

El Museo Escolar de la Memoria frente a las secuelas del conflicto armado colombiano¹

Andrés Javier Bustos Ramírez² ✉

Secretaría de Educación de Bogotá, Colombia
Grupo de Investigación GIEPEG

<https://orcid.org/0000-0002-3712-7211>



Artículo de investigación

<https://doi.org/10.19053/upct.01227238.18783>

Historia del artículo:

Recibido: 18/01/2025

Evaluado: 30/01/2025

Aprobado: 01/04/2025

Publicado: 07/05/2025

Cómo citar este artículo:

Bustos Ramírez, Andrés Javier. "El museo escolar de la memoria, frente a las secuelas del conflicto armado colombiano". Revista Historia de la Educación Latinoamericana vol.27 n.º 45 (2025).

Resumen

Objetivo: el objetivo de este artículo es interpretar el papel de la memoria en contextos escolares afectados por la violencia, a través del estudio del Museo Escolar de la Memoria (MEMC13), una experiencia pedagógica desarrollada en el Colegio Eduardo Santos, ubicado en la Comuna 13 de Medellín.

1 Este artículo está enmarcado en el proceso de investigación titulado "Lectura literaria: una apuesta por la educación en derechos humanos, memoria y paz. Experiencias escolares en Colombia", para optar por el título de Doctor en Ciencias de la Educación, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), sede Tunja. En dicha investigación, a partir del método narrativo y del análisis cristalizado, se propone la categoría: lectura refractaria, como una forma para desarrollar reelaboraciones de las memorias, educación en derechos humanos y construcción de paz, dentro de la escuela.

2 Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación de la UPTC. Magíster en Literatura de la Universidad de Los Andes. Licenciado en Educación Básica con énfasis en Inglés de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de la Secretaría de Educación de Bogotá, Colegio Rural La Argentina. Coordinador de la línea de investigación Arte, Memoria y Paz, del grupo de investigación GIEPEG, adscrito a la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. andres.bustos@uptc.edu.co

✉ **Correspondencia/Correspondence:** Andrés Javier Bustos Ramírez, CED Rural La Argentina Km 12 vía Usme – San Juan de Sumapaz, andres.bustos@uptc.edu.co



Originalidad/aporte: como aporte original, integra metodologías cualitativas con teorías críticas sobre memoria y ofrece una reflexión situada en un territorio particular marcado por el conflicto armado, la Comuna 13 de Medellín.

Método: el método narrativo y el análisis cristalizado se utilizaron para juxtaponer una serie de informaciones emergidas en el proceso investigativo y establecer puntos de encuentro a fin de construir conocimiento y saber pedagógico.

Estrategias/recolección de información: para obtener la información se aplicaron entrevistas narrativas a maestras y maestros de la institución escolar, se estudiaron diversas propuestas teóricas acerca de los conceptos memoria y pedagogías de la memoria, así como documentos que han biografiado la experiencia pedagógica MEMC13.

Conclusión: se concluye que para entender la manera en que opera la memoria en la escuela colombiana es necesario tener en cuenta los siguientes aspectos: (1) su dimensión ética como deber de transmisión, (2) su rol en la construcción de identidades individuales y colectivas, (3) la importancia de la memoria ejemplar en el escenario escolar, (4) su relación con la formación de la alteridad y (5) su carácter disputado en contextos de conflicto. El estudio evidencia que la memoria, más que un concepto abstracto, es una práctica pedagógica transformadora en escenarios de violencia.

Palabras clave: *alteridad; construcción de paz; identidad; memoria; pedagogía.*

The School Memory Museum Facing the Aftermath of the Colombian Armed Conflict

Abstract

Objective: This article aims to explore the role of memory in school settings impacted by violence by examining the School Museum of Memory (MEMC13). This educational initiative was developed at the Eduardo Santos School in Commune 13 of Medellín.

Originality/Contribution: As an original contribution, it integrates qualitative methodologies with critical theories on memory and offers a reflection situated in a particular territory marked by the armed conflict, Commune 13 of Medellín.

Method: The narrative method and crystallized analysis were used to juxtapose a series of information that emerged in the research process, and to establish meeting points to build knowledge and pedagogical knowledge.





Strategies/Information Collection: Narrative interviews were conducted with teachers at the school to obtain information. Various theoretical proposals were studied regarding the concepts of memory and pedagogies of memory, as well as documents that have chronicled the MEMC13 pedagogical experience.

Conclusion: It is concluded that in order to understand how memory operates in Colombian schools, it is necessary to take into account the following aspects: (1) its ethical dimension as a duty of transmission, (2) its role in the construction of individual and collective identities, (3) the importance of exemplary memory in the school setting, (4) its relationship with the formation of otherness, and (5) its contested nature in contexts of conflict. The study shows that memory, more than an abstract concept, is a transformative pedagogical practice in scenarios of violence.

Keywords: *otherness; peace building; identity; memory; pedagogy.*

O museu escolar da memória após o conflito armado na Colômbia

Resumo

Objetivo: O objetivo deste artigo é interpretar o papel da memória em contextos escolares afetados pela violência, por meio do estudo do Museu Escolar da Memória (MEMC13), uma experiência pedagógica desenvolvida na escola Eduardo Santos, localizada na Comuna 13 de Medellín.

Originalidade/contribuição: Como contribuição original, integra metodologias qualitativas com teorias críticas sobre memória e oferece uma reflexão situada em um território específico marcado pelo conflito armado, a Comuna 13 de Medellín.

Método: O método narrativo e a análise cristalizada foram usados para justapor uma série de informações que emergiram do processo de pesquisa e para estabelecer pontos de convergência a fim de construir conhecimento e conhecimento pedagógico.

Estratégias/coleta de informações: Para obter as informações, foram realizadas entrevistas narrativas com professores da escola, foram estudadas várias propostas teóricas sobre os conceitos de memória e pedagogias da memória, bem como documentos que biografaram a experiência pedagógica do MEMC13.

Conclusão: Conclui-se que, para compreender o modo como a memória opera nas escolas colombianas, é necessário levar em conta os seguintes aspectos: (1) sua dimensão ética como um dever de transmissão, (2) seu papel na construção de identidades individuais e coletivas, (3) a importância da memória exemplar no cenário escolar, (4) sua relação com a formação da alteridade e





(5) sua natureza contestada em contextos de conflito. O estudo mostra que a memória, mais do que um conceito abstrato, é uma prática pedagógica transformadora em cenários de violência.

Palavras-chave: *alteridade; memoria; pedagogia; identidade; construção da paz.*

Introducción

El Colegio Eduardo Santos está ubicado en la zona de San Javier, Comuna 13 de Medellín, Colombia. Allí, aproximadamente dos mil doscientos estudiantes cursan sus estudios, desde el nivel preescolar hasta el grado undécimo. Además, ofrece los Círculos Lectivos Especiales Integrados (CLEI), orientados a la educación para adultos. Desde su creación, el Colegio Eduardo Santos ha experimentado un crecimiento continuo, lo que le ha permitido ganar reconocimiento tanto a nivel local como nacional.

El territorio en el que se encuentra el Colegio Eduardo Santos se reconoce por haber sufrido, como ningún otro territorio urbano en el país, los rigores del conflicto armado colombiano. La Comuna 13 fue el lugar en donde se ejecutó la Operación Orión, que, según la Comisión de la Verdad, es la mayor acción militar realizada en área urbana en Colombia en la historia del conflicto armado. Orión fue emblemática por las modalidades de violencia que desplegó (capturas arbitrarias, detenciones selectivas y posteriormente desapariciones) [y] por las serias denuncias sobre la actuación irregular de agentes del Estado³.

Entre dichos agentes legales están las fuerzas militares, el extinto Departamento Administrativo de Seguridad (DAS) y la Fiscalía. Además, la Operación Orión es recordada por la alianza entre los mencionados agentes estatales con grupos paramilitares.

Los documentos institucionales del Colegio Eduardo Santos, de acceso público, demuestran que en el colegio la pedagogía es comprendida como un instrumento de cambio social; así se evidencia en el proyecto educativo institucional, el cual reza que “la Institución Educativa se asume como escenario para socializar el saber en todas sus manifestaciones, reconocer valores y apoyar los procesos de transformación social”⁴. Por su parte, los proyectos pedagógicos que se adelantan en el colegio demuestran la intención de llevar a la práctica dicha transformación.

El Museo Escolar de la Memoria (MEMC13) es una experiencia pedagógica puesta en marcha en el Colegio Eduardo Santos, con la que se pretende construir procesos de recuperación

3 Comisión de la Verdad, *El violento engranaje de la Operación Orión*, s.f. <https://www.comisiondelaverdad.co/el-violento-engranaje-de-la-operacion-orion>

4 Institución Educativa Eduardo Santos. *Proyecto Educativo Institucional*, 2020. <https://ieduardosantos.edu.co/wp-content/uploads/2020/02/FICHA-TECNICA-PEI-AJUSTADOA-2020-.pdf>



de la *memoria colectiva*⁵ y conservación de la memoria histórica de la Comuna 13, a través de diferentes expresiones culturales que permitan una comprensión crítica amplia sobre el conflicto urbano que ha afectado esta zona de la ciudad de Medellín, y, desde la educación que orienta esta institución educativa, contribuir a la generación de nuevos escenarios de reconciliación, de paz y de transformación social⁶.

A partir de esta experiencia pedagógica, con este artículo se pretende aportar en la interpretación acerca del concepto memoria en el contexto escolar, sus alcances en la formación de las identidades de los y las estudiantes; así como los desafíos que implica comprender los procesos de reelaboración de las memorias como parte de las apuestas escolares en escenarios que han sido víctimas del conflicto armado. Para ello, inicialmente se abordan diversas propuestas teóricas relacionadas con los conceptos memoria y pedagogías de las memorias. Más adelante se elabora una biografía de la experiencia pedagógica MEMC13 a partir de una serie de entrevistas narrativas aplicadas a dos maestras y un maestro del Colegio Eduardo Santos⁷. Esta biografía de la experiencia se cruza progresivamente con las propuestas teóricas, para, finalmente, proponer cinco elementos necesarios para adelantar procesos de reelaboración de las memorias en el contexto escolar.

Acercamiento a propuestas teóricas sobre la memoria, el olvido y la voluntad

A finales del siglo XIX, Friedrich Nietzsche se refirió a la imposibilidad del hombre de vivir sin olvido. Afirmó que cualquiera que decida sentir exclusivamente de manera histórica parecería “un animal destinado a vivir rumiando infinitamente, masticando una y otra vez el mismo pasto”⁸. Para el filósofo alemán, el deseo de vivir en medio de ese rumiar del pasado va en contra de lo que está vivo, y lleva a la destrucción, sin importar si se refiere a un individuo, una comunidad o una civilización. Esta idea de que el olvido es un imperativo para permitir la vitalidad del presente, no se ha presentado exclusivamente desde el pensamiento filosófico, también ha sido expuesta en el mundo de la literatura.

A mediados del siglo XX, Jorge Luis Borges escribió un cuento titulado *Funes el memorioso*, en el que narra la historia de un hombre que era capaz de recordarlo todo: formas, colores, texturas, emociones, etcétera. El personaje de Borges habitaba en el mundo del pasado, en el que los sucesos ya extintos en las memorias de los demás seres humanos permanecían con vigencia inagotable, sin diferenciación alguna entre el pasado y el presente. Funes vivía atrapado en una memoria infinitamente detallada, que lo privaba de la capacidad de olvidar. La voz narrativa que usa Borges en el cuento sospechaba que Funes “no era muy capaz de pensar. Pensar es olvidar diferencias, es generalizar, abstraer”⁹. En el caso de Funes, el exceso de memoria es una trampa que lo aísla de toda posibilidad de creación o de comprensión crítica del presente.

5 Concepto acuñado por Maurice Halbwach, *La memoria colectiva* (Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004).

6 Institución Educativa Eduardo Santos. *Proyecto Educativo Institucional...*, 3.

7 Los nombres de las maestras y el maestro participantes no son publicados acá, debido a un acuerdo establecido en los protocolos de ética de la investigación doctoral de la cual se desprende este artículo.

8 Friedrich Nietzsche, *Segunda consideración intempestiva* (Ediciones Libros del Zorzal, 2006), 17.

9 Jorge Luis Borges, “Funes el memorioso”, en *Ficciones* (Ediciones Debolsillo, 2020), 134.

Por su parte, el historiador colombiano Gonzalo Sánchez Gómez afirmó que “el olvido no es una función pasiva de la memoria, sino una operación activa sobre la misma”¹⁰, por lo que no se trata de olvidar *de facto*, simplemente porque no podemos evitarlo, porque no podemos esquivar el olvido como Funes. Se trata de actuar sobre la memoria y ser capaces de seleccionar qué grado de olvido es conveniente y qué debemos recordar.

Nietzsche desde la filosofía, Borges desde la literatura y Sánchez Gómez desde los estudios historiográficos resaltan la importancia del olvido. Olvidar vincula al sujeto con el dinamismo que exige el presente y le permite diversas proyecciones hacia el futuro. Sin embargo, frente a la necesidad de olvidar ¿qué lugar ocupa la memoria?, y en el contexto social ¿quién determina lo que se debe recordar y lo que se debe olvidar?

Héctor Schmucler afirma que, particularmente en los lugares en los que han sucedido hechos violentos, “hay un trabajo que tiende a facilitar el olvido”¹¹. Según el autor, por medio de ese trabajo se ha intentado que se olvide incluso el mismo olvido. Un ejemplo de ello, para Schmucler, es la repentina desaparición de las investigaciones que, durante la época de las dictaduras en el Cono Sur, habían permanecido archivadas por muchos años. Este proceso de duplicación del olvido –primero archivando (no para la conservación, sino para el ocultamiento), y luego destruyendo lo archivado– es una estrategia activa de control sobre la memoria colectiva. Cuando se alcanza el segundo nivel del olvido –la eliminación del archivo–, se hace imposible el acceso a los datos, voluntariamente desaparecidos; lo que facilita la aceptación por parte de la mayoría de la sociedad del *discurso oficial* acerca de la información que fue primero archivada y que luego fue desaparecida.

204

Elizabeth Jelin, por su parte, afirmó que “en muchas propuestas estatales y sociales, pareciera ser que lo que se quiere es *cerrar, suturar, cicatrizar*”¹² la memoria de los pueblos, mientras se trabaja en la consolidación de la *memoria oficial*, en la que se destacan ciertos eventos y figuras mientras se ocultan o minimizan otros. Esta se convierte así en una herramienta de poder, al imponer una única narrativa sobre el pasado y dejar en el olvido otros relatos. Para Jelin, se pretende hacer de la memoria no oficial algo que no debe ser tocado, mantenerla alejada, hasta que se pierda en el mundo del olvido.

En el caso colombiano, se han establecido una suerte de *políticas de la memoria* que “consisten en un conjunto de estrategias diseñadas, desplegadas, reiteradas durante largos periodos de tiempo, y registradas para su actualización y transmisión, en la perspectiva de establecer, como proyecto social hegemónico de la población, un discurso en particular que no es más que la historia oficial”¹³. Estas políticas son evidentes en la creación de la Academia de Historia y Antigüedades Patrias y la Comisión Nacional del Centenario, instituciones que se han encargado de diseñar y difundir un *discurso histórico oficial*.

La difusión de dicha narrativa, y su aceptación por parte de la sociedad, deviene en la consolidación de la *memoria oficial* que es en sí misma peligrosa, porque facilita el oculta-

10 Gonzalo Sánchez Gómez, *Guerras, memoria e historia* (La Carreta Editores, 2006), 29.

11 Héctor Schmucler, *La memoria entre la política y la ética* (CLACSO, 2019), 214.

12 Elizabeth Jelin, *La conflictiva y nunca acabada mirada sobre el pasado* (Siglo XXI Editores, 2017), 337.

13 Absalón Jiménez, Raúl Infante y Ruth Cortés, “Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática”, *Revista Colombiana de Educación*, n.º 62 (2011): 295. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/1640>

miento de la verdad, particularmente cuando los encargados de construirla han hecho parte o han sido responsables de los hechos que se ocultan y que son sustraídos de esa *versión oficial de los acontecimientos*. Esta se implanta en la sociedad como una especie de discurso hegemónico que, según Graciela Rubio, “encubre intereses que legitiman en clave narrativa el presente y las condiciones de desigualdad de las ciudadanías en relación con el derecho de recordar¹⁴. Así que la difusión del *discurso oficial* entorpece el camino de otras memorias y las inscribe en el terreno del olvido.

Eduardo Galeano se refiere a la *memoria oficial* como *memoria del poder*, y afirma que esta “justifica la perpetuación del privilegio por derecho de herencia, absuelve los crímenes de los que mandan y proporciona coartadas a su discurso”¹⁵. Asegura que la memoria del poder es difundida por los centros de educación y por los medios de comunicación, instituciones que la hacen ver como la única memoria válida o posible.

Esta idea que vincula a la institución escolar con la difusión del discurso oficial es reforzada por Nylsa García, Yeymi Arango, Joana Londoño y Carlos Sánchez, quienes afirman que en la educación colombiana se han centrado la mayoría de los esfuerzos en la enseñanza y el reconocimiento de los asuntos sociales que tienden a generar un cierto orgullo nacional, como las “grandes hazañas de los héroes de la patria y los valores concernientes a un ideal nacionalista”¹⁶. Sin embargo, también desde la institución escolar, se han relegado al olvido otros asuntos, por ejemplo, las memorias de las víctimas del largo conflicto armado colombiano. La historia y la *memoria colectiva*¹⁷ están repletas de sujetos memorables en formas de monumentos, de lugares importantes destacados en los museos y en los sitios para la memoria, y de acontecimientos llenos de gloria, presentes en las reseñas históricas que aparecen en los libros. Sin embargo, otros personajes, lugares y acontecimientos son excluidos de los monumentos, de los museos y de las reseñas históricas, a pesar de que estos podrían aportar a la construcción de la *memoria colectiva* y consecuentemente, a la formación de la identidad nacional.

Este asunto ha sido así, a pesar de que la enseñanza de la memoria histórica es fundamental para construir una sociedad consciente de su pasado, capaz de entender las causas y consecuencias del conflicto armado, y comprometida con la no repetición de hechos violentos. El cumplimiento de la Ley 1874 de 2017, cuyo fin es “restablecer la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la educación básica y media”¹⁸, debe contribuir en “la formación de una identidad nacional que reconozca la diversidad étnica cultural de la Nación colombiana”¹⁹, aportar en el desarrollo del “pensamiento crítico a través de la comprensión de los procesos

14 Graciela Rubio, “El pasado reciente en la experiencia chilena. Bases para una pedagogía de la memoria”, *Estudios Pedagógicos* 38, n.º 2 (2012): 391. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200023>

15 Eduardo Galeano, *Patas arriba. La escuela del mundo al revés* (Tercer Mundo Editores, 1998), 34.

16 Nylsa García Vera et al., *Educación en la memoria: Entre la lectura, la narrativa literaria y la historia reciente* (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2015), 104.

17 Concepto acuñado por Halbwach, *La memoria colectiva*.

18 Ley 1874 de 2017.

19 *Ibid.*

históricos y sociales de nuestro país, en el contexto americano y mundial²⁰, y fomentar “la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz”²¹.

Existe una estrecha relación entre la memoria de los pueblos y su construcción identitaria. Sánchez Gómez explica que “nombrar es escoger o determinar cómo y con qué sentido el evento (...) se va a fijar en la memoria; es definir el rasgo de identidad que va a aglutinar todos los atributos de lo nombrado”²². En ese sentido, quienes han nombrado los hechos históricos de una nación, han incrustado en ese nombramiento una idea, un rasgo ideológico, una forma de percibir la realidad. De modo que aquello que recordamos está mediado por el sello identitario que se le ha plasmado arbitrariamente. Por ello, cuando se domina el campo de la memoria, se manejan también las maneras como una sociedad se percibe a sí misma. Por consiguiente, el control sobre la memoria no solo determina qué eventos se recuerdan o se olvidan, sino que también moldea la identidad colectiva de una sociedad. La autopercepción de las sociedades está profundamente influenciada por las memorias que se promueven y aquellas que se ocultan, como señala Sánchez Gómez, por lo que la memoria se constituye en un eje central para la construcción de una identidad nacional.

Sin embargo, el asunto no termina en la mera percepción subjetiva o colectiva de la realidad. La percepción se liga con la acción. Mark Bracher afirma que cuando las percepciones subjetivas de la realidad se acuñan en nuestro pensamiento, propician comportamientos individuales, que son el origen parcial de la injusticia social. Dichas percepciones, según Bracher, tienen su origen en los procesos cognitivos del ser humano y su desarrollo conduce a la generación de comprensiones equivocadas de la realidad, respecto a uno mismo y a los demás, y a su vez conducen a los sujetos a ejecutar acciones injustas en su cotidianidad²³. En ese contexto cobra sentido la postura de Paul Ricoeur cuando afirmó que “el olvido es una necesidad, pero es también una estrategia”²⁴, porque ejercer control sobre el campo de la memoria resulta en controlar también percepciones y, consecuentemente, acciones de la sociedad.

El olvido como la memoria está mediado por la voluntad. Los seres humanos, en gran medida, tenemos la posibilidad de escoger aquello que deseamos recordar. Héctor Schmucler afirmó que “sin la voluntad de transmisión, es decir, de trasladar ciertos recuerdos a través [sic] del tiempo, la memoria cesa”²⁵. Solamente a partir de la ejecución de acciones concretas que logren impactar la vida individual o la vida social del sujeto es posible mantener en el mundo de la memoria determinados recuerdos, y rescatarlos del mundo del olvido; “el olvido, inevitable y necesario, no es otra cosa que una interrupción de esa voluntad de recordar: la memoria cede al olvido lo que no ha privilegiado retener y en esa elección de un recuerdo y no de otro condiciona nuestro ser”²⁶.

20 *Ibid.*

21 *Ibid.*

22 Sánchez Gómez, *Guerras, memoria e historia...*, 37.

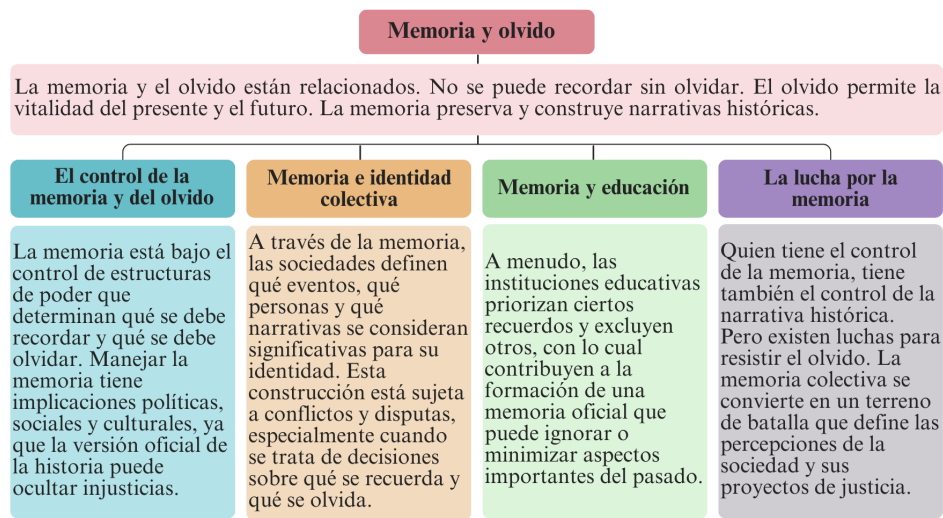
23 Mark Bracher, *Literature and Social Justice: protest novels, cognitive politics, and schema criticism* (University of Texas Press, 2013), 10.

24 Paul Ricoeur, *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido* (Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, 1999), 39.

25 Schmucler, *La memoria entre la ...*, 199.

26 *Ibid.*

Tabla 1. Tensiones entre memoria y olvido



Fuente: elaboración propia

Pedagogías de la memoria

Traer al presente los hechos dolorosos que ha vivido una sociedad en el pasado, es la oportunidad de extraer lecciones de lo vivido, para evitar que dichos hechos se repitan. No se trata de recordar para hacer una lectura literal de lo sucedido, sino de recordar para comprender ejemplarmente lo que ocurrió. Así, la *memoria ejemplar*²⁷, propuesta por Tzvetan Todorov, pone las reflexiones sobre la memoria en el campo de la acción: recordar para cambiar, recordar para construir el presente y el futuro, a partir de las lecciones aprendidas.

Si las reflexiones acerca de la memoria ocupan un sitio tan importante en la formación de los sujetos y en la construcción de las sociedades, entonces estas deben tener un espacio en el campo de la pedagogía. Martin Legarralde y Federico Brugaletta enfatizan en la necesidad del desarrollo del campo de la pedagogía de la memoria a partir de lo que ellos denominan el *deber de memoria* o el *deber de transmisión*²⁸. Para los autores, la escuela se constituye en un escenario privilegiado para asumir ese *deber* y reflexionar sobre lo sucedido. Transmitir a las generaciones más jóvenes los sucesos del pasado es un *deber* porque no existe un presente deseable carente del entendimiento del pasado que lo configuró. En esta línea argumentativa,

27 Tzvetan Todorov, *Los abusos de la memoria* (Barcelona: Paidós, 2000).
28 Martin Legarralde y Federico Brugaletta, "Dossier Pedagogía de la memoria: políticas y prácticas de transmisión de pasados recientes en Argentina", *Aletheia* 14 (2017): 6.

Joan Carles Mèlich afirmó que “una formación anamnética²⁹ de la subjetividad consistirá en darse cuenta de que no hay verdadero presente sin *contemporaneidad* con el pasado o, lo que es lo mismo, el relato de mi identidad no puedo edificarlo sobre el vacío sino sobre la memoria”³⁰.

Por su parte, Piedad Ortega, Gerardo Vélez, Clara Castro y Jeritza Merchán afirman que la pedagogía como campo del saber de la educación “no solo se estructura a partir de categorías descriptivo-explicativas ni se restringe a su dimensión procedimental, sino que adquiere pleno sentido en el contexto histórico, cultural y político-económico particular donde emerge”³¹, por lo cual las conclusiones acerca de lo educativo, producto de las reflexiones pedagógicas, deben estar atravesadas por comprensiones contextuales que vinculen la educación con el pasado, el presente y el futuro de la sociedad que se pretende educar.

Según Legarralde y Brugaletta, en la tradición europea, la pedagogía de la memoria se entiende como “un conjunto de políticas y prácticas pedagógicas que se vienen desarrollando desde la segunda mitad del siglo XX, bajo el imperativo de generar en la población una conciencia histórica de los crímenes cometidos por el nazismo y otros regímenes autoritarios”³². Estas políticas y prácticas pedagógicas tomaron forma a partir de actividades conmemorativas que se desarrollaron en el ámbito educativo, impulsadas por actores políticos y sociales. En ese sentido, la pedagogía de la memoria surge a partir del hecho en el que la escuela es permeada por asuntos particularmente violentos, que han afectado a las sociedades.

Por su origen vinculado con los contextos sociales en los que se han sufrido situaciones de violencia, la pedagogía de la memoria se fundamenta en una auténtica preocupación por el respeto de la diversidad de pensamientos, culturas, creencias y tradiciones. Jhon Domínguez afirma que la pedagogía de la memoria se basa “en el reconocimiento de la alteridad y de la diferencia, a la vez que toma partido por el rescate de las voces de los vencidos por la historia oficial en defensa de sus reivindicaciones represadas o silenciadas”³³. Así que la incursión de la memoria en el campo de la pedagogía se configura como una posibilidad de la sociedad para comprender versiones desconocidas de la historia, como una apuesta por el reconocimiento de lo que ha sido voluntariamente ocultado, como un esfuerzo por escuchar las voces que no han sido escuchadas. La pedagogía de la memoria hace parte de la disputa por el campo de la memoria, porque ayuda a incluir en la identidad social a los personajes, sucesos, lugares que han sido excluidos por el discurso oficial o, en las palabras de Galeano, por la *memoria del poder*.

Incluir en las reflexiones pedagógicas, que tienen un impacto en la vida social de las naciones, las discusiones sobre la memoria, y abordar los asuntos que han sido ocultados arbitrariamente, significa, siguiendo a Gabriel Murillo, hacer frente al silencio y al olvido.

29 El concepto *anamnesis* viene del griego y significa “recuerdo”. En medicina hace referencia al historial médico de un paciente. Así es la memoria, un registro de sucesos que determinan al sujeto en el presente.

30 Joan Carles Mèlich, *La lección de Auschwitz* (Herder, 2004), 44.

31 Piedad Ortega, Gerardo Vélez, Clara Castro y Jeritza Merchán, *Pedagogía de la memoria para un país amnésico* (Universidad Pedagógica Nacional, 2020), 28.

32 Martin Legarralde y Federico Brugaletta, *Dossier Pedagogía de la memoria...*, 2.

33 Jhon Domínguez, “Pedagogía de la memoria e historia del tiempo reciente: un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia”, *El Ágora USB* 19, n.º 1 (2019): 255. doi.org/10.21500/16578031.4129

Esto lleva, según el mismo autor, a “dar cuenta de un pasado de violencia como un asunto que trasciende el ámbito de historias de vida individuales, para configurar un espacio público”³⁴, que les permita a las sociedades desarrollar desde la escuela, prácticas de solidaridad, de sensibilidad social, que las lleve a superar la comprensión de la existencia a partir de la competencia y de la individualidad. Prácticas que motiven la emergencia de acciones que tiendan a construir una suerte de *yo colectivo*, un individuo en inevitable relación con los demás, capaz de comprender que el sufrimiento causado a algunos miembros de la sociedad es un sufrimiento causado a la humanidad entera, puesto que “sólo siendo responsables del otro, que siempre es otro concreto, un otro de carne y hueso; solo respondiendo de su vida y de su muerte, de su gozo y de su sufrimiento, accedemos a la humanidad”³⁵.

Por su parte, Fernando Bárcena se refiere a la necesidad de una pedagogía de la memoria para “transformar ese pasado, no en los hechos –pues el tiempo es irreversible– sino en su significado y en sus modos de lectura”³⁶, lo que nos puede conducir a aprender a vivir en el presente a pesar de los conflictos del pasado.

La relación entre pedagogía y memoria, en el contexto colombiano, sigue siendo un campo poco explorado. Es un saber emergente que, acorde con lo propuesto por Jiménez, Infante y Cortés “puede ser re-construida bajo la lógica de la suma de un puñado de anécdotas y suma de recuerdos que constituyen un elemento importante para la constitución de una identidad colectiva, muchas veces sufrida y excluida”³⁷, que no debe ser soslayada ni vista tímidamente por la escuela.

El Museo Escolar de la Memoria de la Comuna 13 de Medellín. Un lugar de memoria en la escuela pública colombiana

209

Hay que recuperar, mantener y transmitir la memoria histórica, porque se empieza por el olvido y se termina en la indiferencia.

José Saramago

En este apartado se presentan informaciones logradas a través de entrevistas narrativas hechas a dos maestras y a un maestro del Colegio Eduardo Santos, fundadores de la experiencia pedagógica Museo Escolar de la Memoria, en adelante MEMC13. Rubén Madrigal define las entrevistas narrativas como “un desplazamiento del modelo disciplinado que se ha consolidado en la investigación cualitativa”³⁸. La entrevista narrativa supera la visión en la que se entiende a la entrevista como la comunicación entre dos expertos en la cual el entrevistado responde, a partir de su experticia en determinado tema, a las preguntas de un experto en

34 Gabriel Murillo, “Los trabajos y los días de una pedagogía de la memoria”, en *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (CLACSO, 2015), 316.

35 Joan Carles Mèlich, *La lección de Auschwitz*, 44.

36 Fernando Bárcena, *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz* (Barcelona: Anthropos Editorial, 2001), 149.

37 Absalón Jiménez, Raúl Infante y Ruth Cortés, *Escuela, memoria y conflicto...*, 312.

38 Rubén Madrigal, “La entrevista en la investigación narrativa: reflexiones teóricas para un acercamiento al referente empírico de las trayectorias académicas”, *Saberes y Prácticas: Revista de Filosofía y Educación* 6, n.º 1 (2021): 1-15. <https://doi.org/10.48162/rev.36.010>.

entrevistar: el entrevistador. De tal manera que en las entrevistas narrativas “se privilegia la dialógica, entendida como el conocimiento que se genera en un diálogo horizontal entre dos sujetos”, y a partir de ese diálogo “se rememora la construcción de la realidad del sujeto entrevistado; allí se entrecruza lo público y lo privado como espacios privilegiados del diálogo que permite, en este caso, comprender la identidad del sujeto académico entrevistado”. De suerte que la entrevista narrativa se comprende como un ejercicio dialógico en el cual prima la comunicación horizontal, cuyo objeto es el desarrollo fluido de la narración del entrevistado.

Así mismo, se lleva a cabo un análisis con base en un proceso de cristalización en el que se entrecruzan las propuestas teóricas que se han expuesto hasta este momento, con las narraciones provocadas por las entrevistas, así como con informaciones adicionales consultadas en documentos escritos que han biografiado la experiencia pedagógica. Según los planteamientos de Branda, “interpretamos que los cristales son prismas que reflejan externalidades y refractan dentro de sí, creando diferentes patrones y colores que se proyectan en diversas direcciones”³⁹. Esta propuesta de análisis de las informaciones defiende la idea de que el conocimiento es una construcción a la que se puede acceder por diversas vías, como los reflejos y las refracciones de los cristales, y que puede ser dicho desde diferentes puntos de vista, sin que exista una lectura más válida que las demás, que las subordine o las niegue. Se trata de yuxtaponer todas las informaciones emergidas en el proceso investigativo, y encontrar puntos de encuentro y diferencias, a partir de los cuales se puede construir conocimiento. La cristalización “permite ver y conocer la perspectiva que toma el investigador y cada uno de los participantes sin promover una interpretación sesgada, sino entrando en la realidad de cada significado”⁴⁰.

El MEMC13 es una experiencia pedagógica que tiene lugar en el Colegio Eduardo Santos, institución educativa ubicada en la zona urbana de la Comuna 13 de Medellín, Colombia. Se define como un espacio pedagógico en el que se “fomentan acciones de construcción de la memoria histórica y la memoria colectiva a través del desarrollo de exposiciones, programas y proyectos que promueven la restitución y el ejercicio pleno de los derechos”⁴¹. Su propósito es “hacer memoria, una memoria que nos permita desnaturalizar la violencia, nos reconcilie con el pasado y con la cual reivindicemos a nuestros vecinos de la 13, a esos seres fuertes, valientes, víctimas de una violencia que no es suya y merecedores de exitosos porvenires”.

El gran mural, desde la fundación hasta la esperanza

El MEMC13 está compuesto por diferentes muestras. La primera es un gran mural elaborado por estudiantes del Colegio Eduardo Santos, en las paredes que rodean una escalera que asciende hacia las salas en las que están ubicadas las otras muestras. A lo largo del mural se narra la historia de la Comuna 13 de Medellín, desde su fundación, en la que se resalta la pujanza de los primeros pobladores, así como sus luchas para construir los barrios

39 Silvia Branda, “Investigación narrativa: instrumentos de recolección de información que contribuyen con la construcción de los textos de campo”, en *Il Fabrica de ideas, historias y prácticas* (Universidad Nacional de Mar del Plata, 2017), 15.

40 *Ibid.*

41 Contacto Maestro, *Museo escolar de la memoria de la Comuna 13-MEMC13*, 2020. <https://contactomaestro.colombiaaprende.edu.co/experiencias-significativas/museo-escolar-de-la-memoria-de-la-comuna-13>

y para obtener los servicios públicos; hasta la actualidad de la Comuna, caracterizada por la esperanza de sus habitantes y por los sueños de los y las estudiantes del colegio.

En las escenas intermedias del mural llaman la atención diversas imágenes que plantean críticas a determinados momentos que vivió la Comuna. En una de ellas se encuentra la imagen de Pablo Escobar, el reconocido narcotraficante colombiano, rodeado de dinero, de personas que se muestran influyentes y poderosas, de droga. Con esta escena del mural se pretende “desmitificar esa figura (...) y mostrar cómo esta persona destruyó todos los valores que identificaban al pueblo antioqueño: el valor de la familia, la unidad, el trabajo honesto; y los reemplazó por el dinero y la droga”⁴².

Más adelante, una escena del mural muestra imágenes que grafican el desarrollo de la Operación Orión, la toma a sangre y fuego de la Comuna 13 de Medellín, ejecutada por una alianza entre militares y paramilitares, para desterrar a los grupos insurgentes que se resguardaban en la Comuna. Una montaña repleta de casas pequeñas que representa la Comuna es el fondo de la escena. Un paramilitar encapuchado, señalando hacia las casas⁴³ para indicarle a los militares los lugares que debían atacar, está ubicado en el primer plano. Helicópteros sobrevolando y disparando desde el aire hacia las viviendas se muestran en la parte alta de la escena. Cruces y tumbas en la parte baja de la imagen son “un homenaje a ocho personas que murieron en aquellos episodios, durante y después, líderes sociales, líderes comunitarios, líderes artísticos”⁴⁴.

El mural termina con imágenes que representan la actualidad, caracterizada por la esperanza de hacer de la Comuna un territorio de paz. El último cuadro es un ave fénix, al lado de un libro en blanco. La maestra participante 3 describe esta escena como una escena hermosa. Afirma que el libro quedó perfectamente ubicado en una pared, justo debajo de una ventana desde la cual se puede apreciar una vista panorámica de la ciudad. Menciona que, en las visitas guiadas que ella realizaba, les explicaba a los visitantes, particularmente cuando el grupo estaba conformado por jóvenes, que ese libro en blanco los representaba, y que eran ellos y ellas (los y las visitantes) quienes decidirían qué escribir en cada una de las páginas. Su proyecto de vida, sus sueños, cómo los llevarían a cabo y cómo se proyectarían desde la escuela, hacia esa ciudad que los esperaba⁴⁵.

El cubo experiencial

Esta muestra del MEMC13 pretende que los visitantes experimenten, a partir de emociones, el horror de la guerra urbana que vivió la Comuna 13 durante la Operación Orión. En la sala se expone una serie de fotografías que muestran imágenes de lo vivido por los habitantes de la Comuna durante el 16 de octubre de 2002 y los días siguientes. Además, la sala está equipada con un reproductor de audio y cuenta con un espacio vacío en su

42 Entrevista 4 con la participante 3, 30 de agosto de 2023, (00:34:59-00:35:32).

43 Esta imagen recrea una fotografía tomada por Jesús Abad Colorado durante la operación Orión. Esta aparece en el artículo de Nicolás Sánchez, titulado “Sí era un paramilitar: la historia del encapuchado de la Operación Orión”, *Vorágine, periodismo contracorriente*, 2023.

44 Entrevista 4 con la participante 3, 30 de agosto de 2023, (00:37:20-00:37:43)

45 Entrevista 4 con la participante 3, 30 de agosto de 2023, (00:40:27-00:41:00)

centro. Allí, el mediador o acompañante de la experiencia enseña a los visitantes la orden de guerra *pecho a tierra*; que era usada por maestras y maestros de la institución escolar en las repetidas ocasiones en las que se presentaban enfrentamientos entre los diversos grupos armados que disputaban el control de la Comuna. Por medio de dicha orden se solicitaba a los estudiantes lanzarse al piso, boca abajo, y proteger sus cabezas con las manos, para evitar daños por las ondas causadas por las bombas, o por los objetos que pudiesen caer en medio de las balaceras.

Una vez comprendida la mencionada orden, el mediador de la experiencia la pronuncia de forma imperativa, así que los y las visitantes deben lanzarse al piso y proteger sus cabezas con sus manos, simulando encontrarse en una situación de guerra urbana, como las muchas que se vivieron en ese mismo lugar durante la época de la Operación Orión. Después, se enciende el reproductor de audio y se reproducen sonidos que evocan el horror de la operación. “El ruido de un helicóptero que volaba sobre la ciudad se escuchó a lo lejos, (...) ahora era feroz el aleteo sobre los techos. ¡Boom, boom, boom! ¡Taca, taca, taca, taca! Se escucharon bombazos y balazos de fusiles (...) Luego, llegaron los quejidos, los gritos, el llanto ensordecedor, los lamentos de las madres, los testimonios de las maestras del colegio”⁴⁶.

Los sonidos que se reproducen en el escenario, mientras los visitantes se encuentran en el suelo, con el pecho sobre el piso frío del Colegio Eduardo Santos, son los sonidos de la guerra. Los testimonios que se escuchan describen el horror al que fue sometida la población civil, habitante de la Comuna. La maestra participante 3 narra la existencia de un testimonio extremadamente triste, desgarrador. En él, una mujer, cuyo hijo había sido asesinado durante la Operación Orión, describe con detalles todo lo que vivió en el lapso comprendido entre el inicio de la operación y el momento en que le entregaron el cuerpo sin vida de su hijo. Esa narración proviene de una entrevista hecha a la mujer por las personas fundadoras del MEMC13, en la que ella relata su experiencia tal como la sintió. Durante su relato, hace pausas, su voz se quiebra, y llora. Según la maestra participante, los relatos de las personas no fueron editados; se presentan en el *cubo experiencial*, tal como se expresaron en las entrevistas⁴⁷.

Al final de esta muestra experiencial del MEMC13, la persona acompañante les solicita a los y las visitantes levantarse del suelo para compartir algunas reflexiones que la experiencia les pudo haber suscitado. “Por unos instantes ese frío intenso, el de la guerra que paraliza los huesos, nos hizo quedar pegados al suelo. No queríamos movernos. (...) Finalmente, nos levantamos. Nos miramos a los ojos, estaban relucientes por las lágrimas. Nadie dijo nada”⁴⁸.

El cubo experiencial permite a los y las visitantes acercarse a una versión que no fue difundida por los medios masivos de comunicación del país, sobre lo sucedido durante la Operación Orión: la realidad que vivieron las víctimas de una operación militar, ordenada por el gobierno de ese entonces, que, en el marco de la legalidad que le otorgaba ser organizada

46 Andrés Bustos. *Educación en medio del conflicto armado en Colombia, un reto de titanes* (Pazatuidea, 2020), 3. <https://pazatuidea.org/wordpress/wp-content/uploads/2021/12/Informe-de-Sistematizacion-Museo-de-Memoria-Comuna-13-Medellin.pdf><https://pazatuidea.org/wordpress/wp-content/uploads/2021/12/Informe-de-Sistematizacion-Museo-de-Memoria-Comuna-13-Medellin.pdf>

47 Entrevista 4 con la participante 3, 30 de agosto de 2023, (00:44:49-00:45:58).

48 Andrés Bustos, *Educación en medio del...*, 4.

y ejecutada por los poderes políticos y militares, atentó contra la población civil inocente, ajena y víctima del conflicto armado colombiano.

Este tipo de acercamiento, a partir del contacto directo con el testimonio de quienes vivieron la operación, en el mismo lugar en el que esta se llevó a cabo, la Comuna 13 de Medellín, vincula de una forma transgresora a los visitantes con la experiencia, porque aleja la operación del rol que le ha sido asignado: la noticia, y la convierte en experiencia. “Todos sabíamos acerca de la violencia que ha sufrido la Comuna en los últimos años, pero ninguno había vivido tan de cerca ese sufrimiento como lo hicimos en nuestra visita al MEMC13, quizás antes tuvimos rabia por lo que le sucedió allí a tanta gente inocente, pero probablemente nunca habíamos llorado por esos terribles hechos”⁴⁹.

El relacionamiento de los y las visitantes del MEMC13 con la Operación Orión es alterado después de su visita. La experiencia a la que son expuestos en el cubo experiencial, los y las lleva a vivir, por medio de sus sentidos, es decir, dentro de su propio ser, el sufrimiento de las y los sobrevivientes, ocasionado por el asesinato y la ausencia de sus seres queridos.

Joan Carles Mèlich ha estudiado con rigor el asunto de la ausencia del otro, y resalta el rol que ejercen quienes pudieron sobrevivir al horror y tienen la capacidad de narrarlo. Frente a eso, Mèlich afirma que “nadie podrá hablar ‘en nombre de otro’, en nombre del que entró en la cámara de gas y se convirtió en humo y cenizas, pero su voz está presente en el intersticio de las palabras de los supervivientes”⁵⁰. En ese sentido, el cubo experiencial del MEMC13 se constituye como una grieta a través de la cual se replican los ecos de la Operación Orión; un lugar que permite vivir, a pesar del paso del tiempo, la Operación Orión a través de las narraciones testimoniales de las víctimas del horror; y no solamente conocer sobre ella, pasivamente, como quien contempla una catástrofe a lo lejos, con la certeza de no ser afectado por ella.

Esa posibilidad de experimentar un acontecimiento del pasado, influye en las formas como los sujetos percibimos dicho acontecimiento, en las maneras como hablamos sobre él, en las emociones que experimentamos cada vez que revivimos, por medio de la memoria, ese acontecimiento. Mèlich cuenta cómo Jorge Semprún, escritor y político español, vivió la muerte de su maestro Maurice Halbwach en el campo de concentración de Buchenwald. La vivió, y no solamente la observó, porque compartió con él la experiencia de la muerte. La experiencia del horror que vivió Semprún influyó de tal manera en su posterior relacionamiento con el mundo, que determinó su obra literaria, y a partir de sus descripciones del horror, el lector puede experimentar el dolor de las víctimas del holocausto. El cubo experiencial del MEMC13, por su parte, es un escenario que posibilita a los y las visitantes vivir, a partir de los testimonios de las víctimas, el horror de la Operación Orión. Vivirlo, y no solamente obtener información sobre el acontecimiento. La visita al cubo experiencial permite hacer que la comprensión de los y las visitantes acerca de la Operación Orión cambie, porque de alguna manera la viven, a pesar del paso del tiempo.

49 *Ibid.*, 6.

50 Joan Carles Mèlich, *La experiencia de la...*, 45.

Homenaje al estudiante caído

*Los ausentes surgen en el presente
en los momentos más insospechados,
y es su presencia ausente, su condición espectral,
la que configura nuestro modo de ser en el mundo*⁵¹.

La tercera muestra del MEMC13 se llama *El homenaje al estudiante caído*. Allí hay 27 pupitres escolares. Encima de cada uno de ellos reposa un arreglo floral y una vela. Una cintilla de luto cruza cada espalda. Este escenario del MEMC13 es un homenaje a los 27 estudiantes del Colegio Eduardo Santos que fueron asesinados en medio del conflicto armado colombiano, en el lapso comprendido entre el 2001 y el 2018. Acerca de esta muestra, una de las maestras participantes afirmó que, cuando alguien se entera, a través de cualquier medio de comunicación, de noticias como esta, relacionada con el asesinato de un grupo de muchachos, lo primero que suele pensar es: “¡Qué clase de delincuentes!”, o “¡Se lo tenían bien merecido!”, o incluso “¡Esos de allá son así!”. Sin embargo, la maestra resaltó que esos 27 estudiantes eran, en su mayoría, niños. Fueron asesinados porque sus familias se negaron a entregarlos para la prostitución, para que se unieran a bandas criminales, o para que actuaran como “carritos”, es decir, niños que comunican mensajes entre los diferentes grupos armados que operan en la zona, o que transportan armas de un lugar a otro. Los mataron por mera sospecha. Además, la maestra planteó preguntas como ¿si supiéramos que el niño mencionado en las noticias es una víctima de esta violencia, alguien que fue asesinado por cruzar una frontera invisible, seguiríamos pensando lo mismo? Y afirmó que este escenario provocaba en los y las visitantes reflexiones sobre cómo juzgamos y sobre la injusticia de tales prejuicios⁵².

Mark Bracher afirma que nuestra manera de comprender el mundo está determinada, entre otras cosas, por estereotipos⁵³: juicios erróneos, ampliamente difundidos y aceptados, que hacemos sobre determinadas personas o grupos de personas, y que han sido aprendidos por nosotros a partir de interacciones sociales, por ejemplo, en la familia, en la escuela, en el trabajo, o a través de los medios de comunicación. Dichos estereotipos, vistos a la luz de la propuesta de Mèlich, se pueden entender como parte de las *gramáticas* heredadas de generación en generación, que configuran el mundo heredado que todas y todos habitamos, y que legitiman la indiferencia hacia el sufrimiento de unos, y no de otros seres humanos. Para Mèlich, “Las instituciones educativas (la familia, la escuela, las iglesias, los medios de comunicación) se encargan de enseñar a los recién llegados que hay vidas que no merecen la pena ser lloradas”⁵⁴.

Según Bracher, la mencionada comprensión de la realidad, a partir de los estereotipos, no puede ser reemplazada por una nueva comprensión (una más justa), por medio de la argumentación o del pensamiento empírico. Los estereotipos han sido aprendidos socialmente, mediante el estímulo de las emociones, por lo que deben ser enfrentados por esa misma vía,

51 Joan Carles Mèlich, *La experiencia de la...*, 57.

52 Entrevista 4 con la participante 3, 30 de agosto de 2023, (00:53:30-00:54:49).

53 Mark Bracher, “Schema criticism: literature, cognitive science, and social change”, *College Literature* 39, n.º 4 (2012): 88.

54 Joan Carles Mèlich, *La experiencia de la...*, 58.

por medio del estímulo emocional. La propuesta pedagógica que toma lugar en el MEMC13 lleva a los visitantes a reflexionar sobre sus propias formas de pensar, prejuiciosas o no, a través del estímulo de sus emociones. En ese sentido, el MEMC13 se constituye en un escenario que puede contribuir en la formación de nuevas formas de comprender la realidad en los sujetos que lo visitan.

¿Por qué trabajar la memoria en el MEMC13 y en la escuela colombiana?

Porque ayuda a cumplir con el *deber de transmisión*

Como se mencionó antes, en el apartado titulado *Pedagogías de la memoria*, a la luz de la propuesta de Legarralde y Brugaletta, las reflexiones sobre la memoria en el ámbito escolar son un imperativo para cumplir con el *deber de transmisión*. La voluntad de maestros y maestras del Colegio Eduardo Santos, de no permitir que acontecimientos como la Operación Orión se pierdan en el terreno del olvido, hace que el MEMC13 sea un espacio para cumplir con dicho deber. Frente al *deber de transmisión* en la apuesta pedagógica desarrollada en el MEMC13, la maestra participante 1 menciona que después de diversos ejercicios de diagnóstico realizados en sus clases, notó que los y las estudiantes no conocían acerca de los eventos violentos ocurridos en la Comuna. Fue en ese momento cuando comenzó a percibir la importancia de reflexionar en sus clases sobre lo sucedido, subrayando la necesidad de conocer con especial atención los hechos locales. La maestra afirma que la educación, en la época en que ella fue estudiante, se enfocaba principalmente en temas como la Revolución francesa o la Revolución Industrial, pero nunca se abordaba lo que ocurría en su propio territorio. Es por ello por lo que les insiste a sus estudiantes en la importancia de estudiar los asuntos que suceden en su contexto más cercano⁵⁵.

Porque la memoria es fundamental en la construcción de la identidad

Mèlich resalta la importancia de las narraciones de los otros en la construcción de nuestra propia forma de habitar en el mundo. Afirma que “somos lo que recordamos y lo que olvidamos, somos un tejido de historias, un conjunto de narraciones. Sin ellas no podemos ubicarnos en el mundo, en nuestro mundo”⁵⁶. Y esa construcción identitaria fundamentada en la memoria, y mediada por las narraciones de otros y por nuestras propias narraciones, nos permite interpretar de formas complejas el mundo en el que vivimos, “la memoria no repite, interpreta e interpela. El que recuerda y olvida está interpretando su herencia, y, por lo tanto, se está interpretando a sí mismo”⁵⁷.

Con relación a este asunto, el maestro participante 2 menciona que, sin duda, en el marco de la experiencia pedagógica llevada a cabo en el MEMC13, la memoria está siendo transformada en una forma de poder. Para él, ese poder radica en que los y las estudiantes comienzan a descubrir un contexto que no vivieron, y a reflexionar sobre las razones que

55 Entrevista 2 con la participante 1, 12 de agosto de 2023, (01:01:06 - 01:03:32).

56 Joan Carles Mèlich, *La experiencia de la...*, 46.

57 *Ibid.*, 48.

lo provocaron. Eso los acerca a la conversación con sus padres y familiares, con quienes nunca habían hablado sobre estos temas, porque, según él, no había surgido la ocasión o no se consideraba necesario hablar del pasado en el interior de las familias. Sin embargo, al establecer contacto con la historia reciente, en el contexto escolar, y a través de lecturas y reflexiones sobre los hechos que acontecen, los y las estudiantes se adentran cada vez más en estos asuntos. Para el maestro participante, ellos empiezan a expresar la necesidad de recordar y entender, diciendo cosas como “Es que tenemos que recordar”, “Es importante recordar”, y “Aunque no viví esos eventos, conocerlos me ayuda a comprender”⁵⁸.

Porque se aprende a partir del ejemplo

Antes también se afirmó, siguiendo a Todorov y a Jelin, que se hace necesario recordar para edificar el presente y el futuro, a partir de las lecciones aprendidas de los acontecimientos vividos en el pasado. Esa premisa también ha fundamentado la creación y el desarrollo del MEMC13. El maestro participante 2 menciona que el museo es una especie de excusa, pero que todo esto está vinculado con el objetivo de otorgar poder a los y las estudiantes del colegio, y a la comunidad educativa en general, por medio de la formación de un pensamiento divergente, analítico y crítico. Para el maestro, dicho objetivo se ha ido alcanzando progresivamente, y destaca que esto es evidente en algunas respuestas a ejercicios que han realizado en la institución escolar, en las que, por citar un ejemplo, una niña de 8 años, que está en tercer grado, escribe: “La memoria es necesaria porque nos permite recordar, y recordar los errores me ayuda a no repetirlos ni cometerlos de nuevo”⁵⁹.

Porque memorar estimula el desarrollo de la alteridad

Se hace necesario memorar en la escuela porque la reelaboración de las memorias se basa en la alteridad. Como se explicó antes, siguiendo a Domínguez, los procesos de memoria se fundamentan en el reconocimiento del otro que es diferente, en la preocupación por su dolor. En ese sentido, la escuela que pone en marcha reflexiones sobre la memoria, y asume un compromiso con el reconocimiento de las voces de las víctimas, les permite a sus estudiantes comprender que el sufrimiento de las víctimas es, potencialmente, su propio sufrimiento, o el de cualquier otro que se pueda ver inmerso en una situación similar.

La maestra participante 3 menciona que la historia reciente de la Comuna 13 de Medellín, marcada por acontecimientos violentos, es una historia recurrente, aunque con diferentes protagonistas y escenarios, que refleja la experiencia de muchos barrios de Medellín que también han sido víctimas de la violencia. Señala que no es una historia exclusiva de la Comuna 13, sino que también se aplica a la Comuna 8, la Comuna 1, la Comuna 6, y otros barrios que han sufrido el mismo flagelo de la violencia. La maestra explica que es una narrativa que se repite y rota a través de estos lugares⁶⁰.

58 Entrevista 2 con el participante 2, 28 de octubre de 2023, (01:27:49 - 01:29:24).

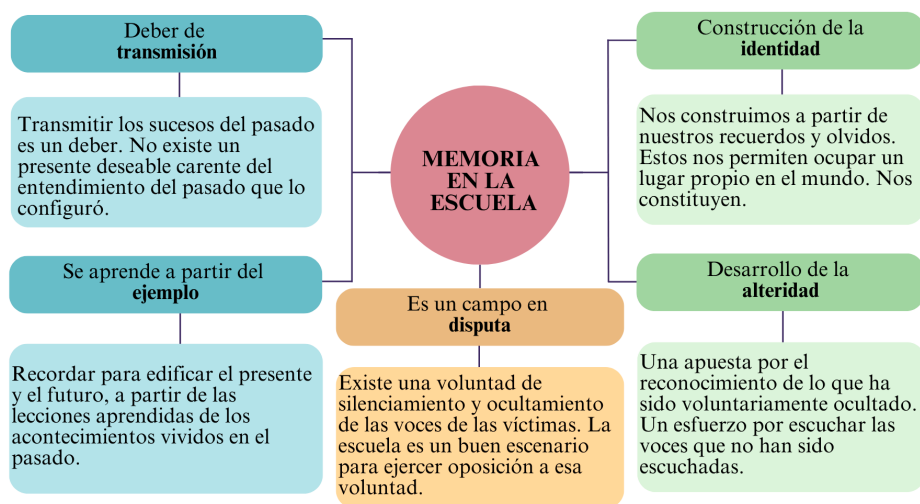
59 Entrevista 2 con el participante 2, 28 de octubre de 2023, (01:30:00 - 01:31:09).

60 Entrevista 4 con la participante 3, 30 de agosto de 2023, (01:10:19 - 01:11:39).

Porque la memoria es un campo en disputa

Como se mostró con Jiménez, Infante y Cortés, así como con Schmucler y Galeano, existe una voluntad de silenciamiento y ocultamiento de las voces de las víctimas. Esta se manifiesta en los poderes políticos, económicos y militares de las sociedades que han sufrido acontecimientos de violencia, y pretende establecer el discurso oficial como única verdad posible. El maestro participante 2 menciona que la memoria, ciertamente, tiene poder, y que su impacto depende de cómo la utilicemos. Explica que en ocasiones se emplea para silenciar. Según él, en el país hay personas que prefieren no enfrentar la verdad porque les resulta incómoda; para ellos es mejor ocultarlo todo. Algunos de sus colegas le han aconsejado que deje de hablar sobre la memoria, advirtiéndole que podría “meterse en problemas”. Sin embargo, el maestro sostiene que ha sido precisamente hablar sobre memoria lo que lo ha llevado a donde está ahora, y que su compromiso con la memoria es parte integral de su identidad. Afirma que concibe la escuela, siguiendo el ejemplo del maestro Estanislao Zuleta: como un campo de batalla donde se debe dar lo mejor de uno mismo en cada esfuerzo⁶¹.

Tabla 2. Cinco factores que hacen necesarias las reflexiones sobre la memoria en los escenarios escolares



Fuente: elaboración propia

61 Entrevista 2 con el participante 2, 28 de octubre de 2023, (01:35:31 - 01:36:52).

Conclusiones

En primer lugar, es posible afirmar que los conceptos *memoria*, *olvido* y *voluntad* están profundamente entrelazados y no pueden ser comprendidos por separado, pues son como un ciclo dinámico que afecta la forma en que los sujetos se relacionan con su pasado, su presente y su futuro. No es posible recordar sin olvidar, ni olvidar sin recordar. Recordar implica rescatar del olvido ciertos acontecimientos del pasado, mientras que olvidar posibilita, como se explicó desde la filosofía, la literatura y la historia, la vivencia de nuevas experiencias y la adquisición de nuevos aprendizajes.

Además, es la voluntad de recordar la que nos permite rescatar sucesos del mundo del olvido. La voluntad de recordar implica un esfuerzo consciente por mantener vivos ciertos recuerdos, especialmente aquellos que son fundamentales para nuestra identidad y para la construcción de una memoria colectiva que sirva de guía en el presente. La voluntad hace posible decidir qué partes de nuestra experiencia individual y colectiva debemos dejar atrás y cuáles no, para facilitarnos habitar el mundo del presente y construir el futuro, tomando en cuenta lo aprendido de los sucesos del pasado. Es a través de esta tensión entre memoria y olvido, entre recordar y olvidar, que podemos aprender de los errores del pasado, evitar la repetición de las tragedias y los conflictos, y favorecer así la construcción de un futuro más justo.

En segundo lugar, se puede concluir que es necesario profundizar en las reflexiones sobre la memoria en el campo de la pedagogía, especialmente en contextos como el de la sociedad colombiana, que ha sido marcada por décadas de conflicto armado y violencia estructural. La memoria en estos contextos es un componente esencial para la construcción de la paz y la reconciliación. La escuela, en este sentido, se erige como un lugar privilegiado para el trabajo con la memoria, porque propicia articular de manera pedagógica la relación entre pasado, presente y futuro, y proporcionar a las nuevas generaciones las herramientas necesarias para comprender y transformar su realidad.

Dentro de las múltiples funciones de la escuela en relación con la memoria es posible identificar al menos cinco aspectos clave. Primero, la escuela es un escenario propicio para cumplir con el *deber de transmisión*, no solo de conocimientos académicos, sino también de experiencias que traen consigo valores fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática. En contextos de violencia, este deber de transmisión se convierte en una responsabilidad ética, ya que las generaciones más jóvenes deben aprender sobre la historia reciente del país, incluidos los hechos traumáticos que lo marcaron, con el fin de evitar su repetición. Segundo, la escuela es un espacio crucial para la *construcción de la identidad*. A través de la reflexión crítica sobre el pasado, los estudiantes pueden comprender mejor su lugar en la historia y desarrollar una identidad colectiva que no esté basada en el olvido, sino en el reconocimiento de la diversidad y las múltiples memorias. Tercero, la escuela debe *enseñar y aprender a partir del ejemplo*. Esto implica reflexiones profundas acerca de los acontecimientos sucedidos en el pasado, sus causas, y los efectos dramáticos que han tenido en la vida de las comunidades. Estas reflexiones deben propender por el desarrollo de valores como la solidaridad, la justicia y el respeto por los derechos humanos. Cuarto, poner en marcha proyectos pedagógicos en los que se planteen cuestionamientos acerca de la memoria es fundamental para *estimular el desarrollo de la alteridad* en los estudiantes, y ayudarles a reconocer y respetar las experiencias y perspectivas de los demás, particularmente

aquellas de las víctimas de la violencia. Por último, la escuela tiene un papel fundamental en *entrar en la disputa por el campo de la memoria*. Esto significa cuestionar las narrativas oficiales y promover un espacio para las memorias silenciadas, como las de las víctimas del conflicto armado colombiano, que han sido históricamente marginadas en el relato nacional. De esta manera, la escuela puede contribuir a la construcción de una memoria plural que reconozca todas las voces y busque la reconciliación.

En tercer lugar, se puede concluir que el MEMC13 (Museo Escolar de la Memoria de la Comuna 13) desempeña un papel valioso como resistencia frente al olvido y como una luz que ilumina el camino de los educadores y las educadoras colombianas. En un contexto marcado por la violencia, el desplazamiento y la injusticia social, el MEMC13 se presenta como un espacio de resistencia que se opone al olvido colectivo, un olvido que, como argumenta Schmucler, busca borrar, selectiva y voluntariamente, algunos recuerdos incómodos para la memoria del poder, para que la sociedad siga adelante sin confrontar su historia. El museo escolar, al revivir las memorias de los hechos ocurridos en la Comuna 13, ofrece una forma de resistencia simbólica que ayuda a los estudiantes y docentes a reconocer la violencia, pero también la resiliencia de las comunidades que han vivido estos eventos.

Además, el MEMC13 puede ser visto como una luz que muestra un camino, ya que proporciona a los maestros y maestras de Colombia una herramienta pedagógica para comprender lo que significa educar en un contexto de guerra y violencia. La educación en estos contextos no solo debe ser entendida como la transmisión de conocimientos académicos, sino como un proceso de formación crítica que haga posible a los estudiantes cuestionar las injusticias del pasado y construir una nueva realidad, más justa y en paz. Al integrar la memoria de las víctimas y de los sobrevivientes del conflicto armado en el aula, el MEMC13 no solo educa en torno a la historia, sino también en torno a los valores de la paz y la justicia social.

El museo, en este sentido, es un ejemplo tangible de cómo la educación puede contribuir a la construcción de un futuro diferente, que se basa en la memoria histórica como fuente de aprendizaje y transformación social. Así, el MEMC13 se convierte en un faro de esperanza, que ilumina el camino para las futuras generaciones de colombianos que podrán aprender de los errores del pasado para construir una sociedad más tolerante, solidaria y pacífica.

Declaraciones finales

Financiamiento

Sin financiación.

Conflictos de intereses

El autor declara no tener conflicto de intereses.

Implicaciones éticas

El autor declara que este artículo no tiene implicaciones éticas en el desarrollo, escritura o publicación.

Datos abiertos

No aplica

Referencias Bibliográficas

- Bárcena, Fernando. *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*. Anthropos Editorial, 2001.
- Borges, Jorge Luis. "Funes el memorioso". En *Ficciones*. Ediciones Debolsillo, 2020.
- Bracher, Mark. *Literature and social justice*. University of Texas Press, 2013.
- Bracher, Mark. "Schema criticism: literature, cognitive science, and social change". *College Literatura* 39, n.º 4 (2012): 84-117. <https://doi.org/10.1353/lit.2012.0044>
- Branda, Sílvia. "Investigación narrativa: instrumentos de recolección de información que contribuyen con la construcción de los textos de campo". En *Il Fábrica de ideas, historias y prácticas*. Universidad Nacional de Mar del Plata, 2017.
- Bustos, Andrés. *Educar en medio del conflicto armado en Colombia, un reto de titanes*. Pazatuidea, 2020. <https://pazatuidea.org/wordpress/wp-content/uploads/2021/12/Informe-de-Sistematizacion-Museo-de-Memoria-Comuna-13-Medellin.pdf>
- Comisión de la Verdad. *El violento engranaje de la Operación Orión*. s.f. <https://www.comisiondelaverdad.co/el-violento-engranaje-de-la-operacion-orion>
- Contacto Maestro. *Museo escolar de la memoria de la Comuna 13-MEMC13*. 2020. <https://contactomaestro.colombiaaprende.edu.co/experiencias-significativas/museo-escolar-de-la-memoria-de-la-comuna-13>
- Domínguez, Jhon. "Pedagogía de la memoria e historia del tiempo reciente: un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia". *El Ágora USB* 19, n.º 1 (2019): 253-278. <https://doi.org/10.21500/16578031.4129>
- Galeano, Eduardo. *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Tercer Mundo Editores, 1998.
- García Vera, Nylza, Yeymi Alejandra Arango, Joana Alexandra Londoño y Carlos Andrés Sánchez. *Educación en la memoria: entre la lectura, la narrativa literaria y la historia reciente*. Universidad Pedagógica Nacional, 2015. <https://doi.org/10.17227/tm.2015.8397>
- Halbwach, Maurice. 2004. *La memoria colectiva*. Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004.
- Institución Educativa Eduardo Santos. *Proyecto Educativo Institucional*. 2020. <https://ieduardosantos.edu.co/wp-content/uploads/2020/02/FICHA-TECNICA-PEI-AJUSTADOA-2020-.pdf>
- Jelin, Elizabeth. *La conflictiva y nunca acabada mirada sobre el pasado*. Siglo XXI Editores, 2017.

- Jiménez, Absalón, Raúl Infante y Ruth Cortés. "Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática". *Revista Colombiana de Educación* 62, (2011): 287-314. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/1640>
- Legarralde, Martín y Federico Brugaletta. "Dossier Pedagogía de la Memoria: políticas y prácticas de transmisión del pasado reciente en Argentina". *Aletheia* 7, n.º 14 (2017): 1-7.
- Ley 1874 de 2017. Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=100186>
- Madrigal, Rubén. "La entrevista en la investigación narrativa: reflexiones teóricas para un acercamiento al referente empírico de las trayectorias académicas". *Saberes y Prácticas: Revista de Filosofía y Educación* 6, n.º 1 (2021): 1-15. <https://doi.org/10.48162/rev.36.010>
- Mèlich, Joan Carles. *La experiencia de la pérdida*. Fragmenta Editorial, 2022.
- Mèlich, Joan Carles. *La lección de Auschwitz*. Herder, 2004.
- Museo escolar de la memoria Comuna 13. 2021. ¿Quiénes somos? <https://memc13.org/quienes-somos/>
- Murillo, Gabriel. "Los trabajos y los días de una pedagogía de la memoria". En *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Clacso, 2015.
- Nietzsche, Friedrich. *Segunda consideración intempestiva*. Libros del Zorzal, 2006.
- Ortega, Piedad, Gerardo Vélez, Clara Castro y Jeritza Merchán. *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Universidad Pedagógica Nacional, 2020.
- Ricoeur, Paul. *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, 1999.
- Rubio, Graciela. "El pasado reciente en la experiencia chilena. Bases para una pedagogía de la memoria". *Estudios Pedagógicos* 38, n.º 2, (2012): 375-396. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200023>
- Sánchez Gómez, Gonzalo. *Guerras, memoria e historia*. La Carreta Editores, 2006. <https://doi.org/10.7440/histcrit32.2006.12>
- Sánchez, Nicolás. "Sí era un paramilitar: la historia del encapuchado de la Operación Orión". *Voragine, periodismo contracorriente*, 2023. <https://voragine.co/historias/investigacion/si-era-un-paramilitar-la-historia-del-encapuchado-de-la-operacion-orion/>
- Schmucler, Héctor. *La memoria entre la política y la ética*. Clacso, 2019.
- Todorov, Tzvetan. *Los abusos de la memoria*. Paidós, 2000.