

# Reenmarcando la producción social de memoria: la experiencia de docentes y estudiantes en dos colegios de Bogotá\*

Re-framing the social production of memory: the experience of teachers and students in two Bogota's public schools

*Reenquadrar a produção social da memória: a experiência de professores e alunos em duas escolas públicas de Bogotá*

**Julián David Bermeo Osorio\*\***

Instituto Internacional de Estudios Sociales, La Haya, Holanda

Cómo citar este artículo: Bermeo, J. D. (2017). Reenmarcando la producción social de memoria: la experiencia de docentes y estudiantes en dos colegios de Bogotá. *Rev. Colomb. Soc.*, 40(1), 65-82.

doi: 10.15446/rsc.v40n1.61953

Este trabajo se encuentra bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0

**Artículo de investigación e innovación.**

Recibido: 31 de mayo del 2016.

Aprobado: 2 de septiembre del 2016.

\* Este artículo se deriva de la investigación Remembering Wartime Violence. Experiences of Teachers and Students from Secondary Schools in Bogotá, realizada en el 2015, bajo la supervisión de la doctora Helen Hintjens y con asesoría de la doctora Dubravka Žarkov, para recibir el título de magíster en Estudios sobre Desarrollo con especialidad en Conflicto y Paz del Instituto Internacional de Estudios Sociales (ISS, por su sigla en inglés), La Haya, Holanda. Miembro del Equipo de Pedagogía y Memoria del Centro de Memoria, Paz y Reconciliación (CMPR) de la Alcaldía Mayor de Bogotá.

\*\* Magíster en Estudios sobre Desarrollo con especialidad en Conflicto y Paz del Instituto Internacional de Estudios Sociales (ISS), La Haya, Holanda. Beneficiario Colfuturo (2014-2015). Correo electrónico: [jdbermeo@alcaldiabogota.gov.co](mailto:jdbermeo@alcaldiabogota.gov.co) | ORCID: 0000-0001-5958-1469

## Resumen

En el artículo se cuestiona la memoria como una práctica colectiva, cuando la violencia permanece activa en el presente, tomando como referente la experiencia de docentes de secundaria de dos colegios públicos de la ciudad de Bogotá, quienes, con la colaboración de sus estudiantes desarrollaron iniciativas de memoria sobre el conflicto armado en Colombia. Esto, precisamente, cuando en el país se adelantan negociaciones de paz y a la vez se implementan medidas de justicia transicional.

Más específicamente, se identifican e interpretan los marcos desde los que se configuran las narrativas con las que estos actores educativos dan cuenta de su participación en tales iniciativas. En principio, se observa cómo el postulado del filósofo George Santayana “Aquellos que no recuerdan el pasado están condenados a repetirlo” es utilizado recurrentemente para insertar sus experiencias en la producción colaborativa de memoria.

Sin embargo, en el transcurso de la narración, el pasado, el presente violento y el futuro incierto convergen, conduciendo a los participantes a cuestionar si hay lugar para la no-repetición, cuando problemáticas actuales, ligadas a formas históricas de violencia, y las expectativas de construcción de paz a futuro emergen y se ubican en el centro de la discusión. En consecuencia, se ven abocados a reenmarcar sus planteamientos iniciales, al punto de aceptar que el conocimiento del pasado cobra sentido, siempre que en el presente se lleven a cabo acciones que contribuyan a la transformación de las contradicciones subyacentes del conflicto, y así evitar su reproducción cíclica.

En síntesis, a partir de un análisis de marcos interpretativos, este artículo arroja luz sobre las prácticas discursivas y sobre las luchas que actores específicos libran en espacios concretos, como la escuela, ante las contradicciones impuestas por un contexto en el que la producción de memoria debe coexistir con diferentes formas de violencia.

Palabras clave: Bogotá, conflicto armado, educación, justicia social, marcos interpretativos, memoria colectiva, paz, violencia.

## Abstract

This article questions memory as a collective practice when violence remains active in the present. As a reference it brings in the experience of high school teachers at two public schools in the city of Bogota who, with the collaboration of their students, carried out initiatives related to the memory of the armed conflict in Colombia. These are taking place precisely at the moment the country is holding peace talks and implementing measures for transitional justice.

More specifically, the article identifies and interprets the framework of the narratives that these educational stakeholders adopt in order to make sense of their participation in these initiatives. At first, the postulate of the philosopher George Santayana “those who do not remember the past are condemned to repeat it” is recurrently used to insert their experiences in the collaborative production of memory.

But over the course of the narration, the past, the violent present and the uncertain future converge, leading the participants to question if there is a place for non-repetition, when the current problems, linked to the historic forms of violence and the expectations of the construction of a future peace, emerge and are the focus of the discussion. Consequently, the educational stakeholders are forced to reframe their initial thoughts, to accept that knowledge of the past makes sense, when in the present actions are carried out that contribute to the transformation of the underlying contradictions of the conflict to thus prevent their cyclic reproduction.

In summary, using an analysis of interpretative frameworks, this article sheds light on the discourse practices and the battles that the specific actors must wage in concrete spaces, such as the school, faced with the contradictions imposed by a context in which the production of memory must coexist with different forms of violence.

Keywords: Bogota, armed conflict, education, social justice, interpretive frameworks, collective memory, peace, violence.

## Resumo

Neste artigo, questiona-se a memória como uma prática coletiva, quando a violência permanece ativa no presente, tomando como referente a experiência de docentes de ensino fundamental de dois colégios públicos da cidade de Bogotá (Colômbia), os quais, com a colaboração de seus estudantes, desenvolveram iniciativas de memória sobre o conflito armado na Colômbia. Isso, precisamente, quando no país se realizam negociações de paz e, ao mesmo tempo, se implementam medidas de justiça de transição.

Mais especificamente, identificam-se e interpretam-se os referenciais a partir dos quais se configuram as narrativas com que esses atores educativos dão conta de sua participação nessas iniciativas. Em princípio, observa-se como o princípio do filósofo George Santayana “Aqueles que não lembram o passado estão condenados a repeti-lo” é utilizado de forma recorrente para inserir suas experiências na produção colaborativa de memória.

Contudo, no transcurso da narração, o passado, o presente violento e o futuro incerto convergem e conduzem os participantes a questionarem se há lugar para a não repetição, quando problemáticas atuais, ligadas a formas históricas de violência e as expectativas de construção de paz no futuro emergem e posicionam-se no centro da discussão. Em consequência, veem-se obrigados a mudar a perspectiva de suas proposições iniciais, ao ponto de aceitar que o conhecimento do passado ganha sentido, sempre que, no presente, se realizarem ações que contribuam para a transformação das contradições subjacentes do conflito, e assim evitar sua reprodução cíclica.

Em síntese, a partir de uma análise de enquadramento interpretativo, este artigo esclarece acerca das práticas discursivas e das lutas que atores específicos travam em espaços concretos, como a escola, ante as contradições impostas por um contexto no qual a produção de memória deve coexistir com diferentes formas de violência.

Palavras-chave: Bogotá, conflito armado, educação, justiça social, memória coletiva, referenciais interpretativos, paz, violência.

*Recordar es, sobre todo, un acto creativo.  
Al relatar, la gente crea, redacta su vida.  
A veces añaden algunas líneas o reescriben.*

SVETLANA ALEXIEVICH, *La guerra no tiene rostro de mujer*

## El panorama de la memoria en Colombia y el lugar de la escuela

Según García-Godos y Lid (2010, p. 488), Colombia representa “un caso inusual” porque mientras transcurre un proceso de paz sin una transición obvia, se ha discutido intensamente la aplicación de *justicia transicional*. Actualmente, esta definición se ha expandido al punto de incluir, además del establecimiento de tribunales para enjuiciar a los perpetradores, la instauración de comisiones de la verdad; reparaciones y conmemoraciones para las víctimas; iniciativas de reconciliación y programas más amplios de reforma institucional (Cole, 2007, p. 117).

Como parte de esto, se reconocen esfuerzos crecientes por parte del Estado colombiano en cuanto a la implementación de intervenciones públicas para incidir deliberadamente sobre la representación del pasado. Entre otras decisiones, por ejemplo, en el 2011 se aprobó la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras que, de acuerdo con González (2012, p. 44) representa “[...] la norma más ambiciosa que se ha adoptado en Colombia en lo relativo a la memoria histórica” y marca un avance sustancial con respecto a la definición del “deber de memoria” por parte del Estado”.

Además, diversas fuerzas sociales han desencadenando lo que Jelin (2007, p. 139) llama *luchas por la memoria*. Precisamente, Sánchez (2013, p. 13) comenta que, en los últimos años, Colombia se ha convertido en el escenario de una movilización social alrededor de la memoria, siendo esta una *respuesta militante* a la impunidad que quiere ser impuesta sobre las víctimas. Por lo tanto, la producción de memoria es un fenómeno que ha trascendido la acción del Estado, como resultado de procesos sociales y comunitarios, lo cual no ha ocurrido sin sobresaltos, ya que algunas de las organizaciones que reivindican la memoria de las víctimas han sido descalificadas e incluso criminalizadas por agentes estatales (Rodríguez, 2009, p. 43).

Pese a lo anterior, algunas comunidades educativas se han vinculado a la movilización social en torno a la memoria. Según Jiménez, Infante y Cortés (2012, p. 20), quienes elaboran un primer estado del arte en el tema, en Bogotá la memoria es una “temática emergente en la escuela”, que ha proliferado mientras se discute la garantía de los derechos a la verdad, la justicia y la reparación.

El presente artículo se interesa por las prácticas pedagógicas que han emergido en colegios públicos de la ciudad de Bogotá, en las cuales se han organizado grupos de “remembranza colaborativa” (Weldon y Bellinger, 1997, p. 1160). En este ejercicio de producción de memoria, profesores y estudiantes trabajan juntos para recordar y resignificar eventos pasados.

No obstante, formas de violencia directa y estructural permean los entornos escolares, generando una disrupción en la linealidad temporal entre pasado, presente y futuro, pues la violencia que se recuerda se entrelaza con la violencia actual y con las expectativas de paz a corto y mediano plazo. Como lo plantea Sánchez (2006, p. 89) “[...] la guerra hace vivir el presente de manera tan aplastante que parecería como si todos los tiempos se juntaran en el instante que vivimos”.

Bajo estas condiciones, surge una serie de preguntas: ¿de qué manera docentes y estudiantes experimentan la producción de memoria del conflicto armado?, ¿cómo dar cuenta de la necesidad de producir memoria en cuanto práctica colectiva, desde la escuela, si la violencia permanece como una experiencia inmediata? En suma, ¿por qué ‘recordar’ debe privilegiarse sobre ‘olvidar’?

Para responder estas preguntas se discuten las estrategias metodológicas, se presentan los presupuestos hallados en la literatura especializada sobre remembranza colectiva y conmemoración de la guerra, para discernir los resultados más relevantes. Se demuestra cómo la idea de *aprender del pasado para tener un mejor futuro* es útil para enmarcar el trabajo de memoria. Luego, esta misma idea es considerada en relación con las presentes circunstancias y las expectativas de paz a futuro.

### **Estrategia de investigación: al encuentro de las voces de los actores educativos**

Se condujeron entrevistas individuales y grupales con docentes y estudiantes, asumiendo que este es un método sistemático de interrogación, para obtener evidencia empírica sobre aspectos particulares de las vidas de las personas (Fontana y Frey, 2000, p. 646). Así mismo, se parte de la idea de que la investigación en educación implica la construcción y reconstrucción de historias de las cuales los actores educativos son personajes y narradores por derecho propio (Connelly y Clandinin, 1990, p. 2), por tanto, como lo anota Gómez (2009, p. 149) *las narrativas* adquieren el estatus de “procedimiento para la construcción teórica”, en función de los significados que devela su interpretación.

En primer lugar, se identificaron algunos colegios públicos en Bogotá, en los que se desarrollan iniciativas de memoria. Luego, en los meses de agosto y septiembre del 2015, se entrevistaron docentes que lideran iniciativas de este tipo. Cada uno de los entrevistados demostró trayectorias, posturas e intencionalidades pedagógicas diversas.

En el mismo periodo, se sostuvieron encuentros con estudiantes de secundaria para discutir su participación en las iniciativas de los profesores entrevistados. Un total de 23 estudiantes (13 mujeres y 10 hombres), con edades entre 14 y 19 años, participaron en las tres sesiones de grupos focales, en las instalaciones de sus colegios.

Al ser este un artículo de síntesis, los resultados discutidos se centran en la experiencia de los colegios Alfonso Reyes Echandía (CARE), en el barrio Bosa San Pedro de la localidad Bosa, y Manuel del Socorro

Rodríguez (CMSR), en el barrio Santa Lucía Claret de la localidad Rafael Uribe Uribe.

La experiencia de memoria en el CARE vincula a los estudiantes en diversos procesos que confluyen en el grupo conocido como Tabusclan. En grado noveno, los alumnos que deciden vincularse voluntariamente participan en actividades formativas de investigación. Al concluir grado décimo, se abre para ellos una línea de trabajo en expresión artística, dentro de la cual pueden asumir e interpretar el rol de alguno de los actores del conflicto armado, cuya significancia han problematizado previamente. El proceso culmina con el montaje de la obra *El niño que fue a la guerra*, una conjunción de artes escénicas, música y video.

Por su parte, la experiencia de memoria del CMSR vincula a estudiantes del grado 9 hasta el grado 11°, quienes, acompañados por el docente, realizan un recorrido por el Holocausto en Europa, pasando por las dictaduras militares del Cono Sur en América Latina, hasta detenerse en el estudio de casos emblemáticos en el marco del conflicto armado colombiano. Para esto, se sitúan desde la perspectiva de los sobrevivientes, cuyo testimonio les posibilita reconstruir lo ocurrido. En este sentido, fue indispensable la recolección, consulta y trabajo sobre la base de diversas fuentes documentales, literarias y audiovisuales.

Más allá de las particularidades, fue posible reconocer similitudes entre estas experiencias. Se observó que estos procesos se desarrollan en los márgenes entre el currículo formal y el currículo informal. Inicialmente, podría concebirse que el trabajo en torno al pasado dentro de la escuela está ligado de manera natural a la enseñanza de la Historia como asignatura académica. No obstante, a causa de las reformas educativas en Colombia, durante las últimas décadas, la historia como asignatura autónoma en la estructura curricular, se ha tornado ausente o, en el mejor de los casos, se ha incluido en el plan de estudios de las ciencias sociales integradas (Guerrero, 2011, p. 103).

Para los docentes entrevistados, el limitado espacio curricular para el estudio de la historia y, por ende, del pasado, constituyó un desafío inicial para la puesta en marcha de sus iniciativas en memoria, el cual han sorteado parcialmente, efectuando adaptaciones curriculares, en términos de tiempos y contenidos; también vinculando sus iniciativas con otras áreas tales como ética, religión y artes. Más aún, han llegado a explorar espacios virtuales como Facebook.

Tras la presentación breve de las iniciativas, es importante llamar la atención sobre la muestra final que se configuró con ellas. Si bien esta no logra ser representativa del universo de iniciativas escolares de *memoria* en Bogotá, bien puede ser considerada como una “muestra intencionada” con el potencial de ofrecer lecciones significativas. Al respecto, Stake (1994, p. 243) comenta que la posibilidad de extraer aprendizajes de una muestra es un criterio distinto y en ocasiones superior al criterio de representatividad.

Frente a lo anterior, más que arribar a generalizaciones, el interés que guió esta investigación fue la comprensión de los procesos de producción

de memoria colectiva, desde la experiencia singular de algunos profesores y estudiantes inscritos en el sistema educativo de Bogotá.

Así mismo, es importante resaltar que los métodos para la obtención, análisis e interpretación de la información, se definieron con el propósito de dar resonancia a las voces provenientes de la escuela, que, según Cole (2007, p. 137), son esenciales para entender las necesidades, los temores y las esperanzas presentes en sociedades transicionales que se preparan para asumir el futuro a la sombra de un pasado desalentador.

### **Enmarcando las experiencias de memoria de docentes y estudiantes**

Los estudios en memoria y las prácticas de conmemoración han crecido en años recientes, a tal punto que se habla de un *boom de la memoria* (Blight, 2009); como parte de ello, se ha concedido una notoria atención al proceso mediante el cual la memoria colectiva es forjada y transmitida. Wertsch (2009, p. 120) explica cómo rememorar resulta de un *proceso distributivo* que vincula a distintos agentes sociales. Así mismo, es un *proceso mediado* por recursos culturales compartidos y expresados en discursos y narraciones en los espacios público y privado, en cuya intermediación la escuela ocupa lugar privilegiado.

De modo similar, como parte de su propuesta para analizar las memorias de guerra y su consecuente conmemoración, Ashplant, Dawson y Roper (2000, pp. 14-15) sugieren tener en cuenta que las experiencias individuales en esta materia, se *enmarcan* en formatos y géneros narrativos dominantes, respondiendo a las consideraciones políticas y culturales propias de quienes propenden activamente por la modificación de los regímenes actuales de memoria. Assmann (2011, p. 210) tiene una opinión similar al plantear que la relación con el pasado siempre es procesada mediante los “marcos semánticos” inscritos en un determinado momento, en una determinada sociedad.

En consideración de lo dicho, resulta necesario poner en discusión lo que se entiende por un *marco* en la medida en que constituye el recurso analítico para interpretar las experiencias de los participantes. Según Entman (1993, p. 54), lo que hace un *marco* es llamar la atención sobre ciertos aspectos de la realidad, mientras que oscurece otros. Por ende, ‘enmarcar’ se trata de dar relieve al modo como las personas perciben un problema, lo comprenden, lo recuerdan, lo evalúan y deciden actuar frente a él. El mismo Entman (1993, p. 52) afirma que, en la cotidianidad, los marcos se materializan en la presencia o ausencia de ciertas palabras clave, frases de cajón o clichés.

Por su parte, Goffman (1986, p. 22) observa que los marcos llevan consigo códigos que informan a los individuos y a los grupos al momento de evaluar los cursos posibles para su actuación. Polletta (1998, p. 139) concuerda en que los marcos tienen el potencial de sentar los términos para la acción, al proveer una lógica inicial o, en otras palabras, la creencia de que la situación a intervenir no es inmutable y puede ser transformada



efectivamente. Sin embargo, la autora (p. 139) advierte que ciertos marcos pierden efectividad bajo condiciones de inestabilidad social. Goffman (1986, p. 22) comenta que cuando ello ocurre, es preciso adoptar un *esfuerzo compensatorio*, lo que implica la adopción de nuevos marcos.

El análisis de los marcos, según Goffman (1986, pp. 10-11), debe facilitar la indagación por la forma en que la experiencia humana es organizada. Dado el interés del estudio, se encuentra apropiado identificar e interpretar los marcos que docentes y estudiantes invocaron al reflexionar sobre su experiencia de memoria, los cuales pueden recaer en experiencias personales en medio de la guerra o interpretaciones adquiridas en la educación formal e informal (Szczepanska, 2014, p. 15). En este orden de ideas, se perfila un ejercicio de interpretación crítica, que devela y problematiza el discurso de un grupo específico de actores sociales, frente a las encrucijadas que emanan del acto de recordar en circunstancias violentas e incertidumbres frente al futuro.

### **Un marco de experiencia privilegiado: aprender del pasado para un mejor futuro**

La manera como las sociedades contemporáneas recuerdan, según Levy (2010, p. 18), ocurre bajo un *nuevo paradigma* que se ha expandido en sociedades transicionales, gracias a la proliferación de formas de conmemoración, vinculadas a la prevención de la violencia en el futuro. Sin embargo, reconocer la existencia de dicho paradigma, no explica por qué las iniciativas consideradas en este trabajo comulgan con el *nuevo paradigma*. De ahí que haya espacio para preguntar ¿qué explica el consenso en torno al potencial preventivo de la memoria?

De acuerdo con Polletta (1998, p. 140), la participación de los individuos en acciones colectivas requiere de marcos, con la capacidad de suplir una lógica clara en cuanto a la plausibilidad de dichas acciones al realizarse; de hecho, Bickford y Sodaro (2010, p. 68) sugieren que actores políticos, académicos y sociales inscriben sus agendas en el *nuevo paradigma* bajo el supuesto de que al conocer el pasado, serán capaces de construir un mejor futuro.

En este orden de ideas, conocimiento y prevención se constituyen en variables fundamentales para evitar el advenimiento de escenarios catastróficos. Bickford y Sodaro (2010, p. 77) afirman que esta creencia arraigada con firmeza en nuestra forma de pensar es un producto moderno que se remonta al pensamiento iluminista del siglo XVIII.

En concordancia, Cushman (2003, p. 527) argumenta que el hecho de que un gran número de personas crea que conductas humanas como el genocidio se puedan erradicar, se explica en razón de la omnipresencia de un *discurso prevencionista* embebido de ideas kantianas y cartesianas sobre el conocimiento humano como fuente privilegiada de progreso. Cushman (2003, p. 527) añade que tal discurso se ha tornado evidente en todos los campos de la experiencia humana, incluyendo, para este caso, la educación y la memoria colectiva.

En lo concerniente a la educación, el prevencionismo se puede rastrear en la propuesta pedagógica de John Dewey, en particular sobre el conocimiento histórico, que plantea: “[...] no es acerca del estudio de héroes, sino que da cuenta del desarrollo social, que proporciona conocimiento sobre el pasado y a la vez contribuye a la solución de problemas sociales del presente y el futuro” (1973, p. 277). De acuerdo con Gur-Ze’ev (2001, pp. 316-317), el pensamiento de Dewey es una expresión clara de la confianza en la educación humanista y sus potencialidades en cuanto al perfeccionamiento humano, la propensión al cambio social y la prevención de lo indeseable.

En lo que se refiere a la memoria, el pensamiento de Dewey parece bastante cercano al de los precursores del *nuevo paradigma*, entre quienes es cada vez más relevante educar a las nuevas generaciones con la esperanza de que prevengan la violencia en el futuro, al punto de que esta orientación se cristaliza en políticas de memoria oficiales e iniciativas de la sociedad civil.

Por ejemplo en Colombia, el Centro Nacional de Memoria Histórica, como parte de su propuesta educativa hace claridad en que:

[...] para no repetir los ciclos de violencia y seguir viviendo en guerra, el país y, en particular los maestros, maestras y estudiantes, tienen que comprender, identificar, verbalizar y debatir qué es exactamente lo que se debe dejar atrás para alcanzar un futuro en paz. (2015, p. 12)

En términos similares, un estudiante (entrevista grupal, 25 de agosto del 2015) comenta: “Nuestro profesor nos dijo que aquellos que no recuerdan el pasado están condenados a repetirlo. Si nosotros no reconocemos los daños, estamos en riesgo de volverlos a cometer”. Al respecto, el profesor (entrevista individual, 20 de agosto del 2015) ratifica: “A la luz de la guerra, la escuela debe empoderarse para ofrecer alternativas de no repetición”.

En líneas generales, las respuestas de los participantes concuerdan en la idea que inmortalizó al filósofo George Santayana (1905, p. 92): “Aquellos que no pueden recordar el pasado están condenados a repetirlo”. Esta frase célebre proporciona una lógica de acción inicial, en la medida en que no solo promueve la cognición de la guerra y sus vejámenes, sino que, además, sienta bases de optimismo ante la posibilidad de contribuir a un mejor futuro. Así lo expresa uno de los jóvenes entrevistados (entrevista grupal, 25 de agosto del 2015): “Como jóvenes tenemos el futuro en nuestras manos y nosotros queremos construirlo, sin el riesgo de cometer los errores de nuestros antepasados”.

Sin embargo, sostener este marco no resulta sencillo. El optimismo inicial de los participantes se mitiga cuando reflexionan, desde su experiencia vivida, en torno a las cargas negativas que imponen estructuras históricas como la pobreza, la desigualdad y la exclusión. Los participantes deben encarar situaciones que confrontan su lucha contra el olvido y que los obliga, en los términos utilizados por Goffman (1986, p. 22), a emprender esfuerzos compensatorios mediante otros marcos.

## Cuando los problemas del pasado y del presente se rehúsan a desaparecer

Entre el pasado y el futuro, el presente aparece como escenario de la violencia actual. Esta circunstancia cierra un manto de duda en el sentido de producir memoria sobre el pasado violento. La memoria es invocada con relación al pasado, del modo en que el autor inglés L. P. Hartley (1953, Prólogo) lo hace en su novela *El intermediario*, como si el pasado fuese un país extranjero, donde las cosas son hechas de una manera diferente.

En Colombia la violencia no es un ‘país extranjero’, ni lo es el pasado, pues esta es un elemento persistente en la cotidianidad de los docentes y los estudiantes. Entonces ¿cuál es la razón de ser de la memoria cuando la violencia hace parte de la experiencia inmediata? Algunos autores incluso han problematizado si hablar de memoria es, de algún modo, posible en Colombia.

El sociólogo Daniel Pécaut plantea que la creación de memoria, a la par del conflicto, es problemática, en la medida en que:

Para dar cuenta de la experiencia de la violencia, cada cual es obligado a hacer un llamado por su cuenta a una memoria que dé cuenta del presente. Pero esta memoria apenas si puede llegar a ser una memoria retroactiva, que proyecta el presente sobre el pasado. (2004)

Para Pécaut, lo anterior ocurre porque la sucesión de cada nuevo acontecimiento violento desplaza a los anteriores. Bajo estas circunstancias, lo más paradójico es que la imposibilidad de la memoria coexista con la imposibilidad del olvido.

Durante las entrevistas, docentes y estudiantes manifestaron no sentirse exentos de las dinámicas del conflicto, refiriéndose a una serie de situaciones que perciben como amenazas a su vida, su seguridad y su integridad. Esto evidencia una relación entre escuela y violencia, en razón de

[...] la capacidad que tiene la escuela de reproducir los esquemas sociales de las grandes escalas en pequeñas proporciones, que no dejan de ser nocivas y representan lo que hay en juego en los contextos sociales que se articulan con los colegios en las localidades. (Castiblanco, 2009, p. 158)

A la luz de estas circunstancias, docentes y estudiantes tienden a moderar su optimismo respecto al poder de la memoria, ya que además de las dinámicas del conflicto y sus respectivos efectos, deben enfrentarse a lo que Magendzo y Toledo (2009, p. 451) denominan *dilemas morales* en relación con *tensiones, conflictos y contradicciones* que, frecuentemente emergen de la *experiencia vivida en el aula de clases*.

Lo anterior, marca una diferencia cualitativa entre los esfuerzos acreados por los actores educativos frente a los de otros actores sociales por incidir en los regímenes de memoria imperantes. De este modo, al considerar las violaciones de derechos humanos en el pasado reciente y las expectativas sociales ante el deber ser de la escuela, los actores educativos

se ven abocados a preguntas como: ¿Qué debo hacer? ¿Cómo debo responder? ¿Cómo debo comportarme?

Por ejemplo, sobre las experiencias de vida de aquellos estudiantes afectados por el conflicto, los docentes manifestaron dudas frente a la pertinencia de estas como recurso pedagógico o, si por el contrario, deberían mantenerse silenciadas. Uno de los profesores (entrevista individual, 20 de agosto del 2015) comenta:

Tengo el caso de dos alumnos quienes junto a sus familias fueron desplazados y ahora se encuentran estudiando en el colegio. Yo me pregunto ¿De qué manera sus historias podrían ser una fuente de aprendizaje para los demás estudiantes?

Otra profesora (entrevista individual, 18 de agosto del 2015) problematiza el mismo hecho:

Yo tengo la intuición de que el testimonio de estudiantes que han sufrido la violencia puede ser una poderosa herramienta de aprendizaje. Pero la pregunta es ¿cómo articular estos testimonios a nuestras prácticas de enseñanza sin causar daño? ¿Cómo evitar la revictimización? ¿Cómo hacerlo cuando en el colegio no contamos con acompañamiento psicosocial?

Tanto profesores como estudiantes concuerdan en que la producción de memoria en la escuela requiere de diferentes fuentes, que no necesariamente responden a las de tipo formal. Tiempo atrás, los miembros del Grupo de Memoria Popular (Johnson y Dawson, 1982, p. 207) se pronunciaron sobre la necesidad de expandir la producción histórica, más allá de los límites impuestos por la escritura academicista e insistieron en la inclusión de todas las formas que aportan a la construcción de sentidos del pasado en la sociedad.

Al respecto, los estudiantes manifestaron la importancia de enriquecer su trabajo en memoria, interactuando con las diversas partes involucradas en el conflicto, para reconstruirlo desde diferentes perspectivas. Uno de ellos plantea: “Nosotros nos podemos dirigir a los libros u otras fuentes, pero la mejor información para nuestro aprendizaje la podríamos encontrar en quienes realmente han vivido los hechos: las víctimas, los combatientes”.

Pese a las potencialidades que ofrece introducir a los estudiantes en el trabajo de memoria, a través del testimonio de los sobrevivientes, los docentes observan las dificultades que ello implica. Al respecto una profesora (entrevista individual, 27 de agosto del 2015) anota: “La escuela, al igual que otras instituciones sociales, privilegia y legitima ciertos tipos de conocimiento proveniente de disciplinas formales, excluyendo formas de saber no convencionales”.

Las inquietudes de otra docente llegan incluso a cuestionar si ella y sus estudiantes deberían persistir en recordar el pasado o, si mejor, deberían orientar sus esfuerzos a la respuesta de problemáticas inmediatas en la escuela, y se pregunta:

¿Qué podemos hacer cuando el énfasis que ha cobrado nuestro proyecto es la violencia política? ¿Cómo debemos abordar los problemas más apremiantes que impactan la vida en la escuela, sin que ello implique sacrificar la responsabilidad que hemos asumido en nombre del pasado? (entrevista individual, 18 de agosto del 2015)

Estos y otros interrogantes planteados por los participantes, en el curso de las entrevistas, más que conducirlos a encontrar respuestas reconfortantes, los enfrenta a más incertidumbres, que no resultan del todo ajenas desde una perspectiva continental. Otros países latinoamericanos como Argentina, Brasil, Chile, Perú y Uruguay, en su tránsito hacia la democracia han tenido que abordar dilemas parecidos “teñidos de un fuerte tono ético-moral, o que no admiten posturas neutras o distancias críticas por la proximidad histórica e involucramiento personal” (Jelin y Lorenz, 2004, p. 4).

### **Un futuro incierto y las complejidades de alcanzar la paz**

A pesar de la capacidad para imaginar el futuro, nuestra experiencia temporal es limitada. De acuerdo con Le Poidevin (2015), solo podemos percibir eventos previos y no los que sucederán en el futuro. Para Lowenthal (1985, p. 3) el futuro y el pasado, aunque físicamente inexequibles, se encuentran integrados a nuestra imaginación. No obstante, él mismo (p. 3) considera que la mayoría de imágenes sobre el futuro son confusas e inciertas.

En este orden de ideas, nadie puede asegurar que el futuro devendrá tal cual se espera y tampoco hay quien pueda garantizar que las lecciones aprendidas sobre el pasado redundarán en no-repetición. Basta con observar la historia del siglo XX para sospechar si el genocidio u otros crímenes de lesa humanidad pueden erradicarse.

Por lo tanto, Bickford y Sodaro (2010) advierten que es importante cuestionar si la no-repetición es una meta plausible de los proyectos de memoria. Incluso autores como Rieff (2016) llaman la atención sobre la posibilidad de que memorias colectivas, extremadamente antagónicas, sean el detonante de nuevas manifestaciones de violencia y, en esa medida, el deber de una sociedad no debería ser recordar, sino, por el contrario, olvidar.

Aunque George Santayana (1905, p. 92) argumenta que “El progreso, lejos de ser consistente en el cambio, depende de la retentividad”, cabría preguntar hasta qué punto los docentes y los estudiantes pueden confiar en el pasado para organizar su experiencia en el presente y proyectar el futuro, ya que en Colombia la violencia ha prevalecido durante las últimas seis décadas y las sucesivas negociaciones de paz se han convertido en intentos frustrados.

Hasta hoy, según lo expresa Quintero (2015, p. 86) la violencia en Colombia es una tragedia colectiva que no cesa “Estos hechos atroces no solo se han ido acumulando y repitiendo, sino que, con el paso del tiempo, han mostrado la rapidez con la que vuelven a suceder, su simultaneidad, la aparición de otros eventos, e incluso su internacionalización [...]”. Por lo tanto, pareciera

que el pasado violento no solo se rehúsa a desaparecer, sino que, además, amenaza con opacar el futuro.

Al igual que otros conceptos sociales, las personas suelen atribuirle diferentes significados a la paz. Al respecto, Biton y Salomon (2006, p. 168) comentan que las acepciones que cobra el término reflejan la evaluación que las personas hacen de sus contextos. Desde la perspectiva de los entrevistados, la paz no solo se asocia a la ausencia de violencia que proviene directamente de la guerra. En este sentido, los estudiantes expresaron que sus oportunidades de vida no solo se han visto condicionadas por la confrontación armada, sino también por la pobreza, la inequidad y la exclusión. Así lo deja planteado uno de los estudiantes:

Debido a la guerra, nosotros no hemos tenido acceso a una mejor educación. Con una mejor calidad podríamos ser admitidos en una universidad pública [...]. Esta es otra forma como la violencia nos ha afectado negativamente. (Entrevista grupal, 24 de agosto del 2015)

Cuando el entendimiento de los participantes sobre las causas y los efectos de la violencia se complejiza, también lo hace la comprensión de los mecanismos para su transformación. Otro estudiante (entrevista grupal, 24 de agosto del 2015) pone en perspectiva una estrategia más amplia para la transformación del conflicto en Colombia: “Si queremos hacerle frente a la violencia para que llegue a su fin, es necesario tratar varios aspectos. No basta con desmovilizar a los grupos armados. También es importante ofrecer igualdad de oportunidades y acceso a los derechos sociales”.

En síntesis, a medida que los docentes y los estudiantes le atribuyen significado a la paz, más allá de la mera ausencia de guerra, la organización de sus experiencias de memoria pasan a enmarcarse en la noción de *paz positiva* o *justicia social*, introducida por Galtung (1969, p. 183), entendida como condición de distribución igualitaria de poder y recursos. Lo anterior resulta afín a la idea de construcción de paz, definida como el intento de superar las contradicciones que se hallan en la raíz del conflicto (Miall, Ramsbotham y Woodhouse, 1999, p. 57).

### **Consideraciones finales: reconciliando el trabajo en memoria**

En este punto, al considerar la experiencia singular de los entrevistados, es posible concluir que la producción de memoria no se confina al pasado, ya que las dimensiones del tiempo se expanden llevándolos a transitar, con obstáculos y tropiezos, la línea tenue entre el pasado, el presente violento y un futuro incierto.

Inicialmente, ellos emprendieron este proceso aferrados a la idea de aprender las lecciones para prevenir la repetición de los vejámenes del pasado. Sin embargo, cuando la práctica de ‘memoria’ es puesta en contexto y se dan cuenta de ella a la luz de los retos que impone la construcción de paz, deben confrontarse con la posibilidad de que esto no ocurra, al punto de terminar presos por la ley del eterno retorno, debido a la repetición cíclica de la violencia.

Los actores educativos no escapan fácilmente a la dialéctica entre el olvido y la necesidad de escudriñar el pasado, menos cuando el conflicto persiste y se manifiesta en distintos grados de intensidad dentro y fuera de la escuela, y en la medida en que las estructuras históricas que reproducen la injusticia parecieran no ceder espacio ante la fuerza del cambio social. No obstante, se reconcilian con el imperativo de recordar para persistir en la lucha contra la amnesia, al reenmarcar su experiencia en producción de memoria dentro de una noción ampliada de paz, la cual promueve la toma de acciones orientadas a transformar las contradicciones que están en la raíz del conflicto.

Aunque la posición que docentes y estudiantes ocupan en la sociedad no les permite desequilibrar completamente la balanza de la injusticia y ponerle un freno definitivo a la violencia, ellos están en la capacidad de ejercer una suerte de justicia histórica que, en retrospectiva, pone de manifiesto las violaciones e injusticias que han ocurrido; y en prospectiva, los lleva a reconocer las condiciones necesarias para que los derechos de las personas no continúen siendo violados. En palabras de Osorio y Rubio (2006, p. 27) se aporta al desarrollo de “[...] una ‘ciudadanía memorial’ capaz de actuar como garante de la defensa y promoción de los derechos humanos y de la propia democracia”.

En cuanto a los réditos de la memoria para el presente, docentes y estudiantes reconocen que sus iniciativas, además de permitirles desarrollar una serie de capacidades cognitivas para entender el conflicto social y político que afronta el país, también les posibilita afianzar relaciones de cuidado basadas en el respeto mutuo, la armonía, la tolerancia, y unas relaciones más horizontales y menos jerárquicas. Todas ellas, disposiciones sociales que influyen en cómo las personas y los grupos cooperan para regular la violencia en la sociedad.

## Referencias

- Ashplant, T., Dawson, G. y Roper, M. (2000). The politics of war memory and commemoration: contexts, structures and dynamics. En T. Ashplant, G. Dawson y M. Roper (eds.), *The politics of war memory and commemoration: Contexts, structures and dynamics* (pp. 3-85). London: Routledge.
- Assmann, J. (2011). From moses the egyptian: the memory of egypt in western monotheism and “collective memory and cultural identity”. En J. Olick, V. Vinitzky-Seroussi y D. Levy (eds.), *The collective memory reader* (pp. 209-215). Oxford University Press.
- Biton, Y. y Salomon, G. (2006). Peace in the eyes of israeli and palestinian youths: effects of collective narratives and peace education program. *Journal of Peace Research*, 43(2), 167-180.
- Bickford, L. y Sodaro, A. (2010). Remembering yesterday to protect tomorrow: the internationalization of a new commemorative paradigm. En Y. Gutman, A. Brown y A. Sodaro (eds.), *Memory and the future transnational politics, ethics and society* (pp. 66-86). London: Palgrave MacMillan.

- Blight, D. (2009). The memory boom: why and why now. En P. Boyer y J. Wertsch (eds.), *Memory in mind and culture* (pp. 238-251). New York: Cambridge University Press.
- Castiblanco, A. (2009). Los fines de la memoria y las memorias como fin: herramientas para observar la sociedad, la escuela y el conflicto. En A. Serna (comp.), *Memorias en crisoles. Propuestas teóricas, metodológicas y estratégicas para los estudios de la memoria* (pp. 127-161). Bogotá: IPAZUD.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2015). *Los caminos de la memoria histórica*. Bogotá: CNMH.
- Cole, E. (2007). Transitional justice and the reform of history education. *International Journal of Transitional Justice*, 1(1), 115-137.
- Connelly, F. y Clandinin, D. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, 19(5), 2-14.
- Cushman, T. (2003). Is Genocide Preventable? Some Theoretical Considerations. *Journal of Genocide Research*, 5(4), 523-542.
- Dewey, J. (1973). Lectures in China, 1919-1920. En R. Clopton y T. Chen (eds.), *John Dewey: Lectures in China, 1919-1920*. Honolulu: Hawaii University Press.
- Entman, R. (1993). Framing: Towards Clarification of a Fractured Paradigm. *Journal of Communication*, (43), 51-68.
- Fontana, A. y Frey, J. (2000). The interview: from structured questions to negotiated text. En N. Denzin y Y. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research* (Vol. 2, pp. 645-672). London: Thousand Oaks, Sage Publications.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.
- García-Godos, J. y Lid, K. (2010). 'Transitional justice and victims' rights before the end of a conflict: the unusual case of Colombia. *Journal of Latin American Studies*, 42(3), 487-516.
- Goffman, E. ([1974] 1986). *Frame analysis: an essay on the organization of experience*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gómez, J. (2009). Voces que quieren hacerse oír (narrativas de la memoria y el olvido en la escuela). En A. Jiménez y F. Guerra (comps.), *Las luchas por la memoria* (pp. 145-156). Bogotá: IPAZUD.
- González, C. (2012). Memorias para la paz en medio de las guerras. En R. García, A. Jiménez y J. Wilchez (eds.), *Las víctimas entre la memoria y el olvido* (pp. 42-56). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Guerrero, C. (2011). *La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007* (tesis sin publicar). Maestría en Historia, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Gur-Ze'ev, I. (2001). Philosophy of peace education in a postmodern era. *Educational Theory*, 51(3), 315-336.
- Hartley, L. (1953). *The Go-between*. New York: New York Review Books.
- Jelin, E. (2007). Public memorialization in perspective: truth, justice and memory of past repression in the southern cone of South America. *International Journal of Transitional Justice*, 1(1), 138-156.



- Jelin, E. y Lorenz, G. (2004). Educación y memoria: entre el pasado, el deber y la posibilidad. En E. Jelin y G. Lorenz (comps.), *Educación y memoria. La Escuela elabora el pasado* (pp. 1-12). España: Siglo XXI.
- Jiménez, A., Infante, R. y Cortés, R. (2012). *Memoria, conflicto y escuela. Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá*. Bogotá: IDEP.
- Johnson, R. y Dawson, G. (1982). Popular Memory: Theory, Politics, Method. En R. Johnson, G. Mc Lennan, B. Schwarz y D. Sutton (eds.), *Making Histories Studies in History-Writing and Politics* (pp. 205-252). London: Hutchinson.
- Le Poidevin, R. (2015). The experience and perception of time. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Consultado el 26 de septiembre del 2015 en <http://plato.stanford.edu/entries/time-experience/>
- Levy, D. (2010). Changing temporalities and the internationalization of memory cultures. En Y. Gutman, A. Brown y A. Sodaro (eds.), *Memory and the future transnational politics, ethics and society* (pp. 15-30). London: Palgrave Macmillan.
- Lowenthal, D. (1985). *The past is a foreign country*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Magendzo, A. y Toledo, M. (2009). Moral dilemmas in teaching recent history related to the violation of human rights in Chile. *Journal of Moral Education*, 38(4), 445-465.
- Miall, H., Ramsbotham, O. y Woodhouse, T. (1999). *Contemporary conflict resolution: the prevention, management and transformation of deadly conflicts*. Cambridge: Polity.
- Osorio, J. y Rubio, G. (2006). El tiempo de los sujetos: pedagogía de la memoria y democracia. En *El deseo de la memoria. Escritura e Historia* (pp. 13-46). Santiago de Chile: Escuela de Humanidades y Política.
- Pécaut, D. (2004). Memoria imposible, historia imposible, olvido imposible. *Open Edition Books*. Consultado el 12 de octubre del 2015 en <http://books.openedition.org/ifea/797?lang=es>
- Polletta, F. (1998). "It was like a fever..." Narrative and identity in social protest. *Social Problems*, (45), 137-159.
- Quintero, M. (2015). *Tramas narrativas del mal y sentimientos morales: entre el deber ser y la resistencia al relato*. En J. Amador (ed.), *¿Preparados para el post-conflicto? La reparación, la reintegración y la transicionalidad en Colombia* (pp. 77-86). Bogotá: Ciudadanía y Democracia.
- Rieff, D. (2016). The cult of memory: when history does more harm than good. *The Guardian*. Consultado el 2 de marzo del 2016 en <http://www.theguardian.com/education/2016/mar/02/cult-of-memory-when-history-does-more-harm-than-good>
- Rodríguez, S. (2009). Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia. *Reseñas de la Enseñanza de la Historia*, (7), 15-66.
- Sánchez, G. (2006). *Guerra, historia y memoria*. Medellín: La Carreta Editores.
- Sánchez, G. (2013). Prólogo. En *BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: CNMH.
- Santayana, G. (1905). *The life of reason*. New York: Dover Publications.

- Stake, R. (1994). Case Studies. En L. Denzin y Y. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-247). London, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Szczepanska, K. (2014). *The politics of war memory in Japan: progressive civil society groups and contestation of memory of the Asia-Pacific War*. Oxon: Routledge.
- Weldon, M. y Bellinger, K. (1997). Collective Memory: collaborative and individual processes in remembering. *Journal of Experimental Psychology*, 23 (5), 1160-1175.
- Wertsch, J. (2009). Collective memory. En P. Boyer y J. Wertsch (eds.), *Memory in mind and culture* (pp. 117-137). New York: Cambridge University Press.

### Fuentes primarias

- Entrevista grupal, estudiantes, 24 de agosto del 2015, Bogotá
- Entrevista grupal, estudiantes, 25 de agosto del 2015, Bogotá
- Entrevista individual, profesora, 18 de agosto del 2015, Bogotá
- Entrevista individual, profesor, 20 de agosto del 2015, Bogotá
- Entrevista individual, profesora, 27 de agosto del 2015, Bogotá