

LA PEDAGOGÍA Y LA MEMORIA EN Y PARA EL POSCONFLICTO COLOMBIANO



EVELIN JOHANA VILLAMIL PERILLA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA

BOGOTÁ, D.C.

2021

LA PEDAGOGÍA Y LA MEMORIA EN Y PARA EL POSCONFLICTO COLOMBIANO

EVELIN JOHANA VILLAMIL PERILLA

Código: 2020190023

**Trabajo de grado para optar por el título de
ESPECIALISTA EN PEDAGOGÍA**

Asesor:

OSCAR ORLANDO ESPINEL BERNAL

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA

BOGOTÁ, D.C.

2021

Resumen

Después de un pasado violento propiciado por el conflicto armado entre la guerrilla de las FARC y el Estado colombiano, el posacuerdo en Colombia ha dado de qué hablar en el ámbito político, social, económico, cultural y académico, ya que es un tema y un hecho del cual todos estamos llamados a participar. A raíz de esto, se presenta aquí una mirada centrada en las nociones de pedagogía y memoria, resaltando así la importancia, funcionalidad y relación que tienen en un marco de posacuerdo. Además, se pretende exponer definiciones de estos dos términos para lograr una clara comprensión del contexto con el fin de dejar a un lado su uso descuidado

Palabras clave

Pedagogía, educación, memoria, historia, posacuerdo, memoria histórica, memoria colectiva, memoria individual

Introducción

La historia de Colombia esta permeada de diferentes hechos de índole política, social, cultural y económica, que conllevaron a la época de violencia vivida en el país. Luego de varios años de negociación entre las partes (Estado colombiano – FARC) se logró un acuerdo, plasmado en el documento de la firma de paz. Sin embargo, el ámbito académico, especialmente la pedagogía, no se ve constituida como un hilo conductor dentro del ámbito de posacuerdo¹.

Con el inicio de esta etapa, se ha dado un ‘boom’ memorístico que resalta el clamor y participación de víctimas y otros actores invisibilizados en espacios de diálogos y mesas de

¹ Después del acuerdo y la firma de paz entre las FARC y en Estado colombiano, el argot que se esparció en la comunidad fue el de posconflicto, el cual, se basa en la construcción de paz, el mantenimiento de la paz y otros conceptos, con el fin de intentar prolongar dicha paz a través de los años. Al respecto, la Fundación para las Relaciones Internacionales y el Dialogo Exterior (FRIDE) expresa que “Dado que no hay una definición consensuada de qué es una situación de posconflicto [...] “posconflicto” es el período de tiempo en el cual las hostilidades del pasado se han reducido al nivel necesario para que las actividades de reintegración y rehabilitación se puedan iniciar” (2006). Recuperado de <https://docplayer.es/12640260-El-posconflicto-bajo-el-prisma-de-las-victimas.html> Basado en esta explicación, la noción que este trabajo emplea es el de posacuerdo, dado que la situación planteada es solo entre dos actores del conflicto y no todos, lo que da a entender que un posconflicto tendría que darse después de que el Estado haya tenido diálogos con todos los actores parte del conflicto. Por ende, en Colombia la firma de paz que se da con las FARC marca un antes y un después en la historia, esto debido a todos los intentos fallidos en el pasado y por ser una de las más grandes organizaciones criminales en el país. El posacuerdo tampoco concibe una definición exacta, pero mantiene unos lineamientos dirigidos a la construcción y conservación de la paz.

debates. Esto ha permitido que se investigue y se redefina ciertos hechos que la historia oficial pone de manifiesto, resaltando el papel importante que tienen los relatos y las memorias de estos sujetos. Por ende, el que la pedagogía establezca relaciones con la memoria genera espacios que conllevan a reflexionar por los hechos ocurridos y que toda la comunidad sea escuchada.

Debido a esto, surge el interés de darle un enfoque diferente a este contexto, preguntándome ¿Qué características y relaciones se pueden establecer dentro del universo documental establecido acerca de la pedagogía y la memoria, especialmente en los documentos que abordan como tema de indagación el contexto del posacuerdo en Colombia?

Para el desarrollo de esta pregunta, se pretende lograr los siguientes objetivos: en un primer momento, se van a identificar algunas nociones y definiciones de la pedagogía, haciendo un recorrido por las tres grandes corrientes pedagógicas, para luego establecer una diferencia entre pedagogía y educación explorando diversos autores y momentos que la identifican como ciencia, disciplina o saber. En un segundo momento, se quiere exponer las dimensiones de memoria, como también, la distinción entre historia y memoria con el objetivo de comprender mejor sus diversas aristas y, por último, se aspira a establecer la relación entre pedagogía y memoria y su funcionalidad dentro del posacuerdo colombiano, con el fin de expresar una mirada reflexiva y crítica sobre el tema en cuestión.

El enfoque que se llevó a cabo para esta investigación es de corte interpretativo y crítico sustentado en la hermenéutica, apuntando a la construcción de una revisión documental, recordando que

Todo texto posee un contenido, un significado [...] También tiene un sentido y una referencia (tema y rema); un sentido, en cuanto es susceptible de ser entendido o comprendido por el intérprete, el cual le sirve de base o punto de partida, en el sentido real o ficticio, producido por lo novedoso del tema (Arráez, Calles & Moreno de Tovar, 2006, p. 179)

En consecuencia, mi universo bibliográfico pretendía, en un principio, encontrar suficiente material en las revistas académicas de universidades ubicadas en Bogotá, sin embargo, se decidió usar solo algunos artículos encontrados en las revistas *Historia y Memoria* y *Pedagogía y Saberes*, especialmente, los artículos desarrollados dentro de los años 2012 al 2019. Debido a la falta de información necesaria, en este proceso de recopilación de fuentes documentales se decidió agregar

textos de referencia y apoyo bibliográfico, con el fin de ampliar algunas definiciones y conceptos que no se encontraron explícitamente en las revistas académicas, por ende, se emplearon los informes del Centro Nacional de Memoria Histórica, los informes del Área de Memoria Histórica y un artículo de la revista Educación de Adultos y Procesos Formativos.

Igualmente, se hizo uso de algunos textos de apoyo de autores como Lucio, Durkheim, Frabboni, Jelin y Moradiellos, con el propósito de explorar puntos clave que sirvieran para exponer definiciones de las categorías aquí trabajadas, pedagogía y memoria. Y así mismo, entender la importancia que tienen estos autores en los pensamientos y diversas aristas en la pedagogía moderna. Finalmente, se elaboraron fichas de resumen analítico especializado que permitieron la ubicación del contenido a ser interpretado y analizado, los autores y la bibliografía pertinente para el presente trabajo. Se fueron encontrando categorías de análisis tales como pedagogía, memoria, posacuerdo, posconflicto en Colombia, las cuales serán foco de las siguientes líneas.

I

La pedagogía, una breve y necesaria definición conceptual

Cuando se cuestiona acerca de eso llamado pedagogía, abrimos una constante discusión académica que enfoca su mirada en las convergencias y divergencias entre educación y pedagogía. Dicha discusión plantea nociones y definiciones de diferentes autores en diferentes épocas que nutren la visión del debate demostrando la evolución del mismo. Por tanto, vale aclarar que en este texto no sería posible abarcar todas las diferentes aristas de esta discusión académica, por lo que, la intención es identificar y hacer una revisión general de algunas de estas visiones que rodean a la pedagogía para saber qué es y cómo se puede relacionar en un segundo momento con la memoria.

En principio, en un sentido un tanto cronológico y para dejar en claro un asunto, en la época greco-romano se destacan autores como Platón y Quintiliano, quienes aportaron conocimientos valiosos de diversos temas en sus ensayos. Es necesario aclarar que la pedagogía, en tanto campo de saber ordenado, aparecerá con la modernidad por lo que no sería del todo exacto hablar de pedagogía en los contextos griegos o romanos. La educación ha sido un fenómeno que ha acompañado al ser humano a lo largo de su historia, pero las maneras de acercarse y reflexionar han variado de época en época.

De cualquier modo, con “la multiplicación de las ciencias de la educación (en el caso francófono) y la consolidación de las Teorías del Currículo y de la Psicología Educacional o del Aprendizaje (en el caso anglosajón)” (Noguera, 2012, p. 234), la pedagogía empieza a encontrar problemas para definirse ¿es acaso una ciencia, una disciplina, una técnica, una práctica, un arte, un discurso o un saber? Es definitivamente una respuesta que va a depender de la lupa con que se mire.

Algunos rasgos de las tres grandes tradiciones pedagógicas

Teniendo esto en cuenta, enfocamos la mirada entre los siglos XVIII y XX, en donde aparecen nuevas disciplinas como la sociología y la psicología de la mano de autores como Rousseau, Pestalozzi, Herbart, entre otros, y con esto la creación de cátedras y de escuelas formadoras de maestros en la búsqueda de la universalización de la escuela. De allí, lo que lleva a resaltar las tres grandes tradiciones pedagógicas (germánica, francófona y anglosajona) por su desarrollo de índole social, político y cultural y por la incidencia que han tenido a lo largo de la discusión. Es así como Carlos Noguera (2012) actúa como guía en este escrito para la elaboración de ideas y rasgos propios de estas tradiciones pedagógicas.

Por un lado, la tradición francófona, la cual se distingue por el desarrollo de lo que es conocido como las ciencias de la educación, además, de su preocupación en torno al estatuto epistemológico de la pedagogía en cuanto ciencia que estudia el fenómeno educativo que se pone en relación con otras ciencias consolidadas tales como la sociología, la filosofía y/o la psicología, con el objetivo de garantizar la veracidad, exactitud y certeza de los métodos científicos empleados en campos como estos. Por ende, esta tradición tiene diversos representantes como, por ejemplo, Binet, Claparède, Marion, Compayré (representante de la filosofía pedagógica) o Durkheim (representante de la sociología de la educación).

Lo interesante aquí, justamente, es considerar cómo se percibe la pedagogía, pues, al consolidarse las ciencia(s) de la educación en ese momento, la psicología, sociología y demás, aprovecharon la oportunidad para extenderse aún más, dejando a la pedagogía un tanto relegada ya que estas otras ciencias contaban con una mayor aprobación y, por tanto, asumían mayor validez a la luz de los criterios hegemónicos de científicidad. El camino no fue fácil y Marion lo constata

debido a que tenía que defender la idea de hacer ver a esta ciencia como una ciencia práctica, recordando que

la pedagogía no era una ciencia exacta a la manera de las matemáticas [...] aunque, como las ciencias físicas y naturales, ella procuraba leyes o relaciones constantes entre los fenómenos, y relaciones de causa y efecto, de manera diferente de aquellas, pues dado su objeto, “el más complejo de todos los seres”, no esperaba leyes que permitiesen previsiones infalibles (Marion, 1887, p. 2238, en Noguera, 2012)

Por otra parte, nos encontramos con la tradición germánica de la mano de Herbart, considerado el fundador de la “pedagogía moderna”, quien introduce, junto con otros representantes del pensamiento germano como Kant, Hegel y/o Klafki, conceptos relevantes para la discusión tales como enseñanza, conocimiento, *bildung*, entre otros; y es este último el concepto que más llama la atención, ya que, su significado es una construcción de largo aliento que atraviesa el mundo alemán, así como distintos escenarios de la cultura y, por tanto, diversos pensadores. A pesar de ello, con la intención de consolidar una definición, la *bildung* puede llegar a ser entendida como la formación. Al respecto, Klafki (citado en Noguera, 2012) determina algunas características -descritas aquí a grandes rasgos- desprendidas de la *bildung*, como lo son los conceptos de autodeterminación, autonomía, libertad y otros; en segundo lugar, el desarrollo del sujeto en el mundo con un sentido de racionalidad al ser capaz de abordar todos los aspectos de la vida; y, solo por señalar de manera general un tercer aspecto, la relación entre la individualidad y la colectividad, donde, “la formación implica una relación dialéctica entre la capacidad de autodeterminación y un contenido objetivo general previo” (Noguera, 2012, p. 199).

Algo más para destacar de esta tradición y, particularmente de Herbart, es su exploración en la figura del maestro, el cual “necesita conocer la pedagogía para enseñar, y necesita conocer la ciencia que va a enseñar o comunicar [...] necesitar de ciencia, de conocimiento sólidos y profundos, y no solo de un método general para desempeñar su tarea educadora” (Noguera, 2012, p. 222). Para Herbart, esta ciencia de la que se habla es la pedagogía en sí, pues como explica, no importa qué tanta experiencia tenga el educador si no tiene la capacidad de realizar adecuadamente su labor.

Por último, abordamos la tradición anglosajona que se propaga a principios del siglo XX gracias al movimiento de “mundialización de la educación” en los Estados Unidos. Esta tradición,

se enfoca principalmente en el *curriculum*. Son muchas las perspectivas asociadas a los estudios curriculares que giran en torno, por ejemplo, a la indagación respecto a cómo se originó o cómo apareció una noción como currículo (si en la Grecia clásica o en el siglo XVII); otras preocupaciones se enfocan en dilucidar qué significa realmente la noción (las materias de enseñanza, un grupo de conocimientos o un plan de estudios).

Señalemos entonces algunas de estas interpretaciones por considerarlas sugerentes para esta exposición. El *curriculum*, nos recuerda el autor, “aparece como la forma propia en que se desarrollaron las prácticas educativas en la cultura occidental” (Noguera, 2012, p. 252), entendida esta noción generalmente como el plan de estudios y/o enseñanza. Spencer (1860), por otra parte, insistiría en que el *curriculum* es “el sentido mismo de la educación como práctica organizada ‘racionalmente’ sobre el principio de utilidad” (citado en Noguera, 2012, p. 262). A partir de estas aproximaciones, sería posible colegir, por ejemplo, que el currículo abarca la idea de generar espacios de enseñanza en donde el fin último es crear ‘experiencias humanas’ que puedan ser realizadas en la vida adulta del aprendiz. Vida adulta caracterizada, las más de las veces, en una inserción a las dinámicas sociales, políticas y económicas.

Contribución a la discusión desde el plano colombiano

Ahora bien, con el ánimo de señalar algunas perspectivas y aportes especialmente colombianas, es apropiado considerar algunas de las investigaciones desarrolladas por el *Grupo Historia de la Práctica Pedagógica*, que se consolida en el año 1978 de la mano de autores como Zuluaga, Echeverri, Martínez, Restrepo, Quiceno, entre otros. Gracias a estos diferentes autores, se ha logrado visibilizar, principalmente en Colombia, temas relacionados con la escuela, el oficio del maestro, la pedagogía vista desde diversas aristas, y demás temas relevantes para la discusión y comunidad académica.

Es así como en uno de sus textos, *Educación y Pedagogía: Una diferencia necesaria*, Zuluaga et al. (2003) explica que “las ciencias de la educación son un conjunto de disciplinas que tienen en común el estudio de las situaciones y de los hechos educativos tanto a nivel micro como macroeducativo” (p. 21). De allí el referente de la sociología, la filosofía y la psicología como las primeras disciplinas ocupadas de los asuntos de la educación. Además, deja en claro que con este surgir de las Ciencias de la Educación, la pedagogía y el concepto de enseñanza se disipan a medida

que los conceptos de educación y aprendizaje consiguen más protagonismo. Una educación, además, concebida o abordada como fenómeno observable, y hasta cierto punto, cuantificable y controlable. Ejemplo de esto, lo encontramos en las ambiciones de la tradición francófona, en donde la sociología de la educación tiene en cuenta conceptos y metodologías propias de esta ciencia para entender el fenómeno educativo.

En el mismo texto, Zuluaga et al. (2003) abarcan el concepto de enseñanza como objeto de análisis para la pedagogía vista como una disciplina, vale aclarar que son planteamientos que surgieron en los años 80, dicha enseñanza es vista como todo un conjunto de nociones y prácticas que involucran a la escuela, el hombre y el maestro, por tanto, se entiende que “ la pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas” (p. 36).

De igual forma, la pedagogía al ser considerada una disciplina está en constante relación con otras disciplinas y campos de saber, con el fin de analizar el proceso educativo y así generar lazos teóricos importantes. A pesar de esto, la pedagogía no es precisamente la que guía dichos procesos educativos, pues no se atreve a avanzar sin que antes no se consoliden sucesos con otras disciplinas; por ejemplo, la relación que la pedagogía encuentra con la psicología es importante en cuanto al desarrollo cognitivo del aprendiz, como también, la relación que encuentra con la antropología en los sucesos sociales. Como resultado de esto, la tendencia de las ciencias de la educación por ‘atrapar’ a la pedagogía, dejan a esta última confinada a mecanismos operativos como la clase, el programa y el examen. De modo que la acción pedagógica ve reducida sus posibilidades para pensarse en función y relación con el conocimiento, la sociedad y la cultura y, por tanto, convertida en un saber instrumental.

Reflexiones epistemológicas, práctica pedagógica y saber pedagógico

A propósito de esta discusión académica, existen otros componentes que son relevantes a la hora de explicar y complementar las diversas opiniones que hemos visto hasta acá. Es así como, diferentes autores a lo largo del tiempo se han dado a la tarea de plantear reflexiones filosóficas en torno a cómo debe ser comprendida la pedagogía y, asimismo, se han planteado algunas reflexiones epistemológicas.

Estas reflexiones epistemológicas caen muy bien en estos tiempos en donde la pedagogía ha despertado intereses en diversos grupos y perspectivas en dos sentidos, por un lado, el interés de que tenga un rol más extendido y notorio en el campo de las ciencias de la educación y por ende, la necesidad de legitimar todo lo que la comprende, y, por otra parte, el interés de ver la pedagogía de manera más independiente creando su propio lugar y un tanto alejada de estas ciencias de la educación en lo que algunos autores identifican como proceso de autonomización. De modo que, traer una perspectiva como la de Vasco et al (2012) a la discusión permite entender las razones por las cuales se acude a la epistemología:

Una práctica o una disciplina, o un área delimitada de un saber, o un discurso específico [...] empieza a adquirir un nivel tal de formulación y sistematización de sus conceptos y tesis que la lleve a reclamar para sí un estatus de cientificidad igual o superior al de otros saberes y discursos. (p. 104)

Por tanto, volviendo al siglo XIX, diversos autores, intelectuales y maestros auspiciaban replanteamientos de diversos factores de la pedagogía que demostraran un nivel superior de cientificidad desde el aula de clases y demás espacios académicos, debido a que es donde se vive y percibe toda forma de moldear y analizar la pedagogía como un acto reflexivo. Aunque estos fueran los pensamientos en ese siglo, a hoy las perspectivas se han venido transformando, pues las pretensiones son, en vez de llevarla a otro nivel de cientificidad, llevar a la pedagogía a ser entendida como un saber que considera al maestro y a su práctica pedagógica fundamentales.

En consecuencia, Carlos Vasco (s.f.), propone que “se considere la pedagogía no como la práctica pedagógica misma, sino como el saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica” (p. 110). No obstante, esta praxis no tiene, en algunos casos, la atención requerida de los mismos educadores, perdiendo de esta forma el valor reflexivo teórico-práctico que caracteriza a la pedagogía. Esto debido a que se enfrentan, tal como se señalaba unas líneas atrás, con ciertos parámetros que la sociedad y la escuela les impone, como el examen, el currículo, entre otros que no permiten ni generan el espacio para dicha reflexión.

Al respecto de este papel reflexivo y teórico-práctico que tiene la pedagogía dentro de la sociedad, Frabboni y Pinto (2006) comprenden, por un lado, la teoría como “el análisis de los *fin*es y de *los medios* de la instrucción-educación-formación [...] para llegar a examinar mejor el análisis

del discurso pedagógico” y por otro lado, la práctica como la “*praxis pedagógica*, es decir, en la proyección-realización-verificación de los procesos formativos-transformativos en el contexto de situaciones históricas, sociales y culturales concretas” (p. 20). En este sentido, la pedagogía deberá ser siempre pensada en estas dos vertientes (teoría y práctica). De esta manera no se perderá la intención con la que se piensa la educación y todo lo que la rodea.

Además, Vasco et al (2012) piensan que el saber pedagógico va más allá de encasillar a la pedagogía como una disciplina o una ciencia, lo que le permite desarrollar una interacción mutua con la praxis. Por tanto “la pedagogía vive a través de las prácticas y [...] esas prácticas pedagógicas son prácticas de saber, en las que se producen objetos de saber” (p. 106). Esta consideración le permite a la pedagogía encontrarse consigo misma y les permite a los sujetos de saber (los maestros) tener una visión más amplia que les permita ejercer una praxis que encuentra relaciones y lazos importantes en otras disciplinas y ciencias. Es más, Lucio (2001) nos dice:

Existe un saber implícito, no tematizado, en la práctica educativa de todos los pueblos, que forma parte de su acervo cultural, y que llamaría “saber educar”. En la medida en que este saber se sistematiza y se hace explícito, aparece la pedagogía. Hay pedagogía cuando se reflexiona sobre la educación, cuando el “saber educar” implícito, se convierte en un “saber sobre la educación” (sobre sus “cómos”, sus “por qué”, sus “hacia dónde”) (p. 2)

En consecuencia y gracias a estas reflexiones filosóficas y epistemológicas, se desprende la necesidad de escudriñar en otros conceptos que profundizan y evalúan las diferentes orillas que rodean la pedagogía. Uno de estos conceptos es la formación, la cual comprende dos dimensiones como lo afirman Frabboni y Pinto (2006):

Una primera, relativa al “dar-forma” (y al “tomar forma”), es decir, a los procesos por los cuales las instituciones formativas se ocupan de conservar y transmitir a las jóvenes generaciones el conocimiento y la cultura de un grupo social, y una segunda dimensión relativa al “formar-se”, es decir, a los procesos autoconstructivos por medio de los cuales el sujeto particular elabora y transfigura dicha cultura con el aporte de su específica individualidad. (p. 19-20)

Esta categoría también contempla y diferencia los espacios de formación, debido a que no es lo mismo la formación dentro del hogar a la que puede recibir la persona en la escuela. Es justo diferenciar estos espacios, siendo el primero en donde se le educa a la persona rutinas básicas (por

ejemplo, el saludar), y el segundo siendo el espacio en donde se forma al sujeto de saber para enfrentar debates y diálogos críticos que van más allá del aula.

El otro concepto es la enseñanza. Al respecto, Vasco et al. (2012), afirman que “el análisis epistemológico de la disciplina, que busca detectar la consolidación de esos saberes como objetos conceptuales, no los elimina ni los agota” (p. 108). Es decir, según estos autores, lo que es la enseñanza, la formación, la escuela, la relación entre maestro-alumno, entre otros objetos de saber, se seguirán contemplando dentro del análisis y empleo de la pedagogía. Por tanto, el considerar que el “objeto mayor u objeto articulador de la pedagogía sea la enseñanza es que se recupera la centralidad de la pedagogía entre las demás ciencias de la educación, siendo precisamente ella la que supera el concepto meramente operativo de la enseñanza” (Vasco et al, 2012, p. 123). Recuerdan los autores, que esta noción de enseñanza le permite a la pedagogía reflejarse en situaciones que afecten al maestro, la escuela e incluso al estudiante

Gracias a que la pedagogía dialoga y además tiene influencia de otras ciencias o disciplinas como pudimos apreciar en este apartado, el presente trabajo se puede llevar a cabo desde una perspectiva diferente. En esta investigación se ha decidido no catalogar la pedagogía ni como ciencia, disciplina, ni saber empero, se comparte la interdisciplinariedad que la rodea para llevar a cabo una reflexión crítica como se irá viendo en las siguientes líneas. Puntualmente se enlaza la pedagogía con la historia y, a su vez, la historia con la pedagogía; para ser más precisa, se quiere presentar las dimensiones de memoria para finalmente ver su relación con la pedagogía y llegar a entender su papel y lugar pedagógico dentro del posacuerdo colombiano.

II

La categoría de memoria en el posacuerdo colombiano

Es ahora conveniente entender el rol que juega la categoría de memoria, la cual es utilizada, especialmente, dentro de procesos de dignificación, conflictos, violencia, entre otros, ya que analiza y detalla todo un conjunto de subcategorías (por ejemplo: derechos humanos, conflicto, olvido, deber de memoria del Estado, memoria histórica, derecho a la verdad, etc.) que son cruciales para la toma de decisiones en estos contextos. Así pues, con todo lo que configura esta categoría será posible entender su papel y lugar pedagógico dentro del posacuerdo en Colombia, en este sentido, es de dejar claro que no se pretende explorar ninguna experiencia en particular

reciente en relación con la pedagogía, la memoria y el grupo de las FARC, pues este trabajo, como se ha venido mostrando, es un análisis documental.

Con el auge que ha tenido esta categoría en los últimos años, especialmente en Colombia, algunos autores han venido trabajando y analizando sus componentes, entendiendo qué es lo que la hace tan relevante. Lo que algunos consideran, generalmente, son sus dimensiones las cuales se van a indicar más adelante. No obstante, y debido a los escenarios en donde normalmente entra en acción la memoria, es necesario anotar primero lo que es la noción de historia, debido a que en ocasiones se presenta una tensión entre estos dos conceptos, lo que a su vez genera un diálogo constante desprendiendo diferencias y semejanzas entre sí.

Nociones de historia y memoria

La historia está enmarcada dentro de las ciencias sociales y tiene la intención de poner al hombre como sujeto en relación con acontecimientos del pasado que, a su vez, tendrán que ser explicados con datos específicos; pese a esto, como lo explica Enrique Moradiellos (1994), no existen verdades absolutas respecto a cómo pudo ocurrir un hecho durante el pasado, justamente, porque ocurrió en un tiempo atrás del que no se tiene evidencia. Así las cosas, “la Historia está constituida por aquellos restos y vestigios del pasado que perviven en nuestro presente en la forma de residuos materiales, huellas corpóreas y ceremonias visibles” (Moradiellos, 1994, p. 7); por lo que dichos restos, en palabras de Moradiellos, nos permiten indagar sobre circunstancias, situaciones y diversos momentos ocurridos en el pasado y sentir a la vez que aún están en nuestro presente.

La profesión del historiador es entonces fundamental, pues, son quienes explican los acontecimientos del pasado con datos. Los historiadores, en calidad de investigadores, identifican, planifican, indagan y demás para resolver el cómo, por qué y cuándo de los hechos² ocurridos, sin olvidar que son una reconstrucción de versiones, relatos o recuerdos. Más allá de eso, Moradiellos (1994) tiene una postura muy conveniente al respecto cuando expresa que:

² Estos hechos, valga aclarar, repercuten en el historiador. Como lo expresa Edward Carr (2006) “los hechos de la historia nunca nos llegan en estado puro, ya que ni existen ni pueden existir en forma pura; siempre hay una refacción al pasar por la mente de quien los recoge. De ahí que cuando llega a nuestras manos un libro de historia, nuestro primer interés debe ir al historiador que lo escribió, y no a los datos que contiene” (p.44)

la labor del historiador no es una mera descripción de los hechos del pasado (como si sólo fuera un notario). Su tarea consiste en la construcción de un pasado histórico en forma de relato narrativo y a partir de las reliquias, de las pruebas y fuentes documentales primarias legadas por el pasado, mediante un método inferencial e interpretativo en el cual es imposible eliminar al propio sujeto gnoseológico (p. 9)

Algo para añadir, es que la historia y los historiadores, se apoyan en otras ciencias pertenecientes a las ciencias sociales con el fin de obtener un panorama más amplio y enriquecido para la elaboración de sus investigaciones. Además, consideran al hombre y a los hechos del pasado como su objeto de estudio teniendo en cuenta su constante cambio.

Poner sobre la mesa los distintos momentos y épocas analizadas por la historia en este trabajo sería enfocar la mirada en otra dirección, por ello, la definición anteriormente dada es la más concerniente para lo que sigue. Así mismo, la visión de José Girón (2013) es pertinente debido a que menciona que “el papel de la historia no es la construcción de héroes, es más bien la reconstrucción de un mundo desde su complejidad, es develar la trama de la vida en la plenitud de sus contradicciones y discontinuidades” (p. 46). Es decir, hace referencia a que no se buscan culpables ni vencedores; además, los hechos que son relevantes para una sociedad en específico es necesario mantenerlos vivos en el presente y ponerlos como un legado para el futuro.

Con esto dicho, se puede ir entreviendo cómo es que la memoria causa un impacto a toda la discusión. En esta medida, González y Pagés (2014) comentan que “cuando el historicismo clásico entró en crisis –por el cuestionamiento simultáneo de la filosofía, el psicoanálisis y la sociología– se produjo la disociación entre memoria e historia comenzando a definirse como universos diferenciados” (p. 279); lo que conllevó a que varios autores ampliaran un significado diferente para estas dos nociones.

De hecho, para Nora “la memoria es la vida en evolución permanente, abierta al recuerdo y a la amnesia, vulnerable a las manipulaciones [...] La historia, por el contrario, es la operación intelectual de análisis crítico que evita censuras, encubrimientos o deformaciones” (González y Pagés, 2014, p. 280). De esta manera, desde esta visión, queda expuesta una tensión entre las nociones. Otro ejemplo lo encontramos en aquella visión que pone en diálogo estas dos nociones y que se deriva de los planteamientos de Paul Ricoeur, puesto que entiende que las dos son representaciones del pasado; así, “la historia aspira a la veracidad mientras que la memoria

pretende la fidelidad” (González y Pagés, 2014, p. 280). Esto evidencia que, aunque las dos nociones quieran interpretar de una u otra forma el pasado, lo van a hacer de manera distinta empleando herramientas que consideren afines para alcanzar su objetivo.

La historia reconoce que las narraciones configuran un hecho vital, las cuales ayudan a construir elementos que con los datos oficiales no sería posible construir,³ Elementos como causar un sentimiento de identidad y apropiación, en cuanto a que la relación con ese mismo pasado suscita un vínculo entre el individuo y su espacio. Por ejemplo, la conexión que existiría de todo un país con las historias de una persona que aún vive para contarlas sería un acontecimiento único ya que devela pensares, sentires, pasiones, odios y un sinfín de sentimientos con los que cada persona se podría sentir identificada. La historia, en este sentido, está cargada de más significados y, por tanto, desata un interés mayor en los individuos que quieren conocerla.

Ahora acotemos con detalle la noción de memoria. Es interesante retomar lo que la socióloga Elizabeth Jelin (2002) comenta cuando dice que la memoria se puede trabajar desde dos aspectos: “como herramienta teórico-metodológica, a partir de conceptualizaciones desde distintas disciplinas y áreas de trabajo, y otra, como categoría social a la que se refieren (u omiten) los actores sociales” (p. 17). Es así como se encuentran distintas formas, momentos y ámbitos donde la memoria adquiere relevancia para ser trabajada como lo son la justicia, la reparación, dignificación, estrategias, empoderamiento, pedagogía, entre otras.

En el mismo sentido, la memoria puede concebirse como “un campo en tensión donde se construyen y refuerzan o retan y transforman jerarquías, desigualdades y exclusiones sociales” (Área de Memoria Histórica, 2009, p. 34), además, se debe “reconocer que construir memoria es un acto político y una práctica social” (Área de Memoria Histórica, 2009, p. 34). Estas dos ideas son clave, pues la preocupación que surge a partir de una memoria que sea significativa,

³ Además de esto, brevemente repasemos algunas concepciones y perspectivas de historia que figuran en el libro *Problemas y Concepciones de la Historia* de Claudio Perdomo (2006) con el propósito de tenerlas en el radar para entender en qué se basa la historia. Es así como Pereyra expresa que “la función teórica de la historia (explicar el movimiento anterior de la sociedad) y su función social (organizar el pasado en función de los requerimientos del presente) son complementarias” (p. 40). Carr también opina que la historia es “un proceso continuo de interacción entre el historiador y sus hechos, un diálogo sin fin entre el presente y el pasado” (p.47).

Por otra parte, Rickert expone tres épocas de la filosofía de la historia: Kantiana, escepticismo y criticismo, explicadas a detalle en el libro. Ponemos en el radar como último ejemplo a Kosik, este autor explica la relación entre la cotidianeidad y la historia, diciendo que, si la cotidianeidad se ve expresada en el día a día y llega, por ejemplo, una guerra entonces será atropellada por estos nuevos acontecimientos “terminando el ritmo habitual de su existencia” (p. 71)

transformadora y participativa hacen que se desprendan nuevos proyectos y acciones por parte de diferentes grupos sociales (nacionales, locales y/o regionales), que pueden llegar a ser transformadores en la colectividad. Además, se nota el intento de reubicar en la “historia oficial” estas otras miradas que estuvieron perdidas dentro de dicho discurso, con el fin de alimentar la memoria desde todos los ángulos. Marco Raúl Mejía (2017) aterrizó dichos planteamientos en el territorio colombiano así:

Por eso, el ejercicio de la memoria va a ser lograr visibilizar esas múltiples resistencias a través de las cuales no se les dio lugar al olvido en esos territorios y se hizo comunidad para enfrentar las múltiples violencias y despojos en la vida cotidiana de pobladores, de campos y ciudades (p. 65)

Mejía (2017), aboga por la capacidad que los pobladores de dichos territorios tienen para generar identidad y comunidad desde sus propias experiencias. Acontecimientos como el combate entre grupos, la llegada del ejército, surgimiento de líderes sociales y diversas situaciones a las que se pueden enfrentar estas personas, enriquecen finalmente su propia historia desde diferentes puntos de vista y, por lo tanto, genera el empoderamiento del territorio.

De hecho, como lo explica Eraso (2016) e insistiendo en la realidad colombiana, las “comunidades han cuestionado la legitimidad de las Fuerzas Militares, a quienes consideran un victimario más que milita a favor de la memoria oficial, y que actúa buscando la eliminación y desaparición de quienes han denunciado su participación en hechos violentos” (p. 328), demostrando que, la memoria se encarga de develar las diversas tonalidades que puedan surgir de una y otra parte, por tanto, esta le permite trabajar con experiencias vivas que relatan hechos importantes para una comunidad.

Desde los planteamientos anteriores, me gustaría dejar mi punto de vista acerca de esta categoría de memoria incrustada particularmente en el posacuerdo colombiano. Entendiéndola, entonces, como una catarsis que está definida social y colectivamente por sucesos específicos y que es empleada, en su mayoría, por los invisibilizados para lograr una repercusión en diversos escenarios.

Dimensiones de memoria

Como se mencionó, es usual que se hable de las dimensiones de la memoria. En este caso se van a ver tres de ellas: la memoria histórica, la memoria individual y la memoria colectiva. La

primera de ellas, la memoria histórica, es empleada particularmente en escenarios de conflicto armado y periodos de violencia en donde el fin último es buscar respuestas y puntos álgidos de las razones de dicho conflicto para promover garantías de no repetición,⁴

Además, como explica José Girón (2013), la memoria histórica busca reivindicar a los invisibilizados, es decir, a las víctimas y demás sujetos afectados por el conflicto con el propósito de ampliar las aristas de los hechos ocurridos. Como resultado y en lo que compete a Colombia, se ha venido hablando más profundamente de esta memoria histórica desde los últimos siete años, después de la consolidación del acuerdo de paz. Se debe tener en cuenta que es el intento de establecer una historia oficial, sin embargo y como se verá, difiere de la memoria colectiva, pues, a pesar de que integra a los distintos actores cambia un poco el discurso y la forma en que se toman en cuenta las experiencias de los sujetos.

De igual modo, la memoria histórica utiliza “herramientas propias de la historia y de las ciencias sociales para inscribir y articular los recuentos comunales en una historia nacional” (CNMH, 2015, p. 34); es decir, la recolección de datos se convierte en el objetivo principal para poder oficializar una historia desde lo local a lo nacional.

En concordancia, Colombia se ha visto en la tarea de adelantar propuestas que desde todos los ámbitos desarrollen una evolución y eliminación efectiva del conflicto para alcanzar la paz. Conforme a ello, en el contexto jurídico, se crea dentro de la Ley 1448 de 2011 *El Deber de Memoria del Estado*, lo que causa que las narrativas de los actores del conflicto tengan una repercusión desde el ámbito legal para una participación más activa en la sociedad, así:

Artículo 143. Del deber de memoria del Estado. El deber de Memoria del Estado se traduce en propiciar las garantías y condiciones necesarias para que la sociedad, a través de sus diferentes expresiones tales como víctimas, academia, centros de pensamiento, organizaciones sociales, organizaciones de víctimas y de derechos humanos, así como los organismos del Estado que cuenten con competencia, autonomía y recursos, puedan avanzar en ejercicios de reconstrucción

⁴ La Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas en Colombia, define las garantías de no repetición como “una de las formas de reparación [...] se encuentran dirigidas a la sociedad con el propósito que no se repitan la vulneración de los derechos de las víctimas, así como eliminar y superar las causas estructurales de la violación masiva a los derechos humanos”. Disponible en <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/ruta-integral-individual/garantias-de-no-repeticion/173>

de memoria como aporte a la realización del derecho a la verdad del que son titulares las víctimas y la sociedad en su conjunto.

De hecho, dentro de la misma ley se crea el Centro de Memoria Histórica como un establecimiento público y que tiene por objeto “la recepción, recuperación, conservación, compilación y análisis de todo el material documental, testimonios orales y por cualquier otro medio, relativo a las violaciones ocurridas con ocasión del conflicto armado interno colombiano” (Decreto 4803, 2011).

En el contexto cultural y social, se han generado formas de reivindicación en escenarios simbólicos como el Centro de Memoria Histórica, el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación (CMPR), el futuro Museo de la Memoria, entre otros, destacando de estos escenarios, el modo en que la memoria ha ocasionado un extenso campo investigativo, el cual integra la identidad construida por los implicados a partir de diversas metodologías como la narrativa, la autobiografía, la sistematización de experiencias y otros.

A partir de esto, se va haciendo visible el alcance que la memoria tiene y la relación óptima que puede llegar a tener con la pedagogía y diferentes métodos aplicados a la hora de abordar los temas relacionados con el periodo del posacuerdo. Como resultado, se aprecia que todos estos esfuerzos van más allá de ser una responsabilidad del Estado, ya que es la manera que tienen los diversos actores del conflicto de narrar sus vivencias y en consecuencia generar investigaciones que construyan identidad en comunidades específicas. Esto lo podemos relacionar con instituciones internacionales como el museo del judaísmo en Alemania, el cual tiene como propósito mantener las historias y memorias vivas que la comunidad judía vivió durante el Holocausto, o el museo sitio de memoria ESMA en Argentina que guarda las memorias del pueblo argentino durante la dictadura cívico-militar durante los 70's.

Trasladando el escenario al terreno colombiano, se toma el Acuerdo de Paz como una forma de quiebre en donde la memoria toma más fuerza al integrar todos los puntos y actores del conflicto. Aquí cabe decir que, como sociedad en guerra por tanto tiempo hemos, de una u otra forma, naturalizado el conflicto observándolo desde una perspectiva lejana como algo que le perteneciera solo a la periferia. Entonces, el posacuerdo intenta traer de nuevo esos recuerdos violentos y los deja de normalizar para hacer de ellos sucesos críticos que permitan tomar con

mayor apropiación la evolución hacia una paz estable y duradera y en la que está envuelta toda una sociedad, no solo una parte.

Continuando con la segunda dimensión, es de considerar la dimensión de la memoria individual, la cual es más de carácter biológico y natural. Se percibe que está encaminada a cómo la propia experiencia del sujeto produce relatos que se pueden transformar en un saber, lo que a su vez puede (o no) originar investigaciones relevantes para una comunidad en específico que desee reconstruir la historia desde cada uno de sus integrantes. Esto apunta a que “cada memoria individual es un punto de vista sobre la memoria colectiva, que este punto de vista cambia según el lugar que ocupa en ella” (Halbwachs, 2004, p. 50). En consecuencia, se construyen unas relaciones sociales que tienen como objetivo tener una historia en común. Para profundizar en ello, Jelin (2002) explica la dimensión de la memoria individual así:

Las vivencias individuales no se transforman en experiencias con sentido sin la presencia de discursos culturales, y éstos son siempre colectivos. A su vez, la experiencia y la memoria individuales no existen en sí, sino que se manifiestan y se tornan colectivas en el acto de compartir. O sea, la experiencia individual construye comunidad en el acto narrativo compartido, en el narrar y el escuchar (p. 37).

Por lo general, es normal que esta perspectiva individual sea la primera en la que pensemos, pues se entiende que la vivencia la experimenta el sujeto en sí, pero entonces lo que se quiere explicar con esta dimensión es entender cómo mi propia realidad, desde mi “yo”, logra construir una sociedad demostrando que a pesar de que sean mis propias realidades, siempre van a estar relacionadas, de una u otra manera, con las vivencias de alguien más.

Por último, la dimensión de la memoria colectiva fue empleada por el sociólogo Maurice Halbwachs (2004), al que se le reconoce por pensar la memoria más allá de algo tomado como un proceso neuronal o psicológico. Halbwachs (2004), explica que esta memoria se transforma a partir de las experiencias individuales que tienen los sujetos en un grupo, por lo que el recuerdo lo pone como un asunto importante, diciendo que, “nuestros recuerdos siguen siendo colectivos, y son los demás quienes nos los recuerdan, a pesar de que se trata de hechos en los que hemos estado implicados nosotros solos” (p. 26). Asegura Halbwachs que la memoria colectiva es un sentido de orientación que invita a diferentes vivencias a opinar y verse involucradas en hechos sociales comunes.

Se procura en esta dimensión la relación con la élite política, apoyando esto en el hecho de que se busca crear la “historia oficial” desde los intereses y relaciones al interior de la política del país para finalmente difundirla dentro de los ciudadanos. La creación de dicha historia oficial es “una versión de la historia que, junto con los símbolos patrios, monumentos y panteones de héroes nacionales, pudiera servir como nodo central de identificación y de anclaje de la identidad nacional” (Jelin, 2002, p. 40). Pone de premisa, por tanto, solo a una parte de la historia que puede ser retransmitida. Empero, los historiadores e investigadores deben tener un panorama amplio, como se dijo unas líneas antes, consiguiendo incluir a todos a pesar de lo selectivo que puede llegar a ser este proceso. Además, esta relación entre memoria colectiva con lo político o con los que definen la historia oficial de todo un país, se va a ver reflejada en los textos escolares por lo que es importante repensar que historia es la que se está contando debido a que es la que va a establecer dentro de las personas.

Ahora bien, unas líneas atrás se dijo que esta dimensión de la memoria colectiva difiere de la memoria histórica, esto debido a que la primera integra todas las perspectivas, opiniones, sentires y/o emociones de los sujetos, y también, establece espacios sociales que permiten el desarrollo de actos simbólicos que proporcionan diálogos que reflejan ideas que no tienen que ser necesariamente documentadas pero que si son importantes para exaltar las memorias. En cambio, la segunda, intenta ser más exacta a la hora de investigar y documentar el pasado, es decir, le interesa saber más acerca de cifras y/o acontecimientos en donde pueda indagar para exponer una historia oficial.

Por otra parte, y para el apartado que sigue, no está de más preguntar por ¿quién o quiénes pueden trabajar la memoria? Suena como una pregunta fácil de responder, sin embargo, ayuda a ubicar más fácil la dimensión de memoria que se quiere y la relación que tendría con la pedagogía. En consecuencia, desde la memoria histórica observamos a todos los actores que ven los hechos como una oportunidad investigativa, es decir, son los que no viven directamente el hecho, ejemplo de ello son las instituciones del Estado (como el Centro de Memoria Histórica) o algunos medios de comunicación. Estos actores pretenden reinterpretar el hecho, por ende, se entiende que “la eficacia del discurso performativo es proporcional a la autoridad de quien lo enuncia” (Jelin, 2002, p. 35).

Desde las dimensiones de lo individual y de lo colectivo, y pensándolo como un derecho que le otorga el Estado colombiano, principalmente a las víctimas, los protagonistas de los sucesos son los que directamente van a construir esta memoria, esto significa que puede tomarse o no como un hecho a investigar. Lo interesante es que, gracias a estas memorias vivas se construye comunidad y se entrega un valor importante a la sociedad donde el rol de los maestros, de los líderes comunales, guías y más deberá ser primordial en el abordaje y transmisión de todos los temas que relacionen el conflicto, el posconflicto y/o posacuerdo.

III

Pedagogía y memoria: relaciones y funcionamientos en el marco del posacuerdo colombiano

Después de ver las ligeras apreciaciones expuestas acerca de lo que se entiende por pedagogía y memoria, es acertado establecer la funcionalidad que tienen, específicamente, en el posacuerdo colombiano. Como premisa, es necesario decir que los colombianos hemos entrado a una nueva etapa en donde temas como la violencia y el conflicto interno que hemos vivido ya no se deberían normalizar. De esta manera, la formación humana desde la pedagogía y la memoria se vuelve valiosa, pues es capaz de transformar la coyuntura social del país con acciones concretas que aporten a esta realidad.

Desde esta perspectiva ¿Qué importancia tiene establecer una relación entre la pedagogía y la memoria o, más aún, hablar de una pedagogía de la memoria? Para responder esta pregunta, tengamos en cuenta que estos dos conceptos pretenden establecer, desde las experiencias de los sujetos, reflexiones que introduzcan un nuevo pensar de los hechos vividos. Es inevitable considerar que una pedagogía de la memoria pueda llegar a ser una nueva forma de enseñar y analizar el pasado histórico, individual o colectivo, debido a que, la memoria es un acto en el que se dignifica la vivencia del sujeto. Como se explicaba en el apartado anterior, la memoria puede ser “moldeable” cuando se quiere usar como una herramienta teórico-metodológica o cuando se usa para generar la historia oficial; sin embargo, esto no se debe confundir, pues recordemos que las memorias y experiencias no se pueden o deberían enseñar debido a su carácter único e inalienable.

Lo cierto es que cuando se habla de pedagogía de la memoria no se trata de entablar cuestiones epistemológicas como podría verse con los autores de la primera parte, sino una pedagogía más ligada a la formación, al reconocimiento, y a la constitución de sujetos y comunidades. Así, la meta es ver todas las implicaciones que tiene para una sociedad el recordar, el retransmitir experiencias específicas. Entendiendo por recordar, en el contexto del posacuerdo en Colombia, la necesidad de las víctimas, victimarios, Estado y otros, de disponer de espacios dialogales, críticos y simbólicos donde se traten temas del conflicto armado y todos los factores que lo componen.

De ello que pedagogía y memoria se relacionen, partiendo de la idea que cuando se generan espacios académicos y de reflexión se convierte la memoria en una forma de catarsis para los sujetos por medio de la reflexión que la pedagogía permite tener. Lo que lleva a pensar que, en esta instancia, la pedagogía es una forma de guiar y transmitir una postura crítica a dichas vivencias, y más, a raíz del “boom” memorístico que se está percibiendo en Colombia, por cuenta de colectivos, instituciones, movilizaciones sociales y otros.

En conformidad y asemejando los planteamientos que se abordaron con Vasco (s.f.) en el primer apartado, la atmosfera que se fue creando a partir de la relación entre la teoría y la práctica, permite afianzar procesos de diálogo en los momentos que se pueden encontrar en las dimensiones de memoria (histórica, individual y colectiva), ya que, la praxis de los maestros va a involucrar temas que tengan que ver con las vivencias personales, con los sentires, pensamientos y emociones de los sujetos.

Por esta razón, la pedagogía y la memoria son promotoras del progreso y continuidad de una generación de paz que ve más allá de una firma de paz o un escenario de posacuerdo con las FARC, en cuanto, a que se encargan de la formación y el conocimiento vivo que se puede experimentar desde las instituciones, lo que va a reflejar desde la individualidad la capacidad de comprender la importancia transformadora que tiene la memoria en la sociedad con el fin de llegar a construir una paz estable y duradera y, que a su vez permita superar esta etapa que aún se vive.

Siguiendo en este razonamiento, los maestros como parte fundamental del desarrollo pedagógico, deben verse en la necesidad de emplear las tres dimensiones de memoria dentro de sus clases a la hora de tratar el tema del posacuerdo o posconflicto en un futuro cuando se pueda

negociar con más actores parte del conflicto y de la guerra. De esta manera, surgirá o se alimentará una memoria colectiva como colombianos, logrando así, una cultura que procure siempre actos de paz y espacios de reconocimiento. Al respecto los profesores Ortega, Merchán y Vélez (2014) dicen:

La relación dialógica entre la enseñanza de la historia reciente y una pedagogía de la memoria, en sentido crítico, otorga un lugar a los sujetos de enseñanza como agentes de su propia historia, en tanto reconoce individual y colectivamente sus capacidades para interpretar y resignificar el pasado y sus relaciones con su propio presente. (p. 60)

Por tanto, los maestros y las instituciones formativas son imprescindibles a la hora de formar sujetos políticos que impacten a la sociedad de manera positiva, debido a que, cuando se logra concienciar acerca del pasado y cómo este puede afectar mi presente y mi futuro, la sociedad será diferente a partir de memorias colectivas que serán luego transmitidas generacionalmente.

Ahora bien, sin la intención de que suene repetitivo, la praxis ejercida por los maestros dentro del ejercicio pedagógico es sumamente importante en el aula de clases. Esto debido a que se procura cubrir todas las aristas que la memoria tiene consigo con el fin de reconocer los hechos ocurridos durante el conflicto armado interno y por ende entender la fuerza que tiene este periodo de posacuerdo. Por esta razón, el empleo de metodologías como la investigación-acción o la sistematización de experiencias sirven para analizar algunos patrones que puedan surgir de estos diálogos entre maestros y alumnos, entre víctimas y victimarios.

Mayorga et al (2017), manifiestan que la “pedagogía de la memoria [...] se pregunta por la posibilidad de resituar en el centro del acto pedagógico las memorias del sujeto víctima, auspiciando su reconocimiento colectivo por medio de sus narrativas y de las que sobre ellas se construye” (p. 141). Dicho esto, esas memorias y relatos de los sujetos no se pueden quedar solo como un hecho de reconstrucción del pasado, deben también atender las consecuencias manifestadas en el presente y el futuro. Igualmente, es esta pedagogía de la memoria la que da voz a los actores que por otras razones no son tenidos en cuenta en la historia oficial y es empleada como una forma de reivindicación.

Es justamente por eso que la pedagogía de la memoria supone que la historia aplicada dentro de los currículos o en algunos discursos debe ser trabajada; no obstante, deberá incluir las

experiencias individuales que muestren un escenario de la población de alumnos que ha enfrentado el conflicto de primera mano. Esto enriquecerá el discurso usualmente empleado y dará pie para investigar algunos patrones sociales aún no explorados, sustentando así que, la memoria tiene un carácter único que consolida un periodo de tiempo en específico generando debates y ofreciendo nuevas miradas de la historia.

Aterrizando las apreciaciones hasta aquí hechas, un trabajo del Área de Memoria Histórica (2009) en la región Caribe colombiana, refleja el vínculo entre el material pedagógico y la memoria (esta experiencia estuvo basada en la memoria histórica) destinada a gestores de paz en las regiones para que desarrollaran algunas herramientas efectivas e incluyentes a la hora de tratar el tema, exponiendo que:

El propósito es que estos materiales didácticos le permitan a quien los use explorar y entender modos de empoderamiento de las voces silenciadas, subordinadas y suprimidas en el ámbito de la memoria recogiendo sus experiencias como víctimas de vejaciones específicas pero, también, como actores sociales y políticos con capacidad transformativa (p. 27)

Es evidente que los maestros, o en este caso los líderes o gestores de paz, son los que van a entrar a investigar esas vivencias individuales y colectivas de los sujetos con el fin de mejorar sus condiciones de vida, dignificando su papel en la sociedad. Además, se evidencia que, gracias a la relación entre pedagogía y memoria, la comunidad se vuelve más participativa reconociendo lo que los une en la historia y convirtiéndolos en partícipes de su desarrollo. Razón por la cual, se mencionaba en el apartado anterior que la memoria debe concebirse como un acto político y una práctica social en donde todos podemos ser parte de ella.

Así las cosas, la funcionalidad que tienen estas dos categorías dentro del posacuerdo en Colombia es llevar a cabo procesos de memoria histórica, individual y colectiva a espacios donde se pueda discutir, plantear e indagar patrones sociales que dejen analizar causas y consecuencias sufridas por parte de todos los actores partícipes del conflicto. Estos procesos se efectúan principalmente con los ‘invisibilizados’, ya que, son los que pueden enriquecer dichos análisis, y a su vez, reconocerse como sujetos políticos y transformadores de la realidad.

Se considera que dichos procesos con estos sujetos invisibilizados van más allá de la escuela. Es así como los espacios simbólicos como los museos, los seminarios centrados en esta

temática o las comisiones de verdad, encuentran una legitimidad por su valor enriquecedor que puede resultar en investigaciones que traten las experiencias vividas y así dejar garantías de no repetición. Al respecto, Eraso (2016) expresa que “lo simbólico tiene gran significación para las comunidades, ya que les permite hacer visible el proceso, denunciar el número real de víctimas, las acciones violentas, las desapariciones, las persecuciones, los hostigamientos, las masacres y los bloqueos económicos, entre otros” (p. 328). La funcionalidad que tendría la memoria y la pedagogía, entonces, radica también en analizar los hechos acontecidos en el conflicto armado que por cuestiones y/o intereses político-sociales no se ponen sobre la mesa.

Desde otra mirada, después de la firma del acuerdo de paz, entre el Estado colombiano y las FARC, se han venido creando muchas iniciativas de cultura de paz. Ejemplo de esto son las fundaciones creadas con objetivos de generar paz entre los ciudadanos colombianos cargadas de una pedagogía de la memoria que es implícita, pues, los objetivos son abrir espacios de diálogo con los actores víctimas del conflicto; la enseñanza de los derechos humanos; la explicación del deber de memoria y una infinidad de objetivos relacionados con el posacuerdo, posconflicto y con la paz para Colombia.

Esto no es fortuito, a raíz de que la Ley 1732 de 2014⁵ entrara en vigor, se debía garantizar y fortalecer una cultura de paz. Sin embargo, existen cuestiones como ¿dicha cátedra de paz tiene un componente pedagógico que le permita a la sociedad ejercer el deber de memoria del Estado? ¿Fue acaso una medida apresurada en medio de la firma del acuerdo de paz para superar de una manera rápida el periodo de posacuerdo con las FARC? Si bien, estas cuestiones ameritan ser estudiadas en otro trabajo, se pueden enlazar con la funcionalidad que tiene dentro del posacuerdo y también con las categorías aquí trabajadas.

De cierta manera, la cátedra de paz configura una pedagogía que permite reflexionar sobre los hechos ocurridos durante el conflicto armado interno en Colombia. Algunos de los ejes que se trabajan son: la cultura de paz, que pretende desde los Derechos Humanos dar herramientas a los ciudadanos para preservar la democracia y abogar por la resolución de conflictos en cualquier escenario; la educación por la paz, que deja evidenciada la participación ciudadana y su poder transformativo dentro de la sociedad.

⁵ Por la cual se establece la Cátedra de Paz en todas las instituciones educativas del país

A pesar de estas herramientas, se percibe un afán de integrar esta cátedra dentro de las instituciones educativas en tanto algunos maestros no se han formado para dictar dicha cátedra. Indicando así que, el poder reflexivo y analítico que nos permite la pedagogía se pierda, volviendo a caer en el error de repetir una y otra vez los mismos planteamientos y la misma historia oficial sin ningún carácter crítico. La intención con una posible pedagogía de la memoria no es generar una pedagogía en la que se tengan que memorizar de manera obligatoria las experiencias que no son contadas en la historia oficial, debido a que como se comentaba antes, el impacto que desean tener es de carácter transformador para el presente y el futuro.

CONSIDERACIONES FINALES

En conclusión, las características que se establecieron dentro del universo documental, especialmente, con los documentos que trataran el posacuerdo en Colombia, la pedagogía y la memoria fueron tomadas desde una perspectiva interpretativa y crítica, con el fin de ver un panorama más amplio desde diferentes autores, épocas y discusiones.

De esto, que se tuvo la necesidad de establecer la diferencia entre pedagogía y educación, reconociendo que están entre una línea estrecha que se ha intentado ampliar para lograr establecer parámetros dentro de las diversas concepciones acerca de la pedagogía. También se reconoce que, en la modernidad entre los siglos XVIII y XX, es donde se puede empezar a hablar de pedagogía en tanto campo de saber específico. A raíz de esto, se exploraron las tres grandes tradiciones pedagógicas: la francófona, donde las ciencias de la educación fueron resaltadas y además fue donde resultó la preocupación en torno al estatuto epistemológico de la pedagogía en cuanto ciencia que estudia el fenómeno educativo que se pone en relación con otras ciencias consolidadas; la germánica que llevó como bandera lo que se conoce como *bildung* y que a pesar de no tener una definición consolidada por todas las interpretaciones y aristas que la rodean, puede llegar a ser entendida como la formación; y la anglosajona que gira en torno al movimiento de “mundialización de la educación” en los Estados Unidos, enfocada principalmente al *curriculum*.

Además, se evidenció que la discusión acerca de que si la pedagogía se reconoce como ciencia, como disciplina o como saber, no busca implantar una verdad absoluta, debido a que, va a depender de distintos factores, de quién, cómo y cuándo este empleando la pedagogía. Es por

esto que se decidió explorar un poco sobre las perspectivas del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica como un acercamiento al ámbito colombiano, sobre las reflexiones epistemológicas existentes alrededor de la pedagogía, lo que se entiende por saber pedagógico y sobre conceptos como la formación y la enseñanza.

Pasando al segundo momento de este texto, nos enfocamos en la memoria. Allí, se planteó una distinción entre historia y memoria, con el fin de demostrar que a pesar de que estos conceptos se vean tan cercanos muchas cosas los distinguen. Se resaltó, entonces, que la historia se enfoca en demostrar las circunstancias del pasado con datos y números exactos construyendo así una historia oficial. En cambio, la memoria usa como centro de sus discusiones a los sujetos, los hechos y relatos con poder transformador de su presente, pasado y futuro.

Así mismo, se describieron tres dimensiones de memoria: la memoria histórica, la memoria individual y la memoria colectiva. La primera de ellas entendida como la que utiliza herramientas propias de la historia y de las ciencias sociales para inscribir y articular los recuentos comunales en una historia nacional, la segunda se percibe que está encaminada a cómo la propia experiencia del sujeto produce relatos que se pueden transformar en un saber y la tercera dimensión se enfoca en analizar como a partir de las experiencias individuales que tienen los sujetos en un grupo se transforma su propia realidad.

La memoria, es entonces, parte de la solución de los procesos de reivindicación que se generan entre los diferentes actores del conflicto, y es también parte del lineamiento que se configura en una nueva sociedad colombiana expuesta a un posacuerdo y el camino a la paz. La memoria debe ser ese vehículo que examina juiciosamente el pasado y a su vez es capaz de visualizar cómo el presente se ve afectado o no.

En este trabajo, se decidió no relacionar la memoria con la noción de educación porque implicaría ver de qué manera los agentes externos como el Estado, los partidos políticos, la misma ciudadanía, las políticas públicas, entre otros, han venido permeando y manejando a su gusto dicho asunto. Por tal motivo, y como la intención era la de reflexionar sobre la memoria y la pedagogía, se comentó sobre el impacto crítico que esta última puede tener sobre la transformación de la sociedad.

Reiterando que la pedagogía es una forma de guiar y transmitir una postura crítica sobre las vivencias de los sujetos que experimentaron el conflicto. Se llega a la conclusión de que, la funcionalidad que tienen la pedagogía y la memoria dentro del posacuerdo en Colombia es involucrar a la comunidad en diálogos donde la reflexión sobre los hechos ocurridos sean el foco principal, y así, reivindicar a los actores afectados por medio de actos simbólicos y/o investigaciones que puedan surgir. De hecho, es crucial tener presente que no se trata de dictar ni transmitir, sino, que lo que se quiere es resaltar que los sujetos y sus memorias son las que facilitan el debate y la reconstrucción de los hechos y recuerdos para mantenerlos vivos en la sociedad.

Finalmente, como se puede observar muchas preguntas surgieron de este trabajo, tanto desde lo que comprende la noción de pedagogía como desde cuestiones de tinte político que deja la firma del acuerdo de paz con las FARC. Dado al alcance de este trabajo, no se revisó ninguna experiencia en particular, ya que se trató de un análisis documental, sin embargo, es interesante observar que gracias a propuestas que han surgido desde comunidades rurales hasta fundaciones a nivel nacional, la memoria y la pedagogía si tienen una cabida y un rol importante en la era del posacuerdo y, por supuesto, en un eventual posconflicto. Dicho rol se ve manifestado en actos simbólicos, en debates, en museos, entre otros escenarios, que transmiten la importancia de reivindicar, recordar e investigar situaciones que hoy los portavoces y maestros pueden tratar de una manera más fácil con herramientas que se lo permitan.

Bibliografía

Área de Memoria Histórica -CNRR- (2009). Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para reconstruir memoria histórica. Disponible en: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2009/cajadeherramientas/presentacionbaja.pdf>

Morella, A., Calles, J. y Moreno de Tovar, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, 7(2), 171-181. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41070212>

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). Los tejidos entre memoria, memoria colectiva y memoria histórica. En *Los Caminos de la Memoria Histórica*. La caja de herramientas

Decreto 4803 de 2011. Disponible en:
<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=45078>

Durkheim, E. (1922). *Educación y sociología*. Ediciones península. Barcelona.

Frabboni, F. y Pinto, F. (2006). Introducción a la pedagogía general. México. Ed siglo veintiuno

Girón, J. (2013) ¿La memoria histórica para qué? Un proyecto para el postconflicto. En Los retos de la paz y la potencialidad de la memoria para avanzar hacia un proyecto societal democrático e incluyente. *Relecturas* (36), 43-52. Ed Instituto Popular de Capacitación

González, M. y Pagés, J. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. En *Historia y Memoria*. (9), 275-311. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Halbwachs, M. (2004). *La Memoria Colectiva*. Zaragoza. Prensas Universitarias de Zaragoza

Jelin, E. (2002). ¿De qué hablamos cuando hablamos de memorias? En *Los trabajos de la memoria*. Ed. Siglo XXI de España

Ley 1448 de 2011. Disponible en:
<https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/ley-1448-de-2011.pdf>

Lucio, R. (1989). Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones. *Revista Universidad de la Salle*, (17), 35-46.

Mayorga, C. López, A. Romero, L. Muñoz, K. y Aranzazu, J. (2017) Para la Guerra Nada: Pedagogía, Narrativa(s) y Memoria(s). *Educación y Ciudad*, (33), 139-149. En *Conocimiento y Políticas Públicas Educativas*

Mejía, M. (2017). Entre el conflicto y la memoria: sistematización de experiencias geopedagógicas en Colombia post-acuerdo por la paz. (5), 63-87. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*

Moradiellos, E. (1994). *El oficio de historiador*. Ed Siglo Veintiuno de España

Noguera, C. (2012) La invención de la educación. En *El Gobierno Pedagógico, del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. Ed. Siglo del Hombre

Noguera, C. (2010). La constitución de las Culturas Pedagógicas Modernas: una aproximación conceptual. (33), 9-25. En *Pedagogía y Saberes* Universidad Pedagógica Nacional

Ortega, P. Merchán, J. y Vélez, G. (2014). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario. (40), 59-70. En *Pedagogía y Saberes*. Universidad Pedagógica Nacional

Vasco, C. (s.f.) Algunas Reflexiones sobre la Pedagogía y la Didáctica. 107-121. En *Pedagogía e Interacción Social*

Vasco, C. Martínez, A. y Vasco, E. (2012). Educación, Pedagogía y Didáctica: una perspectiva epistemológica. 99-127. En *Filosofía de la educación*. Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Ed Trotta

Zuluaga, O. Echeverri, A. Martínez, A. Restrepo, S. y Quiceno, H. (2003). Educación y Pedagogía: Una diferencia necesaria. 21-40. En *Pedagogía y Epistemología*. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. Ed Magisterio