido sometidos. Al recuperar sus testimonios se logra la resignificación y la reconfiguración de ellos y de la sociedad en general (Herrera & Merchán, 2012; Valencia et al., 2014; Domínguez-Acevedo, 2019). Cuando el dolor no es escuchado, cuando es negado por razones políticas y sociales, se puede terminar glorificando a los perpetradores y estigmatizando a las víctimas. Por tanto, las expresiones de dolor, de sufrimiento y de duelo permiten rescatar del olvido la historia del sujeto, de su contexto familiar y colectivo.

Para Díaz, (2013) los niños y los jóvenes, en la enseñanza de la historia, requieren que se aborde esta dimensión subjetiva a través de experiencias que motiven y permitan la comprensión del pasado. De tal manera que se traduzca su comprensión histórica en una práctica, donde logre como ciudadano la participación en procesos políticos y sociales. Para ello, se debe desarrollar una aprendizaje colaborativo que articule al estudiante con su contexto familiar y social, en relación con el conflicto armado; acudiendo también a metodologías utilizadas por los historiadores, como la búsqueda de fuentes y el uso de documentos (Barragán, 2020; Londoño, 2020; Rubiano et al., 2020; Corredor et al., 2018).

Artículo:

La enseñanza de la memoria histórica del conflicto armado colombiano en la escuela. Aproximación a un estado de la cuestión

Este camino pedagógico debería conducir al no olvido, al develamiento de momentos históricos vergonzosos y a promover una reparación simbólica y moral. Este proceso finalmente es una manera de activar la reflexión y el reconocimiento de la sociedad, el Estado y los actores armados (Fouz, 2021; Montejo & Quiroga, 2017). Finalmente, para Cate-Arries (2016), Delgado & Estepa, (2015) y Jelin (2001) el silencio y el olvido, en aras de fomentar la cohesión social, terminan vulnerando la libertad y la autodeterminación del sujeto en lo social y en lo individual.

Discusión

Esta revisión permite identificar algunos aspectos comunes a lo largo de las categorías analizadas. La primera es la tensión entre las memorias hegemónicas que se condensan en la historia oficial y tradicional (Arias, 2018; Dridi, 2022; Jelin, 2002) y las memorias subalternas que se construyen desde abajo por parte de las víctimas, los movimientos sociales y los grupos sociales que han sido invisibilizados y que han padecido graves violaciones de derechos humanos que pretenden ser ocultados por instancias de poder (Barragán, 2020; Jelin, 2002; Mutlutürk et al., 2020).

Esta tensión se vive en la escuela, en la medida que el currículo, los libros de texto reproducen, desde el Estado y las élites en el poder, un discurso que pretende ser homogéneo y hegemónico, centrado en la historia patria, recurriendo a una glorificación del pasado, a un relato epopéyico, de héroes, hazañas, victorias y logros que enaltecen la construcción histórica del Estado-



Nación (Carretero & Borrelli, 2008; Miralles & Gómez; 2017; Rodríguez, 2020; Villa et al, 2017). Contenidos y formas con los que debe cumplir el maestro, sobre los cuales es supervisado y evaluado, que al además venir en los libros de texto, se convierte en un material de acceso expedito, frente al cual, si quiere proponer otros procesos formativos que incluyan las memorias subalternas, deberá hacerlo, o bien, sobreponiendo los contenidos, abriéndose campo en el aula de clase, o desarrollarlo en espacios extracurriculares y marginales (Torres & Sierra, 2015). En ambos casos sujeto a diversas dificultades.

En primer lugar, si no cumple con el currículo o no transmite el contenido propuesto institucionalmente, podría generar algún tipo de incumplimiento u obtener una evaluación negativa. Pero por otro lado, en un contexto como el colombiano, puede ser acusado de ideologización y de adoctrinar a los estudiantes (Villa Gómez et al., 2022). Y en segundo lugar, la tecnoburocracia de la educación (formatos, técnicas de evaluación, fichas y otras labores administrativas) dificulta que esta tarea se pueda cumplir en los espacios extracurriculares, porque con todas las tareas que deben cumplirse y en muchos casos con el doblaje de jornadas que deben hacer los maestros para obtener ingresos acordes, muchos de ellos no cuentan con el tiempo ni con la disposición para ejecutar o acompañar estas actividades. Al final, terminan siendo desarrolladas desde la buena voluntad, la vocación de servicio, el interés personal o por tener alguna implicación subjetiva que lo conmina a comprometerse con la tarea (Arias, 2016; Baquiro, 2019).

Estas circunstancias operan de forma tal, que en muchas ocasiones la escuela se convierte en reproductora de las memorias literales que termina por legitimar la violencia y la solución armada de los conflictos (Bar-Tal, 2003, Nasie, et al. 2016; Ospina et al., 2021; Todorov, 1995). En estos discursos se puede legitimar la historia oficial que encubre a los Estados cuando cometen graves violaciones de los derechos humanos o se embarcan en guerras o conflictos armados internos, en las que se construye y legitima una versión que propende por la eliminación del enemigo, que es el portador de todos los males y que bloquea las salidas negociadas (Bar-Tal, 2003, 2013; Villa & Barrera, 2017, 2021). Con lo cual se constituye un marco ideológico que es reproducido a lo largo y ancho de la sociedad en el que los fines del Estado, capturado por sectores sociales, económicos y políticos con mucho poder, están por encima de los derechos humanos y de su condición de garante de los mismos.

Desafortunadamente como se ha visto en esta revisión, los investigadores plantean que, en muchas ocasiones, la escuela, el currículo y los libros de texto, en el marco de la educación formal, en tanto dispositivo de reproducción de un orden social, controlada por el Estado y estos grupos de poder que lo ponen a su servicio, termina convertida en escenario de reproducción de esta historia oficial (nacional, desconectada de la realidad, informativa, épica y descontextualizada, que se aprende literalmente). En Colombia, la exclusión

Artículo:

La enseñanza de la memoria histórica del conflicto armado colombiano en la escuela. Aproximación a un estado de la cuestión



de la enseñanza de la historia como materia obligatoria ahondó este problema porque se ha generado, además, un vacío mnémico; una especie de olvido o un relato muy genérico que no permite siquiera la crítica, la contrastación o el debate (Ospina et al., 2021; Villa y Barrera, 2021; Villa Gómez et al., 2022).

De otro lado, y paradójicamente, como también lo afirman la gran mayoría de investigadores convocados en este texto, el trabajo de memoria, las pedagogías de la memoria en el escenario escolar son uno de los dispositivos más potentes para poder contrarrestar las memorias míticas, la historia oficial, las memorias victimistas y las que legitiman la violencia y la guerra (Arango, 2015; Domínguez-Acevedo, 2019; Herrera & Merchán, 2012; Valencia et al. 2014). Puesto que, como espacio privilegiado para el conocimiento, abre las posibilidades para desarrollar múltiples metodologías que, por un lado recojan la voz de las víctimas, de las comunidades, las historias de vida de los mismos estudiantes y maestros en el contexto de la violencia en la localidad, la región o el país (Jelin, 2002; Báez, 2021; Ricoeur, 2002; Villa, 2016). Pero, por otro, se puede apelar a las investigaciones críticas de la historia, a ejercicios y el uso de métodos de la misma disciplina historiográfica con los estudiantes, en sus propios contextos (Fernández, et al., 2010; Raggio, 2017; González, 2012).

Artículo:

La enseñanza de la memoria histórica del conflicto armado colombiano en la escuela. Aproximación a un estado de la cuestión

Incluso, y a pesar de que estas acciones se realicen con preminencia en espacios extracurriculares, maestros y estudiantes en muchas regiones de Colombia, y en otros contextos de América Latina y el mundo, han logrado generar estos espacios que les han permitido escuchar la voz de las víctimas, tejer sus propias historias, reconocerse como parte de este contexto y de la narrativa histórica. De tal manera que logran tomar distancia de los discursos y narrativas hegemónicas y suscitar o acompañar procesos, en su mayoría, locales; pero que se convierten en ejercicio resistente y terapéutico de la memoria (Barragán, 2020; Orellano & Ibarra, 2018; Corredor et al., 2018; Báez, 2021; Rabotnikof, 2010, Villa, 2014).

Conclusión

Teniendo en cuenta los puntos abordados en esta revisión, se puede afirmar que se pueden desarrollar algunas acciones que favorezcan la inclusión de la formación escolar sobre memoria histórica y la 'historia reciente' en los procesos educativos. Para este propósito se deberían tener en cuenta tres posibles propuestas:

1. La inclusión de la formación en memoria histórica que puede desarrollarse explícitamente en la cátedra de paz en diálogo con la cátedra de historia, que es necesario revitalizar, tal como se colige de la ley 1874 de 2017, que se empezó a implementar en el 2020 (Grisales, 2017; Londoño, 2020; Bermúdez & Epstein, 2020). En este sentido, sería perentorio que no solamente se desarrollaran estudios de 'historia patria', en función



Artículo:

La enseñanza de la memoria histórica del conflicto armado colombiano en la escuela. Aproximación a un estado de la cuestión

de una narrativa que fortalece los intereses del Estado y de las élites, como se ha evidenciado en este texto. Sino también que pueda dialogar con las experiencias de la memoria colectiva y la memoria histórica desarrolladas por los docentes desde un marco curricular que ponga en diálogo estas dos asignaturas y posibilite la generación de conciencia histórica y pensamiento crítico (Delgado & Estepa, 2015. Gámez, 2016; Sacavino, 2015)

2. Es indispensable, como propone Sánchez (2017) que los informes del Centro Nacional de Memoria Histórica, el informe de la Comisión de la Verdad (CEV) y otros informes y estudios que se han desarrollado en Colombia para develar los hilos que se han tejido a lo largo de su extensa historia de violencia política y conflicto armado, sean un insumo obligatorio de la cátedra de historia y de los ejercicios de memoria en la cátedra de paz. Estos informes son un aporte significativo tanto para la preparación de los maestros, como para la formación de los estudiantes en el desarrollo de las competencias de pensamiento crítico y conciencia histórica, posibilitando una lectura, que en términos de la resolución de los conflictos armados y la construcción de paz rompa con la deslegitimación del adversario, la deconstrucción de la narrativa del enemigo absoluto y la superación de las memorias victimistas o literales que contribuyen al mantenimiento del conflicto, fortaleciendo la construcción de culturas de paz.
3. Los maestros deben ser formados y capacitados en dos grandes temas: primero en los contenidos y metodologías para trabajar la memoria colectiva e histórica, que favorezcan un trabajo de duelo colectivo (Ricoeur, 2002, Villa, 2014) en el escenario escolar. Esto permitiría el desarrollo de acciones colectivas de memoria, que pueden ser públicas o al interior de la institución educativa, de carácter incluyente, promoviendo un uso que tienda a la construcción de paz, convivencia y reconciliación. En este sentido, la CEV (2022) desarrolló múltiples actividades orientadas en este sentido, que podrían ser, también, retomadas en la escuela. Ahora bien, atendiendo a prevenir la revictimización, la emergencia del dolor y otras manifestaciones emocionales en estudiantes, docentes y resto de la comunidad educativa, también podrían tener formación en primeros auxilios emocionales y habilidades como terapeutas populares o promotores psicosociales, tal como se ha desarrollado en Colombia en diversas regiones y localidades; lo que permitiría la contención emocional y un trabajo de apoyo mutuo que fortalezca los vínculos y posibilite la reconstrucción del tejido social (Villa, 2014, 2016).



Bibliografía

- Acevedo, Á., & Samacá, G. (2012). La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 219-242. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162012000100012
- Arango, G. (2015). Memoria Pública y Duelo Público en la Colombia Contemporánea. a/b: Estudios de Auto/Biografía, 30 (1), 153-166. Recuperado 13 de noviembre del 2022 de la base de datos Taylor Francis Online.
- Arias, D. H. (2016). La memoria y la enseñanza de la violencia política desde estrategias audiovisuales. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 253-278. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-39162016000200010&script=sci_abstract&tlng=pt
- Arias, D. H. (2018). El pasado reciente en la escuela. Relatos de estudiantes universitarios. *Folios*, (47), 215-226. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/7407/6042>
- Arnosó, M., Páez, D., Bobowik, M., & Basabe, N. (2018). Implicaciones de los estudios sobre memoria colectiva para la enseñanza de la historia. *Arbor*, 194(788), a445-a445. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2005>
- Ávila, S. P. R., & Moncada, O. M. S. (2009). Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: trabajar con la memoria en un país en guerra. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 13-66.
- Báez, N. Z. (2021). Importancia de la enseñanza de la memoria histórica en el contexto colombiano. *Boletín Redipe*, 185-194. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i1.1172>
- Baquiro, J. C. (2019). Pedagogía de la memoria para la reparación simbólica de niños víctimas del conflicto armado en Colombia. pedagogía. VII Simposio Internacional de Educación y Pedagogía. Bogotá, 16 al 19 de diciembre de 2019
- Barragán, K. A. (2020). Memoria e historia desde abajo en la escuela reconocimiento de voces importantes en la enseñanza de las ciencias sociales. Tesis de maestría. Universidad pedagógica Nacional.
- Bar-Tal, D. (2003). Memoria colectiva de la violencia física: Su aporte a la cultura de la violencia. *El papel de la memoria en el conflicto étnico*, 77-93. Recuperado en 15 de noviembre del 2022, de https://link.springer.com/chapter/10.1057/9781403919823_5
- Bar-Tal, D. (2013). *Intractable conflicts: Socio-psychological foundations and dynamics*. Cambridge University Press.
- Bermudez, A., & Epstein, T. (2020). Representations of violent pasts in memorial museums. Ethical reflection and history education (Las representaciones de pasados violentos en museos memoriales. Reflexión ética y enseñanza de la historia). *Journal for the Study of Education and Development*, 43(3), 503-543.
- Carrasco, C. J. G., Gutiérrez, R. C., & Martínez, P. M. (2014). La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 1-25.
- Carretero, M., & Borrelli, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela? *Cultura y educación*, 20(2), 201-215.

Artículo:

La enseñanza de la memoria histórica del conflicto armado colombiano en la escuela. Aproximación a un estado de la cuestión



Artículo:

La enseñanza de la memoria histórica del conflicto armado colombiano en la escuela. Aproximación a un estado de la cuestión

- Carretero, M., & Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y educación*, 20(2), 133-142.
- Carvajal, C. M., Díaz Chabur, C. P., Ortiz Suárez, R. D., & Pulgar Suárez, L. A. (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.
- Castro Bueno F. y Cárdenas A. U. A. (comp.) (2018). Historia oral y memorias. Un aporte al estado de la discusión. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Universidad Pedagógica Nacional de Colombia
- Cate-Arries, F. (2016). “De puertas para adentro es donde había que llorar”: El duelo, la resistencia simbólica y la memoria popular en los testimonios sobre la represión franquista. *Journal of Spanish Cultural Studies*, 17(2), 133-162.
- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad – CEV (2022). Informe Final, Tomo I: Hallazgos y Recomendaciones. En: <https://www.comisiondela-verdad.co/hay-futuro-si-hay-verdad>
- Christou, M. (2010). La educación de la memoria en la formación del ciudadano: el caso del currículo grecochipriota. *Política y Sociedad*, 47(2), 121-134.
- Clark, A. (2020). He sounds of silence in Australian collective memory and popular counter-narratives. *Journal for the Study of Education and Development*, 43(3), 544-573. Recuperado 14 de noviembre del 2022 de la base de datos Taylor Francis Online.
- Corredor, J., Wills-Obregón, ME y Asensio-Brouard, M. (2018). Educación de la memoria histórica para la paz y la justicia: definición de un campo. *Revista de Educación para la Paz*, 15(2), 169-190.
- Corredor, J. (2020). Hablar sobre el pasado: efectos de una experiencia educativa en memoria histórica. *Revista Colombiana de Educación*, (79), 171-202.
- Castrillón, J. E. C., Villa, J. D. & Marín, A. F. (2016). Acciones colectivas como prácticas de memoria realizadas por una organización de víctimas del conflicto armado en Medellín Colombia. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 7(2), 404 – 424.
- Decker, S., Hassard, J. & Rowlinson, M. (2021). Repensar la historia y la memoria en los estudios de organización: el caso de la reflexividad historiográfica. *Relaciones Humanas*, 74(8), 1123-1155. [doi/pdf/10.1177/0018726720927443](https://doi.org/10.1177/0018726720927443)
- Delgado, E. J. (2014). Educación para la ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su vinculación con las dimensiones de la memoria: estudio de caso en ESO. Tesis de doctorado. Universidad de Huelva.
- Delgado, E. J., & Estepa, J. (2015). Memoria histórica y olvido en la enseñanza de la historia: los casos de Japón e Italia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 29, 119–133.
- Díaz, A. V. (2013). La memoria como escenario pedagógico para la enseñanza de la historia. *Revista de educación y pensamiento*, (20), 94-104.
- Domínguez-Acevedo, J. D. (2019). Pedagogía de la memoria e historia del tiempo reciente: un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia. *El Ágora USB*, 19(1), 253-278.



Artículo:

La enseñanza de la memoria histórica del conflicto armado colombiano en la escuela. Aproximación a un estado de la cuestión

- Dridi, T. (2022). Dispositivos retóricos de la memoria oficial palestina e israelí: libros de texto escolares de historia palestina e israelí como estudio de caso. *Revista de Educación*, 202(1), 80-91.
- Eraso, R. A. (2016). Las comunidades de paz de Urabá desde la enseñanza de la historia reciente. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 321-342.
- Escobar, L. D. (2017). La enseñanza de la historia reciente en Colombia y los libros de texto escolar: Apuntes para la construcción de su campo investigativo. *Revista Cambios y Permanencias*, 8(2), 1010-1026.
- Fernández, I., Pelegrino, V., & Suasnábar, M. G. (2010). La Reconstrucción de la Memoria: El uso de la Historia oral como estrategia Pedagógica. In VI Jornadas de Sociología de la UNLP 9 y 10 de diciembre de 2010 La Plata, Argentina. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología. Recuperado el 12 de enero del 2023, de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5109/ev.5109.pdf
- Fouz, M. R. (2021). A vueltas con el pasado violento. Memoria colectiva y disputas por el relato de ETA. *Política y sociedad*, 58(2), 6.
- Gaborit, M. (2006). Memoria histórica: relato desde las víctimas. *Pensamiento psicológico*, 2(6), 7-20.
- Gámez, L. T. (2016). Historia reciente en la escuela colombiana: acercamiento a las nociones de memoria, historia y conflicto. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 165-185.
- García, S. (2014). Las relaciones de poder y la memoria colectiva desde una perspectiva espacial. *Revista Española de Ciencia Política*, 36, 117-128.
- Gómez, D. M. (2018). Voces que narran el pasado reciente: La enseñanza de la memoria y la historia desde una experiencia docente en básica primaria. *Historia y MEMORIA*, (17), 51-89.
- González, M. P. (2012). Historia y memoria del pasado reciente en la escuela: una mirada a la propuesta oficial. *Quinto sol*, 16(2), 1-24.
- Grandjean, G. (2021). Memorias oficiales y restricciones legales: una clasificación de los instrumentos de memoria en Francia y Bélgica. *Estudios de memoria*, 14(2), 501-520.
- Grisales, C. Y. (2017). Memoria Histórica y Conflicto armado: Elementos para la construcción de una educación para la paz en la escuela colombiana. *Revista Cambios y Permanencias*, 8(2), 999-1009.
- Hammack, PL y Pilecki, A. (2015). Poder en la historia: enfoques teóricos contrastantes para el diálogo intergrupar. *Revista de Asuntos Sociales*, 71(2), 371-385.
- Herrera, M. C. & Pertuz, S. (2016). Educación, subjetividades y memoria en procesos de transición política. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 13-22.
- Herrera, M., & Merchán, J. (2012). Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente. Las víctimas: entre la memoria y el olvido, *Revista Colombiana de Educación*, 62, 137-156. DOI: 10.13140/RG.2.1.1095.7528
- Jelin, E. (2001). Exclusión, memorias y luchas políticas. Clacso.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores.
- Jelin, E. (2014). Las múltiples temporalidades del testimonio: el pasado vivido y sus legados presentes. Recuperado el 12 de enero del 2023, de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/4077/CONICET_Digital_Nro.5370_A.pdf?sequence=2



Artículo:

La enseñanza de la memoria histórica del conflicto armado colombiano en la escuela. Aproximación a un estado de la cuestión

- Kirjner, J. (2021). Memoria, cine e identidad en torno al conflicto palestino-israelí: Hacia una comprensión histórica del juicio sivan vs. Finkelkraut. *Secuencias*, (54), 75-91.
- LeGrand, CC, Van Isschot, L., & Riaño-Alcalá, P. (2017). Tierra, justicia y memoria: desafíos para la paz en Colombia. *Canadian Journal of Latin American and Caribbean Studies/Revue canadienne des études latino-américaines et caraïbes*, 42(3), 259-276.
- Londoño, C. M. (2020). *Hacia una pedagogía crítica de la memoria para la paz: reflexiones a partir de la práctica docente*. (Master's thesis, Unian-des). Tesis de Maestría. Universidad de los Andes.
- Lorenz, F. G. (2004). Argentina's coup: social myth, memory and history. *History Today*, 54(1), 17.
- McCully, A. (2012). Enseñanza de la historia, conflicto y legado del pasado. *Educación, Ciudadanía y Justicia Social*, 7(2), 145-159.
- Miralles, P. & Gómez, C. J. (2017). Enseñanza de la historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas. *Historia y memoria de la educación*, 6, 9-28.
- Montejo, D. A. & Quiroga, L. K. (2017). Sujeto, discurso pedagógico, narrativas infantiles y memoria histórica en la escuela. Tesis de maestría. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Mosquera, C. E. M. & Lozano, M. N. R. (2020). Políticas de memoria en la escuela en América Latina. El Caso de Colombia frente a su conflicto armado. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(1), 267-286.
- Mutlutürk, A., Tekcan, A. y Boduroglu, A. (2020). La estructura y organización de las representaciones de la memoria colectiva. DOI: [10.31234/osf.io/u6cph](https://doi.org/10.31234/osf.io/u6cph). https://www.researchgate.net/publication/346036706_The_Structure_and_Organization_of_Collective_Memory_Representations
- Nasie, M., Diamond, AH y Bar-Tal, D. (2016). Niños pequeños en conflictos intratables: el caso israelí. *Revista de personalidad y psicología social*, 20(4), 365-392.
- Nets-Zehngut, R. (2018). La memoria colectiva israelí-judía del conflicto israelí-árabe/palestino: un modelo sugerido verificado por los resultados de la encuesta. Recuperado el 10 de enero del 2022, de https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3640364
- Nicholson, C. (2017). El papel de la memoria colectiva en el conflicto prolongado. *Cultura y Psicología*, 23(2), 217-233.
- Orellano, J. C. F., & Ibarra, M. V. (2018). Pedagogía de la memoria y de la paz: herramientas para la implementación de la memoria histórica y la oralidad en la enseñanza de la historia escolar. *Revista Cambios y Permanencias*, 9(1), 898-912.
- Ospina, H. F., Alvarado Salgado, S. V., Runge-Peña, A. K., Jaime-Salas, J. R., Ospina-Alvarado, M. C. & Loaiza de la Pava, J. A. (2021). *Educación y pedagogías críticas, para LA PAZ en Colombia en tiempos transicionales*. Universidad de Manizales.
- Padilla, A. & Bermúdez, A. (2016). Normalizar el conflicto y desnormalizar la violencia: retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 219-251.



Artículo:

La enseñanza de la memoria histórica del conflicto armado colombiano en la escuela. Aproximación a un estado de la cuestión

- Páez, D. y Liu, JH (2011). Collective memory of conflicts. In D. Bar-Tal (Ed.), *Frontiers of social psychology. Intergroup conflicts and their resolution: A social psychological perspective*, pp. 105–124. Psychology Press.
- Rabotnikof, N. (2010). El Bicentenario en México: la historia desde la política. *Revista de Sociología*, (24), 221-242.
- Raggio, S. M. (2017). Transmisión de la memoria: la experiencia en el encuentro con Otros. El largo proceso de institucionalización de la memoria en la escuela. *Aletheia*, 7(14), 1-2.
- Reátegui, F. (2009). Las víctimas recuerdan. Notas sobre la práctica social de la memoria. En, *Recordar en conflicto: iniciativas no oficiales de memoria en Colombia*, (pp. 17-38), ICTJ.
- Riaño, P. & Uribe, M. V. (2017). Construyendo memoria en medio del conflicto: el Grupo de Memoria Histórica de Colombia. *Revista de Estudios Colombianos*, 50, 9-23.
- Ricoeur, P. (2002). Memoria y olvido. En *Cuestionar la ética* (pp. 15-21). Routledge.
- Rodríguez, S. P. (2012). Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente. *Revista colombiana de educación*, (62), 163-186.
- Rodríguez, C. L. (2020). Las narrativas nacionales en la enseñanza y el aprendizaje de la historia: Una revisión sobre los libros de texto y las narrativas de los estudiantes. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 14(2), 149-166.
- Rovira, L., Dell'Aquila, V. & Seminara, L. (2016). Palestina: historizar el conflicto, pensar el presente. *Revista Páginas*, 8(18), 3-9.
- Rubiano, J., Torres, D. y Carrillo, G. (2020). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: aplicación de una propuesta pedagógica. *Ciudad Paz-ando*, 13(1), 69-79.
- Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el "nunca más" para la construcción de la democracia. *Folios*, (41), 69-85.
- Sánchez, A. (2017). Guerra, educación y memoria: Apuntes sobre la transmisión del conflicto armado en Colombia. *Revista de Estudios Colombianos*, 50, 70-80.
- Todorov, T. (1995). *Les abus de la mémoire*. Arléa.
- Torres, I.L. (2016). Historia reciente en la escuela colombiana: acercamiento a las nociones de memoria, historia y conflicto. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 165-185.
- Torres, I. L., & Sierra, A. F. A. (2015). Aproximaciones entre la enseñanza de la historia presente y las pedagogías de la memoria en el escenario educativo colombiano para la paz. *Ciudad paz-ando*, 8(1), 142-162.
- Torres, L. & Amaya, A. F. (2015). Construcciones y diálogos desde la enseñanza de la Historia Presente y las Pedagogías de la Memoria en el escenario colombiano. *Revista Aedos*, 7(16), 382-403.
- Valencia, P. O., Díaz, J. M., & Villafañe, G. V. (2014). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario. *Pedagogía y saberes*, (40), 59-70.
- Vargas, S. & Acosta, M. (2012). *Historia, memoria, pedagogía. Un debate que sigue abierto*. Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.
- Villa, J. D. (2013). El papel de la memoria colectiva en la recuperación emocional de la violencia política en Colombia. *Revista internacional de investigación psicológica*, 6(2), 37-49.



Artículo:

La enseñanza de la memoria histórica del conflicto armado colombiano en la escuela. Aproximación a un estado de la cuestión

- Villa, J. D. (2014). Memoria, historias de vida y papel de la escucha en la transformación subjetiva de víctimas/sobrevivientes del conflicto armado colombiano. *El Ágora USB*, 14(1), 37-60.
- Villa Gómez, J. D. (2016). Recordar para reconstruir: El papel de la memoria en la reconstrucción del tejido social. Una perspectiva psicosocial para la construcción de memorias transformadoras. En: Grupo de Investigación sobre Estudios Críticos; Arrieta, E., Conflicto, justicia y memoria: 1. *Teoría crítica de la violencia y prácticas de memoria y resistencia* (pp. 183-214) Universidad Pontificia Bolivariana.
- Villa, J. D. & Barrera, D. (2017). Registro identitario de la memoria: políticas de la memoria e identidad nacional. *Revista Colombiana de Sociología*, 40(suplemento 1), 149-172.
- Villa, J. D., Avendaño, M. & Agudelo, M. C. (2018). La memoria como objeto de estudio en las ciencias sociales. *ECA: Estudios Centroamericanos*, 73(754), 301-326.
- Villa, J. D. & Barrera, D. (2021). Narrativas del pasado como barreras para la paz y la reconciliación en Medellín y tres municipios de Antioquia. En, H.F. Ospina, S.V. Alvarado, A. Klaus Runge-Peña, J.R. Jaime-Salas, M.C. Ospina-Alvarado y J.A. Loaiza de la Pava, *Educación y pedagogías críticas para la paz en Colombia en tiempos transicionales*, (pp. 197-241). Cinde y Universidad de Manizales.
- Villa Gómez, J. D., Mesa, N., Barrera Machado, D., Quiceno, L. M. & Insuasty Rodríguez, A. (2023). Trampas al recuerdo, olvidos inducidos y memorias sesgadas. Representaciones sociales de hechos históricos. *El Ágora USB*, 23(1), 13-40. <https://doi.org/10.21500/16578031.6488>
- Villa Gómez, J. D., Insuasty Rodríguez, A. & Clavijo Díaz, S. (2022). Decepción, fatalismo y esperanza: oposiciones emocionales y polarización en torno a la paz negociada en 9 ciudades de Colombia. *El Ágora USB*, 22(2), 522-549. <https://doi.org/10.21500/16578031.6242>
- Villa, J. D., Velásquez, N., Barrera, D. & Avendaño, M. (2020). El papel de los medios de comunicación en la fabricación de recuerdos, emociones y creencias sobre el enemigo que facilitan la polarización política y legitiman la violencia. *El Ágora USB*, 20(1), 18- 49. DOI: [10.21500/16578031.4642](https://doi.org/10.21500/16578031.4642)
- Wang, Z. (2008). Humillación nacional, educación histórica y la política de la memoria histórica: campaña de educación patriótica en China. *Estudios internacionales trimestrales*. 52(4), 783-806.
- Wills, M.E. (2022). *Memorias para la paz o memorias para la guerra. Las disyuntivas frente al pasado que seremos*. Crítica, Planeta.
- Zembylas, M. y Bekerman, Z. (2008). La educación y las peligrosas memorias del trauma histórico: Narrativas de dolor, narrativas de esperanza. *Investigación curricular*, 38(2), 125-154.