

## Tendencias teóricas de dos propuestas de pedagogía de la memoria en la educación superior colombiana\*

José María Siciliani Barraza\*\*  
Hernando Barrios Tao\*\*\*

Recibido: 13 de agosto de 2018 – Aprobado: 19 de febrero de 2019

### Resumen

Este artículo de reflexión estudia dos modelos de enseñanza universitaria de pedagogía de la memoria en Colombia: uno desarrollado en la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá) y otro implementado en la Universidad de La Salle (Bogotá). Con base en los soportes bibliográficos publicados en cada universidad, el artículo observa cuidadosamente las dos propuestas. De forma precisa, se identifican los contextos académico-universitarios; luego las filiaciones teóricas de base y sus conceptos centrales. El artículo muestra una constante fundamental, propia del horizonte anamnético-narrativo en educación: gracias al uso de la memoria y la narración, la educación universitaria abre una vía pedagógica capaz de integrar críticamente la formación universitaria y la realidad social, la lectura académica de la realidad y la experiencia vital de los estudiantes, con el fin de promover la construcción de la convivencia ciudadana en Colombia.

**Palabras clave:** pedagogía de la memoria, enfoque narrativo, educación superior, cultura del recuerdo, estadística, pensamiento estadístico.

\* Este artículo es el resultado de la investigación titulada: "Memoria, narrativa y formación para la convivencia en la educación superior. Fase 1". Este proyecto se llevó a cabo en la Universidad Militar Nueva Granada de Bogotá, en la Facultad de Educación y Humanidades, durante el año 2017. Fue realizado por los miembros del grupo "Humanitas" que nutre la línea de investigación "humanidades, cultura y universidad". Este proyecto fue sostenido económicamente por la Universidad Militar Nueva Granada y recibió el Código INV-HUM-2359. Citar como Siciliani, J. (2019). Tendencias teóricas de dos propuestas de pedagogía de la memoria en la educación superior colombiana. *Análisis*, 51(95), 433-463. DOI: <https://doi.org/10.15332/21459169.4496>

\*\* Doctor en Estudios Medievales, Universidad de París IV Sorbona (2003). Profesor del programa de Licenciatura en Educación Religiosa, Universidad de La Salle, Bogotá. Profesor del doctorado en Humanidades. Humanismo y Persona, Universidad de San Buenaventura, Bogotá, Colombia. Asistente de investigación, Universidad Militar Nueva Granada. Dirección postal: carrera 18 # 63-25, Bogotá, Colombia. Correos electrónicos: [josemariasiciliani@gmail.com](mailto:josemariasiciliani@gmail.com); [jsiciliani@unisalle.edu.co](mailto:jsiciliani@unisalle.edu.co). Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9639-2277>

\*\*\* Doctor en Teología, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Magíster en Teología, Pontificia Universidad Gregoriana, Roma, Italia. Docente investigador Facultad de Educación y Humanidades, Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia. Dirección postal: calle 165B # 13C-55. Correo electrónico: [hernando.barrios@unimilitar.edu.co](mailto:hernando.barrios@unimilitar.edu.co). Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-8999-0586>

# Theoretical trends of two proposals for pedagogy of memory in Colombian higher education

José María Siciliani Barraza  
Hernando Barrios Tao

## Abstract

Two models of university teaching of the pedagogy of memory in Colombia are studied: one developed at the National Pedagogical University (Bogotá) and another implemented at the De La Salle University (Bogotá). Based on the bibliographic supports published in each university, the article carefully observes the two proposals. Precisely, the academic-university contexts in which the pedagogy of memory is promoted are identified; then, the basic theoretical affiliations and their central concepts. The article shows a fundamental constant, typical of the anamnestic-narrative horizon in education: thanks to the use of memory and narration, university education opens a pedagogical path capable of critically integrating university education and social reality, the academic reading of the reality and the life experience of students, in order to promote the construction of civic coexistence in Colombia.

**Keywords:** pedagogy of memory, narrative approach, higher education, memory culture.

## Orientations théoriques dans deux propositions sur la pédagogie de la mémoire en Colombie

José María Siciliani Barraza  
Hernando Barrios Tao

### Résumé

Le présent article étudie deux modèles d'enseignement de pédagogie de la mémoire à l'université: l'un développé par l'Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá), l'autre par l'Universidad de La Salle (Bogotá). Il s'agit d'identifier, d'abord, les contextes universitaires, puis les filiations théoriques de base et ses concepts centraux. Par ailleurs, cet article se propose de montrer un phénomène constant : grâce à l'usage de la mémoire et de la narration, l'éducation universitaire ouvre une voie pédagogique capable d'intégrer de manière critique la formation universitaire et la réalité sociale, la lecture académique de la réalité et l'expérience vitale des étudiants, afin de promouvoir la construction d'un être-ensemble en Colombie.

**Mots clés:** pédagogie de la mémoire, approche narratif, éducation supérieure, culture du souvenir.

## Introducción

La cantidad de trabajos sobre la memoria en los últimos setenta años, tanto en filosofía (Ricoeur, 2004; Valcárcel, 2010) como en los estudios culturales (Erl, 2012) y en otras disciplinas como la historia (Nora, 1984) (Guldi y Armitage, 2016) la sociología (Braudel, 1970; Halbwachs, 2004b), la psicología (Mazzoni, 2010; Ruiz, 2002; Sánchez y Beato, 2001; Velásquez, 2008) o la educación (Bárcena y Mèlich, 2014; García, Arango, Londoño y Sánchez, 2015; Mèlich, 2008; Murillo, 2017; Ortega, Castro, Merchán y Vélez, 2015), manifiestan la relevancia del tema y, al mismo tiempo, su complejidad. Esta última, la educación, puede situarse en tres niveles fundamentales. En primer lugar, un nudo problemático aparece cuando se intenta responder a esta pregunta, ¿de qué memoria se habla? Es más, ¿acaso se puede hablar de una sola memoria? El tratamiento pluridisciplinar que ha recibido el concepto indicaría más bien la necesidad de hablar de *memorias*. En segundo lugar, la cuestión residiría en encontrar vías de articulación interdisciplinar que permitan a las diversas ciencias dialogar y contribuir a profundizar y fortalecer la memoria que intentan escudriñar científicamente. Finalmente, desde un punto de vista pedagógico-universitario, el reto para un docente universitario es este, ¿cómo articular las diversas corrientes científicas sobre la memoria en una praxis pedagógica capaz de operativizar una transposición didáctica coherente con el ámbito universitario?

Cabe señalar que, en medio de la inabarcable bibliografía disponible hoy sobre la memoria (Erl, 2012, pp. 265-297), hay un dato indiscutible, ahora no se trata solo de conocer cómo funciona la mente humana para almacenar datos, olvidarlos o convocarlos en un momento preciso. Aunque estos estudios de carácter más bien psicológico o neurocientífico sigan siendo muy importantes (Bartlett, 1995; Rains, 2004; Squire, 2004), las investigaciones actuales sobre la memoria, comprendida como memoria social o memoria colectiva (Halbwachs, 2004a; Halbwachs, 2004b), o memoria identitaria (Ricoeur, 2006, pp. 106-173) –personal o comunitaria– o memoria histórica (Assmann, 2004), adquieren alcances teóricos que sobrepasan el aprendizaje de ciertas herramientas nemotécnicas –por muy útiles que sean– para integrar los debates de la memoria en ámbitos sociopolíticos y culturales-pedagógicos de mucha mayor envergadura.

Así, lo que está en juego con la memoria es algo más serio que el aprendizaje de ‘trucos mentales’ para memorizar números telefónicos, nombres de plantas u otros asuntos aun más banales. La apuesta de los estudios sobre la memoria pone en debate temas tan serios como la identidad de una nación (Defez, 2003, pp. 287-300), la configuración de una personalidad integrada (Paré, 1987), la construcción y divulgación de la verdad de las víctimas inocentes (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2016), el olvido culpable frente a las masacres y los genocidios que no deben repetirse (Proyecto Colombia Nunca Más, 2000), la promoción de una cultura de la solidaridad, para hacer a los seres humanos más sensibles ante los sufrimientos inmerecidos de hombres y mujeres que parecen no contar con el derecho a tener historia ni memoria (Reyes, 2008).

Desde el punto de vista propio de este artículo, a saber, la pedagogía universitaria de la memoria, está en juego la formación de una sociedad con memoria, de una *ciudadanía memorial* capaz de descubrir sus raíces, de apreciarlas y valorarlas, sobre todo ante la uniformización que provoca una globalización hegemónica, tendiente a borrar los valores locales y a imponer un gusto único, homogeneizando a los seres humanos y a las culturas locales.

La pedagogía, particularmente la ejercida en la educación universitaria, no ha permanecido ajena a esta riqueza investigativa en torno a la memoria, y una de sus iniciales preocupaciones gira en torno a estas preguntas, ¿cómo educar la memoria en el nivel universitario? ¿Cómo se puede enriquecer la pedagogía universitaria con la copiosa literatura en torno a la memoria de la que se dispone hoy? ¿Cómo operacionalizar didácticamente los aportes tan interesantes sobre el conocimiento de la memoria alcanzados por las ciencias históricas (Jelín, 2002), por el derecho (Garay y Vargas, 2012), por las ciencias sociales (Pujadas, 2000), e incluso por la psicología (Carrillo, 2010) y las neurociencias (Rosenzweig & Leiman, 1993, pp. 679-770)?

De forma aún más radical, el profesor universitario como “docente reflexivo” (Perrenoud, 2007), se caracteriza por pensar a fondo las sutiles articulaciones que hay entre sus prácticas y sus teorías educativas. Infortunadamente esta relación entre acción y pensamiento se encuentra frecuentemente impensada en profundidad, dado el ajeteo en que se mueven hoy las instituciones educativas, particularmente las de educación superior, donde el docente se ve cada vez más abrumado por exigencias formales o administrativas que literalmente le devoran su tiempo.

Pero vistas las apuestas que hay en los debates actuales sobre la memoria, la pedagogía universitaria, especialmente la encargada de la enseñanza de las humanidades, debe proponer y desarrollar alternativas que faciliten a sus docentes el cultivo de una postura reflexiva en torno a los conocimientos sobre la memoria y su enseñanza. La relación del docente con esos conocimientos constituye un verdadero desafío. En efecto, convertirlos en la base de su acción educativa es a la vez necesario, pero también problemático, porque, dada la diversidad de perspectivas y enfoques teóricos sobre la memoria, el docente en educación superior debe obligatoriamente asumir una postura crítica y tomar opciones, para poder hacer de dichos conocimientos la base de su quehacer didáctico en el aula.

El artículo espera contribuir a ese proceso reflexivo docente tan importante hoy. Para tal fin, estudiará dos experiencias en torno a la “pedagogía de la memoria” (Herrera y Merchán, 2012) realizadas actualmente en dos instituciones colombianas de educación superior. El análisis hará emerger las posturas teóricas presentes en las dos experiencias pedagógicas universitarias. Se seguirá un esquema de presentación que articula los elementos constitutivos de un modelo pedagógico (De Zubiría, 2006). Así, se mostrarán las formas de comprender la pedagogía, la memoria, el contexto, los fines de la educación. Se prestará una

atención especial a las disputas que establece la propuesta, mostrando sus distancias teóricas y prácticas con respecto a otras posturas. Esto ayudará justamente a detectar las tensiones que la enseñanza de la pedagogía de la memoria vive hoy en la universidad. Así, el artículo se presenta como una muestra de ejercicio reflexivo que busca ayudar a los docentes en su exigente tarea de pensar sus prácticas. De hecho, hacer memoria de la práctica educativa es, en sí, una forma de reconstruir la práctica y de alcanzar mayores niveles de cualificación a partir de un aprendizaje desde la experiencia misma.

## Una pedagogía de la memoria contra la amnesia social: Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá)

### Presentación del contexto donde se realiza la experiencia

Esta primera experiencia de pedagogía de la memoria en el ámbito de la educación superior se sitúa en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (UPN), ubicada en Bogotá. La realizan algunos docentes de la Facultad de Educación, vinculados a la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, a la Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos, a la maestría en Educación y al doctorado Interinstitucional en Educación (Universidad Pedagógica Nacional, 2017), del que hace parte la UPN. Cabe destacar la existencia del grupo de investigación denominado “Educación y Cultura Política”, fundado en 1998 por la Dra. Martha Cecilia Herrera, en el que han participado varios profesores de la UPN (Colciencias, 2017; Educación y Cultura Política, 2017).

Este grupo se ha interesado, entre otros temas, por el estudio de la función que la educación y la socialización han tenido en nuestras formas de participación social y política. La actividad académica e investigativa en la Facultad de Educación, a través de este grupo de investigación –y de otros más existentes en los programas anteriormente mencionados– ha recorrido ya un largo trayecto y la pedagogía de la memoria ha sido una de sus líneas de reflexión (Ortega *et al.*, 2015, p. 27).

Este contexto académico indica entonces que esta experiencia múltiple y rica en torno a la pedagogía de la memoria se inserta particularmente en la problemática de la enseñanza de las ciencias sociales, de su pedagogía, y más concretamente en el debate en torno a la enseñanza de la historia en Colombia (Ortega *et al.*, 2015, pp. 81-118). La experiencia se ha desarrollado en el marco preciso de la formación de maestros, quienes en sus trabajos de grado han abordado diversos temas:

El conflicto armado colombiano, las memorias de lucha de organizaciones y movimientos sociales, las prácticas de conmemoración y olvido de fuertes procesos históricos con fuerte incidencia en el

presente y el análisis de las relaciones entre subjetividad y escuela mediante la documentación de procesos de memorial. Hasta 2015 estos trabajos sumaban un total de 58. (Ortega *et al.*, pp. 92-93)

En estos procesos de formación de maestros, el grupo de investigación “Educación y Cultura Política” ha ofrecido varios seminarios teóricos y de formación investigativa estrechamente relacionados con la pedagogía de la memoria. En esos escenarios se articulan los ejes teóricos y las apuestas formativas que se van a destacar enseguida. Algunos de los nombres de esos seminarios son suficientemente significativos y por eso se mencionan a continuación: construcción social de memoria y medios de comunicación; memorias de la violencia y su incidencia en la formación de subjetividades; memorias de la violencia política y narrativa testimonial: lecturas desde la historia cultural de la educación; enseñanza de la historia reciente: tendencias, retos y posibilidades; pedagogía de la memoria (Ortega *et al.*, p. 99).

Para finalizar esta breve presentación del contexto académico en que se realiza esta experiencia, vale la pena mencionar dos aspectos bien significativos. El primero tiene que ver con uno de los programas de investigación del grupo “Educación y Cultura Política”, en la medida en que está directamente relacionado con el interés del presente artículo: constitución de subjetividades y memorias de la violencia política. El grupo de investigación definió así su objetivo:

Se propone propiciar investigaciones alrededor de las memorias sobre acontecimientos de violencia política y cómo estas configuran procesos de subjetividad y de formación ético-política. Dentro de esta perspectiva, el programa busca formar un grupo de jóvenes y maestros, en los distintos niveles de pregrado y posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional, para indagar y producir teoría con soportes teóricos y metodológicos de carácter interdisciplinario sobre las memorias acerca de la violencia política. (Herrera, Ortega, Cristancho y Olaya, 2013, p. 20)

El segundo tiene que ver con la conexión que esta experiencia de pedagogía de la memoria en la educación superior hace con asociaciones no gubernamentales y sus experiencias de construcción de la memoria histórica. Como se verá a continuación, esta alianza se debe a una opción epistemológica precisa, pero también responde a un hecho concreto de carácter histórico, destacado por los promotores de este proyecto en Colombia, desde los años 80 del siglo pasado, fueron las redes interinstitucionales que conforman el Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado, el Proyecto Colombia Nunca Más y el Grupo de Trabajo Pro-Reparación Integral quienes “comienzan a adelantar procesos de exigencia de esclarecimiento y búsqueda de justicia frente a los crímenes cometidos en contra de sus familiares o compañeros” (Ortega *et al.*, 2015, p. 49). En cierta manera, en Colombia los trabajos a favor de la memoria histórica o la pedagogía social de la memoria no nacieron propiamente en la academia.

## Filiaciones teóricas más importantes

¿En qué raíces epistemológicas se ancla esta propuesta pedagógica de la memoria? Los autores afirman que la fundamentación de su trabajo tiene tres vertientes: epistemológica, historiográfica y pedagógica (Ortega *et al.*, 2015, p. 116). Con respecto a la primera (epistemológica), los autores se sitúan en el ámbito reflexivo de lo que ellos mismos evocan bajo el nombre de “filosofía de la finitud” (Ortega *et al.*, 2015, p. 116). Ahora bien, se sabe que esa perspectiva filosófica se inspira –entre otros– en los trabajos de Joan-Carles Mèlich, Manuel Reyes Mate, José A. Zamora y otros investigadores españoles, principalmente filósofos, que elaboran sus reflexiones situando el acto de pensar bajo el horizonte de las víctimas, en particular de aquellas sacrificadas en Auschwitz.

En ese horizonte filosófico, pensar y educar después de Auschwitz significa pensar y educar desde la debilidad, desde “la vida dañada” (Zamora, 2004, p. 249), desde la finitud y la contingencia, desde donde se experimenta el mal inmerecido de manera abrumadora y desconcertante, porque dicho mal es realizado en nombre de valores civilizatorios o es legitimado por medio de ideas políticas amparadas en teorías de “seguridad democrática” o de “defensa del bien”. Esta centralidad del mal inmerecido y padecido, puesto como piedra de toque del pensamiento filosófico –y que hunde sus raíces en el pensamiento de los autores de la Escuela de Fráncfort (Adorno, 1992; Horkheimer y Adorno, 2004)–, ¿qué configuraciones asume en la propuesta pedagógica de la Universidad Pedagógica Nacional en torno a la memoria?

En función de la documentación recabada, se puede indicar este rasgo teórico central y articulador de esta propuesta, partir de la realidad colombiana y, en especial, de su historia reciente. Ahora bien, ¿cómo es percibida dicha historia? ¿Desde qué ángulo es comprendida? La respuesta a esta pregunta introduce en la segunda vertiente teórica que alimenta a esta propuesta pedagógica: la historiográfica. La comprensión de la historia está marcada aquí por la idea según la cual el conflicto hace parte de las organizaciones humanas. Como se sabe, esta idea se pueda rastrear ya en el *Protágoras* de Platón, donde el filósofo griego la expresa con el mito de los héroes Epimeteo y Prometeo, a quienes los dioses habían encargado de distribuir equitativamente entre los hombres y los animales las diferentes cualidades disponibles. Al hombre no le fue concedida la sabiduría política, custodiada fuertemente por dos centinelas temibles de Zeus, en cuyo poder se hallaba. Como los seres humanos tuvieron que reunirse para defenderse de los animales, empezaron a lastimarse mutuamente. De ahí se desprende una visión de la política como el arte de gobernar para todos y no en función de los intereses de un solo grupo (Platón, 1972, pp. 167-168) (según la citación tradicional en la literatura humanística, el mito se encuentra en *Protágoras*, 320a-322d).

Estudiando la bibliografía de muchos de los trabajos teóricos que sustentan esta propuesta, no hay lugar para afirmar que en ella la dimensión conflictiva de la historia es vista desde una perspectiva marxista de lucha de clases. Por



el contrario, sí se puede afirmar categóricamente que la propuesta no asume una visión ingenua de la historia que escamotearía olímpicamente el conflicto humano. En otros términos, la propuesta está lejana teóricamente de una visión sociológica funcionalista que desdeña el conflicto social (para una visión de esta perspectiva, que se da sobre todo en la sociología norteamericana, consultar a Coser, 1961, p. 30). Pero frente a cualquier tipo de negación sistemática de los antagonismos sociales, la propuesta matiza desde su contexto específico, alejándose de cualquier visión que pretenda ignorar o negar la historia del conflicto colombiano. Sobre todo, aquella que lo reduce a mera persecución de unos criminales y bandidos por parte del ejército colombiano, y que proclama una nueva armonía nacional que ignora las diferencias cruciales entre los colombianos en materia de oportunidades económicas, educativas, sanitarias, entre otras. La propuesta también rechaza otra forma de negación destructora de la democracia, a saber, el disenso, que políticamente en Colombia se ha manifestado como “anulación física o simbólica del otro” (Merchán, Ortega, Castro y Garzón, 2016, p. 15). Puede decirse que no se asume ni la ideología de la paz ni la ideología del conflicto a cualquier precio.

En ese orden de ideas, el conflicto armado colombiano es calificado no simplemente como un asunto militar, sino como una contienda en la que entran en juego factores políticos, económicos, sociales y culturales que hacen de la historia reciente de Colombia una realidad compleja. Ella no admite aproximaciones vagas o generalidades simplistas que no harían sino ocultar la memoria real de los acontecimientos y los intereses de sectores beneficiados de una u otra forma por la violencia fratricida. En ese sentido, aunque la posesión de la tierra juegue un papel preponderante en la configuración de esta historia reciente de Colombia, el conflicto histórico no se limita a una lucha por la apropiación de los recursos territoriales. Involucra también un conflicto de valores, de poderes, de ideologías, de creencias, de posturas políticas, de prioridades educativas, etc. (Herrera y Vélez, 2014, p. 155).

El horizonte epistemológico señalado como primera vertiente es determinante en este segundo aspecto teórico. En efecto, conviene insistir en que la realidad social, con su dinamismo conflictivo inherente, es percibida desde el lente de quienes han padecido la violencia política como víctimas, desde la perspectiva de aquellos civiles que han sufrido vejámenes y violación sistemática de sus derechos por parte de los actores armados: guerrilla, ejército y paramilitares (Ortega *et al.*, 2015, p. 53). Los autores insisten muchísimo en que el acercamiento a la realidad no solo consiste en tomar consciencia de la dimensión política de la historia conflictiva reciente; afirman también que esa historia pasa por la capacidad de escuchar la experiencia de las víctimas, de dar voz a ese dolor traumático silenciado u opacado por voces oficiales que pueden incluso deslegitimarlo o negarlo.

Con base en estos planteamientos, parece legítimo afirmar que el horizonte hermenéutico-crítico que acompaña a la filosofía de la finitud como perspectiva

fundamentadora de esta propuesta, puede ser comprendido desde esta mirada nueva de la historia:

A diferencia de otras épocas en las que imperaba en la enseñanza las grandes hazañas de los héroes de la Patria y los valores concernientes a un ideal nacionalista, nos enfrentamos hoy a la necesidad de aprender la otra cara de esa misma nación y de sus instituciones; lo que implica un cuestionamiento de las imágenes que otrora fueron símbolos de admiración y que ahora proyectan sombras que oscurecen la historia reciente y la realidad actual. No es fácil hablar a niños y a jóvenes de un país cuya democracia tiene tantos vacíos, y en el que se mantiene en la exclusión, no solo material sino también espiritual y cultural a una mayoría de conciudadanos, muchos de los cuales no saben de nuestra propia historia y menos aún pueden memorar u olvidar aquello que ignoran. (García *et al.*, 2015, p. 104)

Ahora bien, esta perspectiva histórica está articulada a una visión de la realidad cultural y social, caracterizadas también por su conflicto inherente (Ortega *et al.*, 2015, p. 65). En cuanto a la cultura, por ejemplo, escriben los propulsores de la propuesta:

En efecto, lo cultural es un campo de disputa por el poder simbólico. Asumido de esta manera, se comprende que el mismo concepto de cultura es objeto de debate y de validación. Reconocer como cultura una pintura barroca de la España del siglo XVII y excluir de esta categoría un grafiti hip-hop de la Comuna 13 de Medellín de la década de los noventa del siglo XX hace parte de esa disputa y, al mismo tiempo, expresa relaciones de poder. (Grupo de investigación Educación y cultura política, 2012, p. 12)

Igualmente, la realidad social está en tensión, en ella hay disputas de intereses y proyectos divergentes. Los autores subrayan particularmente un proyecto globalizador capitalista orquestado internacionalmente después de la segunda guerra mundial y apoyado con estrategias educativas precisas, impartidas y difundidas en centros de enseñanza especiales (Ortega *et al.*, 2015, pp. 147-176). El efecto que esta consideración abierta y franca del conflicto histórico y social acarrea en la propuesta de una formación ciudadana que concede a la memoria un papel crítico es este, el deber de memoria apunta no solo a los efectos de la guerra, sino también a sus causas profundas. La formación para el “nunca más” desde la pedagogía de la memoria implicará, entonces, la búsqueda de una reconciliación y una paz asentadas sobre otro tipo de relaciones estructurales de justicia y equidad. La transformación social, es decir, la construcción de condiciones sociales y culturales para la paz, es el punto de encuentro entre historia, memoria y educación política (Ortega *et al.*, 2015, p. 140).

La realidad desde la cual se hace pedagogía de la memoria en Colombia es calificada de “ecología política violenta” (Ortega *et al.*, 2015, p. 54) y los mismos

autores –según conversación sostenida con alguno de ellos– han vivido experiencias duras y riesgosas a causa de su trabajo pedagógico en favor de la memoria. En ese sentido, el conflicto es planteado no simplemente como un horizonte epistemológico de comprensión de la historia reciente del país, sino como una realidad experienciada directamente en la vida personal de estos investigadores y docentes. En efecto, la pedagogía de la memoria se topa actualmente con la exacerbación de la violencia política en contra de algunos sectores de la sociedad, con la victimización de maestros –por la simple razón de propiciar en sus aulas un trabajo sobre la memoria del sufrimiento de las víctimas–, con el silenciamiento de las memorias que denuncian alguna responsabilidad del Estado. Y se realiza frecuentemente como un riesgo exigente y estresante, con graves consecuencias para la vida personal de los profesores gestores y animadores de la propuesta.

En este contexto conviene comprender la tercera vertiente teórica de la propuesta: la pedagógica. Desde el tema preciso que interesa a este artículo –la pedagogía de la memoria– este conflicto inherente a la vida social se manifiesta en una disputa entre diversas versiones del pasado reciente. La memoria se convierte así en un ámbito importante donde aparece el conflicto social, porque hay olvidos que tienen una naturaleza política, porque hay un clima ideológico que valida la injusticia y tiende a dejar de lado los crímenes y el dolor del que está tejida la historia reciente de Colombia. Y en la medida en que esa especie de amnesia que padece el país esté vigente, el conflicto armado deviene un asunto presente, cuasi eterno o aparentemente imposible de superar. En efecto, continúan dándose tanto las condiciones estructurales que lo provocan como también algunos de sus hechos violentos (Ortega *et al.*, 2015, pp. 93-152).

Es pues imposible separar la construcción pedagógica de la memoria de su dimensión política, porque ella –tal como se acaba de ver– entraña apuestas sociales importantes sobre el modelo de sociedad, de país y de futuro deseado para Colombia. Dicho de otro modo, cuando se hace pedagogía de la memoria mirando la historia reciente del país desde las víctimas, salen a flote algunas tareas pendientes e importantes para la democracia colombiana, como las siguientes.

Mostrar y hacer memoria de la relación entre política y violencia; replantear la ausencia de la enseñanza de la historia en la educación del país; profundizar el deber de memoria del Estado promulgado por la Ley de Víctimas del año 2011 (Ortega *et al.*, 2015, pp. 64-134); ahondar la importancia de la literatura biográfica y testimonial, para percibir la relación entre individuo y sociedad; para analizar cómo se configuran las subjetividades en contextos de violencia política (Herrera y Olaya, 2019); entre otras.

Finalmente, aunque no se pueda calificar como una vertiente teórica, la dimensión formativa es ubicada en esta propuesta en la perspectiva general de fundamentación. Esta dimensión implica asumir las tres vertientes precedentes con sus diversos enfoques teóricos e investigativos. Pero desde su intencionalidad

específica de capacitar a los maestros para esta labor pedagógica de la memoria, ella subraya un punto importante: el posicionamiento ético-político del maestro. No podría ser de otra manera, dadas las comprensiones teóricas que respaldan a la propuesta. Los autores describen esta labor de educación política del maestro en estos términos precisos y ricos:

La educación adquiere el carácter de proceso problematizador, de dialogicidad reflexiva, en torno a la construcción compartida de conocimiento humanizante y emancipador para la constitución de sujetos sociales y políticos, singulares y colectivos capaces de ejercer sus potencias para afrontar transformadoramente la irracionalidad de lo injustificable: las injusticias en las interrelaciones humanas y las formas coercitivas que asumen las correlaciones de poder. Por lo anterior, la enseñanza de la historia reciente es entendida aquí como educación política. (Ortega *et al.*, 2015, p. 117)

## Comprensión de la memoria

Por su enraizamiento en la realidad, tal como es percibida desde abajo, desde las víctimas, la memoria de la que se habla en esta propuesta es una memoria principalmente social. En ningún momento los autores desconocen la importancia de lo individual en los procesos de construcción de la memoria. Llegan incluso a hablar de un trabajo pedagógico que tiene como una de sus tareas principales la de “aprender a dialogar con los recuerdos, a conversar con la conciencia” (Ortega *et al.*, 2015, p. 173). De ahí la importancia que en este enfoque toma la dimensión autobiográfica y la experiencia personal, materia prima de la memoria. En este sentido, subrayan los profesores de la Universidad Pedagógica, la memoria es un derecho individual que se ejerce potenciando la capacidad reflexiva del sujeto y que busca constituir una subjetividad anamnética (Ortega *et al.*, 2015, pp. 48-128).

Pero es innegable cierto énfasis en la dimensión social de la memoria bajo diferentes aspectos: como memoria histórica que enfatiza el carácter colectivo de la conformación del recuerdo; como memoria historiográfica cuya constitución en la modernidad está ligada indisolublemente a su uso público (Prats, 2000, citado por Ortega *et al.*, 2015, p. 59); como derecho colectivo reconocido jurídicamente y a nivel internacional; como memoria de los otros, particularmente de las víctimas, que se torna entonces memoria traumática por “tramitar”; como una memoria frágil, repentina, colectiva, inesperada, popular, desde abajo, barrial, familiar; como imperativo ético y político para el reconocimiento activo de las víctimas y sus derechos; como una construcción ética que visibiliza socialmente lo invisible; como memoria situada social y políticamente en medio de un conflicto político, por eso es una memoria de la violencia política y de los hechos traumáticos engendrados por esa violencia; como mecanismo ético-político y como soporte simbólico reparador que restituye el sentido de dignidad a las víctimas; finalmente, en el horizonte epistemológico de la propuesta, la memoria se percibe como un campo de batalla, como campo de discusión crítica que

interpela e interroga, especialmente a los maestros, por eso es una memoria subversora, transgresora y perturbadora (Ortega, *et al.*, 2015, pp. 48-172).

Bajo todos estos aspectos sociales de la memoria, hay un hilo conductor subrayado por los autores: la dimensión ética de la memoria. Pero aquí ética es responsabilidad o capacidad de responder ante el sufrimiento ajeno. Los autores siguen siendo fieles a la filiación teórica de la ética desde las víctimas (García, Jiménez y Wilches, 2012; Mardones y Reyes, 2003). Para esta perspectiva teórica, el criterio que determina la bondad o maldad de un acto humano no es solo ni principalmente la consecución de la felicidad o eudaimonía (Aristóteles, 2014), ni el cumplimiento de un deber interior que se presenta como un imperativo categórico (Kant, 1994, pp. 83-86). El criterio ético formulado aquí reside en la solidaridad, en la capacidad para responder por el sufrimiento del débil, del desfavorecido, del que más sufre las consecuencias de un conflicto político engendrado radicalmente por condiciones estructurales de inequidad social y política. Por eso hacer memoria capacita para instalar al sujeto en otros espacios diferentes a los suyos, en otras historias que incomodan porque dejan ver el rostro real –no estadístico– de los horrores de la injusticia y la violencia. Así la memoria se vuelve una construcción ética (Ortega *et al.*, 2015, p. 52), porque mantiene vivo el recuerdo del sufrimiento humano a través de los relatos del marginal, del vencido, del oprimido, de la víctima, del testigo.

## Visión pedagógica

En coherencia con la base epistemológica articuladora de la propuesta, la pedagogía de la memoria es asociada fundamentalmente a la pedagogía crítica. Pero por tratarse de la memoria de las víctimas, la posibilidad de la educación para formar sujetos capaces de leer críticamente la vida social adquiere aquí matizaciones importantes. Uno de esos acentos se concreta en una pedagogía que no trabaja con relatos distanciados de las dinámicas históricas del conflicto interno armado y sus efectos en la población colombiana. Esto significa una negativa radical a cualquier disciplina pedagógica esencialista, especulativa, ahistórica o no “historizada ni politizada”. Con base en el fundamento epistemológico subrayado líneas atrás, esta pedagogía crítica de la memoria asume conscientemente la dimensión política de la educación, en la medida en que, dentro del conflicto inherente a la vida social, el proceso educativo no puede permanecer neutro políticamente, no puede no optar por promover un proyecto de nación determinado. De otra manera no haría otra cosa sino reproducir el orden social (Ortega *et al.*, 2015, pp. 49-155).

Ahora bien, pedagógicamente hablando, ¿cómo se garantiza la inclusión de la historicidad en la enseñanza? Esa pregunta se torna mucho más concreta en la propuesta, porque la historicidad aquí se refiere exactamente a la “historia reciente de Colombia”. Un primer elemento de respuesta a esta pregunta se encuentra en la forma como es convocada la “experiencia” en la pedagogía de la memoria, mediante la escucha y el trabajo con los relatos de sufrimiento de las

víctimas civiles del conflicto armado colombiano. Los autores, en sintonía con el pensamiento de P. Ricoeur, subrayan que la experiencia se construye gracias al relato. Por consiguiente, al utilizar y trabajar con los relatos y testimonios de las víctimas, la pedagogía de la memoria se torna un “trabajo sobre el tiempo, sobre la historia convertida en experiencia, en movilización de voces silenciadas” (Ortega *et al.*, 2015, pp. 49-137).

Un segundo elemento, estrechamente relacionado con el primero, es la integración entre memoria y enseñanza de la historia. El importante debate a nivel historiográfico en torno a la memoria y su legitimidad en la construcción científica de la historia (Menjívar, Argueta y Solano, 2005) es abordado por los autores considerando a la historia reciente como el correlato de la memoria en el ámbito escolar (Ortega *et al.*, 2015, p. 60). Dicho de otro modo, el desfase entre el saber académico y el saber escolar se subsana con una visión hermenéutico-narrativa. En virtud de esta, la subjetividad es insertada a través de la historia reciente que los testimonios y la memoria de las víctimas traen a los salones de clases. Así se “hermanan historia y memoria” escolar. Y se supera una visión objetivista o positivista del pasado. Ahora el pasado reciente puede ser reinterpretado, dando a los estudiantes la hermosa y exigente posibilidad de posicionarse continuamente ante él. Dicho de otro modo, los estudiantes pueden tomar una postura política ante una historia que no aparece más como dato objetivo, sino que involucra la subjetividad de los testigos y la de los estudiantes que escuchan y trabajan los relatos que la simbolizan y evocan (Ortega *et al.*, 2015, pp. 90-163).

Un tercer elemento de respuesta lo constituye el carácter reflexivo y dialógico que tiene el relato, que problematiza, reconstruye y transforma lo vivido en experiencia compartida y dignificante. Esta articulación entre el tiempo vivido –sobre todo de forma violenta y traumática– y el relato es necesariamente un proceso dialogal escolar, porque aquí la memoria se torna memoria del otro, particularmente de la víctima. La pedagogía de la memoria intercambia las historias olvidadas, ocultadas, traumáticas. Y esta puesta en circulación de la memoria del otro, de la víctima, hace de la formación un “evento intersubjetivo” capaz de formar una subjetividad política diferente, socialmente orientada hacia el dolor del otro y profundamente reflexiva. Narrar historias no es aquí, entonces, un recurso didáctico para evitar las distracciones y la indisciplina en clase, sino una mediación potente para generar la reflexión y el intercambio (Ortega *et al.*, 2015, pp. 117-136).

Un cuarto y último elemento de respuesta a la pregunta por la inclusión de la historicidad en la pedagogía de la memoria es este: el educando, en tanto sujeto cognoscente, no reduce su proceso de aprendizaje desarticulando la unidad interna entre pensamiento y acción. El concepto de praxis tiene mucha importancia en esta pedagogía, en la medida en que conocer es también –y principalmente– transformar. Concretamente se trataría de transformar el dolor en acción. Esta pedagogía de la memoria busca, entonces, transformar las condiciones sociales que hicieron posible la historia reciente de dolor. En otros términos, esta pedagogía se “instituye como una política transformadora

de narrativas” (Ortega *et al.*, 2015, p. 55), donde otro relato de nación y de sociedad aparezca en el horizonte de los estudiantes como una posibilidad real para construir otro país.

## Finalidades de la pedagogía de la memoria

Con el anterior párrafo se tocaban ya las finalidades de esta propuesta pedagógica de la memoria en el ámbito universitario. Este tema de los fines de la educación es considerado con rigor por sus autores, quienes afirman que “el para qué antecede al cómo educar” escolar (Ortega *et al.*, 2015, p. 118). Se pueden distinguir dos objetivos principales a los que apunta la propuesta. Uno de carácter personal y otro de carácter social. El primero tiene que ver con la constitución de una nueva subjetividad política en los estudiantes. Esto significa, entre otras, que la educación de la memoria ha de permitir a los jóvenes posicionarse de forma crítica ante la historia reciente del país y aportarle capacidades relacionadas con la solidaridad, la sociabilidad y el compromiso político transformador. Esta nueva subjetividad busca la formación de una nueva conciencia histórica, que los autores denominan “subjetividad anamnética”, contraria a una educación cuyas competencias son pensadas fuera de los desarrollos de la violencia política del país. Aquí la historia reciente de dolor configura a esta subjetividad, haciéndola sensible ante nuevas formas posibles de relaciones humanas y ante el llamado ético de construcción de una utopía-deseo nacional escolar (Ortega *et al.*, 2015, pp. 29-49).

El otro objetivo está implícito en el primero: reconstruir el vínculo social. Este exige evitar el olvido del sufrimiento de las víctimas infringido por la violencia política colombiana, sufrimiento que constituye una ruptura radical del lazo social, inaceptable desde cualquier punto de vista. Digamos que este segundo objetivo evita cualquier subjetivismo y empuja a mirar la realidad social, se trata, en efecto, expresado desde una perspectiva narrativa, de “reconstruir colectivamente el relato nacional de la violencia de una manera reflexiva, que permita devolver a las voces silenciadas su sentido histórico” (Ortega *et al.*, 2015, p. 112). La memoria del sufrimiento de las víctimas de la violencia política es la condición necesaria para la construcción de una democracia menos fragilizada, fundada en una nueva cultura política realmente participativa. Y junto a la democracia verdadera está su consecuencia más visible, la paz, pero vista ahora no simplemente como ausencia de guerra, sino como un trabajo serio sobre la construcción de las condiciones sociales y culturales que la hacen posible. La pedagogía de la memoria busca, entonces, que la educación ayude a los estudiantes a aprender de la historia escolar, bajo dos convicciones profundas, “que la injusticia es reversible, que el pasado es redimible” y que la historia reciente no está compuesta solo de relatos de dolor sino también de narraciones de resistencia ante el olvido (Ortega *et al.*, 2015, pp. 126-161).



# Una pedagogía de la memoria para reconstruir el sentido. Universidad de La Salle (Bogotá)

## Presentación del contexto donde se realiza la experiencia

La Universidad de La Salle (ULS) de Bogotá es regentada por los Hermanos de las Escuelas Cristianas, más conocidos como Hermanos de La Salle o Lasallistas. La institución cuenta con la acreditación Institucional de Alta Calidad y presenta en estos términos su identidad en su proyecto educativo universitario lasallista (PEUL):

Somos una Universidad Católica y Lasallista, fundada, orientada y dirigida por los Hermanos de las Escuelas Cristianas que a partir de un proyecto formativo inspirado en la tradición lasallista ofrece programas académicos de educación superior, realiza investigación con pertinencia e impacto social, y se proyecta socialmente con el objetivo de promover la dignidad y el desarrollo integral de la persona, la transformación de la sociedad, el fomento de la cultura y la búsqueda del sentido de la verdad. (Universidad de La Salle, 2007, p. 9)

En búsqueda de una “educación integral y la generación de conocimiento que aporte a la transformación social y productiva del país” (Universidad de La Salle, 2007, p. 9), la ULS ha dado espacio en su organización académica a una unidad denominada Departamento de Formación Lasallista (DFL), bajo la orientación de la Vicerrectoría Académica. El conjunto de profesores del DFL conforman un equipo interdisciplinar en donde dialogan la pedagogía, la teología, la sociología, la politología y la filosofía, entre otras disciplinas. Estos docentes se asocian también investigativamente en el grupo de investigación “Intersubjetividad en la Educación Superior”.

Anclado en la perspectiva de la tradición educativa lasallista, el DFL ofrece varias asignaturas a todos los estudiantes de la universidad, en los niveles de pregrado y posgrado. Con la consigna lasallista de “tocar el corazón” de los estudiantes (Universidad de La Salle, 2013, p. 9), este departamento ofrece varias áreas de formación (lasallismo, humanidades; cultura religiosa; ética; ciencia y pensamiento cristiano) (Universidad de La Salle, 2013, pp. 13-26). La experiencia de pedagogía de la memoria que se analizará seguidamente se concreta en un espacio académico denominado Historia, memoria y palabra, que pertenece al área de Cultura religiosa. A comienzos del año 2016, el nombre del espacio académico cambió, dado los procesos de paz que se adelantaban en Colombia. Ahora, conservando la categoría de memoria, la propuesta académica recibe el nombre de Memoria, paz y reconciliación. La propuesta es guiada por una pregunta formulada así:



En la pluralidad de construcciones sociales, políticas, religiosas y espirituales, ¿cómo potenciar las búsquedas de sentido que posibilitan un reconocimiento de sí mismo y de los otros para la transformación de las condiciones actuales? (Universidad de La Salle, 2013, p. 17)

## Filiaciones teóricas más importantes

La ULS expresa abiertamente los horizontes teóricos que sustentan a cada una de las áreas bajo la responsabilidad del DFL. El área de cultura religiosa, dentro de la que se ubica la materia Memoria, paz y reconciliación, presenta un soporte teológico interdisciplinar. El horizonte teológico se declina en tres ejes: una visión teológicamente renovada de la libertad religiosa y del diálogo interreligioso y un apoyo en el pensamiento social de la Iglesia católica. Así, el trabajo sobre la pedagogía de la memoria se presenta bajo un horizonte que hace intervenir a la creencia religiosa en la configuración de la memoria y en el trabajo pedagógico universitario de su construcción social. El recurso a la memoria a través de la narración aparece entonces como una vía pedagógica que posibilita la libertad y el diálogo, justamente porque la narración –y aquí en particular la narración religiosa bíblica– no se deja encerrar en la univocidad conceptual ni se ajusta exactamente a la precisión categorial –dogmática o jurídica–, con frecuencia descontextualizada y abstracta. La narratividad religiosa, más bien, se presta a una multiplicidad de expresiones que brindan a la experiencia religiosa una fisonomía plural y siempre abierta. Así, la memoria, transida por la creencia religiosa, deviene en un factor de construcción de paz que permite la libertad y la pluralidad y vincula la religión con la realidad social de forma nueva. En efecto, desde el punto de vista teológico asumido,

Las religiones no pueden recluirse en su propio mundo, en la esfera de la privacidad y del culto, como si los problemas de la humanidad no fueran con ellas. Todo lo contrario, han de activar sus mejores tradiciones para contribuir a la construcción de una sociedad intercultural, interreligiosa, interétnica, justa, fraterna y sororal. (Universidad de La Salle, 2013, p. 20)

Se puede notar aquí una perspectiva teológica de la memoria asociada con la tradición bíblica. Allí la memoria aparece como un “recuerdo peligroso” (Metz, 1979, pp. 100-110) de las acciones de Dios en las peripecias históricas de Israel y de la primitiva comunidad cristiana. Recuerdo peligroso porque la narración bíblica es un lenguaje que intenta abrir al ser humano a posibilidades inauditas que vienen a transgredir el curso normal y repetitivo de la historia. La narración bíblica –y se puede decir esto de toda narrativa religiosa auténtica– se caracteriza justamente por querer decir una novedad introducida y realizada por Dios en el corazón de lo cotidiano, que desmonta los discursos tranquilizadores y empuja a la construcción de una utopía posible, justamente por ser iniciativa divina (Duch, 2007, pp. 163-170). La narración religiosa hace presente lo impensable

porque es un relato en el que interviene el ausente, como fuerza liberadora (Reyes, 2008, p. 29).

En el Nuevo Testamento el carácter peligroso y transgresor del relato se evidencia en este hecho, se trata del relato de una víctima, un crucificado cuyo recuerdo la comunidad primitiva hace presente contando su *memoria passionis* (Metz, 2007). Este fundamento conceptual teje una filiación teórica entre esta propuesta con la perspectiva epistemológica promovida por las reflexiones de filósofos de la memoria como Manuel Reyes Mate. A partir de este segundo soporte teórico estructurador, conviene subrayar estas afirmaciones de Reyes Mate en torno a la memoria:

Hasta ahora la memoria era considerada un asunto menor, algo así como una actividad psicológica que consistía en traer a la conciencia un momento del pasado. Ahora se trata de otra cosa, a saber, de poder interpretar como realmente significativos aspectos que hasta ahora no tenían ningún valor hermenéutico, aspectos de la vida o de la política que eran despreciables porque carecían de sentido, esto es, de capacidad para dar sentido al conjunto de las acciones humanas.

Quien mata tiene que empeñarse, además, en privar de sentido, en quitar importancia a esa muerte. La memoria se enfrenta al asesinato hermenéutico, de ahí que el hecho de recordar suponga salvar el sentido de la muerte al explicar ese daño inferido al otro como una injusticia, es decir, como la negación de algo propio e inalienable que pide justicia. Esto explica que memoria y justicia sean sinónimos, como lo son olvido e injusticia. (Reyes, 2008, pp. 25-26)

Ahora bien, desde esta propuesta de pedagogía de la memoria en la ULS, al acentuar la memoria del crucificado, se insiste en la memoria de una víctima que permite ver lo que tiende a silenciarse, lo que no es posible ver sino a partir del testigo doliente. Teológicamente, se afirma, incluso, que la narración religiosa de la víctima por excelencia, el crucificado, permite sostener la afirmación según la cual el mandato divino de “hacer memoria” (Ex. 12, 1-9; 17, 46-47; Lc. 22, 19), –el deber de memoria– es una fuente de esperanza, porque Dios mismo no ha olvidado –ni considera despreciable– el sufrimiento del inocente que el asesino trata de minimizar. Dios se vuelve el garante de una justicia que la injusticia humana intenta hacer olvidar.

El carácter interdisciplinar de esta propuesta se ha de comprender desde el siguiente marco conceptual. La pedagogía de la memoria en la ULS, a pesar de su anclaje teológico innegable, participa de una perspectiva epistemológica institucional que permite al conocimiento teológico entrar en diálogo académico con otras disciplinas. Esta perspectiva es descrita de forma amplia por el Proyecto Educativo Lasallista (PEUL) como un encuentro dialógico entre fe, ciencia y culturas (Universidad de La Salle, 2007).

Esto significa para la ULS que su orientación católica –marcada por la teología cristiana con acento lasallista– se abre en la universidad a un diálogo con las ciencias naturales, las ciencias humanas y sociales y las artes. Así, la formación que propone la ULS a través del Departamento de Formación Lasallista y sus cursos está lejos de concebirse como un adoctrinamiento en el pensamiento católico. Más bien se busca profundizar, en el contexto universitario, el carisma lasallista, a saber, la forma en que san Juan Bautista de La Salle comprendió la vida cristiana y en particular la educación, poniéndolo en diálogo con los debates académicos. Solo desde esa perspectiva dialógica entre fe, ciencia y culturas se perfila una posibilidad efectiva y fecunda de contribuir a la formación integral de cada estudiante.

Cuando se trata de hacer pedagogía de la memoria, la visión teológica que apalanca a la propuesta entra en diálogo con las ciencias que han considerado a la memoria como objeto de estudio. Y son las ciencias sociales y humanas, en particular, las que interesan aquí, porque la memoria, como se verá enseñada, no es considerada privilegiando un punto de vista nemotécnico.

Más allá del *ars memorandi*, (arte de recordar), ciertamente tan descuidada hoy a causa de los aparatos electrónicos, la pedagogía de la memoria en esta propuesta se fundamenta en una visión interdisciplinaria académica que no teme introducir los aportes sociológicos, filosóficos, psicológicos, históricos, literarios, comunicativos, entre otros, en torno a la memoria. Esta perspectiva se manifiesta en las prácticas didácticas, en las cuales los docentes del DFL recurren a estrategias de escritura autobiográfica, a la visita de un museo, a la lectura de un texto literario significativo para la memoria del país, al análisis cuidadoso de un texto filosófico sobre la memoria, entre otros.

Esta sustentación teórica reta dinámicamente tanto a la identidad institucional católica de la ULS como a los docentes del DFL. Se trataría de dar respuesta a esta pregunta crucial, ¿cómo hacer que la pedagogía de la memoria promueva una cultura del recuerdo al servicio de la reconciliación nacional? Esto ha llevado a la ULS a pensar cuidadosamente el diálogo entre “el mensaje del evangelio con los problemas que surgen en la vida de la sociedad” (Universidad de La Salle, 2007, p. 10).

Ese empeño reflexivo impulsa a considerar la identidad institucional en estos términos, ¿cómo a través de este espacio académico de pedagogía de la memoria –pero también a través de toda la formación que ella propone– la ULS hace algo distinto a cualquier universidad no católica? Y, ¿qué sería eso distintivo? He aquí una posible respuesta, la capacidad de mostrar en la universidad que el evangelio puede transformar no solo a los individuos, sino fomentar un *ethos* cultural nuevo, una nueva civilización y una nueva sociedad. Esto implica que la teología subyacente al carisma lasallista renueve su comprensión sobre las relaciones entre Iglesia y mundo, entre evangelio y cultura.

## Comprensión de la memoria

Con base en estas filiaciones teóricas, se desprende una comprensión de la memoria alejada de un nostálgico recuerdo del pasado o de un quejumbroso rememorar que no hace sino despertar heridas y acrecentar el odio y la parálisis social. Por eso la memoria es “entendida no como un gesto sentimental del pasado, sino como un recuerdo colectivo, una evocación volcada hacia el presente del valor simbólico de las acciones colectivas vividas por un pueblo en el pasado” (Universidad de La Salle, 2013). La memoria histórica y colectiva convocada por esta propuesta pedagógica alude entonces a la dimensión identitaria, que permite a un pueblo definirse desde sus raíces, cargadas de simbolismo histórico y social. Sin esta memoria la relación entre lo local y lo global, planteada como una tensión, los pueblos correrían el riesgo de verse subsumidos por procesos globalizadores que tienden a borrar los valores autóctonos y la pluralidad cultural.

Conviene insistir en otros dos aspectos de esta propuesta de la ULS. Por un lado, se enfatiza la mirada de los últimos, de los sectores sociales empobrecidos y de las víctimas (Universidad de La Salle, 2007). Por otro lado, se reconoce que esta memoria histórica y colectiva se construye, en Colombia, en un contexto afectado por el conflicto político-militar (Polanía y Rivera, 2014, pp. 88-91). Por consiguiente, el sufrimiento de las víctimas debe resignificarse políticamente, con el fin de promover la reparación y la reconciliación, y esto pasa obligatoriamente por la memoria que visibiliza su dolor y reclama justicia:

Desde los débiles y empobrecidos hace referencia a la responsabilidad y el compromiso con las víctimas de toda historia haciéndolas visibles, es decir, que su sufrimiento deje de ser insignificante y derive en reparación histórica; compromiso que se expresa en la búsqueda de la verdad y la consolidación de una cultura reestructurativa más atenta a los sujetos que a los principios, y que sustituya el vínculo entre justicia y castigo por el de justicia y reparación de las víctimas. (Universidad de La Salle, 2013, p. 20)

## Visión pedagógica

El documento denominado “Enfoque Formativo Lasallista” (EFL) describe los rasgos del enfoque pedagógico propio de la Universidad de La Salle. Como su nombre lo indica, y más allá de ciertos *topoi* que aparecen en cualquier proyecto educativo actual (educación integral, formación para la responsabilidad y la autonomía, etc.), es preferible ir a la sustancia distintiva de este enfoque pedagógico, a saber, su raigambre en la experiencia educativa de san Juan Bautista de La Salle (1651-1719). Con el riesgo de reduccionismo, conscientemente asumido, es posible afirmar que el acento aquí se sitúa en la relación pedagógica:

El énfasis lasallista, en cuanto comunicación e interacción, se expresa, de manera especial, en la relación de acompañamiento

fraterno entre educadores y educandos entre todos los integrantes de la comunidad educativa. A lo largo de su historia la educación lasallista ha constituido, sobre todo, una fuerza promotora de ambientes de fraternidad y de solidaridad ajenos a cualquier tipo de exclusión o de discriminación. (Universidad de La Salle, 2008, p. 15)

Esta postulación de la “relación pedagógica como medicación fundamental” se refleja en el clásico texto de san Juan Bautista de La Salle, *Guía de las escuelas cristianas*. Uno de sus aspectos es la atención que el docente debe prestar a la vida concreta del estudiante, que debe registrar cuidadosamente, para no tomar decisiones precipitadas o ligeras. Así, al final del año escolar, dice La Salle a los profesores:

Elaborarán cada uno un registro de sus alumnos en el que indicarán sus cualidades y defectos, según los hayan observado durante el año (...) cada maestro, al final del año escolar, entregará al director el registro que haya elaborado; el director, el primer día de clase después de las vacaciones, se lo dará al maestro que atienda esa clase, si es otro distinto que el año anterior, quien utilizará el registro durante los tres primeros meses, para ir conociendo a los alumnos y el modo como debe proceder con ellos. (La Salle, 2012, p. 2024)

Esta preocupación por la realidad del estudiante, llevada al ámbito universitario, se ha configurado en términos de un “seguimiento” (Goyes, 2016, p. 83), que implica no solo una atención a los procesos cognitivos del estudiante universitario, sino también una atención suplementaria sobre otros dos aspectos, por un lado, la atención “a las necesidades reales de los educandos, resultado de una escucha activa de sus propias voces”; por otro lado, atención a “sus contextos familiares y socioculturales” (Universidad de La Salle, 2008, p. 15).

En este orden de ideas, la ULS afirma que una de las bases pedagógicas de su enfoque formativo lasallista es el “diálogo con las pedagogías contemporáneas”, entre las que se incluyen las “pedagogías políticas”, puesto que la ULS “está comprometida con la formación para lo público, la ética ciudadana y la democracia participativa” (Universidad de La Salle, 2008, p. 18).

Los docentes del Departamento de Formación Lasallista articulan estas orientaciones pedagógicas institucionales con la teología política contemporánea, principalmente la postulada por el teólogo Juan Bautista Metz (Polanía y Rivera, 2014, p. 95). Este teólogo propone una “apología del relato” (Metz, 1973) para defender el estatuto epistemológico de una visión del cristianismo como memoria de la pasión de Jesús. Pedagógicamente hablando, esto ha llevado a la recuperación y el uso didáctico de algunas prácticas pedagógicas como visitas a museos<sup>1</sup> y el empleo de textos sobre la memoria de las víctimas (tanto teóricos

1 Se trata de visitas guiadas temáticas en el Museo Nacional de Colombia, en Bogotá, donde los estudiantes hacen el recorrido del museo en dos perspectivas: “La mujer en la historia de Colombia” y “Arte y Nación”.

como narrativos –religiosos y sociales–)² en el espacio académico Memoria, paz y reconciliación.

## Finalidades de la pedagogía de la memoria

Esta propuesta pedagógica (en armonía con el PEUL, según el cual la ULS busca “participar activamente en la construcción de una sociedad justa y en paz” y formar profesionales con sensibilidad social (Universidad de La Salle, 2007) plasmada en el espacio académico Memoria, paz y reconciliación intenta concretar la intencionalidad general del PEUL con un trabajo sobre la memoria histórica al servicio de la paz y la reconciliación. Los profesores responsables del área reconocen lo que han logrado en los estudiantes:

Se ha ganado no solo en el conocimiento, sino especialmente en la sensibilidad hacia la historia social del país y las víctimas, logrando un cambio, o mejor, una nueva concepción de la historia desde el otro lado, el lado de las víctimas que por siglos han querido hacer invisibles. (Polanía y Rivera, 2014, p. 98)

En última instancia, este trabajo ha permitido promover y cultivar, poco a poco y en muchos estudiantes, una nueva mirada sobre la memoria, esta “ya no mira al pasado, es un modo de plantarse en la realidad para elegir horizontes posibles” (Polanía y Rivera, 2014, p. 99). La finalidad de la pedagogía de la memoria es, en última instancia, la construcción del vínculo social y el establecimiento de un país reconciliado sobre la base de la verdad y de la justicia sobre las víctimas ignoradas.

## Conclusiones

Antes de sacar cualquier conclusión, los autores quieren dejar en claro lo siguiente, el análisis realizado en este artículo no agota la profundidad científica y pedagógica de las dos experiencias estudiadas; tampoco es una revisión exhaustiva de lo que pasa en Colombia con la pedagogía de la memoria a nivel universitario. A modo de ejemplo, conviene mencionar algunas de las muchísimas experiencias significativas sobre pedagogía de la memoria no estudiadas aquí, una en la Universidad de San Buenaventura, Medellín, en donde, con un enfoque psicosocial, se hace capacitación a los estudiantes de psicología para el acompañamiento a las víctimas (Villa, 2014); otra en la universidad del Cauca, con el “Centro de Memorias Étnicas”³, entre cuyas actividades formativas está

2 Los docentes mencionan algunos: *Relatos bíblicos / Antimanual del mal historiador. O ¿Cómo hacer hoy una buena historia crítica?* de C. A. Aguirre Rojas; *Justicia de las víctimas, terrorismo, memoria y reconciliación*, de M. Reyes Mate; *Informes de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación; Informes del Centro Nacional de Memoria Histórica ¡Basta ya! / Memoria de la infancia: desaparición forzada en el Magdalena medio / Mujeres que hacen historia / etc.;* *Búsqueda de verdad y justicia. Seis experiencias del posconflicto*, de J. Giraldo, entre otros.

3 Sitio web: <https://www.centromemoriaseticas.org/>

el “Taller de la memoria y la palabra”; otra más en la Universidad Tecnológica de Pereira, realizada por el grupo de investigación “Filosofía y Memoria”, en la Facultad de Educación (Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario) y la Escuela de Ciencias Sociales (Benavides, 2011); otra más en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, en el doctorado Interinstitucional en Educación, consagrada al estudio de la narrativa y en el marco del IPAZUD (García *et al.*, 2012; Jiménez y Guerra, 2009); aún otra en la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Juliao, 2016; Uniminuto, 2017); finalmente, en la Universidad de Santo Tomás, los trabajos elaborados por el grupo de investigación sobre “Memoria” (Castillejo y Reyes, 2013; Gómez y Reyes, 2011) entre otras.

La presencia de todas estas propuestas investigativas y pedagógicas en Colombia indica una dinámica interesante en las universidades colombianas en torno a la memoria. Los grupos de investigación y las propuestas pedagógicas revelan un creciente interés por la temática, que se plasma en seminarios, talleres, libros y propuestas pedagógicas con los estudiantes universitarios y en una renovada proyección social de las universidades colombianas. Veremos, entonces, qué puntos comunes se pueden resaltar de estas propuestas y qué las diferencia.

### Puntos comunes

Entre los puntos de convergencia de las dos propuestas cabe resaltar, en primer lugar, la conciencia de que el trabajo pedagógico de la memoria está al servicio de la construcción de un nuevo pacto social en Colombia. El vínculo social que ahora han de edificar los colombianos –el país que queremos y por el que lucha la universidad– no puede reconstruirse sin rehacer el tejido social. Pero esta reconstrucción pasa obligatoriamente por la memoria, como una forma de hacer justicia a las víctimas de la violencia. La pedagogía de la memoria aparece como un paso obligado para levantar un país donde la justicia y la paz tengan un papel real. Sin memoria el “nunca más” no será posible. En efecto, la memoria, en particular de las víctimas, no puede seguir siendo ni ocultada ni invisibilizada, porque sería condenar el país a la repetición. El olvido del sufrimiento injusto de las víctimas constituye una opción política que Colombia no puede, desde la democracia, considerar como alternativa en su proceso de construcción de paz y reconciliación.

En segundo lugar, en la reivindicación del “deber de memoria”, se habla ante todo de una memoria colectiva. Las experiencias pedagógicas estudiadas nunca consideran a la memoria como un asunto exclusivamente individual, sino como un proceso en el que intervienen las circunstancias sociopolíticas y culturales en las que están insertos los individuos memoriosos. Nunca es cuestión de una configuración individualista y aislada de la memoria.

No obstante, por la vía de la subjetividad, por la vía de la autobiografía o por la vía de la lectura de textos religiosos y civiles sobre la memoria, la dimensión



personal de la memoria no se pierde. Porque se trata de educar, o la subjetividad –incluso si esta es calificada de política–; o la capacidad de resignificar el sentido de la propia vida confrontada con el sufrimiento de las víctimas. Así, la dimensión individual de la memoria nunca es obliterada, incluso si hay un énfasis en que dicha memoria se construye al compartirse, al hacerse relato para otros.

Seguidamente conviene indicar esta otra convergencia, la pedagogía de la memoria en Colombia se distancia didácticamente del debate en torno al estatuto científico reconocible o no al relato testimonial y a otras fuentes de la historia reciente. Su apuesta epistemológica asume el valor histórico-político que tienen los relatos de las víctimas invisibilizadas, o de las personas sencillas cuyas historias devienen fuentes de atención, conocimiento y reconocimiento. Esto permite comprender por qué, ya se trate de enfatizar una memoria autobiográfica o una memoria social-crítica, los testimonios de las personas siempre adquieren valor. En otros términos, los héroes de la memoria narrada que promueve la pedagogía universitaria no son personas importantes, notables socialmente, sino gente del común, invitada a revisitar su trayectoria –y con frecuencia su historia de sufrimiento– como una vía para reivindicar la propia dignidad y promover la justicia.

## Puntos diferenciadores

Más que diferencias u oposiciones radicales, se encuentran matizaciones teóricas que muestran la riqueza de esta dinámica universitaria. Un primer énfasis es puesto en el conflicto colombiano. Bajo la premisa de la normalidad del conflicto social, y con el telón de fondo de un conflicto abiertamente interpretado como conflicto político-social y no solo militar, la pedagogía de la memoria deviene una acción políticamente comprometida en favor de un modelo de sociedad que haga justicia a las víctimas y a los olvidados de la historia del progreso. Este énfasis no contradice una mirada más personal de la memoria, que nunca es tratada como fenómeno exclusivamente psicológico. Pero vale la pena destacar este aspecto contextual de la memoria, porque convierte a la pedagogía de la memoria en una acción política o, por lo menos, devuelve al acto educativo su dimensión política.

El docente que incursiona en la pedagogía de la memoria, no puede, desde este énfasis, permanecer atrincherado en una postura falsamente neutral, porque la memoria en cuestión es la de las víctimas, cuyo sufrimiento llega incluso a considerarse como “precio necesario” (Zamora, Reyes y Maiso, 2016) y no como un desafío de la realidad que cuestiona el proyecto político nacional. Así, el trabajo con la pedagogía de la memoria de las víctimas conduce a una toma de conciencia de la cruda realidad del conflicto armado colombiano, que impide, tanto a los docentes como a los estudiantes universitarios, permanecer indiferentes. Este énfasis, en efecto, empuja a escuchar los testimonios de las víctimas, reagrupadas en colectivos de memoria



–generalmente en ámbitos extrauniversitarios– donde se viven procesos comunitarios transformadores de tal calidad, que hacen que con frecuencia sus actores pasan de ser víctimas de la violencia a constructores de vida (Lozano y Osorio, 1999).

Este énfasis en las víctimas es asumido desde otra particularidad, la mirada religiosa, concretamente la mirada bíblica. Con base en una teología bíblica construida a partir de la materia prima de los relatos bíblicos, y con apoyo en la reflexión de teólogos como Juan Bautista Metz y John Sobrino, se descubre la fuerza y la novedad de los relatos bíblicos. Estos resultan ser narraciones de la vida cotidiana. Y a través de las historias que narran las vicisitudes de la vida corriente de personajes ordinarios, el lector aprende a percibir la presencia de Dios. Como lo ha señalado Auerbach (1996, pp. 9-30), los personajes bíblicos, a diferencia de los personajes homéricos, son gente del común cuyas historias son el camino privilegiado para descubrir la presencia de una alteridad que invita a la libertad y a la justicia distributiva –más que la retributiva– (Crossan, 2016, pp. 25-27). La pedagogía de la memoria que inserta a la Biblia en su horizonte teórico converge con la memoria de las víctimas.

Pero su particularidad reside en que esta pedagogía incita a hacer un rodeo por los relatos bíblicos, donde se descubre a un Dios que está siempre del lado del más débil, liberando a su pueblo de la esclavitud de Egipto o acompañándolo durante la deportación, para que no se olvide de la libertad y no se acostumbre a la esclavitud (Salmo 137, 5). Es más, al abordar los relatos neotestamentarios, esta pedagogía de la memoria induce a la lectura del relato de una víctima, cuya historia se torna un espejo para repensar la historia de sufrimiento de las víctimas de hoy. Lejos de provocar dolor o de convertirse en una ideología alienante, el recurso a la exégesis científica bíblico-narrativa (Marguerat y Bourquin, 2000) o a la lectura intercultural de la Biblia (De Wit y López, 2013) –transpuestas didácticamente al ámbito universitario no teológico– permite un trabajo académico sobre los relatos bíblicos. El resultado es la toma de conciencia de una forma de entender la fe cristiana, académicamente argumentada, que funda una lucha por la memoria de las víctimas, sobre todo porque aquí Dios aparece en estos relatos como el garante del no-olvido del sufrimiento de las víctimas.

Un tercer énfasis podría expresarse en estos términos, la pedagogía de la memoria pasa necesariamente por un trabajo reflexivo personal, sin el cual no hay forma de cultivar la propia dignidad ni tampoco el avance hacia una mayor dignificación personal y colectiva. Aunque esta labor autobiográfica implique una fuerte dosis de trabajo personal de escritura de sí, implica también un proceso interactivo de intercambio y de retroalimentación dialógica que ayuda al biógrafo de sí a revisar y renarrar su propia historia de forma siempre renovada y abierta. Hay pues un vaivén entre el trabajo consigo mismo y el trabajo con los otros, como garantía contra cierto solipsismo ingenuo o narcisista, pero también contra toda homogenización grupal que aplastaría la propia subjetividad.

## Referencias

- Adorno, T. (1992). *Dialéctica negativa*. Madrid: Taurus.
- Aristóteles. (2014). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Gredos.
- Assmann, J. (2004). *Moisés el egipcio*. Madrid: Oberón.
- Auerbach, E. (1996). *Mimesis. La representación de la realidad en la literatura occidental*. México: FCE.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Benavides, M. (2011). *Relato y memoria. Una propuesta pedagógica para leer y escribir la memoria*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Braudel, F. (1970). *La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza.
- Carrillo, P. (2010). Sistemas de memoria: reseña histórica, clasificación y conceptos actuales. Primera parte: historia, taxonomía de la memoria, sistemas de memoria de largo plazo: la memoria semántica. *Revista Salud Mental*, 33(1), 85-93. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_artt\\_ext&pid=S0185-33252010000100010](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_artt_ext&pid=S0185-33252010000100010)
- Castillejo, A. y Reyes, L. (2013). *Violencia, memoria y sociedad: debates y agendas en la Colombia actual*. Bogotá: USTA.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2016). *La justicia que demanda memoria. Las víctimas del Bloque Calima en el suroccidente colombiano*. Recuperado de <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/>
- Colciencias. (24 de octubre de 2017). *Educación y cultura política*. Recuperado de <https://educacionyculturapolitica.blogspot.com/>
- Coser, L. A. (1961). *Las funciones del conflicto social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Crossan, J. (2016). *Cómo leer la Biblia y seguir siendo cristiano. Luchando con la violencia divina desde el Génesis al Apocalipsis*. Madrid: PPC.
- De Wit, H. y López, E. (2013). *Lectura intercultural de la Biblia en contextos de impunidad en América Latina*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Magisterio.

- Defez, A. (2003). *Memoria, identidad y nación*. Valencia: Torrevejan M & Faerna, A. M.
- Duch, L. (2007). *Un extraño en nuestra casa*. Barcelona: Herder.
- Educación y Cultura Política. (24 de octubre de 2017). *Grupo de investigación de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Colombia*. Recuperado de <http://educacionyculturapolitica.blogspot.com.co/p/el-grupo-de-investigacion.html>
- Erll, A. (2012). *Memoria colectiva y culturas del recuerdo. Estudio introductorio*. Bogotá: Editorial Universidad de los Andes - Uniandes.
- Garay, L. J. y Vargas, F. (2012). *Memoria y reparación: elementos para una justicia transicional próvictima*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- García, R., Jiménez, A. y Wilches, J. (2012). *Las víctimas. Entre la memoria y el olvido*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas – IPAZUD – Centro de Memoria, Paz y Reconciliación.
- García, N., Arango, Y., Londoño, J. y Sánchez, C. (2015). *Educación en la memoria: entre la lectura, la narrativa literaria y la historia reciente*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- García, R., Jiménez, A. y Wilches, J. (2012). *Las víctimas. Entre la memoria y el olvido*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gómez, P. y Reyes, F. (2011). Memoria y narración: urdimbre de las identidades colectivas. *Revista Hallazgos*, 9(17), 161-180. DOI: <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2012.0017.06>
- Goyes, A. (2016). El seguimiento, una estrategia primordial. En F. Vásquez (ed.), *Relectura de la guía de las escuelas: una mirada desde la educación superior* (pp. 83-91). Bogotá: Universidad de La Salle.
- Grupo de investigación: Educación y cultura. (2012). *Configuración del sujeto y la subjetividad en las tramas de la cultura política y la educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Guldi, J. y Armitage, D. (2016). *Manifiesto por la historia*. Madrid, España: Alianza.
- Halbwachs, M. (2004a). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Halbwachs, M. (2004b). *Los marcos sociales de la memoria*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

- Herrera, M. y Merchán, J. (2012). Pedagogía de la memoria e historia reciente. En R. García, A. Jiménez y J. Wilches (eds.), *Las luchas por la memoria* (pp. 137-156). Bogotá: Fondo Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Herrera, M., Ortega, P., Cristancho, J. y Olaya, V. (2013). *Memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, M. y Vélez, G. (2014). Formación política en el tiempo presente: ecologías violentas y pedagogía de la memoria. *Revista Nómadas (Col.)*, 41, pp. 149-165.
- Horkheimer, M. y Adorno, T. (2004). *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta.
- Jelín, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Jiménez, A. y Guerra, F. (2009). *Las luchas por la memoria*. Bogotá, Colombia: Centro de Memoria, Paz y Reconciliación – IPAZUD – Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Juliao, C. (2016). *Una pedagogía praxeológica*. Bogotá: Uniminuto.
- Kant, I. (1994). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Espasa-Calve.
- La Salle, J. (2012). *Guía de las escuelas cristianas. Dividida en tres partes*. En J. M. Valladolid y P. Dávila (ed. y trad.). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Lozano, F. y Osorio, P. E. (1999). *De víctimas de la violencia a constructores de vida*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Mardones, J. y Reyes, M. (2003). *La ética ante las víctimas*. Barcelona: Anthropos.
- Marguerat, D. y Bourquin, Y. (2000). *Cómo leer los relatos bíblicos. Iniciación al análisis narrativo*. Santander: Sal Terrae.
- Mazzoni, G. (2010). *¿Se puede creer a un testigo? El testimonio y las trampas de la memoria*. Madrid: Trotta.
- Mèlich, J. (2008). El fin de lo humano. ¿Cómo educar después del holocausto? *Revista Enrahonar*, (91), 81-94.
- Mèlich, J. C. (2012). *Filosofía de la Finitud*. Barcelona: Herder.

- Menjívar, M., Argueta, R. y Solano, E. (2005). *Historia y memoria: perspectivas teóricas y metodológicas*. San José: FLACSO.
- Merchán, J., Ortega, P., Castro, C y Garzón, L. (2016). *Narrativas testimoniales, políticas de la alteridad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Metz, J. (1973). Breve apología del relato. *Revista Concilium*, 85, 222-237.
- Metz, J. (1979). *La fe en la historia y en la sociedad. Esbozo para una teología política fundamental para nuestro tiempo*. Madrid: Cristiandad.
- Metz, J. (2007). *Memoria Passionis. Una evocación provocadora en una sociedad pluralista*. Santander: Sal Terrae.
- Murillo, G. (2017). Pedagogía de la memoria entre la guerra y la paz. *Educação em Questão*, 55(44), 32-50. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2017v55n44id12190>
- Nora, P. (1984). *Les lieux de mémoire I. La République*. París: Gallimard.
- Ortega, P., Castro, C., Merchán, J. y Vélez, G. (2015). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Bogotá: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional. DOI: <https://doi.org/10.17227/tm.2015.8410>
- Paré, A. (1987). *Le journal: Instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*. Quebec: Le Centre d'Intégration de la personne.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Platón. (1972). *Protágotas. Obras completas*. Madrid: Aguilar.
- Polanía, J. y Rivera, J. (2014). Historia, memoria y palabra: propuesta y experiencia de un espacio académico en educación superior. *Revista Magistro*, 8(16), 83-99. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5342624>
- Proyecto Colombia Nunca Más. (2000). *Colombia Nunca Más. Crímenes de lesa humanidad*. Bogotá. Recuperado de <http://www.derechos.org/nizkor/colombia/libros/nm/z7/index.html>
- Pujadas, J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, 127-158.
- Rains, D. (2004). *Sistemas de memoria. Principios de neuropsicología humana*. (Primera edición). México: McGraw-Hill.

- Reyes, M. (2008). *Justicia de las víctimas. Terrorismo, memoria, reconciliación*. Barcelona: Anthropos.
- Reyes, M. (2008). *La herencia del olvido*. Madrid: Erratae Naturae.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI Editores.
- Rosenzweig, M. & Leiman, A. (1993). *Psicología fisiológica*. Madrid: McgGraw Hill.
- Ruiz, J. (2002). *Memoria y olvido. Perspectiva evolucionista, cognitiva y neurocognitiva*. Madrid: Trotta.
- Sánchez, A. y Beato, M. S. (2001). *Psicología de la memoria. Ámbitos aplicados*. Madrid: Alianza Editorial.
- Squire, L. (2004). Memory systems of the brain: A brief history and current perspective. *Revista Neurobiology of Learning and Memory*, 82(3), 171-177. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nlm.2004.06.005>
- Universidad Minuto de Dios - Uniminuto. (2017). *Didáctica para no didácticos*. Bogotá: Uniminuto.
- Universidad de La Salle. (2007). *Proyecto Educativo Universitario Lasallista*. Bogotá: Unisalle. Recuperado de <https://www.lasalle.edu.co/la-universidad/documentos-institucionales/contenidos-principal/peul>
- Universidad de La Salle. (2008). *Enfoque Formativo Lasallista*. Bogotá: Unisalle. Recuperado de <https://www.lasalle.edu.co/la-universidad/documentos-institucionales/contenidos-principal/efl-lea>
- Universidad de La Salle. (2011). *Hitos 12: documento orientador de las áreas del Departamento de Formación Lasallista*. Bogotá: Unisalle. Recuperado de <https://www.lasalle.edu.co/la-universidad/documentos-institucionales/contenidos-principal/efl-lea>
- Universidad de La Salle. (2013). *Hitos 17: horizontes de sentido del Departamento de Formación Lasallista*. Bogotá: Unisalle. Recuperado de <https://www.lasalle.edu.co/la-universidad/documentos-institucionales/contenidos-principal/hitos>
- Universidad Pedagógica Nacional. (27 de octubre de 2017). *Doctorado Interinstitucional en Educación*. Recuperado de <http://doctorado.pedagogica.edu.co/>

- Valcárcel, A. (2010). *La memoria y el perdón*. España: Herder.
- Velásquez, J. (2008). *Conflicto armado: memoria, trauma y subjetividad*. Medellín: La Carreta Psiconalítica.
- Villa, J. (2014). *Recordar para reconstruir*. Medellín: Bonaventuriana.
- Zamora, J. (2004). Th. W. *Adorno: pensar contra la Barbarie*. Madrid: Trotta.
- Zamora, J., Reyes, M. y Maiso, J. (2016). *Las víctimas como precio necesario*. Madrid: Trotta.

