



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

***MEMORIA Y EDUCACIÓN. INVESTIGACIÓN, PEDAGOGÍA Y
PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LA MEMORIA***

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTORA EN PEDAGOGÍA

Presenta

MARÍA DOLORES SEGURA GONZÁLEZ

Tutora

Dra. Teresa Pacheco Méndez
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

Comité tutorial:

Dra. Ana María Valle Vázquez
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Dra. Ute Ilse Seydel Butenschön
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Dr. Marco Antonio Jiménez García
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN
Dr. Roberto Pérez Benítez
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Ciudad Universitaria, Ciudad de México, Febrero 2023



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedicatoria

Dedico este logro a todos mis seres queridos; en especial a los que ya no están en donde solían estar, pero que ahora estarán siempre conmigo... Su memoria trasciende el tiempo y el espacio para formar parte de mi presente y mi futuro:

A la hermosa mujer que me ofrendó la vida: Mi madre Lolita. En el eco de sus enseñanzas encuentro la voluntad que guía mis pasos, y en la caricia de sus palabras el merecimiento de nuestro reencuentro.

Al hombre que llenó mi camino de bendiciones y palabras de aliento: Mi padre Regino. En la huella de su recuerdo conservo mi refugio y mi esperanza, la protección de sus brazos, su ejemplo de amor y valentía.

A quienes han decidido amarme y estar a mi lado incondicionalmente:

Mi amado Kuauhtli, porque en esta constelación en movimiento llamada vida, hemos aprendido a volar juntos. Gracias por tanto amor y apoyo.

Mi grandiosa hija Metztli, porque es mi orgullo, resplandor de belleza e inteligencia.

Mi valiente hijo Yaocelotl, porque su fuerza se compara únicamente con la entereza de su corazón.

A mi familia sanguínea y por elección, especialmente a Sarita, Ali y Maik, por entretejer memorias, rostros, corazones, recuerdos y anhelos.

Gracias infinitas

Agradecimientos

Agradezco el impulso que me ha brindado la UNAM en el transcurso de mi formación profesional, cuna de profundas transformaciones, y pasados que apelan a futuros posibles. La memoria histórica construida en torno a la *Máxima Casa de Estudios*, la UNAM, mi *Alma Mater*, representa un orgullo personal, y también un compromiso con los proyectos educativos presentes y futuros.

Agradezco la oportunidad de ser parte de la memoria colectiva de la Facultad de Filosofía y Letras, y de la Unidad de Posgrado, espacios muy significativos donde se articularon mi práctica profesional y de existencia, con los saberes, acciones, recuerdos, pensamientos y sentimientos en torno a la educación, la sociedad y la vida misma.

Mi profundo, sincero y amoroso agradecimiento para mi tutora, la Dra. Teresa Pacheco Méndez, por sus observaciones puntuales, su escucha atenta y su acompañamiento invaluable: “Seguimos en la línea trazada por el destino...en esta relativa dimensión de la vida y el tiempo”.

Reitero mi gratitud a mis cotutores y revisores: Dra. Ana María Valle Vázquez y Dr. Marco Antonio Jiménez García, Dra. Ilse Ute Seydel Butenschön y Dr. Roberto Pérez Benítez, por su valiosa lectura y contribución al mejoramiento de este trabajo.

Gracias a las licenciadas Arlene Ayala y Rosalinda Querol, porque en mi experiencia, su acompañamiento fue más allá de la orientación en los trámites administrativos.

Realizar hoy una rememoración sobre los procesos formativos vividos en el Posgrado de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) no me sería posible sin la beca otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) durante mis estudios doctorales. Gracias por ello.

Gracias a mi familia, colegas, compañeros y amigos por compartir el compromiso de pensar la educación y a todos quienes intriga el tema de la memoria: Somos nuestros olvidos y nuestros recuerdos.

Índice

Introducción.....	3
--------------------------	----------

<i>CAPÍTULO 1. LA CONSTRUCCIÓN SOCIO-INSTITUCIONAL DE LA MEMORIA</i>	24
--	-----------

<u>1.1. Sociedad y memoria. La construcción social de la memoria y su vínculo con la identidad y la juventud.....</u>	<u>26</u>
---	-----------

<u>1.2. Institucionalización y memoria. La escuela como institución privilegiada para la elaboración de la memoria y su vínculo con la identidad y la juventud.....</u>	<u>48</u>
---	-----------

<i>CAPÍTULO 2. MEMORIA Y EDUCACIÓN. CLAVES PARA PENSAR LA MEMORIA DESDE LA PEDAGOGÍA.....</i>	62
--	-----------

<u>2.1 La perspectiva mentalista de la memoria. Memoria, conocimiento y aprendizaje. Sus implicaciones pedagógicas.....</u>	<u>64</u>
---	-----------

<u>2.2 La perspectiva patrimonialista de la memoria. Memoria, patrimonio e historia. Sus implicaciones pedagógicas.....</u>	<u>84</u>
---	-----------

<i>CAPÍTULO 3. HACIA UNA PROPUESTA TEÓRICA-METODOLÓGICA. LA MEMORIA: PROCESO PSICOSOCIAL DINÁMICO Y PRODUCTO CULTURAL EN CONSTANTE TRANSFORMACIÓN.....</i>	105
---	------------

<u>3.1 La memoria como construcción y reconstrucción de sentido sobre el pasado: Un diálogo entre lo psico-individual y lo socio-colectivo.....</u>	<u>108</u>
---	------------

<u>3.2 Consideraciones teórico-metodológicas para el abordaje educativo y pedagógico de la memoria.....</u>	<u>117</u>
---	------------

<i>CAPÍTULO 4. INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LA MEMORIA EN EL CONTEXTO MEXICANO.....</i>	149
---	------------

<u>4.1 Análisis de la relación entre memoria y educación como producto institucionalizado en México.....</u>	<u>152</u>
--	------------

<u>4.1.1 La memoria en la educación formal.....</u>	<u>154</u>
---	------------

<u>4.1.2 La memoria en la educación no formal.....</u>	<u>160</u>
--	------------

<u>4.2 Análisis de la relación entre memoria y educación como práctica y proceso social.....</u>	<u>165</u>
<u>4.2.1 La memoria y las tecnologías de la información y la comunicación.....</u>	<u>166</u>
<u>4.2.2 La memoria y el ámbito jurídico-político.....</u>	<u>170</u>
<u>4.2.3 La memoria y el proyecto identitario del estado.....</u>	<u>175</u>
<u>4.2.4 La memoria y los movimientos sociales.....</u>	<u>180</u>
<u>4.2.5 La memoria y los jóvenes.....</u>	<u>186</u>
<u>4.2.6 La memoria y la experiencia cotidiana.....</u>	<u>190</u>
<u>CAPÍTULO 5. ALTERNATIVAS PARA REORIENTAR LA INVESTIGACIÓN Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LA MEMORIA EN MÉXICO.....</u>	<u>193</u>
<u>5.1 Sobre el campo multidisciplinario de la investigación social sobre memoria.....</u>	<u>194</u>
<u>5.2 Sobre las tradiciones y rupturas en las aproximaciones conceptuales, teóricas y metodológicas a la memoria y la educación.....</u>	<u>202</u>
<u>5.3 Sobre las propiedades de la memoria priorizadas y soslayadas en la investigación social sobre memoria y su abordaje desde una perspectiva educativa.....</u>	<u>207</u>
<u>5.4 Sobre los ordenamientos sociales involucrados en la relación entre memoria y educación.....</u>	<u>213</u>
<u>5.5 Un replanteamiento de las líneas de investigación educativa y pedagógica sobre memoria.....</u>	<u>217</u>
<u>Consideraciones finales.....</u>	<u>222</u>
<u>Bibliografía.....</u>	<u>227</u>
<u>Anexos.....</u>	<u>244</u>

Introducción

Los recientes acontecimientos y los vertiginosos cambios sociales acontecidos a nivel nacional e internacional hacen imperativa la necesidad de reconstruir los principales procesos sociales que intervienen de manera decisiva en las formas del pensar de los individuos. Ello permitirá conocer las posibilidades de generación tanto de productos objetivados, como de otros productores de sentido con respecto a tales cambios y transformaciones.

El acercamiento a la realidad actual y el contar con una visión de conjunto que permita profundizar en la acción de los individuos a diferentes escalas, requiere de la dilucidación de la base constitutiva de los procesos sociales que los sostienen. Para Zemelman (2005, p. 77), esto significa tener presente que "...los procesos socio-históricos no son solamente económicos, políticos, sociales, institucionales, etcétera, sino que conforman una constelación, están relacionados entre sí, son parte de una matriz de relaciones complejas, que los lleva a que se determinen recíprocamente lo económico con lo político, lo político con lo cultural" (Zemelman, 2005, p. 77), y agregaríamos, lo cultural con lo educativo, lo educativo con lo institucional, lo institucional con lo escolar, lo escolar con lo social, lo social con lo jurídico, lo jurídico con lo cotidiano, lo cotidiano con lo identitario, y así sucesivamente.

En este marco de referencia, la educación como actividad social e históricamente influida por el contexto y la coyuntura -en los que adquiere su significado- forma parte y es resultado de una red cambiante de relaciones dinámicas, complejas y conflictivas entre las distintas esferas de la vida económica, demográfica, cultural, institucional, etc. Como actividad y como proceso social la comprensión de la educación está estrechamente vinculada a las relaciones sociales que los individuos establecen entre sí en la diversidad de condiciones y momentos en los que éstos se desenvuelven.

En esta influencia mutua entre sociedad-educación-individuo situamos el objeto de estudio de esta investigación: la relación entre memoria y educación. La

reconstrucción de los procesos sociales, institucionales y educativos que intervienen en la conformación de la memoria como procesos ligados de manera diferenciada con la educación como proceso social, y con la escolarización como producto institucionalizado. En esta recuperación de los procesos asociados a la formación de la memoria de los individuos en la educación y en la escolarización se contemplan, tanto sus respectivos efectos pedagógicos, como la particular injerencia que tienen los cambios sociohistóricos y los intergeneracionales en tales procesos de formación.

Nuestras preguntas de investigación fueron las siguientes:

1 ¿Cómo se constituye socialmente la memoria como construcción de sentido sobre el pasado y cuál es el papel de la educación en este proceso?

2 ¿Cuáles son los enfoques desarrollados en la investigación social sobre memoria y cuáles las implicaciones pedagógicas derivadas de éstos?

3 ¿Qué implicaciones teórico-pedagógicas se desprenden de conceptualizar a la memoria como un proceso psicosocial dinámico y como producto cultural en constante transformación?

4 ¿Qué orientaciones y tendencias existen en los trabajos empíricos para el abordaje de la memoria en la investigación social y el campo educativo en México en el periodo comprendido entre 2010 y 2020?

5 ¿Qué alternativas existen para reorientar la investigación y las prácticas educativas de la memoria en México?

Al centrar nuestra atención en la “memoria” en singular no soslayamos el carácter procesal de ésta sino, por el contrario, nos referimos a las diversas memorias construidas por los individuos y grupos sociales que, si bien pueden reforzarse entre sí, también pueden contradecirse dando lugar a múltiples versiones del pasado, expectativas en el presente y visiones a futuro. Las nuevas reconfiguraciones de la memoria, es decir, las maneras en que la memoria se conceptualiza y adquiere sentido, son resultado de construcciones teóricas donde el diálogo con la realidad y la explicación de la memoria se formulan y se articulan

conceptualmente. El nuevo conocimiento de la memoria que de ahí resulte, dependerá de la realidad social misma y de su constante cambio.

La memoria ya sea como facultad mental o como proceso sociocolectivo se caracteriza por los siguientes rasgos: descansar en la relación del sujeto con el mundo; ocupar un lugar central e indispensable para el logro de los procesos identitarios y de sentido de pertenencia de los individuos y, por último, constituirse como un vínculo intergeneracional entre pasado y presente que, a su vez, permite crear un futuro.

Con el propósito de dar fundamento a los principios conceptuales sobre el tema, en esta investigación abrimos un espacio al actual debate académico y a las controversias producidas en torno a la complejidad del tema de la memoria. Se distinguen de manera sistemática tanto las distintas dimensiones -sociales, institucionales, de grupo, e individuales- que encierra su abordaje, como también los principales enfoques y aristas desde los cuales ha sido abordado. Se trata de una revisión que, sin limitarnos sólo al tiempo presente, es recuperada desde su historicidad, sus desplazamientos, sus cambios y resignificaciones.

El tema de la memoria ha convocado a diversas disciplinas científicas –como lo son la neurología, la psicología, el psicoanálisis, la sociología, la historia, la antropología, la filosofía, la pedagogía, etc.– e incluso, a perspectivas de pensamiento en ocasiones antagónicas y de considerables implicaciones ético-políticas. En algunos casos el énfasis es colocado en la esfera de lo neurológico e individual, en otros en lo social y colectivo, y en algunos más el foco de atención está puesto en el espacio que media la relación memoria e historia. A estas perspectivas se suma el hecho de que la memoria sea considerada como un tema transversal de múltiples trabajos empíricos referentes a narrativas y testimonios que oscilan en la polarización olvido-recuerdo.

Los trabajos pioneros sobre la memoria fueron desarrollados por Hermann Ebbinghaus (1885), Henri Bergson (1896), Maurice Halbwachs (1925), Aby Warburg (1929) y Walter Benjamin (1930). Ebbinghaus y Bergson, exploran el

fenómeno de la memoria desde la perspectiva individual, mental y biológica como punto de partida para la adopción de conceptos provenientes de la psicología, y relacionados con el aprendizaje. Sobre esta pauta, “la potenciación de la memoria” también se ha convertido en un tópico de alta relevancia en el ámbito educativo vinculando neurociencia y educación. En un sentido distinto, Halbwachs y Benjamin destacan la dimensión social de la memoria y de los procesos de rememoración, subrayando la importancia de lo sociocultural en la construcción de los recuerdos del individuo. Por su parte, Warburg establece un vínculo entre objetos de arte y la constitución de la memoria cultural (Erll, 2012).

A partir de 1980 se constata en los ámbitos de la filosofía, la antropología, la historiografía, la sociología y los estudios culturales un *boom* de estudios e investigaciones sobre la dimensión social de la memoria. Entre los más destacables figuran los siguientes dos trabajos: a) del egiptólogo Jan Assmann (en Erll, 2012) quien incluye la distinción entre la memoria comunicativa y la cultural, y b) del historiador francés Pierre Nora (1984) quien, desde una perspectiva patrimonial de la memoria, introduce el término “lugares de memoria”.

Ya de manera más reciente, se constata un abordaje multidisciplinario de la memoria; el filósofo Paul Ricoeur (2010) propone tipologías de la memoria y del olvido, así como sobre los usos y abusos de la memoria; en una línea teórica similar Huyssen (2002) aborda las implicaciones éticas de la rememoración, la justicia, la amnistía y el perdón en contextos violentos como lo fueron los periodos de la posguerra y los posdictatoriales. En la misma tesitura se encuentran Elizabeth Jelin (2002), Tzvetan Todorov (2002) y Michael Pollak (2006), quienes vinculan trauma y memoria al referirse a las memorias de pasados disruptivos o conflictivos; bajo este tamiz, los autores defienden la idea de rechazar el olvido y legitimar el derecho a la reparación, la verdad y la justicia.

En la actualidad presenciamos la existencia de una gran cantidad de enunciados para referirse a la memoria y a su condición social, entre ellos destacan los siguientes: m. nacional, m. pública, m. vernácula, m. social, m. histórica, m.

individual, m. colectiva, m. popular, m. dominante, m. pública, m. privada, m. inscrita, m. incorporada, m. cultural, m. comunicativa, postmemoria y m. prostética. Sin embargo, queda fuera de nuestros objetivos de investigación realizar tantos análisis como variantes conceptuales que existen sobre la memoria, y sus respectivos y elaborados usos.

Para el abordaje del amplio campo de estudio de la memoria, identificamos para esta investigación dos grandes tendencias. La primera de tipo mentalista que privilegia la memoria como entidad determinada por esquemas mentales y emocionales, y en estricta dependencia y pertenencia con el pasado. Ya sea desde una mirada cognitiva o neurocognitiva -como inscripción en la mente-, o bien como atributo o capacidad personal e íntima para conservar recuerdos, ideas, datos, etc., la memoria está -para esta tendencia- relacionada directamente con el aprendizaje y con la voluntad exclusiva del sujeto para evocar intencionalmente situaciones específicas. Reducidos a variables psicológicas, estos estudios sobre la memoria persiguen alcanzar dos propósitos: uno, contar con una interpretación subjetiva del sentido dado a los recuerdos, y dos, conocer la forma en que los individuos se explican su memoria, su identidad y su conducta. En esta perspectiva -frecuentemente aplicada en la escolarización y relacionada con el rendimiento escolar-, lo social ocupa un lugar secundario ya que se informa preferentemente acerca de los modos, en detrimento de las causas de los procesos de enseñanza y de memorización en la práctica educativa. Su mayor limitación es negar la posibilidad de considerar a los “sesgos y errores” como propiedades de un proceso psico-social que, además de incorporar tanto los esquemas mentales del sujeto como del contexto sociocultural, facilita la adaptación de los individuos a las prácticas sociales donde el recuerdo se reconstruye constantemente.

La segunda tendencia se corresponde con un enfoque patrimonialista de la memoria; ésta es analizada como un proceso colectivo relacionado con términos tales como tradición, patrimonio cultural, historia, lugares de memoria, museos, ciudadanía y derechos humanos. Desde esta mirada, la relación entre memoria y

educación pone énfasis en que es la institución escolar la que determina y configura los recuerdos, dando lugar a una teorización de la memoria como algo dado, sujeto a la imposición lineal, y a la transmisión mecánica de los rasgos culturales provenientes de un grupo hacia un individuo. Aquí la identidad es interpretada como un dato ya constituido, como una entidad fija; es la posesión de ciertos recuerdos lo que define al sujeto, ya que éste es considerado sólo como un medio a través del cual se reproduce y se mantiene la memoria.

Tanto la perspectiva mentalista de la memoria como la patrimonialista, presentan profundas implicaciones pedagógicas que podríamos resumir de la siguiente manera: la memoria es educable, pero no es pedagogizable en un sentido tradicional.

La complejidad en el estudio de la memoria radica en el hecho de que ésta se desenvuelve en la arena de lo social, de ahí que la diversidad de formas de reconstrucción de la memoria esté marcada por las influencias, imposiciones, confrontaciones y/o alianzas que se producen entre sectores con diferentes intereses y aspiraciones -tanto al exterior como al interior de una comunidad específica. Si bien la memoria es una versión del pasado que se reelabora en el presente, también lleva implícita o explícitamente una visión de futuro. “El pasado, entendido no como algo terminado sino como un proceso en continua construcción, es un elemento que dota de sentido a la realidad social y participa de los modos en que los sujetos significan y dan sentido al mundo que les rodea” (Manero y Soto, 2005, p. 173). Más que considerar a la memoria como una herramienta de control social -por ejemplo, útil para los regímenes autoritarios-, nuestro interés radica en recuperar su condición de proceso abierto con la capacidad de impulsar determinadas formas de actuar, pensar y sentir, así como de ofrecer múltiples posibilidades de acción y de sentido.

Los estudios efectuados sobre la relación memoria y educación también se han correspondido con una diversidad de contextos socio-históricos en los que “recordar” adquiere relevancia. Este impulso por “recordar” no solo ha obedecido a

las exigencias del presente sino también al apego que puede tenerse a una determinada concepción de sociedad; ya sea como respuesta a una problemática de “crisis de la memoria”, o bien, asociándolo a una particular percepción –positiva o negativa– del cambio social.

La presencia de la memoria como objeto de estudio en la investigación social en educación suele atender a dos tipos de interés aparentemente contradictorios entre sí; por un lado, la incertidumbre suscitada por el impulso y búsqueda de sentido de pertenencia y, por otro, el desafío y la necesidad que encierra el lograr posturas consensuadas en la transmisión intergeneracional de la cultura. Esta última preocupación se presenta en el marco de los actuales procesos de globalización y flujos transnacionales, de la hipermovilidad de individuos, y de las objetivaciones culturales impulsadas por los recursos y capacidades tecnológicas (Mendlovic, 2014).

Como campo problemático de reflexión e investigación la relación entre memoria y educación se ha visto nutrida por aportes provenientes de diferentes disciplinas, tradiciones teóricas y enfoques metodológicos; tales aproximaciones si bien han contribuido a su construcción teórica, también le han impuesto límites interpretativos. El interés en esta investigación por analizar la dimensión educativa de la memoria obedece a la necesidad de crear puentes multidisciplinarios que den cuenta de la manera en cómo la memoria se articula con el ámbito de la educación, no sólo la formal sino también en la educación no formal, en la cultura, y en los procesos de gestión de prácticas innovadoras institucionales y culturales.

El objetivo general que se persigue en esta investigación es precisamente desarrollar una propuesta teórica sobre la articulación entre memoria y educación considerando para ello, las dos dimensiones sociales de la educación en permanente interacción. La primera se corresponde con la transmisión sociocultural donde la educación se desempeña como práctica y como proceso social que abarca procesos tanto de socialización como de individualización. La segunda tiene que ver con los procesos escolares institucionalizados donde la educación se ciñe a una condición de producto social institucionalizado.

Entonces nos centramos en la compleja dinámica entre ambas dimensiones sociales de la educación, misma que se dirime entre lo cotidiano y lo institucional, y en la que también cobra sentido la dimensión socioeducativa y socio-institucional de la memoria. La dimensión socioeducativa de la memoria tiene lugar en la interacción establecida entre los sujetos que recuerdan u olvidan los contenidos, y los contextos de activación de la memoria en el presente, así como sus expectativas de futuro. Esto en buena medida se debe a que las prácticas socioeducativas de la memoria ponen en relación a las memorias colectivas con las memorias autobiográficas. Lo mismo sucede en la construcción del sentido de pertenencia, donde la memoria gestada en las interacciones sociales -en la acción educativa, en las prácticas políticas, en la cultura, en el contexto social macro y micro, y en el proceso de regulación y autorregulación del comportamiento individual- es determinante en el proceso identitario del individuo. Ambas -memoria e identidad- son producto de las interacciones sociales cotidianas sostenidas por los sujetos, y son ellas las que demarcan el recuerdo del olvido. Mientras que la dimensión socio-institucional de la memoria estaría ligada a las distintas formas específicas de comprender la memoria, su articulación con la educación y sus objetivos. Nos referimos a un tipo específico de proceso de transmisión de elementos de la cultura, una acción intencionada enmarcada en prescripciones y regulada por saberes específicos, una inculcación expresa, prescrita y programada como institución por una sociedad concreta. En este caso, lo que define los fines y propósitos en la transmisión de la memoria proviene de su vínculo con el contexto; su propósito es el logro de determinados objetivos que contemplan una particular visión social y política -implícita o explícita. Por ejemplo, las propuestas pedagógicas de educación para la paz (Flórez & Valencia, 2018), para la democracia (Jelin, 2014), para los Derechos Humanos (Rosenberg & Kovacic, 2010), para el “nunca más” (Sacavino, 2015), o para una ética de la restitución (Viar, 2019).

El principal punto de atención yace precisamente en que la reconstrucción conjunta del pasado, y con él también la construcción de la memoria, nos remiten inevitablemente a los grandes fines de la educación y, con ello, a reflexionar sobre

las razones de educar porque ¿qué es la educación si no la transmisión intergeneracional de la memoria y de la formación de la identidad?

El eje sobre el que se desarrolla esta investigación es entonces el análisis de aquellas miradas que permiten entender las relaciones que guardan las prácticas educativas (tanto en su sentido social amplio, como en el institucionalizado) con los procesos de construcción de la memoria. La relevancia social y el reto intelectual que representa el estudio de la memoria en educación nos compromete además al desarrollo de complejos espacios de reflexión multidisciplinarios dentro y fuera de las instituciones.

En tal dirección y a partir de una premisa constructivista proclive al carácter intersubjetivo, procesal y maleable de la memoria, decidimos recuperar los planteamientos sociológicos de Berger y Luckmann (2001) con respecto a las dos dimensiones en las que se desenvuelve la estructura del mundo social: una de objetivación y otra de subjetivación. Con fundamento en tal dinámica de objetivación-subjetivación se desarrolla un análisis sobre la base sociológica de la memoria, diferenciando la memoria individual de la memoria colectiva, sin dejar de contemplar la interacción entre ambas.

Identificada la forma en que las prácticas de la memoria contribuyen a la reproducción social a través de la transmisión intergeneracional, queda abiertamente expuesta la relevancia y el peso de la institución escolar en procesos sociales de producción, de negociación, de recepción, de resignificación y/o reproducción; procesos que conforman un espacio intersubjetivo donde los sujetos participan y construyen memorias gracias a prácticas educativas pre-cargadas de sentido e intencionalidad.

Es de este modo que la escuela se perfila como un “marco social de la memoria” (Halbwachs, 1991), un referente cultural obligado, un punto de partida para la construcción de la identidad y de las prácticas de memoria dentro de un grupo social específico nutrido con necesidades del presente. Un todo que actúa en una interacción escolar donde el sujeto es provisto de referentes culturales como fechas, nombres, hechos, nociones espacio-temporales, significaciones, patrones

de experiencias; un horizonte político e ideológico que influye sobre la manera en que se interpretan, ordenan y sitúan los sucesos a la hora de recordarlos.

Un componente que también agrega complejidad a los procesos de socialización permanente es la transmisión cultural e intergeneracional, condición que nos distancia aún más de la idea que la memoria se agote en una transmisión definible y mecánica de recuerdos del adulto al joven; entenderlo de este modo supondría pensar a la juventud en singular como algo homogéneo, apegada a una forma determinista de conceptualizarla como una época de la vida sujeta a un proceso de evolución lineal, en etapas, y cuya finalidad sería la adultez (Bourdieu, 2002).

Para enfrentar la diversidad de dificultades analíticas aquí detectadas, retomamos para esta investigación del filósofo, sociólogo, economista y psicoanalista greco-francés Cornelius Castoriadis (1989, 1997, 1998, 2006), algunos de sus aportes metodológicos que esclarecen el vínculo entre las prácticas de socialización permanente, la memoria, y su relación con la educación y la formación identitaria. De los planteamientos del autor se desprenden las siguientes directrices: primera, la comprensión de la memoria descansa entre la dinámica de lo psíquico y lo histórico social -el doble dominio de lo imaginario-, y en su participación en la formación de los sujetos y de la sociedad; segunda, la identidad se levanta como una construcción de sentido indisociable de la interacción entre la dimensión de lo instituido y de lo instituyente, es decir, entre lo imaginario radical y lo imaginario efectivo; y, tercera, es en la reflexión sobre las significaciones atribuidas al pasado, y en la resignificación de éstas en el presente donde yace el potencial educativo y pedagógico de la memoria.

Estos principios abren la posibilidad de entender a la memoria no sólo como el registro de una experiencia en la psique, sino también como un cuestionamiento que el sujeto se plantea a sí mismo sobre los sucesos pasados ya que, sin considerarlos recuerdos vividos, éstos no encuentran su origen en la experiencia personal, ni tampoco están fundados en un conocimiento directo. Tanto los recuerdos como la significación otorgada a éstos son producto de una acción compartida en el marco de un espacio y tiempo específicos.

En estos procesos de construcción-creación de la memoria, la participación de los jóvenes no se limita a la subordinación cronológica sino más bien dar sentido a recuerdos específicos. Más que de la edad, esto depende de la posición que el sujeto ocupa en las diferentes estructuras sociales (familia, escuela, trabajo, comunidades, grupos, etc.), sujetas éstas a lo económico, social, cultural, histórico. Por ello, la memoria representa el medio para vislumbrar un conjunto de posibilidades creativas propias de los complejos procesos de transmisión cultural presentes en las prácticas educativas intergeneracionales; prácticas dispuestas a la recuperación del pasado y a su utilización en el presente. Como lo señala Pollak (2006, p. 18), “no se trata de lidiar con los hechos sociales como cosas, sino de analizar cómo los hechos sociales se hacen cosas, cómo y por quién son solidificados y dotados de duración y estabilidad”.

En suma, el vínculo entre memoria y educación siempre ha estado presente en las sociedades, es multidimensional, dinámico y complejo. Es a través de la producción de las memorias que una sociedad o el colectivo se provee de elementos del pasado que le permiten valorar y reivindicar la identidad (individual o colectiva) en el presente. Como quedó apuntado, la memoria es educable pues es en la recepción y negociación de dichas memorias donde confluyen tanto el momento socio-histórico como las relaciones intersubjetivas en las que toda identidad –o bien, algún aspecto de las múltiples pertenencias que la integran– adquiere sentido e importancia.

En el discernimiento de la memoria como proyecto educativo, el sentido del pasado no reside en un acontecimiento en concreto, sino que es producto de un ejercicio de reelaboración realizado por el propio sujeto. Es por esta cualidad constituyente que la memoria se deslinda de la organización performativa inherente al discurso pedagógico que la concibe como portadora de un sentido prefijado, y como un recuerdo impuesto y estático en la transmisión intergeneracional. La excesiva pedagogización del recuerdo y la cristalización de una memoria ya significada, representa un serio obstáculo para impulsar el

potencial creativo de los sujetos en la construcción de los sentidos sobre el pasado.

Resulta igualmente limitada e insuficiente la idea de considerar la acción de la pedagogización de la memoria sólo a partir de la transmisión de un acervo cultural prefijado de memoria “la de los adultos a los jóvenes”; no cuestionar esta condición significaría otorgarle a la escuela la única competencia de construir trayectorias colectivas de manera lineal, estándar, libres de contradicciones, así como la facultad de trazar los destinos individuales en una secuencia lógica y racional. Por el contrario, la idea de una pedagogía de la memoria debiera más bien ser reposicionada -en el terreno conceptual y en la práctica- para incidir en el alcance de las relaciones establecidas entre los actores sociales -que son los que dan contenido a la memoria-, para promover la articulación de las intersubjetividades y de las múltiples potencialidades de futuro en ellas contenidas.

De acuerdo con la argumentación hasta aquí expuesta en torno al objeto de estudio de esta investigación, los objetivos trazados y cumplidos fueron los siguientes:

- 1 El análisis de la manera en que se constituye socialmente la memoria como construcción de sentido sobre el pasado.
- 2 La identificación de los principales enfoques teóricos -mentalista y patrimonialista- desarrollados en la investigación social sobre memoria y sus respectivas implicaciones pedagógicas.
- 3 La elaboración de un enfoque de la memoria -como un proceso psicosocial dinámico y un producto cultural en constante transformación- que: a) contribuya a superar las limitaciones teóricas presentadas por las tendencias mentalista y patrimonialista; y b) sea clave para el abordaje de la memoria en el ámbito educativo y pedagógico.
- 4 El análisis sobre las orientaciones y tendencias existentes en los trabajos empíricos para el abordaje de la memoria en el campo educativo y de la investigación social en México en el periodo comprendido entre 2010 y 2020.

5 El establecimiento de lineamientos generales para reorientar la investigación pedagógica y las prácticas educativas de la memoria en México.

Como se puede apreciar se trata de una investigación de carácter teórico-conceptual y aplicada que recupera tanto los planteamientos de autores clásicos, como los referentes empíricos generados como productos de investigaciones realizadas en el ámbito educativo. Sin pretender efectuar un estudio exhaustivo y a profundidad de la diversidad de autores cuyo tema de interés ha sido la memoria, si aspiramos a presentar el análisis de los principales aportes teóricos proporcionados por sus principales exponentes, con la intención de ofrecer una sólida base argumentativa lo suficientemente documentada sobre las principales tendencias de estudio sobre la memoria. Hemos recurrido directamente a fuentes provenientes de autores clásicos sobre el tema, y a otros que, siendo intérpretes e interlocutores de los clásicos, recuperan la lógica constructora de los clásicos ofreciendo, además, nuevos elementos y precisiones conceptuales que históricamente han ido enriqueciendo el estudio sobre la memoria y sus implicaciones directas con la educación.

Con la finalidad de cumplir con estos propósitos y objetivos, el contenido y orden de los capítulos que a continuación se presentan es el siguiente:

En el primer capítulo titulado *La construcción socio-institucional de la memoria*, retomamos, desde un enfoque sociológico de la educación, algunos de los principales planteamientos elaborados por diversos autores para articular educación y memoria; los analizamos y los adoptamos con base en la relación que guarda, por un lado, la construcción social de la memoria y su vínculo con la identidad y la juventud; y por otro, la escuela como institución privilegiada para la elaboración de la memoria y su vínculo con la identidad y la juventud.

En el capítulo 2 titulado *Memoria y educación. Claves para pensar la memoria desde la pedagogía*, identificamos los principales enfoques teóricos sobre la memoria para situar sus respectivas aportaciones en dos tendencias: mentalista y patrimonialista. La finalidad es encontrar elementos que contribuyan a la comprensión de la relación entre los planteamientos pedagógicos y las prácticas

de la memoria. El nexo entre la diversidad terminológica recabada sobre el estudio de la memoria, así como las tendencias conceptuales a las que apuntan, fueron rescatadas y sistematizadas con el interés de explorar las consecuencias pedagógicas en ellas implicadas. Cabe señalar que además de efectuar un balance crítico sobre sus respectivas limitaciones se ofrecen elementos de reflexión complementarios sobre cada tendencia con la finalidad de dar mayor alcance a sus respectivos planteamientos.

En el capítulo 3 *titulado Hacia una propuesta teórica-metodológica. La memoria: proceso psicosocial dinámico y producto cultural en constante transformación*, evaluamos y resolvimos la opción de elaborar una propuesta que superara las limitaciones teóricas, conceptuales y metodológicas de los enfoques mentalista y patrimonialista en el estudio de la memoria; una propuesta que consideramos mejora la comprensión de la relación entre educación, pedagogía y prácticas de la memoria.

El cuarto capítulo titulado *Investigación y prácticas educativas de la memoria en el contexto mexicano* se dividió en dos partes. En el primer apartado se analizaron las orientaciones y tendencias de la relación entre memoria y educación como producto institucionalizado en México situada en la educación formal y la educación no formal. El análisis contenido en el apartado 4.2 estuvo destinado a la relación entre memoria y educación como práctica y proceso social, espacio que abarca los siguientes ordenamientos sociales: las tecnologías de la información y la comunicación; el espacio jurídico-político; el proyecto identitario del estado; los movimientos sociales; los jóvenes; y la experiencia cotidiana.

En el quinto y último capítulo titulado *Alternativas para reorientar la investigación y las prácticas educativas de la memoria en México* desarrollamos una propuesta de investigación teórico-práctica sustentada en la lectura integral sobre el estado actual del campo de la investigación social sobre memoria y educación en México. Formulamos cinco lineamientos teórico-conceptuales y metodológicos particularizados y propositivos, a manera de alternativas para impulsar el campo de la investigación sobre memoria y educación en México, y desplegados en las

siguientes direcciones: a) a las disciplinas que guardan relación con la investigación social sobre memoria en México; b) a las aproximaciones conceptuales, teóricas y metodológicas que, hasta el momento, han contribuido en el desarrollo de este campo de estudio; c) a las propiedades de la memoria priorizadas -y también las soslayadas- en la investigación social en educación; d) a los ordenamientos sociales involucrados en la relación entre memoria y educación; y e) a un replanteamiento de las líneas de investigación educativa y pedagógica sobre memoria.

Consideraciones metodológicas para la delimitación del referente empírico

El referente empírico para esta investigación estuvo constituido por tres tipos de material escrito: 1) textos encontrados en páginas web que abordan el vínculo entre las prácticas sociales de la memoria y la educación para el caso mexicano en la coyuntura sociohistórica actual; 2) artículos producidos sobre memoria y educación publicados en revistas de investigación científica, y 3) trabajos recepcionales elaborados por estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) extraídos del catálogo TESIUNAM en texto completo.

Un primer criterio general para seleccionar tanto los textos escritos en páginas web, como los artículos de revistas científicas y los trabajos recepcionales, fue que estuvieran referidos a México y publicados entre el año 2010 y junio 2021. Consideramos este lapso ya que a partir de la primera década del siglo XXI se constata un enfoque multidisciplinario en los estudios sociales de la memoria, contexto de reflexión en el que se inscribe este trabajo de investigación.

Los textos encontrados en páginas web fueron seleccionados e incluidos como parte del referente empírico de esta investigación por el manejo que en ellos se hace de un lenguaje cotidiano apegado a formas de institucionalidad, a convenciones y habituaciones que exponen y legitiman un mundo objetivo de relaciones, de estructuras de significación, y de formas de comportamiento social en un determinado contexto socio-histórico. En una primera sistematización se identificó que el contenido este material se ajusta a las acciones desarrolladas desde el proyecto de Estado en coyunturas sociohistóricas particulares de México,

así como a las prácticas institucionalizadas referentes a la memoria, al proyecto identitario nacional y a los usos políticos del pasado.

En lo concerniente a los artículos identificados sobre memoria y educación publicados en revistas de investigación científica se identificó, casi en su totalidad, su concordancia con las pautas de la práctica social institucionalizada; desde esta perspectiva los artículos abordan, por un lado, la complejidad de los procesos de interacción, y las situaciones y roles intersubjetivos en el acto de la comunicación; por otro, los lugares fijos y objetivos donde tiene lugar la trama de las relaciones sociales. La investigación documental y la revisión de este material sobre memoria y educación se efectuó a través de su búsqueda en distintas bases de datos (Redalyc, Scielo y Dialnet, academia.edu, y researchgate).

A diferencia de los textos provenientes de la web y de los artículos publicados en revistas de investigación, la experiencia de los trabajos recepcionales elaborados por estudiantes (de licenciatura, maestría o doctorado de la UNAM) cuyo objeto de estudio es la memoria, constituyen espacios de reflexión multidisciplinarios, podríamos decir, sobre una “memoria de la memoria” en el sentido que muestran la relevancia social y el reto intelectual que representa el estudio de la memoria en educación -abarcando no sólo la formal sino también la educación no formal, y las prácticas socioeducativas en general-, en la cultura, en los movimientos sociales, en el ámbito de la tecnología y la comunicación, en los procesos nacionales y regionales, en el arte, en la promoción de los Derechos Humanos, y en general en los procesos de gestión de prácticas innovadoras institucionales y culturales.

A la particularidad que define a cada uno de estos conjuntos de trabajos se suma su condición como estrategias de comunicación que articulan la acción de los sujetos con los contextos sociohistóricos; estrategias cuyos discursos involucran relaciones entre las dimensiones sociales en juego (académico, social, psicológico, ideológico, político, educativo, cultural, científico, artístico, etc.), proporcionándonos las claves para la reconstrucción de una realidad específica articulada social e históricamente. Gracias a esta reconstrucción cobran sentido las prácticas educativas y los procesos de construcción de la memoria; es por ello

que, en nuestro caso, el referente empírico forme parte del lenguaje de lo social, y sea además el vehículo para expresar y reflejar las ideas que son a la vez producto y producente de la realidad socio-histórica mexicana.

Consideraciones metodológicas para el establecimiento de los criterios de análisis de la información recabada

En la memoria -como proceso psicosocial dinámico y como un producto cultural en constante transformación- se identifica el conjunto de relaciones que la vinculan con la diversidad de elementos del sistema que la dota de un sentido y función acordes con una sociedad y un tiempo determinados. Para el abordaje de tales relaciones -una vez recogida la información procedente del referente empírico: los textos de internet, los artículos de investigación y los trabajos recepcionales- se sistematiza en una matriz de análisis -respaldada en la metodología propuesta por (Bourdieu, 1995)- constituida por dos ejes. En el eje vertical son colocados los elementos conceptuales desarrollados en el capítulo 3, y definidos como propiedades/rasgos necesarios para caracterizar a la memoria en el ámbito educativo. En el eje horizontal son alineados los ordenamientos donde se desenvuelve la memoria. La organización y análisis de la información obtenida del material empírico se realizó a partir de una lectura de los textos desde sus lógicas constructoras, es decir, indagando la manera en cómo los respectivos autores problematizaron su objeto, su experiencia y su conocimiento para llegar a una determinada apreciación o teorización. Se explora el proceso de elaboración de las argumentaciones expresadas, considerando que los fenómenos por ellos atendidos no se dan de manera inmediata, mecánica ni longitudinal, sino bajo condiciones y circunstancias propias de las coyunturas donde ellos inscriben las temporalidades de los fenómenos (Zemelman, 2005).

A continuación, se presentan los contenidos de los ejes vertical y horizontal que definen esta matriz de análisis:

EJE VERTICAL: propiedades de la memoria. Elementos teórico-metodológicos propuestos en el capítulo 3 operacionalizados para el abordaje de la memoria en el ámbito educativo y pedagógico:

- I. La memoria como contenidos culturales a ser transmitidos a través de los procesos educativos y que posibilitan la incorporación de los individuos a la vida social; la incidencia de los procesos generacionales de socialización y de escolarización en la construcción de la memoria, y en los lazos sociales.
- II. El carácter patrimonial de la memoria constituida por elementos que funcionan como referentes sociales y culturales, destacando: los acontecimientos, las personas y los lugares; referentes cuya peculiaridad es que pueden ser conocidos, individual o colectivamente y de manera directa o indirecta.
- III. La función social y cultural de las tecnologías de la información y de la comunicación que rebasa el mero almacenamiento y transmisión de los archivos y documentación de carácter patrimonial; su condición como espacios pedagógicos, educativos y socializadores de la memoria, que influyen tanto en la construcción de la subjetividad como de la realidad social. La particularidad de las TIC que permite superar el entendimiento de la experiencia directa como la fuente legítima de la memoria, y de la transmisión directa y oral como el auténtico vehículo de esta.
- IV. La memoria como acción discursiva y como acervo de sentido que influye en el tipo de relaciones e identidades sociales que ella misma contribuye a construir. La articulación de las prácticas de la memoria en un contexto más amplio de estructuras y procesos sociales que pone al descubierto el valor, alcance e impacto de su potencial político en términos de: los sentidos contruidos del pasado, las legitimidades sociales de esos sentidos, y las pretensiones de verdad que se les otorgan a tales sentidos.
- V. La memoria como proceso intergeneracional que articula recuerdo y transformación; al no limitarse a registrar o a reproducir mecánicamente el sentido de los recuerdos de las generaciones adultas, las generaciones jóvenes realizan un verdadero trabajo sobre el pasado, un trabajo de selección y reconstrucción de una memoria socialmente heredada que les

antecede, y de otra memoria en construcción que incorpora a los jóvenes como parte de aquello que construyen.

- VI. La memoria, cuya condición multidimensional y multirreferencial favorece la generación de crisis potenciales de sentido sobre el pasado y sobre formaciones identitarias novedosas en el presente.

EJE HORIZONTAL: ordenamientos de la memoria. La educación, caracterizada por dos tipos de concepciones sociales en permanente interacción -nos referimos a la educación tanto en su sentido amplio, práctica y proceso social, como en su acepción de producto social institucionalizado y de carácter escolarizado- opera en al menos ocho ordenamientos mismos que, en su momento, fueron identificados en el material empírico producido sobre la relación memoria y educación en el contexto mexicano. Tales ordenamientos son los siguientes: A) la educación formal, B) la educación no formal, C) las tecnologías de la información y la comunicación, D) el ámbito jurídico-político, E) el proyecto identitario de estado-nación, F) los jóvenes, G) los movimientos sociales, y H) la experiencia cotidiana.

Consideraciones metodológicas sobre el análisis del contenido del material empírico

Para la revisión y análisis del contenido del material empírico y de sus respectivas lógicas constructoras se realizó un procedimiento analítico de coherencia o intratextual que permitió ubicar los aportes fundamentales de cada texto académico dentro de la matriz categorial antes expuesta, según las respectivas unidades conceptuales de sentido contenidas en cada uno de ellos. Asimismo, se realizó un análisis intertextual donde las categorías fueron cruzadas con los elementos de la propuesta teórica desarrollada en el capítulo tres; el propósito fue resaltar el peso e importancia que los distintos autores otorgan a la educación en la construcción de la memoria.

El análisis del contenido del material proveniente de la web se realizó sobre 10 tipos de documentos institucionales (discurso presidencial y gubernamental, agendas, boletines, acuerdos, resúmenes ejecutivos) con la intención de

identificar: por un lado, el contexto sociohistórico, político y cultural mexicano en el que surge y se desarrolla la dinámica entre memoria y educación; por otro, los principios que prevalecen, los objetivos, los destinatarios, los posibles alcances, y significados construidos de manera implícita o explícita. En la matriz de análisis este material es identificado con la nomenclatura PW-1, ..., PW-10.

Para el caso de los artículos de investigación analizamos los contenidos considerando: la conceptualización que los autores realizan sobre la memoria, su nexo -implícito o explícito- con la educación, y la manera en que sintetizan su punto de vista. Se recogieron 29 artículos científicos; éstos son identificados en la matriz de análisis con la nomenclatura AC-1, ..., AC-29.

A diferencia de los anteriores, el análisis del contenido de los trabajos recepcionales partió de la identificación y revisión de la producción generada en investigaciones sociales sobre memoria en México, particularmente aquellos que abordaron la problemática “memoria y educación”, y “memoria y pedagogía”, preferentemente desde el título y/o el resumen, introducción o conclusiones de cada trabajo. La metodología de análisis categorial permitió realizar una revisión no exhaustiva ya que la atención estuvo puesta en aquellos conceptos o teorizaciones que pudieran apuntar a líneas de reflexión. Los textos seleccionados fueron 26 en total: 9 de licenciatura, 10 de maestría y 7 de doctorado. En la matriz de análisis fueron identificados con la nomenclatura TR-1, ...TR-26.

El análisis del contenido del material empírico proveniente de las tres fuentes (documentos institucionales encontrados en la web, artículos de carácter científico, y trabajos recepcionales) se efectuó con el objetivo de recuperar el diálogo abierto entre objetos, creadores y consumidores en la construcción del sentido sobre el pasado y sobre la construcción de la memoria. Asimismo, al incorporar los ordenamientos de la memoria se rescató el análisis de la dinámica acontecida entre los cambios de una sociedad, los sentidos atribuidos al pasado, su utilización en el presente, y las trayectorias de vida de los sujetos que participan en esa construcción a través de las prácticas educativas. Y, por último, promovimos el enfoque multidisciplinario en los estudios sociales de la memoria a fin de

reflexionar sobre las prácticas de la memoria y la coexistencia de fenómenos plurales de interpretación de la realidad -las memorias e identidades individuales-, y sobre la necesidad de búsqueda de sentido de pertenencia social y cultural -las memorias e identidades colectivas-.

CAPÍTULO 1. LA CONSTRUCCIÓN SOCIO-INSTITUCIONAL DE LA MEMORIA

Los estudios sobre la memoria giran en torno a diversos enfoques, disciplinas, problemas y metodologías. Autores como Hermann Ebbinghaus (1885) y Henri Bergson (1896) analizan la memoria desde un enfoque individual, mental y biológico, punto de partida para la adopción de conceptos provenientes de la psicología, y relacionados con el aprendizaje; por su lado, Maurice Halbwachs (1925) destaca la dimensión social de la memoria y de los procesos de rememoración, enfatizando la importancia de lo sociocultural en la construcción de los recuerdos del individuo. Esta dimensión social de la memoria ha sido ampliamente abordada por la historia, la filosofía, la antropología, la sociología, etc., destacando los siguientes autores: el historiador francés Pierre Nora (1984) introduce el término “lugares de memoria” desde una perspectiva patrimonial de la memoria; el filósofo y antropólogo francés Paul Ricoeur (2010) propone tipologías de la memoria y del olvido; el filólogo y literato alemán Andreas Huyssen (2002) reflexiona sobre el papel de la memoria en el debate modernidad/posmodernidad; el filósofo e historiador búlgaro-francés Tzvetan Todorov (2002) escribe sobre los usos y abusos de la memoria; el sociólogo e historiador austriaco Michael Pollak (2006) estudia la memoria vinculada con el olvido y el silencio en los periodos de la posguerra; mientras que la socióloga argentina Elizabeth Jelin (2002) explora la memoria en los periodos posdictatoriales y conflictivos defendiendo la idea de rechazar el olvido y legitimar el derecho a la reparación, la verdad y la justicia. Los numerosos estudios efectuados dan cuenta de la diversidad de aproximaciones desarrolladas sobre este objeto de estudio, así como de la complejidad de la dinámica memorística influenciada social e históricamente, y sus procesos constitutivos y de transformación.

Nuestro interés radica en realizar desde la pedagogía una reflexión teórica sobre la manera en que se constituye la memoria como construcción intergeneracional de sentido sobre el pasado analizando el nexo que ésta mantiene con la educación; para el caso, la educación es visualizada y conceptualizada

diferenciando la educación como proceso social, y a la escolarización como actividad institucionalizada.

En otras palabras, en este capítulo analizamos: primero, la base sociológica de los procesos sociales a través de los cuales se construye la memoria, es decir, de recepción, creación, selección, negociación, uso, consumo, apropiación, institucionalización, etc.; y segundo, la dinámica social entre la memoria social/colectiva y la memoria individual, propiedad que permite “romper” con la experiencia inmediata como fuente única de memoria, y su transmisión en otro contexto espaciotemporal. Ambos análisis descansan sobre la base de que la vida social es producto de dos dinámicas que mantienen una relación indisoluble gracias a procesos tanto de objetivación como de subjetivación (Berger y Luckmann, 2001), una relación cuya premisa constructivista es partidaria del carácter intersubjetivo, procesal y maleable de la memoria.

La memoria adquiere entonces una importante relevancia metodológica en el terreno de la educación, la cultura, la historia, la política y lo social. La permanente distinción entre lo instituido y lo instituyente (Castoriadis, 2006), ofrece la posibilidad de entender a la memoria y a su crucial papel en los procesos de reproducción y continuidad social, así como en los de cambio y discontinuidad. Una diferenciación que privilegia al cómo las prácticas y las problemáticas cotidianas tienen el potencial para transformar las versiones que un grupo o comunidad elabora sobre el pasado y, a su vez, cómo ese sentido del pasado actúa sobre el devenir cotidiano.

Para esclarecer tales acercamientos, el capítulo se divide en dos apartados; el primero se denomina “*Sociedad y memoria. La construcción social de la memoria y su vínculo con la identidad y la juventud*”. En él analizamos cómo las relaciones sociales, las prácticas sociales, los procesos de construcción de sentido, y la educación -en su acepción de proceso social- confluyen en la construcción de la memoria. Con la categoría juventud, reflexionamos sobre la dimensión intergeneracional de la memoria y su vínculo con la identidad. En el segundo apartado titulado “*Institucionalización y memoria. La escuela como institución*”

privilegiada para la elaboración de la memoria y su vínculo con la identidad y la juventud”, exponemos la manera en que la escuela -como institución social- funciona como un referente cultural obligado, un punto de partida para la construcción de la identidad, y de las prácticas de memoria dentro de un grupo social específico nutrido con necesidades del presente. En este sentido esclarecemos y afirmamos que la escuela contribuye a la reproducción social por ser un espacio intersubjetivo e intergeneracional donde los sujetos participan, construyen memorias e identidades gracias a prácticas educativas pre-cargadas de sentido e intencionalidad.

1.1 Sociedad y memoria. La construcción social de la memoria y su vínculo con la identidad y la juventud

Desde el punto de vista biológico, la memoria ha sido entendida como una función del cerebro que favorece el almacenamiento de acontecimientos y experiencias. Está relacionada con la capacidad de usar el conocimiento adquirido producto de la experiencia para resolver problemas presentados por el entorno. En la medida que se constituye gracias a la información adquirida, “la memoria se presenta como una constante de la vida” y existe en distintos “niveles” -cognitivo, genético, lingüístico, cultural, etc.- que influyen entre sí. Es decir,

mientras lo genético trabaja a nivel molecular y se expresa en los rasgos biológicos de nuestra especie, equipada con un cerebro de aproximadamente 100 mil millones de neuronas; lo lingüístico trabaja a nivel mental, materializándose en las distintas lenguas de la humanidad que recrean el mundo en cada palabra; y en el plano de los conocimientos se expresa en palabras y actividades grupales (Ochoa, 2018, p. 4).

Además de distinguirse por su facultad psíquica para recordar, la memoria interviene actuando como un permanente esfuerzo de clasificación social del material mnémico en forma de olvidos, emociones, deseos, hábitos, repeticiones, recuerdos, palabra escrita, instituciones, territorios, organización de saberes, prácticas sociales, etc. Esta clasificación elaborada por el sujeto encuentra su significado al insertarse en redes de relaciones sociales, grupos, instituciones y

culturas particulares, espacios donde lo social y lo individual se conjugan. Es difícil concebir la existencia de una memoria individual independiente de lo sociocolectivo, puesto que quienes tienen memoria y recuerdan, son seres humanos siempre posicionados en contextos grupales y sociales específicos. De ahí que sea imposible soslayar el peso relativo de lo individual en los procesos de construcción de la memoria, como también lo es no reconocer los contextos sociales para recordar o recrear el pasado.

Los aportes de Berger y Luckmann (2001) sobre la estructuración del mundo social en dos dimensiones -un plano de objetivación y otro de subjetivación-, contribuyen a esclarecer el vínculo entre memoria y sociedad. La memoria como construcción social, histórica, cultural y política se desempeña como elemento medular tanto de los significados objetivados socialmente como de los subjetivamente aceptables -gracias a la intersubjetividad que porta y a la vez posibilita. Para los autores, los procesos de objetivación se realizan por medio del lenguaje usado en la interacción social cotidiana, procesos que a la larga construyen la sociedad, convirtiéndola en una realidad objetiva sostenida y respaldada por mecanismos de institucionalización y legitimación.

Los mecanismos de institucionalización son producto de prolongados procesos históricos generados como resultado de acciones habitualizadas (ideas y acciones compartidas y accesibles a todos los integrantes de un determinado grupo social) entre los individuos; es decir, acciones que “controlan el comportamiento humano estableciendo pautas definidas de antemano que lo canalizan en una dirección determinada” (p.76). Por este camino, la institución llega a ser experimentada como si poseyera una realidad propia (dada, inalterable y evidente por sí misma, como un hecho innegable), presentándose ante el “...individuo como un hecho externo y coercitivo...” (p. 80). Las instituciones tienen una historia que antecede al nacimiento del individuo, una historia que deja de ser accesible a la memoria biográfica de éste. Es debido a ello que la realidad de la vida cotidiana no se agota en el aquí y el ahora, sino que abarca también fenómenos que sucedieron en el

pasado; es una realidad aprehendida en un continuo intercambio de tipificaciones que, a medida que se alejan del presente se vuelven progresivamente anónimas.

Una vez establecida la institución, la legitimación tiene como su principal cometido desarrollar los modos coherentes y convincentes para justificar el mundo institucional a las nuevas generaciones, gracias a una capa protectora de interpretación tanto cognoscitiva como normativa (p. 85). “La función de la legitimación consiste en lograr que las objetivaciones de ‘primer orden’ ya institucionalizadas lleguen a ser objetivamente disponibles y subjetivamente plausibles” (p. 121). De ello depende que los sujetos puedan experimentar la vida cotidiana en grados distintos de proximidad y lejanía, tanto en el terreno espacial como en el temporal, coordinadas mnémicas que bien pueden traducirse empíricamente en lugares y fechas.

Los sujetos interiorizan tales procesos de objetivación a través de la socialización; aun cuando esta última transcurre durante toda la vida del individuo, en ella Berger y Luckmann (2001) distinguen dos etapas: la socialización primaria y secundaria.

A la socialización primaria corresponde la incorporación del individuo en la dialéctica social, ya que él “... no nace miembro de una sociedad”. El punto de partida de este proceso es la internalización por parte del sujeto a un “mundo objetivo”; es decir, la aprehensión o interpretación inmediata que él tenga de un acontecimiento objetivo en cuanto éste le expresa un significado específico (p. 164). La socialización secundaria “es la adquisición del conocimiento específico de ‘roles’... [hecho que] requiere de vocabularios específicos” (p. 175). Este tipo de socialización se gesta en los procesos que introducen al individuo a nuevos contextos de su sociedad, incluyendo particularmente los “submundos institucionales” dependientes de la estructura social y de la división del trabajo (p. 174). Para los autores, ambos tipos de socialización “...no deben concebirse como si ocurrieran en una secuencia temporal: más bien, ambas caracterizan simultáneamente a la sociedad” (p. 164).

En esta dinámica objetivación-subjetivación la memoria construida intersubjetivamente aporta el orden para la aprehensión subjetiva de la experiencia biográfica; ella ordena la historia y ubica los acontecimientos colectivos dentro de una unidad coherente que incluye el pasado, el presente y el futuro. Esta memoria construida intersubjetivamente también establece códigos compartidos por los individuos socializados, así como un marco de referencia común para la proyección de las acciones individuales. En otras palabras:

La rememoración se objetiva en un sinnúmero de artefactos —objetos, edificios, libros, el lenguaje, obras artísticas, placas, estelas— los cuales son subjetivados —es decir introyectados y significados— por los individuos en interacción. Gracias a esta relación dialéctica de objetivación/subjetivación, la memoria intersubjetiva se erige y se transforma y con ello se va también articulando la misma realidad social. Desde esta perspectiva, tanto el espacio, como el tiempo y la memoria representan pilares con los cuales se construye el mundo social (Kuri, 2017, p. 13).

Más que una descripción secuencial, destacamos la activa participación de los sujetos tanto en los procesos de rememoración y construcción de la realidad, como en la asimilación diferenciada de los contenidos y patrones de comportamientos; en dichos procesos influye su trayectoria tanto a nivel personal e interpersonal-grupal como sociocultural.

Este proceso de rememoración es el resultado de la interacción de factores individuales, grupales y sociales, por lo que la memoria es una construcción intersubjetiva, una instancia constituyente de los procesos subjetivos que participa activamente en las maneras en que los sujetos dan sentido a sus vidas y, al mismo tiempo, construyen la realidad social.

Las ideas de Castoriadis (1989, 1997, 1998, 2006) referentes a: 1) que el sujeto y la sociedad se constituyen y se instituyen imaginariamente, 2) la relación existente entre lo psíquico y lo histórico-social y, por último, 3) que la tensión entre el “imaginario radical” y el “imaginario efectivo” dan lugar a las siguientes tres consideraciones teóricas sobre el entendimiento de la memoria como construcción intersubjetiva.

a) Que la comprensión de la memoria descansa en la dinámica del doble dominio de lo imaginario –lo psíquico y lo histórico social–, y en su participación en la formación de los sujetos y de la sociedad;

b) que la identidad se levanta como una construcción de sentido indisociable de la interacción entre lo imaginario radical y lo imaginario efectivo, es decir, entre la dimensión de lo instituido y de lo instituyente;

c) por último, que es en la reflexión sobre las significaciones atribuidas al pasado, y la resignificación de éstas en el presente, donde yace el potencial educativo y pedagógico de la memoria.

La primera consideración teórica contempla la relación entre memoria y sociedad. Castoriadis (1989) plantea que lo imaginario se manifiesta en dos grandes dominios que son inseparables e irreductibles entre sí: el dominio de la psique y el dominio de lo histórico-social. En el primer dominio, el de la psique, lo imaginario es llamado “imaginación radical”, término utilizado para referirse la capacidad de la psique de crear un flujo incesante de representaciones, intenciones, deseos y afectos; esta denominación se refiere a la creación originaria, a la raíz, a la fuente de la creación. La imaginación radical consiste en un flujo de creación y no sólo de una combinación o repetición de imágenes previas. En el segundo dominio histórico-social lo imaginario aparece como “imaginario social”, como sistemas de significación que producen sentido a todo lo que una sociedad se representa, valora y hace. En otras palabras, la capacidad imaginaria se manifiesta en el sujeto individual como imaginación radical, y en la sociedad como imaginario social. De lo anterior se desprende que, “es imposible que haya vida psíquica si la psique no está capacitada para hacer surgir [y organizar] representaciones” provenientes de la sociedad (Castoriadis, 1989, p. 193).

En la interacción entre el dominio psíquico y el histórico social, la memoria comporta una diferenciación estratégica que contribuye al entendimiento de las prácticas sociales, de la rememoración, y de su relación con la formación de los sujetos y de la sociedad. Estos últimos componentes abren la posibilidad de

entender la memoria no sólo como el registro de una experiencia en la psique, sino también como el cuestionamiento que el sujeto se plantea sobre los sucesos pasados que, sin considerarlos recuerdos vividos, no encuentran su origen en la experiencia personal, ni tampoco están fundados en el conocimiento directo. En la interacción entre el dominio psíquico y el histórico social, la memoria comporta imágenes compartidas, cumpliendo funciones sociales específicas en un momento socio-histórico concreto.

De acuerdo con Castoriadis (2006) “la sociedad es una institución histórico social que encarna significaciones (...) referentes al conjunto de las herramientas, del lenguaje, de las maneras de hacer, de las normas y de los valores, etcétera, (...) de todo lo que impone -con o sin sanción formal- maneras de actuar y de pensar”; de esta manera, la sociedad contribuye con la regulación de las relaciones y las prácticas sociales (p. 76 y 77). Visto así, las instituciones se convierten en un referente central de contexto, desde el cual se ejerce la función de la memoria: “las instituciones sociales en su contenido concreto son específicas de cada sociedad y están formadas con respecto al conjunto de sus significaciones imaginarias” (p. 79).

Desde esta perspectiva los contenidos de la memoria son entendidos como las significaciones imaginarias sociales que “hacen posible la cohesión interna de un entretejido de sentidos, o de significaciones, que penetran toda la vida de la sociedad, la dirigen y la orientan” (Castoriadis, 2006, p. 78). Debido a que proceden del imaginario social, los materiales mnémicos “no son nada si no son compartidos, participados, por ese colectivo anónimo, impersonal, que es también cada vez la sociedad” (p. 79). En este sentido, la memoria individual es considerada como una parte total de la sociedad, puesto que el sujeto incorpora el entretejido de significaciones imaginarias sociales que conforman a la sociedad; esto, no sin antes aclarar que la memoria individual y la memoria colectiva no son equivalentes, ni tampoco la colectiva es la suma de las individuales.

La organización propia de la sociedad -es decir, sus instituciones, y las significaciones imaginarias que portan estas instituciones- es la que plantea y

define cada vez lo que es considerado información para la sociedad, lo que es simple ruido y lo que no es nada en absoluto [...] Podríamos decir que cada sociedad contiene un sistema de interpretación del mundo -pero sería insuficiente: cada sociedad es un sistema de interpretación del mundo-. E incluso, de manera más rigurosa, cada sociedad es constitución, de hecho creación, del mundo que vale para ella, de su propio mundo (Castoriadis, 2006, p. 81).

Si bien podríamos decir que la memoria es un elemento constitutivo de lo imaginario, de las instituciones y de las significaciones imaginarias que éstas representan, también es importante subrayar que éstas no son puestas en el sujeto de manera mecánica, por el contrario, éste es partícipe activo en la creación de aquellas. En cierto sentido, la memoria des-determina las significaciones de lo histórico social al pasar su contenido por lo psíquico; sin embargo, la memoria no se restringe ni al registro ni a la reproducción mecánica del pasado, es más bien selección y resignificación sobre el pasado. La memoria abarca tanto las significaciones imaginarias como la construcción reelaborada de éstas; contiene tanto lo socio-instituido como lo socio-instituyente.

La segunda consideración teórica se refiere al vínculo entre memoria e identidad. La construcción del sentido de la identidad, es decir, la búsqueda de inteligibilidad resulta indisociable de la dinámica entre lo imaginario radical y lo imaginario efectivo, es decir, en la tensión entre lo instituido y lo instituyente.

El imaginario social –presente en el dominio histórico social– tiene dos dimensiones que se encuentran en constante tensión: el imaginario radical y el imaginario efectivo.

El imaginario radical es la capacidad de hacer surgir como imagen algo que no lo es, es la capacidad creativa (río abierto del colectivo anónimo) de la invención y del desplazamiento de sentido para crear nuevas significaciones. Magma incandescente que transforma lo que existe y crea nuevas figuraciones. Es la dimensión instituyente del imaginario social.

Mientras que el imaginario efectivo se refiere a los productos, a lo imaginado, a las significaciones instituidas de una sociedad. Magma solidificado, hecho piedra y

cimiento para las instituciones. [Es la dimensión instituida del imaginario social] (Anzaldúa, 2010, p. 50).

La memoria es un componente fundamental de la identidad y de la sociedad debido a que tanto los recuerdos como la significación otorgada a éstos son necesariamente una acción compartida en el marco de un espacio y tiempo específicos. Por ello, “la memoria de lo instituido” configura las bases de la identidad puesto que es capaz de englobar a la memoria individual capacitándola para apropiarse de un pasado común e instituir imaginarios sociales; de esta manera, mediante las prácticas sociales de rememoración se crea una idea de continuidad que, a su vez, permite cierta proyección a futuro. Sin embargo, la construcción de identidad no se reduce a la acumulación y reproducción de la memoria de lo instituido, ya que ésta no determina la significación absoluta del sujeto; por el contrario, “la memoria de lo instituyente” como parte de la autoalteración inherente al devenir psíquico del sujeto, escapa a las significaciones instituidas favoreciendo la posibilidad de crear nuevas producciones imaginarias, y con ello, nuevos significados y nuevas memorias en un esfuerzo de creación de sentido (para instituirlo).

De acuerdo con lo hasta aquí planteado, “somos nuestros recuerdos”, considerándolos como aquello a partir de lo cual –y por medio de lo cual– los individuos se constituyen, se piensan, se imaginan, dicen y hacen en una sociedad determinada.

Los dominios instituido e instituyente de lo imaginario son “necesarios para darle certeza al yo de lo que no es y, a su vez, inventar y creer lo que es, esforzándose por un pacto de reconocimiento con el mundo” (Ramírez, 2017, p. 196). Al respecto, Castoriadis (2006, p. 77) considera que los individuos requieren para subsistir crear un mundo *para sí*, o sea, con significación y sentido, aunque esta creación implique también la posibilidad de transformarse a sí mismos y, por lo tanto, a la sociedad. Para el autor tanto el sujeto como la sociedad son creación incesante, ambos son históricos ya que atraviesan por procesos de autocreación (Castoriadis, 1997, p. 5).

En este proceso de autocreación y, por ende, también de autoalteración, “el imaginario social instituyente” es la “potencia” que abre la posibilidad permanente de creación, tanto para los sujetos como para las sociedades, permitiendo escapar de la determinación absoluta al crear nuevas determinaciones que también serán provisorias ya que nada está completamente determinado de una vez y para siempre. En otras palabras, “lo que cada vez (en cada ‘momento’) es, no está plenamente determinado, es decir no lo está hasta el punto de excluir el surgimiento de otras determinaciones” (Castoriadis, 1998, p.10).

El sujeto se constituye y conforma su identidad en la dinámica entre lo instituyente y lo instituido; en el “flujo incesante de imaginación radical y río abierto de significaciones imaginarias sociales”; es en esta permanente interacción donde el sujeto tiene la posibilidad de cuestionar lo que es, lo que ha sido y lo que podría ser (Anzaldúa & Ramírez, 2010, p. 116).

Entre el dominio de la psique y el dominio histórico social, existe el trabajo de la memoria que permite a la subjetividad individual incorporar la significación del mundo que antecede la existencia del individuo. Aquí la memoria se refiere a la facultad de llevar a cabo significatividad con sentido práctico para abordar precisamente la experiencia existencial compartida. De esta manera, la institución se reproduce en los recuerdos y las prácticas de los sujetos que integran la sociedad, sin embargo, la memoria instituida potencializa lo nuevo, la creación de la memoria instituyente. Esta dinámica implica la reflexión del sujeto y por ello, un proceso de continuidad y discontinuidad, de pérdida y reapropiación o, en otras palabras, de reconstrucción de sentidos donde se actualiza el *sí mismo* a partir de los procesos de identificación en un diálogo entre lo instituido y lo instituyente. Llega a través de la reflexión sobre el *sí mismo* -sobre lo que es, lo que ha sido, sobre el conocimiento de su situación actual, su pasado, su futuro, su tiempo y sus posibilidades– a la autoconfrontación y a la autoalteración como procesos de ruptura con sus propios presupuestos, pero también al surgimiento de nuevas posibilidades de pensar-se y actuar.

La tercera consideración teórica pone en relación la memoria y la educación. La potencia educativa y pedagógica de la memoria radica en la reflexión sobre las significaciones atribuidas al pasado y la resignificación de éstas en el presente.

Los procesos de creación se encuentran estrechamente ligados con la reflexión y la elucidación, ambos son recursos del sujeto. La primera “aparece cuando el pensamiento se vuelve sobre sí mismo y se interroga no sólo sobre sus contenidos particulares sino sobre sus presupuestos y fundamentos” (Franco, 2003, p. 18). Por su parte, la reflexión es el proceso fundamental para llevar a cabo el trabajo de elucidación, para interrogar reflexivamente a lo establecido, lo instituido, lo sabido, a las significaciones imaginarias que ha instituido la sociedad en sus sujetos, mismas que, además de organizar los procesos sociales se manifiestan en las prácticas.

Los procesos de reflexión tanto a nivel psico-individual como socio-grupal contribuyen a cuestionar a las instituciones, los saberes, las certezas, y en general, a las significaciones sociales de los sujetos creadores. El efecto en los actores implicados es reconocer que las instituciones de la sociedad son creadas por ellos y, por lo tanto, transformables por ellos. Esto posibilita generar nuevas estrategias y posicionamientos públicos que resignifican finalidades gracias al reforzamiento de la capacidad de los individuos para explicitar argumentos, propósitos, fines y acciones.

La memoria es entonces producto y productora del mundo social, manifestándose en el imaginario instituido e instituyente; cumple, por un lado, un importante papel en la reproducción social y, por otro, permite una negociación “en la que el sujeto tiene que construir los sentidos que logren un lugar para él en la mirada de los otros” (Ramírez, 2017, p. 197).

La memoria instituida como producto social requiere ser aprehendida y reactivada incesantemente en los procesos generacionales de socialización; cumple una función central en los procesos de construcción de la identidad individual y en el desarrollo de la intersubjetividad. Las prácticas educativas instituyen procesos de adquisición de habilidades e interiorización de valores; a la vez que participan en

los procesos que permiten la construcción de la identidad individual, también favorecen la cohesión social. Si acordamos con Castoriadis (1998) que la subjetividad comprende la elaboración del yo y además, forma parte de un proyecto social histórico, entonces la transmisión de la memoria de una generación adulta a otra generación más joven no constituye únicamente el reemplazo generacional, por el contrario, se trata de un proceso que “une” simultáneamente lo instituido como memoria por las generaciones adultas y lo potencialmente memorable (lo instituyente).

El carácter instituyente, maleable y procesal de la memoria, agrega complejidad a estos procesos conflictivos de transmisión cultural, en la medida que éstos se relacionan con la socialización permanente. Esto es así porque a lo largo del trayecto de vida, los sujetos continuamente sedimentan experiencias que se convertirán en nuevos conocimientos de sentido común, construyéndose para sí nuevos referentes para orientarse en el mundo. Las significaciones realizadas en algún momento específico de la vida –con respecto de una misma experiencia- no guardan necesariamente el mismo significado, no son iguales ya que a lo largo del tiempo el sujeto incorpora cada vez más esquemas interpretativos (Lindon, 1999, p. 303).

Surge aquí una cuestión insoslayable para el entendimiento de la dinámica educativa de la “transmisión” de la memoria de una generación adulta a otra generación más joven, y es precisamente la definición de juventud como etapa de la vida. Erikson (cit. por Bordingnon, 2005, p. 51) menciona que el individuo presenta, a lo largo de su ciclo de vida, tres procesos de organización interrelacionados: el proceso biológico, el psíquico, y el ético-social. El primero referente a la organización de los sistemas biológicos y el desarrollo fisiológico (el soma); el segundo implica las experiencias individuales en síntesis del ‘yo’, los procesos psíquicos y la experiencia personal y relacional (la psique); y el tercero envuelve la organización cultural, ética de las personas y de la sociedad, expresadas en principios y valores de orden social (el ethos). Lo novedoso de su propuesta es la integración de la dimensión social al concepto de desarrollo de la

personalidad en el ciclo completo de la vida, así como el énfasis puesto en el hecho de que las crisis psicosociales están presentes desde la infancia y hasta la vejez.

Es a raíz de las condiciones cambiantes de la sociedad contemporánea -hacia 1968- que Erikson se interesa por el tema de la “crisis de identidad” como algo que debe considerarse necesario en la configuración de la personalidad adulta; no sin mencionar que “...cada crisis está ligada con las otras tanto en el sentido prospectivo como retrospectivo...” (p. 60). Para el autor es gracias al impacto de la cultura, de la sociedad y del contexto histórico en el desarrollo de la personalidad, que no es posible entender las etapas de la vida con carácter predeterminado, definido con anticipación, universal e invariable, siempre ceñidas a la secuencia marcada por los estadios a que responde la formación de la identidad personal. Por el contrario, el autor concibe la identidad como un proceso que está en desarrollo y en cambio constante, como experiencia subjetiva y como hecho dinámico. Representa la “...capacidad organizadora del individuo con el poder de reconciliar las fuerzas sintónicas y las distónicas, así como de solucionar las crisis que surgen del contexto genético, cultural e histórico de cada individuo” (Bordingnon, 2005, p. 51). De manera específica, señala, por ejemplo, que “la crisis de la juventud es también la crisis de una generación, y de la solidez ideológica de su sociedad” (Erikson, 1980, p.140).

Como construcción social la juventud adquiere significado en función de los diversos contenidos que le son atribuidos por la correspondiente coyuntura sociohistórica. De acuerdo con Pedroza y Villalobos (2006, p. 408) la idea de juventud en los siglos XVIII y XIX se asociaba con una capa social que gozaba de privilegios en un período de permisividad entre la madurez biológica y la madurez social; en el siglo XX se le relacionó con un concepto negativo pues fue vista como sinónimo de problemas y malestares sociales, criminalizado con ello su representación social. Ya en el siglo XXI se le asocia más con una idea de tribalización de las juventudes. Las interpretaciones sobre la juventud varían desde considerar a los jóvenes como “un problema de adaptación ligado a una

perspectiva médico-psicológica”, hasta “una visión cultural que inicia con las investigaciones de la antropología durante la tercera década del siglo xx y continúa hasta la actualidad” (Santillán & González, 2016, p.113).

Podría decirse que en la comprensión de la juventud, los jóvenes han sido concebidos en la polarización positivo-negativo: por el lado positivo se les ha conferido la posibilidad del cambio como cumplimiento de la esperanza para la realización de la felicidad humana o como contestatarios al desencanto social; por el lado negativo, al recibir el rechazo de la sociedad en general, ya sea como desadaptados sociales o como combatientes de la globalización neoliberal (Pedroza & Villalobos, 2006, p. 408).

La idea de juventud se refiere a un proceso de la vida cuyas características específicas incluyen los aspectos biológicos, psicológicos, políticos y socio-culturales; de tal modo que “si se comprende a la juventud como una construcción social y cultural entonces los cambios ocurridos en la sociedad contemporánea influyen en su vida cotidiana” (Castro, 2007, p. 11). Es así como los procesos y las prácticas de la memoria -asentados en los nuevos reclamos sociales, en las agendas políticas, en los valores y en los actores sociales- se corresponden con una vida cotidiana -de objetos culturales e instituciones sociales- experimentada por los individuos que viven en sociedad. En la comprensión de esta realidad social, los profundos cambios sociales propiciados por la globalización y la creciente movilidad social juegan un papel decisivo.

De acuerdo con las particularidades de cada sociedad, la transición de la infancia a la adultez se gestiona de diferentes maneras de ahí que las formas, los contenidos y las prácticas sociales difieran entre sí. Si bien estos procesos tienen un fundamento de carácter biológico -básicamente la edad-, éste sólo adquiere sentido por su condición social.

Los individuos habitualmente son considerados jóvenes porque

dependen de los valores asociados a este grupo de edad y de los ritos que marcan sus límites. Ello explica que no todas las sociedades reconozcan un estadio nítidamente diferenciado entre la dependencia infantil y la autonomía adulta. Para que exista la juventud, deben existir, por una parte, una serie de condiciones sociales (es decir, normas, comportamientos e instituciones que distingan a los jóvenes de otros grupos de edad) y, por otra parte, una serie de imágenes culturales (es decir, valores, atributos y ritos asociados específicamente a los jóvenes). Tanto unas como otras dependen de la estructura social en su conjunto, es decir, de las formas de subsistencia, las instituciones políticas y las cosmovisiones ideológicas que predominan en cada tipo de sociedad (Feixa, 1998, p.28).

Si bien la denominada frontera generacional se caracteriza por presentar elementos provenientes de factores históricos y estructurales, también lo es porque en ella “hay sistemas de creencias compartidas que separan a las generaciones y unen a miembros de diferentes grupos de edad, lo que hace difícil encontrar un “nexo concreto” que configure una generación” (Souto, 2007, p. 179). De ahí que, además de la adscripción subjetiva a un sentimiento de “contemporaneidad” -expresada por “recuerdos en común”- se requiera también de una memoria colectiva. La conciencia de pertenencia a una generación está presente en los significados interiorizados atribuidos a los acontecimientos específicos recuperados como recuerdos, como emblemas, e incluso, como etiquetas y autocalificaciones; estos, además de afectar de distinta manera a todos los individuos coetáneos, proveen elementos para generar una identidad juvenil colectiva; es así como “la especificidad de la juventud es una norma construida históricamente, desarrollada socialmente e interiorizada psicológicamente” (Souto, 2007, p. 181).

La referencia a transmisión de la memoria es frecuentemente asociada al concepto de “generación”, para referirse a las diferentes condiciones sociales y materiales de producción de los sujetos; en razón de ello resulta necesario considerar tanto las diferencias intergeneracionales -derivadas de las variaciones temporales en las formas sociales y materiales de producción de los individuos-

como las diferencias intrageneracionales -derivadas de las posiciones sociales que ocupan los miembros de una generación cronológica determinada (Bourdieu, 2002). De este modo, la transmisión de la memoria no obedece a una evolución biológica, cronológica o lineal, sino más bien a una dinámica de conflicto sobre las posibilidades de los actores sociales en la que se entreteje el sentido de la “transmisión de la memoria” a través de sus expectativas y posibilidades objetivas (instituciones, clases sociales, género, etnia, etc.).

En la dinámica social -inter e intrageneracional- se define lo joven y lo adulto como el espacio donde se gestan procesos contradictorios de socialización y rememoración. El uso estratégico de la noción de juventud surge entonces en la relación con los actores sociales quienes dan contenido a la memoria, ahí donde las dimensiones constructoras de la juventud pueden ser negativa o positiva. En otras palabras, la idea de juventud construida desde “lo adulto” descansa en el sentido amplio de lo instituido de esta relación (lo homogéneo y estable: las elaboraciones de la juventud por lo institucional reproducido, valores, normas, reglas, códigos, conductas esperadas y estéticas, etc.); mientras que la noción de juventud autoconstruida e instituyente, involucra a las múltiples “juventudes” heterogéneas e inestables como diversidad de posibilidades de creación y de múltiples apropiaciones individuales y colectivas resultantes de una dinámica de conflicto. “Dicha confrontación toma en la superficie la forma de ‘batalla generacional’, pero en el fondo se trata de algo más importante: la supervivencia del propio orden social establecido” (Taguenca, 2009, p. 162).

A esta problemática intergeneracional se suma la heterogeneidad interna presente entre las distintas juventudes. Aun cuando pueda hablarse de una unidad generacional -con respecto a un conjunto de problemas percibidos como compartidos-, la consecuente integración de procesos, estructuras y biografías da lugar a propuestas y acciones no uniformes a los problemas percibidos. En este sentido, la memoria como construcción sociohistórica representa una aproximación a la condición de pertenencia de los jóvenes a las diferentes esferas de la sociedad (familia, grupo de edad, mercado laboral, educación, etc.), ahí

donde la biografía es una esfera depuradora que integra tiempo individual y tiempo histórico.

La juventud como realidad objetiva contiene en sí misma el sentido de ser joven, una visión que descansa en la idea de un desarrollo lineal, progresivo y cronológico donde juventud y adultez son observadas como algo acabado, fijo e inmóvil. Algo así como decir que todo sujeto de un determinado grupo de edad no se cuestiona una verdad aceptada que, además de repetirse, reafirma un patrón de comportamiento adoptado y legitimado a través de prácticas socioculturales más amplias.

Considerar a la memoria únicamente como herramienta para moldear a los jóvenes para incrementar y consolidar los lazos intergeneracionales, conlleva entender la juventud en singular y homogénea. Significa entenderla como una época de la vida sujeta a un proceso de evolución lineal, en etapas, y cuya finalidad es la adultez, una forma determinista de comprender la memoria como una transmisión definible y mecánica de recuerdos de los adultos a los jóvenes.

Esta conceptualización de la juventud descansa con frecuencia en criterios demográficos, definidos con independencia de las condiciones sociales, políticas y culturales donde se desenvuelve. La juventud es reducida a “una etapa plena de la vida”, como “una generación que representa los valores asimilados al cambio social y al progreso”, y también como “un tramo dentro de la biografía”. Es decir, “se agrupan a todos los miembros que comparten una misma edad bajo la misma definición de jóvenes, indistintamente de la fuerza que puedan tener en estos individuos otras variables estructuradoras (Brunet & Pizzi, 2013, p. 14).

Bajo su forma objetiva, autores como Martín-Criado (2005, p. 88-89) identifican nociones tales como “clases de edad” y “generación”. La primera sugiere una división que varía históricamente -tanto en los comportamientos que les son atribuidos como en el tramo de edad biológica que abarcan-, y que opera con base en una edad definida socialmente; se presupone que en esta edad, los sujetos asumen ciertas formas de pensamiento y comportamiento socialmente

predefinidos y acordes con la definición social de la categoría en que se encuentran incluidos. Lo mismo sucede al hablar de generaciones donde no basta con reconocer la contemporaneidad cronológica, sino que se requiere también considerar el uso estratégico de la noción juventud con su valoración positiva o negativa, tanto por los propios jóvenes, como por otros sujetos u organizaciones.

Para Bourdieu la juventud y la vejez “no son categorías dadas de forma objetiva, sino que son posiciones sociales que se producen y reproducen constantemente a partir de lucha por la distribución de poderes entre los sujetos que las ocupan” (cit. por Brunet & Pizzi, 2013, p. 27). En otras palabras, lo que en una sociedad se instituye como juventud cobra sentido gracias al conjunto de circunstancias que, a lo largo del tiempo, constituyen el entramado de relaciones donde se inserta y adquiere un significado específico. La juventud se enmarca entonces en un sistema de relaciones sociales que define, en cada espacio social, las propias fronteras entre clases de edad; son las condiciones de cada momento histórico y las relaciones sociales prevalecientes las que, bajo diferentes estrategias argumentativas con respecto a la transmisión de la memoria, hacen prevalecer tanto la relación juventud-adulthood, como el uso estratégico de la noción “juventud”.

La participación de los jóvenes en los procesos de construcción-creación de la memoria no se limita entonces a la subordinación cronológica; por el contrario, la dotación de sentido a los recuerdos específicos depende más que de la edad, de la posición que ocupa el sujeto en diferentes estructuras sociales (familia, escuela, trabajo, comunidades, grupos, etc.), sujetas éstas a su vez a lo económico, social, cultural, histórico. Gracias a ello, la memoria se presenta como una posibilidad para vislumbrar un conjunto de posibilidades creativas propias de los complejos procesos de transmisión cultural presentes en las prácticas educativas intergeneracionales.

La identidad juvenil no puede ser equiparada con la metáfora de “futuro de la sociedad”, ya que no se forma de manera mecánica a través de la simple transmisión de las memorias de los adultos a los jóvenes; una idea semejante nos remitiría a una concepción cerrada de los jóvenes como adultos potenciales,

negando el presente del joven, y sustituyéndolo por un futuro de adulto como posibilidad permitida por su formación actual.

La juventud como condición sociohistórica va más allá de suponer la existencia de un orden social universal basado en una estratificación social por edades, e incluso de privilegiar esta condición como base de la organización social y de la estructuración de sentido. La juventud como condición social existe temporal y espacialmente, objetivándose para dar lugar a “la existencia de un objeto teórico ‘juventud’ que problematice la realidad ‘jóvenes’” (Brito, 1998, p. 1).

La comprensión de las diversas “juventudes” -referentes a los jóvenes reales, imaginarios, símbolos de una generación, representantes de unos valores de ruptura, etc.- hace inteligible su participación en las relaciones sociales particulares, y esclarece su vínculo con la diversidad y especificidad de contextos históricos. Del análisis de los fenómenos generacionales -donde las generaciones mayores se extienden significativamente por el aumento en la esperanza de vida, vinculándose a las más jóvenes a través de las prácticas de la memoria- surgen las nuevas motivaciones educacionales y los principios pedagógicos para organizar la transmisión cultural y con ella la memoria. Todo ello sin olvidar que la construcción de la identidad personal supone un ejercicio de autorreflexión a través del cual el individuo pondera sus capacidades y potencialidades, cobrando con ello conciencia de lo que es como persona. Un proceso donde la memoria interviene de manera profunda en nuestra habilidad para adjudicar sentido al mundo en el que vivimos.

El análisis de las prácticas de la memoria permite conocer la dinámica de la socialización desarrollada dentro y entre los diferentes grupos de edad -sus continuidades y cambios-, dando acceso a los procesos donde los jóvenes se interrelacionan con las instituciones, incluida la escolar. Cabe señalar aquí que la escuela ocupa un lugar privilegiado en el proceso de socialización y transmisión de conocimiento de generación en generación, desempeñando además una actividad fundamental, habitual e idealmente asociada a la existencia de la juventud como etapa de la vida de los individuos.

En su relación con la memoria, la educación escolarizada desempeña entre otras funciones: mantener la cohesión interna de grupos sociales bien delimitados, difundir una idea de continuidad en la sociedad y, por último, dar forma de límite a aquello que un grupo percibe como elemento común. En esta última función de la memoria, “lo común” reinterpreta incesantemente el pasado en función de los intereses y necesidades de un presente y de un futuro; aun cuando el pasado sirva para preservar la cohesión de los grupos y de las instituciones que componen la sociedad, los límites del pasado no se demarcan de manera arbitraria, por el contrario, lo hacen satisfaciendo determinadas exigencias que justifiquen su lugar social y sus relaciones con los otros.

Resulta sin embargo limitada la idea de considerar la acción de la escolarización sólo a partir de la transmisión de un acervo cultural prefijado de memoria “de los adultos a los jóvenes”; no reconocerlo significa otorgarle a la escuela la competencia de construir trayectorias colectivas de manera lineal, estándar, libre de contradicciones, así como la facultad de trazar los destinos individuales en una secuencia lógica y racional. Defender esta posición también deja de lado el alcance de las relaciones establecidas entre los actores sociales quienes son los que dan contenido a la memoria, y a la articulación de intersubjetividades y múltiples potencialidades de futuro.

El nexo entre memoria, juventud y educación representa entonces un paso indispensable para la reflexión pedagógica. La memoria tiene su expresión en las prácticas sociales y en actos de rememoración deliberados, ahí donde la educación cumple el objetivo ya sea de contribuir con la reproducción social, o bien, funcionar como fuente de cambio social. En este sentido, el acto de rememorar funciona como

un dispositivo cognitivo, axiológico y normativo que orienta relaciones y prácticas de diversa índole realizadas dentro del seno de la vida cotidiana es decir, en ese territorio aporético y de certezas —hasta nuevo aviso— en el que se da la reproducción social[...]. La rememoración tiene un claro papel conservador de diversas estructuras e instituciones, lo cual no significa que no sea una fuente de cambio y ruptura social, cultural y política en función de que justamente la memoria

es una matriz de significados que guían y habilitan la acción a diferentes escalas y, como tal, es un referente que posibilita que los sujetos se orienten en el mundo (Kuri, 2017, p. 13).

La memoria –y con ella la práctica pedagógica de recordar que “supone una serie de habilidades, conocimientos y destrezas gracias a los cuales los actores cuentan con insumos que les posibilitan vivir en sociedad” (Kuri, 2017, p. 13)– es resultado de las prácticas sociales en general y de las educativas en particular, dotándolas a ambas de sentido e intencionalidad. Esto sucede gracias a que la memoria es una construcción socio-histórica enmarcada en un espacio-tiempo específico, posicionándose en la vida cotidiana y en la comunicación interpersonal; en su constitución intervienen los diferentes ámbitos de la vida social (cultural, educativo, institucional, político, económico, etc.), así como la influencia recíproca y contradictoria existente entre éstos.

Concebida como una preocupación cultural y política, la memoria se encuentra estrechamente vinculada a los grandes acontecimientos sociohistóricos (como pueden ser los llamados procesos decoloniales, los movimientos sociales propios de la década de 1960, el debate surgido hacia 1980 sobre el Holocausto, la caída del Muro de Berlín en 1989, las políticas genocidas en Ruanda y Bosnia a principios de 1990, etc.); una memoria que es representada a través de diversas prácticas de tipo cultural y de coyuntura (tales como la restauración de centros urbanos, la protección patrimonial, la proliferación de museos, la popularidad de la moda retro y el marketing de la nostalgia, prácticas de memoria en las artes visuales, el auge de documentales históricos en televisión, y la emergencia y popularidad de una cultura del trauma en forma de apologías políticas del pasado y su conmemoración) (Huysen, 2002).

Muy a pesar de sus diversas formas de representación cultural y política propias de la sociedad actual, es cierto que el tema de la memoria ha cobrado un nuevo ímpetu en el “marco de amplios procesos de globalización y flujos transnacionales, de la hipermovilidad de individuos y objetivaciones culturales impulsadas por

capacidades tecnológicas y alfabetismo mediático de creciente envergadura” (Mendlovic, 2014, p. 292).

En la actualidad y frente al recambio de referentes experimentado por la presencia simultánea de los mundos analógico y digital, los jóvenes disponen de novedosos materiales culturales a partir de los cuales construyen su identidad. Los nuevos riesgos y con ellos también las nuevas oportunidades y desafíos, influyen decisivamente en la subjetividad de los individuos, una subjetividad ligada un reordenamiento del mundo social y de sus respectivos vínculos de interacción. Nuevos escenarios donde la elaboración de los significados y valores continúa interaccionada con los referentes instituidos proporcionados por la escuela, la familia, el origen social, etc. La denominada “memoria adulta” continúa, a pesar de todo, desempeñándose como una dimensión constitutiva de la “memoria juvenil”; aquélla es aún considerada como portadora de los referentes a partir de los cuales tradicionalmente los jóvenes construyen su propia memoria para adaptarse a las nuevas condiciones sociales de incertidumbre y riesgo. Con ello continúan obteniendo una sensación de seguridad, creando nuevas memorias que recombinan lo transmitido por los adultos, pero ahora con los componentes de la continuidad y el cambio, de lo instituido y de lo instituyente.

Como proyecto pedagógico, la memoria busca desarrollar en los sujetos la capacidad de hacer conciencia, de darse cuenta a un mismo tiempo del camino contrapuesto a la ruta que recorren en los procesos de construcción de su propia realidad. Los procesos de rememoración se experimentan como estrategias para construir –y reconstruir- significados ya internalizados que puedan llegar a bloquear la capacidad de los sujetos para darse sentido, para autoconstruirse; de experimentarse como un descubrimiento permanente, un continuum abierto a la interrogación y a los principios devenidos de nuevas experiencias.

De esta manera, lejos queda el entendimiento de la memoria como un simple registro de hechos ya significados que la escuela –cuya vocación es el conocimiento- se esforzaría en preservar como hechos “reales” cuya pretensión de fidelidad definiría su estatuto de “verdad”. La memoria ya no puede ser entendida

como una realidad objetiva que contiene en sí misma el sentido del qué y para qué recordar; la memoria no existe de manera independiente de los significados que los sujetos le atribuyen, los significados de ésta son dependientes del modo en el que la percibe cada individuo o grupo social, de sus intereses, anhelos, elecciones o exigencias, y de la manera particular de ordenar su realidad.

En suma, la memoria atraviesa a los sujetos tanto en su práctica como a lo largo de su experiencia de vida social e institucional. Una trayectoria donde actúa el conjunto de formas provenientes de las esferas científica, política, cultural y educativa ya que, además de la transmisión de un saber, los procesos de rememoración se articulan con la experiencia cotidiana del individuo; una condición en la que se le pretende educar a partir de sus posibilidades de construir y reconstruir continuamente su realidad, y de darle coherencia al conocimiento proveniente de su experiencia y de su entorno.

La memoria, al quebrar la distancia entre el pasado sucedido y el pasado representado, no es solo objeto de exteriorización colectiva sino, sobre todo, de interiorización e incorporación a través de la significación de los espacios de la vida cotidiana de los individuos. Esta memoria social desempeña un papel definitivo al momento de imponer determinados órdenes sociales, políticos y culturales, no sólo como medio para naturalizarlos, sino como recursos para confrontarlos, resistirlos y subvertirlos (Serna, 2009, p. 38).

1.2 Institucionalización y memoria. La escuela como institución privilegiada para la elaboración de la memoria y su vínculo con la identidad y la juventud

La educación es una actividad social e históricamente influida por el contexto y la coyuntura en los que adquiere su significado; es parte y resultado de una red cambiante de relaciones dinámicas, complejas y conflictivas propias de las respectivas esferas de lo económico, demográfico, cultural, institucional e interpersonal. Como actividad y como proceso social, la comprensión de la educación está ligada fundamentalmente a las relaciones sociales que los individuos establecen entre sí en la diversidad de condiciones, momentos y espacios donde éstos se desenvuelven. Un entendimiento que remite al conjunto

de posibilidades y realidades constituidas por los individuos y colectivos en su continuo proceso de interacción. En esta influencia mutua entre sociedad-educación-individuo están situados tanto los procesos de memorización y rememoración, como la propia elaboración de la memoria y la formación identitaria.

Los distintos esfuerzos efectuados para el estudio del vínculo entre escuela y memoria se despliegan en dos direcciones: por un lado, la conceptualización de la memoria como una facultad cognitiva y, por otro, como proceso colectivo con imperativo ético y político. En el caso de la perspectiva psicológica, algunos de los principales planteamientos vinculan a la memoria con la decodificación individual y el aprendizaje escolar privilegiando los procesos de memorización.

Serna (2006) asegura que, con surgimiento del sistema educativo republicano, las prácticas escolares se centraron en la memorización como parte sustantiva del mundo escolar. Para él, esto obedeció a distintas circunstancias: primero, la memorización exigía la presencia del texto para derivar de éste lo repetible y al mismo tiempo, garantizar el control de lo “enseñable”; segundo, “la memorización resultaba eficaz para la enseñanza de las primeras letras, del catecismo, de las normas de urbanidad y de las cronologías históricas, que fueron considerados conocimientos indispensables”; tercero, “la repetición verbalizada era especialmente propicia para unas escuelas que debían concentrar en un mismo espacio estudiantes de las más diversas condiciones”; y cuarto, “la memorización constituía un recurso óptimo para la imposición de disciplina”, siendo en torno a ésta que giró toda una economía de reprimendas, castigos y premios (p. 18).

Las transformaciones acontecidas en el campo de conocimiento de la memoria han tenido considerables repercusiones en el espacio de los discursos pedagógicos y viceversa. Por ejemplo, en los postulados de la llamada pedagogía activa descansa la crítica a la “memoria atada a signos sin referentes, sujeta a textos sin conexiones con el mundo”; de ahí surge una propuesta de una memorización atada a la representación de los objetos, y con ella una nueva educación del cuerpo orientada a los sentidos. De esta manera los sentidos fueron

considerados los responsables tanto de la percepción real de los objetos, como de conducirlos a la mente “donde quedarían impresos racionalmente en la memoria” (p. 19).

De esta manera, la memoria -como facultad general o específica- fue percibida como la esencia intrínseca de lo humano alojada en el encéfalo “que requería el desarrollo de los órganos de los sentidos, de la boca en el caso de la memoria de las palabras, o de los ojos en el caso de la memoria de las cosas, para que se convirtiera en manifestación expresa”. Desde esta perspectiva la memoria era referida al plano de lo real -ya que “las cosas innombrables o las palabras sin cosas eran asunto de otras facultades, como la fantasía o la imaginación” (p. 25)- o simplemente asumida como disfunción, patología y trastorno presentado por individuos que sufrieron algún tipo de accidente o traumatismo físico o psicológico.

Ha sido el entendimiento de la memoria como facultad humana y funcionamiento mental, lo que la ha ceñido a una condición natural y a un determinismo biológico. De ahí que el papel de la educación consistiera entonces en discriminar las facultades innatas de las adquiridas, es decir, las inmodificables de las potencialmente educables.

La relación entre memoria e inteligencia también ha sido preocupación de la educación escolarizada. Tal asociación es concebida en diferentes sentidos: primero, como facultades alojadas en el cerebro que posibilitan la una a la otra la capacidad de producir palabras de modo fidedigno a través del lenguaje; una condición que denota el buen estado del cerebro y garantiza el buen funcionamiento de las facultades en él alojadas como lo son la memoria y la inteligencia. Una segunda concepción considera, por un lado, a la memoria como una facultad localizada responsable de alojar contenidos, y a la inteligencia -fundamentada en la globalidad del funcionamiento cerebral- como expresión de la estructura conjunta de las facultades mentales (p.26). Ambos postulados ajenos a la idea de que una buena memoria implica automáticamente una inteligencia especial. Desde estas perspectivas, la educación orientada hacia la memoria se

limita a la necesidad de desarrollar y medir la inteligencia, “nuevo principio de clasificación y organización del mundo escolar (p. 29).

Desde una perspectiva didáctica, nociones como “actualidad”, “intensidad” y “frecuencia” fueron utilizadas para describir el buen funcionamiento de la memoria. Se le considera a ésta como un archivo para registrar datos y experiencias, recuerdos a ser recuperados cuando fuese necesario; con ello se da por hecho la capacidad para evocar algo de la memoria siempre que ello hubiera sucedido de manera frecuente, intensa y recientemente; una postura que va en detrimento del significado o el sentido personal del hecho recordado (May, 1992).

La relación entre conocimiento y memoria se formula en otros términos. Los conocimientos generales reorganizan los recuerdos concretos, ya que para recordar los sujetos se apoyan en los esquemas que poseen. Incluso “el proceso de memorización está muy estrechamente relacionado con el conocimiento en general y el almacenamiento es también un proceso constructivo, mientras que el recuerdo es un proceso de reconstrucción activo y complejo” (Delval, 2014, p. 14). Es un recuerdo que involucra diferentes estadios (por ejemplo: adquisición, consolidación, evocación, reconsolidación, extinción y actualización) y niveles (químicos, biológicos, culturales y sociales) siempre interrelacionados.

El contexto, el significado y las emociones se encuentran inextricablemente asociados al recuerdo y el olvido, y se desempeñan además como imprescindibles para los procesos de codificación y sistematización de la información (Gómez, 2011, p. 83). Así, por ejemplo, el estrés afecta los recuerdos durante el proceso de evocación, pero durante el proceso de adquisición de la información, el estrés facilita la formación de la memoria.

Ahora bien, un enfoque social de la memoria abre prometedoras posibilidades para la investigación en educación ya que, al complementar socio-históricamente la limitada pero dominante perspectiva psicologista de la memoria, establece vínculos entre la memoria individual y la memoria colectiva. Al remitir a las dinámicas políticas y culturales de la memoria, la contextualización de los procesos de rememoración pone a la luz las tensiones, compromisos éticos,

reivindicaciones y usos sociales intrínsecamente relacionados con las prácticas educativas y escolares. Vista la memoria desde esta perspectiva se plantea entonces la necesidad de establecer la distinción entre la educación como práctica social y como escolarización, ambas con sus respectivas repercusiones pedagógicas.

Entendida como práctica social, la educación se ve acompañada por un proceso de comunicación y asimilación de la cultura; en otras palabras, la esfera de la cultura es el objeto privilegiado de la estructura educativa (Dávila, 1990, p. 225). Cabe señalar que la cultura lejos de ser “un repertorio homogéneo, estático e inmodificable de significados”, es una construcción colectiva y dinámica en constante transformación que surge de la organización social de significados interiorizados tanto por sujetos como por grupos sociales. La cultura provee los materiales de construcción de las identidades sociales, en tanto que la memoria es el principal nutriente de estas (Giménez, 2009, p. 7).

El objetivo del proceso socio-educativo es transmitir el conjunto de formas objetivadas y subjetivadas pertenecientes a contextos históricamente específicos. En las prácticas educativas se transmiten significados culturales concretos, caracterizados por ser ampliamente compartidos y relativamente duraderos, por exhibir una relativa estabilidad y revestir una fuerza motivacional y emotiva, además de tender a desbordar un contexto particular para difundirse a contextos más amplios (Giménez, 2009, p. 10). En esta amplia dinámica social de las prácticas educativas se despliega la construcción de la identidad en tanto “proceso subjetivo (y frecuentemente autoreflexivo) por el que los sujetos definen su diferencia de otros sujetos (y de su entorno social) mediante la autoasignación de un repertorio de atributos culturales frecuentemente valorizados y relativamente estables en el tiempo” (p.12).

La transmisión de la cultura abarca dos procesos estrecha y permanentemente conectados con la esfera educativa, a saber, la socialización y la individualización. Como práctica y como proceso social la educación es el principal recurso del individuo para tomar contacto con su entorno: “la socialización nos remite a la

esfera inmediata de la cultura pues ésta es el contenido a comunicarse mediante la educación; pero la individualización nos induce a la esfera mediata de la apropiación -producción, reproducción o transformación- de la cultura por el sujeto” (Dávila, 1990, p. 227). De este modo, la praxis comunicativa entre sujeto-sociedad y sociedades se manifiesta en términos dialécticos y de manera complementaria: por un lado, como comunicación y transmisión de la cultura de determinada sociedad a sus integrantes, y por otro, como asimilación y transformación de la sociedad por parte de quienes forman parte de ella.

Al referirse a la educación como producto institucionalizado de una sociedad -y no como práctica y proceso y social-, Dávila (1990, p. 226) advierte que no hay que entenderla como una educación fortuita, accidental, esporádica o intermitente, sino más bien como una inculcación expresa, regulada, prescrita y programada como institución por una sociedad concreta. Como producto institucionalizado, la institución escolar no es neutral pues su carácter teleológico y axiológico proviene del vínculo con su contexto, y para el logro de objetivos determinados que encierran una particular visión social y política implícita o explícita.

La educación como institución escolar persigue como cometido proveer, socializar y legitimar los principales valores que posicionan al individuo como parte de un grupo social en sus distintos momentos históricos, por lo cual además de fungir como el anclaje memorístico que posibilita la idea de estabilidad y permanencia frente a la contingencia temporal, también inscribe –y reproduce– *una* visión del pasado.

En este sentido la escuela se perfila como un “marco social de la memoria” (Halbwachs, 1991), un referente cultural obligado, un punto de partida para la construcción de la identidad y de las prácticas de memoria dentro de un grupo social específico nutrido con necesidades del presente. En la interacción escolar el sujeto es provisto de referentes culturales como fechas, nombres, hechos, nociones espacio-temporales, significaciones, patrones de experiencias; un horizonte político e ideológico que influye sobre la manera en que se interpretan, ordenan y sitúan los sucesos a la hora de recordarlos (Seydel, 2014, p. 194).

De ahí que la interpretación del pasado cambie de acuerdo con las transformaciones de los marcos sociales y de la función atribuida a la escuela.

Un ejemplo claro del vínculo entre memoria y escuela es el presentado por Echavarría (2003) para quien identidad, socialización y escuela están en estrecha relación con la moralidad. Para el autor la escuela se ocupa de la socialización y la construcción de sentidos de identidad, ambos orientados a la configuración de sujetos morales que se construyen en la interacción y la confrontación continua con sus pares, sus maestros y otros agentes de socialización.

Lo que se espera [de la escuela] es que cumpla responsablemente con su función inicial de socializar los sujetos a través de los saberes socialmente reconocidos, apoyándose en las metodologías que ella construye y aplica para que al término del proceso escolar se materialice la inserción de los sujetos en formación en un campo profesional específico, de esta forma, la escuela es una entrada a la cultura (p. 6).

La memoria construida por la institución escolar puede llegar a cumplir un papel normativo al exponer una ideología legitimadora del presente, y construyendo además una imagen del pasado. Sin embargo, las diversas memorias construidas por los grupos sociales pueden reforzarse o contradecirse entre sí, dando lugar a múltiples versiones del pasado, expectativas en el presente y visiones a futuro, elementos a considerar en la construcción social de la realidad. Este alcance social e histórico de la esfera de lo educativo rompe con la idea de concebir a la institución escolar como un espacio delimitado y autónomo, producto únicamente de sus particularidades normativas y organizacionales.

Al llevar a cabo estrategias de incorporación del pasado a través de los productos culturales objetivados en fechas, conmemoraciones y lugares -también llamados “vehículos de la memoria” (Jelin, 2002)-, la escuela se desempeña como una institución “emprededora de la memoria”, como un agente que incita al reconocimiento y legitimidad ética y política de una versión del pasado. De este modo, la escuela mantiene la atención social sobre su actividad y sobre el uso

ético-político y público de la memoria; ello a través de la inclusión o exclusión de temas curriculares con sus respectivos abordajes, pero sobre todo en la medida que “la transmisión del pasado” requiere de una comunidad interpretativa (Jelin, 2004). En otras palabras, la escuela es

una institución co-responsable del sostenimiento de la estructura social, en tanto allí se produce un variado sistema de relaciones, de prácticas, discursos y saberes, sugerentes de sentidos que, analizados y reinterpretados, median las relaciones entre las personas y entre éstas y sus ideologías, sus normativas, sus principios y sus valores (Echavarría, 2003, p. 23).

Sin olvidar que la escuela a la vez que es campo de posibilidad para el desarrollo socio-cultural, ella también se desempeña como espacio donde los sujetos circunscriben su experiencia educativa y sus respectivos procesos de uso-apropiación. Tal es el caso de la llamada pedagogía de la memoria que “delimita un espacio de reflexión y de producción de experiencias asociadas a la transmisión de pasados violentos y conflictivos tanto en América Latina como en otras partes del mundo” (Domínguez, 2019, p. 254).

En las prácticas de la memoria interactúan actores sociales e instituciones que, desde dinámicas diferenciadas, expresan diversas intenciones para el logro de objetivos específicos. Para Jelin (2002, p. 130) existen tres intenciones indisociables entre sí: justicia, reconocimiento y homenaje a las víctimas, e intención educativa hacia el futuro; aunque la autora reconoce que “algunos vehículos de memoria [por ejemplo, los juicios, los memoriales y monumentos, los museos y materiales didácticos] pueden ser más eficientes en una u otra dirección”.

El vínculo entre pedagogía y memoria se refiere entonces a la acción estratégica orientada a este triple objetivo (ético, político, educativo) en la medida que remite al papel de la educación escolarizada en la transmisión intergeneracional de la memoria. De este planteamiento surgen propuestas enfocadas, por ejemplo, al análisis de libros de texto como lugares de memoria, objetos en los cuales se identifican los significados que la sociedad considera importante transmitir a las

nuevas generaciones. El problema aquí subyacente es confundir la intención pedagógica (a veces lejana en términos históricos, y diferente en términos políticos con respecto del acontecimiento original) con la construcción del significado; éste último, producto de la interacción entre el texto, el contexto socio-histórico, y la acción de los sujetos en el proceso de apropiación y re-significación del pasado y de la memoria.

La memoria entendida como una construcción se deslinda de los razonamientos apegados a las determinaciones generacionales, ya que plantea la necesidad de la inclusividad -en nuestro caso- de la juventud como un horizonte donde lo real queda plasmado. Tal incorporación de los jóvenes en la re-significación del pasado se da “como parte de aquello [la memoria] que construyen cuando ponen en juego sus potencialidades” (Zemelman, 2011, p. 36). Es decir, se trata de una relación entre la memoria por ser construida y el pasado que se recibe por otros; un horizonte de expectativa y el espacio de experiencia en la configuración de subjetividades anclada en el tiempo y con proyección de futuro.

Esta participación de los jóvenes en la reinterpretación del pasado “demanda el reconocimiento de los procesos heterogéneos que lo constituyen. Esto exige partir de la capacidad de los sujetos para construir realidades. El desafío es avanzar de los hombres a sus ideas, de las ideas a la conciencia y desde la conciencia a la conducta individual y socialmente organizada” (Zemelman, 2011, p. 36). El reconocimiento de los jóvenes como sujetos históricos contribuye, por un lado, con el reconocimiento del carácter intersubjetivo, relacional y contextual del pasado, y por ende de sus múltiples significados; y, por otro lado, con la comprensión de la transmisión intergeneracional como construcción de sentido del pasado, en función de la interacción entre actores sociales, sujetos y objetos a través del tiempo y el espacio.

Si bien a través de la escolarización se suministra tanto la pauta y el catálogo de significados como también los materiales de construcción de identidades sociales claramente delimitadas, la memoria se reactiva incesantemente a través de los procesos de comunicación intergeneracionales. Desde este punto de vista, la

memoria cronológica y secuencial se desempeña como el principal nutriente de la identidad.

La memoria da forma y contenido a la identidad porque recupera los recuerdos a través de los cuales los sujetos consideran han construido su mundo -principalmente las concepciones sobre sí mismos- y desde los cuales han delineado sus posibilidades de futuro. No obstante, esta contribución de la memoria a la identidad no está exenta de asimetrías entre las que figuran, por un lado, la influencia de la institución escolar como producción institucional de un momento histórico -asociada a circunstancias sociales, políticas y culturales específicas- y, por otro, la incidencia del momento histórico y cultural en el que la institución escolar se inserta con sus presupuestos, principios, propósitos, fines, estrategias y formas pedagógicas, factores estos últimos que dan respaldo a la realización de las prácticas educativas que influyen en la construcción de memorias e identidades.

El reto de la institución escolar reside entonces en lograr replantear una perspectiva pedagógica que: primero, recupere el diálogo abierto entre objeto, creador y consumidor en la construcción del significado; segundo, promueva la reflexión sobre las prácticas de la memoria y su relación con: la coexistencia de fenómenos plurales de interpretación de la realidad (memorias individuales), y con la necesidad de búsqueda de sentido de pertenencia social y cultural (memorias colectivas). Tercero, analice la dinámica acontecida entre los cambios de una sociedad, las significaciones sociales y las trayectorias de vida de los sujetos que participan en esa construcción.

De ahí que la reflexión pedagógica sobre la relación entre escuela y memoria invite a establecer un debate crítico sobre el horizonte de posibilidades que se abren para la institución escolar, y su relación con la memorización y la rememoración como prácticas educativas.

Coincidimos con Serna (2006) para quien el mundo escolar está sujeto a dos tiempos: el tiempo histórico, que corresponde a la memorización, y el tiempo memorable sustentado en la rememoración. El primero,

preñado al discurrir del conocimiento racional y racionalizado, soportado en los diferentes esquemas en torno al desarrollo psicosexual, cognitivo y moral, que organiza niveles de formación, sucesión de grados o cursos, competencias, estándares, evaluaciones y promociones... [el segundo] derivado del devenir de la experiencia, anclado a las vivencias, que irrumpe en episodios discontinuos, superpuestos, variables (p.16).

Pensar en “ambos tiempos” es referirse a la coexistencia de las memorias como recursos culturalmente definidos para caracterizar el discurrir del tiempo, para conferirle significación y sentido, y para presenciar la historia desde el punto de vista de los sujetos sociales (p. 33). Al recuperar las experiencias y las vivencias del mundo escolar, la rememoración da cuenta de las múltiples construcciones sociales referentes a la escuela como institución, construcciones subsumidas por el mismo proceso de institucionalización. Ambos enfoques más que contraponerse se complementan pues ambos procesos –memorización y rememoración- ocurren de manera simultánea en el ámbito escolar.

Por último, y atendiendo al contexto actual, la influencia ejercida por las tecnologías de la comunicación y de la información sobre la construcción de la memoria se torna decisiva en la construcción de identidades y subjetividades; un componente que, en su dimensión didáctica remite a la enseñanza de la tecnología y a los ejercicios mnemotécnicos.

Aun cuando en la actualidad las metáforas computacionales e informacionales conceptualizan la memoria como “un medio de almacenamiento no tanto de códigos sino de diferentes posibilidades de codificación” (Serna, 2006, p. 32), continúa vigente el esfuerzo por homologar los procesos mentales y los procesos informáticos en detrimento del carácter social y compartido de la memoria. Al respecto, nuestro interés reside más bien en explorar en dos sentidos el vínculo entre la tecnología digital y la memoria: por un lado, la transformación biológica

que el uso de las tecnologías digitales ejerce sobre el cerebro; y, por otro, los efectos que la memoria informática (también llamada exo-memoria o memoria técnica) tiene sobre ambas memorias -la biológica y la social.

El proceso de creación de la memoria a largo plazo en el cerebro humano es uno de los increíbles procesos que más claramente lo diferencian del cerebro artificial de un ordenador. Mientras que el llamado cerebro artificial absorbe la información e inmediatamente la guarda en su memoria, el cerebro humano sigue procesándola mucho tiempo después de haberla recibido, y la calidad de los recuerdos depende de cómo se procese la información (Rosenblum, en Carr, 2011, p. 232). Por ello podría afirmarse que la memoria biológica está viva, mientras que la informática no (Carr, 2011, p. 232).

Para Carr (2011), la irrupción de la tecnología digital en la esfera cotidiana tiene consecuencias fundamentales entre las que destaca la transformación biológica de la neuroplasticidad del cerebro -al transformarse la estructura biológica de la memoria a partir de las nuevas sinapsis-, aunque al mismo tiempo también se modifican los procesos sociales de la memoria debido a la adaptación del sujeto a su contexto cultural. La capacidad de la memoria contribuye entonces a romper las viejas conexiones -tanto sinápticas como culturales-, y así establecer nuevas interrelaciones. De ahí que la base material de la memoria no solo se encuentre en la biología sino también en la subjetividad, en las nuevas reconfiguraciones identitarias, en la manera de experimentar los distintos modos de acceder y relacionarse con el pasado en el presente, es decir, de crear cultura.

Aun en la hoy sociedad digitalizada, cultura sigue siendo algo más que el agregado de lo que Google describe como 'la información del mundo'. Es más de lo que se puede reducir a código binario y subir a la Red. Es así como para seguir siendo fundamental, la cultura se renueva constantemente en la subjetividad de los miembros de cada generación (Carr, 2011, p. 238).

El desarrollo de nuevas tecnologías digitales genera paulatinamente una "exo-memoria técnica", una memoria externa tanto a nivel individual como colectivo

que, al estar relacionada tanto con los procesos de “digitalización de la cultura” como de la “memoria almacenada y distribuida”, evidencia cómo las tecnologías y las prácticas sociales se constituyen mutuamente. Hoy en día “los datos científicos y médicos, la prensa y las imágenes de televisión, la música, las operaciones bancarias, las transacciones comerciales, las películas, los espectáculos deportivos” y prácticamente cualquier actividad humana puede quedar digitalizada, ser almacenada y distribuida en grandes volúmenes y a una velocidad considerable (Echeverría, 2009, p. 560). Sin embargo, un recuerdo no se reduce a su producción, almacenamiento y recuperación digital si éste es carente de la acción del sujeto, de la reflexividad sobre el pasado.

Se hace entonces necesario cuestionar “si toda recuperación de información o, incluso, cualquier recuerdo, implica una experiencia consciente de recordar y una reconstrucción de la identidad”, esto en la medida que en tal recuperación también influye “la situación o contexto concreto en que se registra el acontecimiento, la valoración social que éste tiene y, sobre todo, la legitimación y refrendación que el otro exige del recuerdo” (Gómez, 2011, p. 84).

Las nociones griegas de *mneme* y *anamnesis*, y los conceptos de memoria-hábito y memoria-recuerdo de Henri Bergson -ambas recuperadas por Ricoeur (2011)-, contribuyen a esclarecer las razones por las cuales un acervo de información –en cualquier soporte- no es suficiente para considerarse una memoria. De acuerdo con el filósofo francés la *mneme* se refiere a un recuerdo pasivo que responde a la interrogante sobre el qué se recuerda; mientras que la *anamnesis* es el recuerdo como objeto de una búsqueda -podría llamarse rememoración- que interroga respecto a cómo se recuerda. En este sentido, para Ricoeur (2011) la memoria es un constructo inmaterial que resulta del ejercicio de la *mneme* y la *anamnesis*: cognitivo por el lado de la primera y pragmático por el de la segunda; una diferencia que incide de manera decisiva en la pretensión de fidelidad de la memoria que define su estatuto veritativo (p. 20). En la misma tesitura, Bergson (cit. por Ricoeur, 2011, p. 44) expresa que la memoria-hábito es un tipo de memoria vivida, actuada que sucede sin que la pensemos, “aquella que

desplegamos cuando recitamos la lección sin evocar, una por una, las lecturas sucesivas del periodo de aprendizaje” (p. 45). Por su parte, la memoria-recuerdo implica un esfuerzo de significación del sujeto pues se refiere a una representación. Tanto la *mneme* como la memoria-hábito se refieren a un recuerdo que sobreviene, mientras que la *anamnesis* y la memoria-recuerdo implican una búsqueda activa del sujeto que recuerda.

En un entorno caracterizado por promover las identidades multidimensionales (visual, auditiva, digital, etc.), los jóvenes construyen su identidad de manera reflexiva en la medida que se ven obligados a protagonizar una gran diversidad de experiencias encaminadas a establecer una biografía coherente. Una biografía que se desempeña como un conjunto dinámico de maneras de hacer, de pensar y de decir, que les permite enfrentar la incertidumbre, y apropiarse de las coordenadas de tiempo y espacio por medio de diferentes estrategias de socialización.

El potencial pedagógico de la memoria en la era digital continúa radicando en su función de dar sentido tanto a la identidad en el presente como a las condiciones sociales, políticas y culturales de un individuo o grupo. Su carácter intersubjetivo implica el establecimiento de negociaciones a manera de continuidades y discontinuidades, no sólo sobre los contenidos que se transmiten sino también, sobre las formas de memoria-olvido acontecidas a lo largo de la historia y de las re-significaciones que se producen en dicho proceso. En este sentido, no se trata sólo de cuestionar las relaciones entre lo joven y lo adulto, entre lo individual y lo colectivo, entre la continuidad y el cambio, entre lo analógico y lo digital, sino también, “las potencialidades que tiene el sujeto en el tiempo, es decir, realizar una indagación por la capacidad de anticipación y proyección del ser humano en su interacción con otro” (Pinilla, 2011, p. 21).

Si partimos de la idea que el recuerdo está mediatizado socialmente y no se limita a un proceso exclusivamente individual, entonces la problemática ya no se centra en los mecanismos de procesamiento y recuperación de la información, sino en la forma en como las personas comparten recuerdos, en el proceso de evocar

experiencias colectivas, y en la manera como registran eventos que serán recordados y conmemorados en ocasiones futuras. Es en la reflexión sobre las dinámicas educativas donde “la memoria cobra una importancia inusitada en tanto se constituye en uno de los instrumentos humanos cuya función social posibilita realizar, desde procesos de reconstrucción de lo más subjetivo y singular, hasta aquello que deviene en historia social y memoria colectiva” (Gómez, 2011, p. 87).

CAPÍTULO 2. MEMORIA Y EDUCACIÓN. CLAVES PARA PENSAR LA MEMORIA DESDE LA PEDAGOGÍA

Como venimos afirmado y demostrando, el estudio de la memoria ha sido tema de interés por parte de las diferentes disciplinas sociales y humanísticas correspondiéndose, cada uno de los acercamientos generados, con la diversidad de contextos de origen. En este mismo sentido, los estudios efectuados sobre la relación memoria y educación también se encuentran vinculados con aquellos procesos sociales, económicos, políticos, culturales e institucionales en los que “recordar” adquiere relevancia. Este impulso por “recordar” no solo ha obedecido a las exigencias del presente sino también al apego con una determinada concepción de educación, de sociedad y de sujeto; por un lado, el “recordar” puede presentarse como respuesta a una problemática de “crisis de la memoria” y, por otro, al asociarse a una percepción particular –positiva o negativa– del cambio social.

Las maneras en que la memoria se conceptualiza y adquiere sentido son en buena medida resultado de construcciones teóricas donde el diálogo con la realidad y la explicación -formulada por la memoria- se articulan conceptualmente. El nuevo conocimiento resultante de la memoria depende entonces de la realidad social y de su constante cambio.

En la actualidad, los nuevos riesgos y la potencialidad adquirida por las transformaciones tecnológicas -en su incorporación a la vida cotidiana- superan las prácticas específicas regularizadas, afectando directamente al ámbito educativo, cultural y escolar. El impacto de ahí resultante impone retos particulares a las prácticas de la memoria problematizando las causas y los modos en cómo los recuerdos se construyen, se “almacenan” y se transmiten a las generaciones más jóvenes -por determinados medios y técnicas propias de tiempos históricos específicos.

La memoria ya sea como facultad mental o como proceso sociocolectivo se caracteriza por los siguientes rasgos: descansa en la relación del sujeto con el mundo; ocupa un lugar central e indispensable para el logro de los procesos

identitarios y de sentido de pertenencia de los individuos y, por último, constituye un vínculo intergeneracional entre pasado y presente que, a su vez, permite crear un futuro. De ahí que el objetivo de este capítulo sea la identificación de los principales enfoques teóricos sobre la memoria presentes en el ámbito de la investigación social, así como las implicaciones pedagógicas implícitas o explícitas que estos conllevan.

Con el propósito de dar fundamento y sentido a los planteamientos pedagógicos propuestos por la presente investigación, distinguimos a la educación como proceso social, pero también como producto institucionalizado; ambas concepciones afines al análisis de la relación entre memoria y educación: la perspectiva mentalista y la perspectiva patrimonialista.

El capítulo se divide en dos apartados. El primero aborda la memoria como entidad determinada por esquemas mentales y emocionales en estricta dependencia y pertenencia con el pasado. Ya sea como inscripción en la mente o como atributo o capacidad personal e íntima para conservar recuerdos, ideas, datos, etc., la memoria en este caso se encuentra relacionada directamente con el aprendizaje y con la voluntad exclusiva del sujeto para evocar intencionalmente situaciones específicas. Reducida a variables psicológicas, esta óptica de la memoria persigue dos propósitos: a) contar con una interpretación subjetiva del sentido dado a los recuerdos, y b) conocer la forma en que los individuos se explican su memoria, su identidad y su conducta. Por este camino se informa sobre de los modos, en detrimento de las causas de los procesos de enseñanza y de memorización en la práctica educativa.

En el segundo apartado la memoria es analizada como un proceso colectivo relacionado con términos tales como: tradición, patrimonio cultural, historia, lugares de memoria, museos, ciudadanía y transmisión intergeneracional. Desde esta posición la identidad queda interpretada como un dato ya constituido, como una entidad fija; es la posesión de ciertos recuerdos lo que define al sujeto, ya que éste es considerado sólo como un medio a través del cual la memoria se reproduce y mantiene. En este caso, el centro y motor de la relación entre

memoria y educación está puesto en la institución escolar que determina y configura los recuerdos, teorizando a la memoria como algo dado, sujeto a la imposición lineal y a la transmisión mecánica de los rasgos culturales provenientes de un grupo hacia el individuo.

Con los análisis desarrollados en este capítulo y en los subsecuentes, nos proponemos abrir un espacio al actual debate académico y a las controversias producidas en torno a la complejidad del tema de la memoria y su estrecho vínculo con la educación. Procuramos distinguir de manera ordenada tanto las distintas dimensiones -sociales, institucionales, de grupo, e individuales- como también los principales enfoques disciplinarios involucrados. Se trata de una reflexión que sin limitarse al tiempo presente recupera desde su historicidad, sus desplazamientos, sus cambios y resignificaciones.

2.1 La perspectiva mentalista de la memoria. Memoria, conocimiento y aprendizaje. Sus implicaciones pedagógicas

El estudio sobre los mecanismos de la memoria y su funcionamiento se ha desarrollado desde diversas perspectivas científicas como la neurobiología, la psicología, el psicoanálisis, las ciencias cognitivas, etc. Actualmente existen múltiples clasificaciones para nombrar los sistemas, procesos y niveles en el análisis de la memoria, por ejemplo: memoria sensorial y episódica, a corto y largo plazo, implícita y explícita, declarativa y procedimental, episódica y semántica, etc.

Para Tulving (en Ballesteros, 1999) son dos los enfoques que predominan en el estudio de la memoria: el cognitivo y el neurocognitivo. El primero pone énfasis en el aspecto psicológico, en explicar los modelos y causas de la conducta, definiendo a la memoria como un proceso mental de retención del aprendizaje y factor determinante de la conducta. El segundo destaca la estructura neuroanatómica en la explicación del funcionamiento de la capacidad, ya que es gracias a ella que el sistema cerebro-mente aprende y recuerda, es decir, estudia los mecanismos que convierten la actividad bioquímica de las neuronas en experiencias subjetivas, emociones, recuerdo y pensamientos. En este último

caso, el énfasis está puesto en el aspecto biológico y en organizar, clasificar y describir, es decir, en “cartografiar” el cerebro con técnicas que permiten visualizar la actividad cerebral de los individuos durante los procesos de la memoria.

Si bien existe polémica entre quienes defienden el estudio de la memoria desde alguna de estas dos posiciones extremas, es importante subrayar que tanto el enfoque cognitivo como el neurocognitivo coinciden en afirmar que aprendizaje y memoria son dos procesos íntimamente relacionados:

El aprendizaje es un proceso de cambio en el estado de conocimiento del sujeto, y por consecuencia, en sus capacidades conductuales: como tal, es siempre un proceso de “adquisición” mediante el cual se incorporan nuevos conocimientos y/o nuevas conductas y formas de reaccionar al ambiente. Puesto que el aprendizaje implica siempre alguna forma de adquisición de información y, por lo tanto, una modificación del estado de la memoria del sujeto, puede decirse que aprendizaje y memoria son fenómenos interdependientes (Aguado-Aguilar, 2001, p. 374).

A los avances en psicología sobre el estudio de la memoria y sobre los mecanismos mentales que posibilitan la adquisición de conocimientos, correspondió la pedagogía con el interés por diseñar modelos de intervención para mejorar los procesos de aprendizaje en el ámbito escolar. Los primeros estudios científicos sobre la memoria fueron llevados a cabo por el psicólogo alemán Hermann Ebbinghaus (1850-1909) quien, en 1885 y desde una plataforma científica experimental, la define como una capacidad aislable del conjunto de habilidades humanas específicamente localizada en el cerebro. Su postulado fundamental fue entender la memoria a partir de la “metáfora de la inscripción”. Esto es, los recuerdos son como huellas dejadas en la mente donde, además de no formar un todo, no tiene lugar el significado; esto abre la posibilidad de controlar el significado como variable extraña, así como también medir los efectos del paso del tiempo entre la exposición y el recuerdo (Bastias, Cañadas y Avendaño, 2017, p. 95).

Desde esta perspectiva, Ebbinghaus considera que el acto de memoria comprende las siguientes fases:

- (a) adquisición: el individuo memoriza algunas respuestas por medio de repeticiones sucesivas y de manera progresiva con el objetivo de dominar la tarea;
- b) retención: el individuo conserva la información de manera latente; y
- c) reactivación o actualización de respuestas adquiridas: el individuo produce conductas mnémicas observables. Sólo es posible estudiar de manera directa las fases de adquisición y reactivación, en tanto que la retención se infiere a partir de la actividad mnémica (cit. por Montealegre, 2003, p. 100).

A partir de estos postulados se consideró posible determinar la curva del olvido y sus efectos en el recuerdo según el tiempo de duración de la exposición, descubrimientos que pronto fueron recuperados por la teoría pedagógica que dotó a la memoria de un carácter cerebral priorizando la memorización en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el rendimiento académico. En este sentido, la relación entre memoria y escuela se desarrolló en términos de las maneras en cómo organizar y codificar el material a memorizar, y qué operaciones y métodos es posible utilizar en la comprensión, la organización y el recuerdo de la información.

Diversos autores abordaron la actividad mnémica y los mecanismos del sujeto para memorizar, así como sus operaciones y métodos; esto se efectuó desde los estudios experimentales de Ebbinghaus y sus seguidores, hasta los enfoques cognitivos de recuperación de la información aplicados para el desarrollo de métodos mnemotécnicos como lo son: la repetición verbalizada de lecciones, el sistema de asociación número-rima, el alfabeto-rima, palabras asociadas, historias sencillas, agrupamientos, uso de imágenes, enumeraciones, cadenas de palabras, códigos, índices de recuerdo y planes de recuerdo, etc. (Montealegre, 2003).

Concebida como proceso mental reproductivo, la memoria se despliega entonces en fases: se almacena en el cerebro a manera de huellas, se define como una función aislada de la actividad mnémica verbal y, además, posee el mismo significado independientemente del contexto social. Con sus respectivos matices estos postulados fueron retomados tanto por los teóricos del aprendizaje verbal, por los psicólogos asociacionistas preocupados por las variables externas en la relación estímulo-respuesta, como también -más tarde- por los psicólogos

cognitivos cuyo enfoque es el del procesamiento de la información (codificar, almacenar y recuperar), agregándole importancia también a otros elementos como la significación del contenido, la atención, la motivación y el tiempo, es decir, la “repetición significativa” entendida desde esta perspectiva como un “proceso de memorización que no consiste en una repetición del pasado, sino en un acto cognitivo que lo enriquece, conservándolo” (Martínez, 1994, p.8). Hoy en día las neurociencias se encuentran más preocupadas por describir un correlato neuronal del funcionamiento de la memoria, que por ofrecer una explicación causal de ésta y de la conducta relacionada con la misma.

Resulta conveniente distinguir aquí los distintos niveles en el estudio experimental del aprendizaje y la memoria, a saber, el nivel conductual, el cognitivo y el neuronal; todo ello teniendo siempre en cuenta que estos tres niveles no son excluyentes, sino que se complementan entre sí al hacer referencia a distintos aspectos de estos procesos. Así, el nivel conductual “se ocupa de descubrir relaciones entre variables ambientales y cambios observables en la conducta”; el nivel cognitivo, considera al cerebro como un sistema de procesamiento de información, se encarga de indagar “las actividades de procesamiento que tiene lugar durante el curso del aprendizaje y el modo en que la información queda representada en la memoria”. Por último, el nivel neuronal tiene “como objetivo final el descubrimiento de los procesos físico-químicos que suceden en el cerebro y que permiten que éste desarrolle las funciones de aprendizaje y memoria” (Aguado-Aguilar, 2001, p. 375).

Aunque el aprendizaje no se identifique necesariamente con las conductas concretas o las variaciones medibles de alguna función del organismo, éstas son la base empírica o la vía para acceder al conocimiento adquirido por el sujeto. Por lo tanto, la memoria es siempre inferida del comportamiento, “por lo que los especialistas tienen dificultades para referirse a alguno de ellos [aprendizaje y memoria] con independencia del otro o para discernir su presencia o participación específica en una función cerebral o conductual” (Morgado, 2005, p. 221).

La explicación sobre el funcionamiento de la memoria desde la “metáfora de la inscripción” conlleva algunas implicaciones metodológicas, a saber: “estudiar la memoria desde los sesgos y errores que ésta puede cometer en su copia literal y precisa de ‘lo objetivo’ o del ‘mundo externo’ implica considerar los olvidos y los sesgos como debilidades de un sistema defectuoso” (Bastias, et al., 2017, p. 97). La mayor de sus limitaciones es negarse a la posibilidad de considerar tales “sesgos y errores” como propiedades de un proceso psico-social que además de incorporar tanto los esquemas mentales del sujeto como del contexto sociocultural, facilita con ello la adaptación de los individuos a las prácticas sociales donde el recuerdo se construye y reconstruye.

En 1896 el filósofo francés Henri Bergson publicó la obra titulada *Materia y memoria*. En ésta el autor aborda a través de un diálogo interdisciplinario entre la biología, la psicología y medicina, la relación entre mente y cuerpo a partir de conceptos como percepción, experiencia, cuerpo, mente y cerebro. Destaca que la percepción del cuerpo vivo es un acto ligado a la utilidad para la acción, para sus fines prácticos. Para el autor no existe la percepción pura, ésta siempre va acompañada de recuerdos, de memoria:

Una percepción sin memoria no tendría el carácter interpretativo-selectivo. Sin la memoria las funciones perceptivas no tendrían sentido y no permitirían al hombre interpretar la situación presente [...] La memoria le añade a la percepción el carácter subjetivo-personal [...La memoria] es duración ya que contiene en sí misma la persistencia del pasado en el presente, volcado a su vez hacia el futuro [...El pasado] sobrevive de dos formas distintas: en hábitos motrices (que facilitan la eficacia de nuestra acción) y en recuerdos personales (estos coinciden con nuestro espíritu) (Despot, 2010, p. 150-152).

En su argumentación, Bergson destaca la intencionalidad del individuo al entender la memoria como “experiencia vivida cuyas imágenes [duraderas y almacenadas en lugares distintos] se encuentran intactas dentro de cada individuo” (cit. por Lasén, 1995, p. 204), por lo tanto, considera que es posible recuperarla a voluntad sin alteraciones. Con ello, el autor subestima que en el proceso de recuperación de un recuerdo del pasado intervengan leyes, normas, instituciones, relaciones de

poder, etc. Podría afirmarse que, desde su posicionamiento sobre la memoria, el autor psicologiza los procesos culturales reduciéndolos a modelos de comportamiento enmarcados en la vida cotidiana y en el sentido común expresados en situaciones específicas y concretas. Al respecto, coincidimos con Despot (2010) quien considera que Bergson desarrolló un planteamiento novedoso al incorporar en su análisis la relación entre las funciones psicológicas y los fines biológicos, es decir, entre el cuerpo y el lugar que éste ocupa en el entorno físico que habita. Convenimos entonces que la percepción provee la información sobre la situación material, y gracias a la memoria-hábito es posible visualizar acciones posibles sobre los objetos materiales; por ello tanto los actos perceptivos como los mnémicos operan selectivamente con miras a la acción, sin descuidar la utilidad o beneficio que se pueda obtener con dicha acción.

Más tarde, en 1925, Maurice Halwachs realizaría un balance crítico de la concepción bergsoniana de la memoria, sobre todo en dos aspectos: rechazar la distinción entre memoria hábito y memoria pura; y profundizar en las motivaciones sociales como dinamizador social que condiciona la reaparición de los recuerdos. En otras palabras:

El primer aspecto a tener en cuenta es la vinculación que Bergson establece entre memoria pura-individual y la duración por un lado, y la memoria-hábito individual y el espacio-tiempo abstractos que remiten a lo social, por otro. Lo segundo a tener en cuenta es la dimensión dinamizadora de la memoria-hábito frente a la memoria pura, pues, solamente en sociedad, es decir en el espacio y el tiempo, las percepciones inmediatas –que constituyen el acervo de la memoria pura– se actualizan en parte, las pertinentes y útiles para el presente, y se convierten en memoria-hábito (Diego, 2013, p. 7).

En 1932 el psicólogo inglés Frederic Bartlett (1886-1969) planteó que el recuerdo posee una organización cultural. Desarrolló “la teoría del recordar” como alternativa a la teoría de la huella de Ebbinghaus. Según el autor, los recuerdos pueden ser capturados y analizados como parte de un proceso holístico, dinámico y significativo en el que los valores y las expresiones culturales llevan a seleccionar cierta clase de información para generar el recuerdo. Considera

además que, en este proceso de selección el orden temporal funciona como principio organizador, y destaca el esfuerzo individual en la búsqueda del significado (Montealegre, 2003).

Sin embargo, a pesar de los aportes de la psicología histórico-cultural que incluye el concepto de “memorización mediatizada” para designar una mirada sociocultural de la memoria, “el auge de las neurociencias puede aislarla nuevamente en el laboratorio, concebirla como un objeto exclusivo de las ciencias naturales y privilegiar una concepción individual y descontextualizada de la misma” (Bastias, Cañadas y Avendaño, 2017, p. 93).

Esta tendencia predominante en el estudio de la memoria en educación -y con ella el recuerdo- apuntan principalmente a entenderla como una función cognitiva y didáctica relacionada directamente con el aprendizaje. El aprendizaje es concebido como un proceso de adquisición -la manera en que se adquiere información-, mientras que la memoria se correspondería a un registro o depósito -la forma en que la información adquirida se almacena. En este caso, la educación se vincula directamente con el aumento del aprendizaje, siendo la memoria el sostén de este proceso: a “mayor” memoria, “mejor” aprendizaje. En esta forma de concebir la memoria como “almacenamiento”, el sujeto es considerado como un receptor de información, y la educación como un medio de transmisión definible, mecánico, acumulativo y lineal de información. Esas afirmaciones respaldan la idea que la institución educativa es un vehículo capaz de “crear” memorias colectivas en la medida que, gracias a su normatividad, control, ritmo, etc. es capaz de “imponer”, a través de la transmisión educativa, un tipo de memoria ya significada. En este enfoque queda fuera de toda consideración del contexto sociocultural y del sistema de relaciones sociales en los que descansa todo proceso educativo.

Otros enfoques sobre el estudio de la memoria más próximos a lo social han logrado incluso delimitar a la memoria como un proceso de reconstrucción de significados. En esta dirección situamos el trabajo realizado por Sigmund Freud quien abordó la problemática de la memoria a partir de la interpretación del sentido

y/o del significado que, a través del método psicoanalítico, ésta despierta en el individuo. Desde 1895 Freud manifestó su interés en desarrollar una teoría que brindara una explicación sobre este fenómeno. En su obra *Recordar, Repetir y Reelaborar* (Freud, 1914), afirma que la meta de la técnica psicoanalítica es “en términos descriptivos: llenar las lagunas del recuerdo; en términos dinámicos: vencer las resistencias de represión” (p.149). En sus *Conferencias de Introducción al Psicoanálisis*, Freud (1916-17) reiteró que la tarea del tratamiento psicoanalítico consistía en trasponer en consciente todo lo inconsciente patógeno a través del relato del recuerdo; es decir, llenar todas las lagunas del recuerdo del enfermo y cancelar sus amnesias a través del “intercambio de palabras entre el analizado y el médico” (p. 14). Para lograr tal objetivo, Freud aconsejó al médico interesado en desarrollar la técnica del psicoanálisis que tuviera la disposición para “librar una permanente lucha con el paciente a fin de retener en un ámbito psíquico todos los impulsos que él [el paciente] querría guiar hacia lo motor, y si [el médico] consigue tramitar mediante el trabajo del recuerdo algo que el paciente preferiría descargar por medio de una acción, [el médico] lo celebra como un triunfo de la cura” (p. 155).

Para Freud (Bilbao, 2004, p. 37) la memoria no es un simple receptáculo de imágenes; el trabajo de la memoria no consiste en reproducir una realidad física, un acontecimiento material o una reproducción psíquica de la experiencia. Por el contrario, intenta reproducir una imagen mnémica que no coincide con la exacta adecuación de una percepción a una inscripción material en lo psíquico; la memoria se construye en torno a una satisfacción fundamentalmente perdida. La concepción freudiana de la memoria está basada en las relaciones que son de dependencia y pertenencia con el pasado; en su elaboración “las relaciones que la memoria establece en términos psíquicos difícilmente pueden ser entendidas como un memorable consciente” (p.40).

Siguiendo los postulados freudianos, Páez y Basabe (1993) reflexionan sobre la noción de trauma específicamente sobre los hechos traumáticos y su relación con la memoria colectiva. Los autores mencionan que

dado su carácter traumático y la ausencia de trabajo cognitivo de asimilación, los hechos reprimidos reaparecen y resurgen: lo reprimido retorna. Estos hechos traumáticos [definidos como guerras, violencias, violaciones y daños masivos a propiedades] difícilmente asimilables, no se pueden recordar porque son muy dolorosos y el sujeto busca olvidarlos y al mismo tiempo, por su impacto reaparecen una y otra vez: no se pueden recordar ni olvidar [...] Dado el carácter recurrente del recuerdo de éstos y el trabajo fisiológico asociado a la represión, esta dinámica de olvido se asociaría a indicadores colectivos de malestar [...] se reprime lo negativo o se recuerda de forma distorsionada generando mecanismos de represión, desplazamiento y condensación (p. 17 y 18).

Para los autores, los hechos traumáticos “alteran profundamente el conjunto de creencias esenciales de las personas sobre sí mismas, el mundo y los otros” (p. 8). Aseguran que “mientras más intensos sean y más se asemejen a las violencias y represiones colectivas, más tienden a provocar trastornos psicológicos... generalmente síntomas de ansiedad y depresión, junto con un grupo de síntomas específicos que se han unificado en el denominado síndrome de estrés post-traumático” (p. 10).

La pretensión de aplicar a gran escala -por ejemplo, a las naciones o a los movimientos sociales- las afirmaciones con respecto de la represión, el retorno de lo inconsciente y su consecuente “manifestación patógena”, implicaría la conceptualización de la memoria en términos de entidad homogénea, estática o nítidamente delimitada, es decir, como un mero componente “natural” del mundo social.

Esta manera de concebir la memoria arroja tres consideraciones importantes: primero, la memoria está determinada por el pasado debido a que se entiende como un proceso relacionado con lo “inconsciente” y con la “represión del recuerdo”; segundo, el trabajo de la memoria presenta al pasado como un orden no lineal y activo; y tercero, enfatiza la naturaleza social y dinámica del acto individual de recordar y olvidar.

Estas afirmaciones sobre la idea de inconsciente, represión y trauma ponen de manifiesto que la memoria (tanto autobiográfica como colectiva) siempre es un proceso social debido a que la capacidad de almacenar, recordar, olvidar o dar un nuevo sentido a los recuerdos está necesariamente asociada con los referentes culturales –en cada contexto históricamente específico y socialmente estructurado– en la creación de significados.

En otras palabras, en el proceso de recordar participan activamente tanto los hechos o datos concretos, los esquemas mentales y emocionales del sujeto, así como los intereses mediados por las prácticas culturales. Dichos esquemas mentales si bien contienen información basada en el pasado, son flexibles para adaptarse a nuevas situaciones pues organizan el conocimiento actual, fruto de la experiencia, y proporcionan un marco de referencia para entender el futuro. Por lo tanto, la memoria no puede ser conceptualizada exclusivamente en términos de la dinámica neurológica, psicológica, emocional o psicoanalítica del recuerdo individual; representaría un sesgo metodológico equiparar la dinámica de la memoria autobiográfica respecto de la “represión y el retorno de lo reprimido”, con la memoria colectiva asociada con la dinámica del olvido-recuerdo social.

La aplicación de los métodos derivados de la neurociencia al ámbito educativo ha cobrado mayor presencia a lo largo de la última década (Parra, 2018); con ellos el reflejo de la perspectiva mentalista de la memoria en la institución escolar se hace patente vinculando los aportes neurocientíficos con la práctica pedagógica. De este modo, la neuroeducación, la neurodidáctica y el neuroaprendizaje se perfilan en las siguientes direcciones:

a) La neuroeducación aporta elementos para la comprensión de los mecanismos mentales y mnémicos que posibilitan la adquisición de conocimientos; b) la neurodidáctica contribuye al desarrollo de estrategias didácticas enfocadas a potencializar la relación entre aprendizajes y memoria por medio de la identificación de tipos de memoria sensibles a ciertos aprendizajes; y c) el neuroaprendizaje recupera el papel de las emociones en los procesos de la memoria y la cognición.

Entre las neurociencias que se encargan de estudiar el vínculo entre memoria y aprendizaje, destaca la neuroeducación que, en un esfuerzo por comprender los mecanismos de la potenciación sináptica a largo plazo y su aplicación en la escolarización, se plantea como propósito “elucidar las estructuras y funciones cerebrales asociadas con la educación” (Benavidez & Flores, 2019, p. 29). Al concebir al aprendizaje “como un cambio en el sistema nervioso que resulta de la experiencia y que origina cambios duraderos en la conducta de los organismos”, lo que se pretende es facilitar la capacidad de codificar, almacenar, consolidar y recuperar informaciones adquiridas, facultades que son logradas gracias a “la capacidad del sistema nervioso de cambiar”, es decir, de la plasticidad neuronal (Loubon & Franco, 2010, p. 1). Loubon y Franco (2010) lo explican del siguiente modo:

la memoria está constituida por una alianza de diversos sistemas que interactúan sirviendo a diferentes funciones mnésicas que operan mediante circuitos neuroanatómicos y neuronales distintos. El almacenamiento a largo plazo de la memoria implícita depende de la vía AMPc-PKA-MAPK-CREB [mecanismos moleculares], y el almacenamiento de la memoria explícita depende de la potenciación a largo plazo en el hipocampo. Los estudios sobre los mecanismos celulares y moleculares del aprendizaje y la memoria tienen su foco principal en la plasticidad neuronal promovida por la potenciación sináptica a largo plazo (p. 7).

Vistas desde esta perspectiva, las concepciones sobre el docente y el estudiante descansan en la función asignada a la neuroeducación, esto es: “saber cómo el cerebro aprende y de qué manera se estimula su desarrollo en el ámbito escolar por medio de la enseñanza...” Para alcanzar este logro,

se necesita que los docentes puedan conocer más sobre el órgano responsable del aprendizaje (saber cómo funciona y aprende el cerebro) y reflexionar sobre todos aquellos aspectos que influyen en el proceso de aprendizaje con el fin de hacer del estudiante un ser autónomo, independiente y autorregulado (Pherez, et. al., 2018, p. 150).

Aquí, las cualificaciones del neuroeducador en torno a los avances en neurociencia aplicada son determinantes para personalizar el proceso de

enseñanza-aprendizaje ya que, al poseer las herramientas necesarias para despertar la curiosidad del alumno, incrementan su nivel de atención e intensifican el desarrollo creativo, ejecutivo y emocional. Entonces,

la función del educador mediante la neurodidáctica, es lograr literalmente conducir al estudiante hacia las nuevas conexiones neuronales y la secreción de componentes químicos que posibilitan el aprendizaje. El educador es un modificador del cerebro que mediante la neurodidáctica, cambia la estructura cerebral, composición química y actividad eléctrica, creando sinapsis, mediante la enseñanza de contenidos novedosos, interesantes y mejor aún, significativos, lo cual conduce a una mayor comprensión de los mismos (p. 154).

Estos métodos derivados de la neurociencia se apoyan en los siguientes presupuestos: la información proveniente de la transmisión de los contenidos escolares genera en el alumno la activación molecular y la síntesis proteínica – estadio de adquisición de la memoria en el sistema a corto plazo. Si esta información no se consolida en la memoria de largo plazo, entonces se extingue; si la información se consolida en el sistema de la memoria a largo plazo, forma nuevas conexiones sinápticas, y una vez consolidada ésta permanece sin modificación, inamovible y almacenada de manera permanente. De ahí que algunos planteamientos pedagógicos sostengan que: los procesos de memorización son perjudiciales para la comprensión; que la memorización refuerza precisamente las conexiones defectuosas –errores mentales- al activarlas nuevamente; que aprender algo nuevo cuesta mucho menos que obligar o forzar a reorientar una red neuronal que ya ha sido consolidada (Pherez, et. al., 2018). Tales afirmaciones desestiman tanto la complejidad del proceso mnémico como la condición activa del sujeto.

En este mismo orden de ideas, la adquisición y consolidación de la memoria también está acompañada de estadios como la evocación, la reconsolidación y la actualización de la información. Además, el proceso de consolidación puede verse influido por elementos ambientales como situaciones estresantes, la administración de fármacos, y por supuesto, por nuevos aprendizajes que influyen alterando o actualizando la memoria evocada. En este sentido se considera que

“el cerebro de cada persona se desarrolla gradualmente a lo largo de toda la vida, en función del genoma y del ambiente”, “aprender y memorizar implica construir relaciones específicas entre neuronas y, desde otra perspectiva, entre patrones neuronales de representación de la realidad”. Como lo menciona Hawkins y Blakeslee (cit. por Cañal, 2014, p. 21-23) “nuestra corteza cerebral no conoce ni siente el mundo de forma directa. Lo único que conoce es el patrón que llega en los axones de entrada. Nuestra visión percibida del mundo se crea en estos patrones, incluido el sentimiento de uno mismo”. De ahí que, los patrones con los que el sujeto construye un modelo de la realidad que le permitan guiar su conducta, no provengan únicamente de los sentidos, sino que son una combinación del aprendizaje de patrones anteriormente memorizados, consolidados, reconocidos, significados socialmente, y potencialmente modificables.

Si bien la memoria no es una función cerebral estática, aislada o única, sino un conjunto de funciones cerebrales distintas e interrelacionadas, entonces la distinción que se impone es entre memoria de corto plazo y memoria de largo plazo, así como la subdivisión de esta última en memoria implícita y memoria explícita. Además de los mecanismos neurológicos, la idea de la relación memoria-aprendizaje también involucra mecanismos perceptivos y asociativos o relacionales; aquí tiene cabida lo que Morgado (2005) llama “el aprendizaje de lo inexplicable y el aprendizaje de lo explicable”, ambos vinculados a la memoria de largo plazo. Para el autor la memoria implícita se refiere a los recuerdos básicamente inconscientes, base de los hábitos perceptivos y motores; ésta se forma a partir de las predisposiciones biológicas y los tipos de aprendizaje filogenéticamente ligados a las condiciones particulares de adaptación y supervivencia de cada especie. Es también una memoria de las acciones sociales habitualizadas, correspondientes al tipo de aprendizaje sobre un comportamiento establecido de antemano y aparentemente inexplicable; por ello, su expresión es casi automática y difícil de verbalizar. Es una memoria fiel, rígida y duradera, que se adquiere gradualmente y se perfecciona con la práctica; básicamente todas las formas de aprendizaje que dan lugar a memoria implícita están condicionadas por

grados más o menos específicos de plasticidad cerebral pues requiere de un almacenamiento de largo plazo (Morgado, 2005, p. 223).

Por su parte, la memoria explícita se conforma con recuerdos deliberados y conscientes sobre el conocimiento del mundo o sobre las experiencias personales. Es el almacenamiento cerebral de hechos (memoria semántica), de eventos autobiográficos (memoria episódica) y una expresión consciente y verbalizada (memoria declarativa). Además, es flexible y cambiante por lo que puede adquirirse con uno o muy pocos ensayos, teniendo la particularidad de poder expresarse en situaciones y de modos diferentes a los del aprendizaje original. Esta memoria se corresponde con el llamado aprendizaje relacional, mismo que

requiere la intervención de diferentes zonas de procesamiento cerebral de información, como la corteza más evolucionada del cerebro (la neocorteza), que está ampliamente implicada en el análisis de la información sensorial y las percepciones, o el denominado lóbulo temporal medial del cerebro, que incluye el hipocampo (Morgado, 2005, p. 224).

Esta interacción entre memoria implícita y explícita remite más bien a sistemas implícitos y explícitos de la memoria; son sistemas que disponen de dos mecanismos de mutua influencia: a nivel individual en el proceso de construcción de relaciones específicas entre neuronas, y a nivel social en lo referente a la construcción de patrones neuronales de representación de la realidad. Es por lo que

los recuerdos o conductas inconscientes (implícitas) pueden ser modulados y modificados por la memoria consciente (explícita) y los recuerdos explícitos suelen tener muchos componentes de memoria implícita. Muchos tipos de aprendizaje y memoria comienzan siendo conscientes y explícitos para acabar convirtiéndose, con la evocación o práctica repetida de su contenido, en pura conducta o memoria implícita (Morgado, 2005, p. 227).

Las estrategias para aprender y evocar dependen tanto de los patrones mentales ya adquiridos por el sujeto -que son socialmente codificados-, como de otros factores -la interpretación y comprensión de la experiencia pasada, las nuevas

informaciones y los estados actuales del individuo, etc.- en función de los cuales el sujeto recupera y reactualiza –resignifica- la información generando nuevos aprendizajes.

Los planteamientos pedagógicos relacionados con la aplicación de la perspectiva mentalista de la memoria en la educación escolarizada abarcan tanto la utilización de diversas estrategias mentales para el aprendizaje escolar y la puesta en juego de diversas regiones cerebrales, como también proponer la aplicación masiva de pruebas neuropsicológicas en el ámbito escolar con el objetivo de detectar cuadros clínicos y problemas de aprendizaje. Es el caso de la estandarización más grande aplicada en Latinoamérica (con muestras de hasta 16000 alumnos) realizada por el neurólogo infantil y escolar Juan Carlos Arango-Lasprilla. Un ejemplo claro de pruebas neuropsicológicas dirigidas a poblaciones escolarizadas de primaria y secundaria, bajo el argumento de que “las poblaciones escolarizadas de todas las edades requieren de un diagnóstico neuropsicológico y acompañamiento educativo para garantizar la calidad de vida y formativa de la niñez y adolescencia” (Parra, 2018, p. 12).

Otro ejemplo de estos esfuerzos que pretenden potencializar las funciones neurocognitivas y los mecanismos mentales para la adquisición de conocimientos y su retención, es el referido a la función de la memoria de corto plazo. Su principal postulado descansa en “la influencia de la memoria y las estrategias de aprendizaje en relación a la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria” (Muelas, 2014). Este planteamiento es descrito de la siguiente manera:

En relación a la memoria, teniendo en cuenta su modelo estructural, en muchas ocasiones, los alumnos tienen un déficit en comprensión lectora debido a que presentan dificultades en relación a su memoria sensorial, compuesta por los sentidos exteroceptivos (vista, gusto, oído, olfato y tacto). Al no llegar correctamente la información a los lóbulos correspondientes del cerebro, hace que no pueda ser codificada correctamente por los estudiantes, provocando que toda la información que llega a la memoria a corto plazo del alumno, tenga poco significado para él, haciendo que el grado de comprensión lector sea bajo (p. 344).

En este enfoque también se destaca la relación existente entre rendimiento académico y memoria de corto plazo, caracterizando a la segunda como “la capacidad de almacenar y procesar material durante períodos cortos de tiempo que puede tener un papel crucial en las principales áreas de aprendizaje para la niñez en el inicio de la educación formal...debido a que es un sistema activo que representa la capacidad de mantener la información relevante para el objetivo inmediato que se quiere lograr” (López, 2013, p. 5). En este sentido, la memoria es considerada como una variable determinante del rendimiento académico ya que relaciona las características de la memoria de corto plazo de los estudiantes con el promedio de las calificaciones que obtienen durante un período determinado; esto abre la posibilidad de entender al fracaso escolar en términos de fallas en la velocidad de procesamiento de la información, y de errores en la recuperación de la misma. En suma, la propuesta consistiría en la enseñanza de contenidos escolares centrada en elementos neurocientíficos que optimicen las capacidades de aprendizaje; elementos tales como la maduración estructural tanto de las diversas regiones encefálicas como de sus conexiones, y una intervención pedagógica centrada en variables predictoras como lo demuestra ser, desde esta perspectiva, la memoria a corto plazo.

Un componente más de estas perspectivas y métodos derivados de la neurociencia y aplicados a los procesos de la memoria y del aprendizaje es la idea de que “los procesos cognitivos son inseparables de las emociones” (Cañal, 2014, p. 21-23). De ahí que los estudios realizados sobre la influencia del estado de ánimo en la recuperación selectiva de recuerdos congruentes se hayan reproducido en tareas de laboratorio que involucran tanto la memoria explícita como la implícita. La mayoría de los trabajos efectuados en educación y que analizan el nexo entre cognición y emoción, establecen como procedimiento común la inducción de un determinado estado de ánimo y la comprobación de su influencia sobre la ejecución de una tarea cognitiva concreta.

En las investigaciones educativas emprendidas, la frecuente elección del “ánimo de tristeza” predomina sobre la inclinación de estados de ánimo como lo es “la

alegría”. El propósito se limita a demostrar la frecuencia de la relación entre “memoria congruente con el estado de ánimo” en el ámbito escolar (Meilán, 2012, p. 267). En este caso, el punto de partida de la propuesta radica en considerar que “lo atípico o inusual produce curiosidad y ésta potencia la atención y los procesos de investigación o indagación escolar” (Cañal, 2018, p. 24); ello abre paso a la posibilidad de promover situaciones emocionales que generen estrés de baja intensidad, emociones positivas que faciliten la memoria y el aprendizaje gracias a la liberación de hormonas como la dopamina. Es en la memoria autobiográfica donde se manifiesta más claramente la congruencia entre emoción y memoria respecto a: la accesibilidad, o número de recuerdos recuperados; la valoración de su valencia, o grado de positividad o negatividad; y en la latencia de respuesta, o tiempo que tardan los sujetos en recuperar recuerdos de una valencia determinada (Boyano & Mora, 2015, p. 1035).

La acción de los nuevos estímulos y de las nuevas situaciones de aprendizaje modifica tanto las estrategias que utiliza el cerebro para procesar la información, como las propias memorias; en este entrecruzamiento de procesos cerebrales también participan las emociones. El recuerdo se crea y se conserva en la fase de codificación de la memoria; cada vez que éste es evocado se reactivan también los elementos valorativos del presente junto con elementos selectivamente recordados de evocaciones anteriores, puesto que es imposible recordarlo todo. Desde este enfoque, la tríada memoria-cognición-emoción permite la construcción de sentido del pasado, una construcción elaborada por el sujeto desde el presente y en función del registro, fijación, restitución y reconstrucción de la información proveniente de los recuerdos vividos e históricos -provenientes del conocimiento directo e indirecto, consciente e inconsciente, explícito e implícito. De este modo, las memorias quedan doblemente inscritas, por un lado, en la experiencia individual por referirse al dominio de lo vivido y a la forma de elaboración del sujeto y, por otro, en la intersección de un conjunto de transformaciones históricas y sociales experimentadas por los sujetos en su carácter de seres socio-históricamente determinados; gracias a ello los recuerdos y las memorias basados en una referencia colectiva y cultural pueden ser contextualizados.

La construcción de cada memoria adquiere sentido dentro de un conjunto de circunstancias que, a lo largo del tiempo, constituyen el entramado de relaciones en que se inserta. Un recuerdo cobra un significado específico en la medida que sean especialmente considerados tanto los factores políticos, sociales, económicos, culturales, educativos, etc., como los actores sociales que le atribuyen un cierto valor (traumático o no) a un determinado recuerdo; éste último un valor que no atiende a una evolución lineal sino por el contrario, a un discurrir conflictivo y lleno de posibilidades expresadas por aquellos que entretejen el sentido de la memoria.

Algunas de las implicaciones de este enfoque en educación consideran, por un lado, que son los determinantes internos (biológicos, psicológicos, neurológicos, etc.) los que definen la memoria de un individuo, ocupando lo social un plano secundario; por otro, que la memoria se origina en la mente del sujeto ya que es él mismo (y sólo él) quien proyecta a voluntad sus recuerdos imprimiéndoles un propósito previamente definido. Habrá que preguntarse si la recuperación de los recuerdos siempre se resuelve de la misma manera, con el mismo significado y en un momento pre-establecido, o más bien, si en el transcurso del desarrollo de la identidad coexisten en el sujeto elementos provenientes del proceso de regulación y autorregulación del comportamiento individual, como los son las interacciones sociales, la cultura y el contexto social macro y micro.

Cabe subrayar que, en la reconstrucción de acciones ya realizadas y pasadas el proceso de rememoración individual involucra necesariamente el intercambio social de relatos experienciales significativos socialmente. Esclarecer el vínculo entre la memoria y la construcción de una autobiografía –y de sus respectivos procesos de identificaciones expresados a través de las narrativas que integran la memoria autobiográfica– “supone que al escoger y articular las vivencias para narrarlas de manera comprensible a los otros, el narrador recurre a su memoria y también a un contexto sociocultural (que es parte de su conocimiento de sentido común) en el que esas experiencias toman sentido, conectando así acontecimientos y situaciones cotidianas” (Lindón, 1999, p. 299).

En sí misma, la memoria es un proceso dinámico que, aun desde una perspectiva individual, la información pretendidamente almacenada en la memoria de largo plazo atraviesa tanto procesos de estabilidad y consolidación, como de desestabilidad y reorganización. En este proceso intervienen numerosos factores sociales como lo educativo y lo escolar (por ejemplo, la adquisición de nuevas informaciones relacionadas, la tensión en las situaciones de transmisión que se producen en las escuelas, etc.), y de manera especial los intercambios entre jóvenes y adultos por la aparición de nuevas interpretaciones sobre informaciones pasadas. En este sentido, las situaciones que involucran a la memoria son potencialmente creativas ya que implican reinterpretaciones y tomas de posición por parte de los sujetos, mismas que bien pueden conducir a novedosos cuestionamientos sobre la experiencia propia, recreando activamente el significado del recuerdo. Es así como la memoria de cada sujeto se transforma en las relaciones sociales, y cuando éste la reproduce o la altera, también transforma las relaciones de las que es parte.

En el contexto social actual, comprender los cambios en los procesos de aprendizaje y memoria requiere, ante todo, no perder de vista la información aumentada propiciada por las nuevas tecnologías, cambios que influyen sobre el desarrollo cognitivo de los sujetos específicamente en lo relacionado con la atención. Hay quienes sostienen que “en los jóvenes el cambio de atención elemento importante de la memoria desde una a otra cuestión se realiza de forma más rápida y efectiva que en los no alfabetizados en el mundo digital” (Reig, 2015, p. 23). Si partimos de que la capacidad cerebral de almacenamiento de la información es y será siempre limitada, entonces resulta difícil sostener que la juventud esté perdiendo la capacidad de memorización en un entorno de información y conocimiento abundante y creciente. Más que una pérdida, se trata de un cambio introducido por la tecnología –como lo fue, por ejemplo, el nacimiento de la escritura que en su momento permitió ampliar de forma significativa los límites de la capacidad memorística- y que ahora se efectúa desde la memorización textual hacia las palabras clave, los procesos y los hipervínculos.

Es decir, los procesos de memorización hoy en día incluyen el retener la forma de encontrar la información necesaria, y en el momento que se requiera.

Entender la memoria como el lugar desde el cual se analizarán tanto las prácticas educativas como los procesos pedagógicos, permite explorar el vínculo existente entre, por un lado, los procesos de construcción de la subjetividad y, por otro, las acciones colectivas y las intencionalidades pedagógicas. En esta interacción de procesos se pone en juego la capacidad del individuo para gestar formas innovadoras a través de las cuales ellos se apropian de los recuerdos, de sus prácticas culturales y del conocimiento ordinario de su época. Lo educativo y lo pedagógico se entretajan en torno a las maneras de constitución y reconstrucción de los contextos sociales de sentido en los cuales los individuos desarrollan sus memorias, las incorporan, y al mismo tiempo, las modifican.

2.2 La perspectiva patrimonialista de la memoria. Memoria, patrimonio e historia. Sus implicaciones pedagógicas

Desde la antropología se ha impulsado de manera importante el estudio de la memoria a partir de las teorizaciones sobre las nociones de tradición y patrimonio cultural. Se ha hecho especial hincapié en la función normativa que la tradición desempeña en la sociedad: ser un agente de transmisión y reproducción social que posee un significado colectivo en tanto es reconocida y aceptada por una comunidad, o por grupos que la poseen y transmiten. Por este camino, la tradición funciona como vehículo de memoria, recuerdos a manera de verdad aceptada que se repite conformando un patrón de comportamiento que explica y describe los modelos de conducta que se derivan de ella como fenómenos sociales o procesos culturales observables en un lugar y tiempo determinados.

Si bien desde la antropología la tradición expresa la transmisión y continuidad de los recuerdos entre generaciones, también contiene en sí misma un potencial de cambio y discontinuidad, ambas condiciones necesarias para realizar su función de “adaptación sociocultural”. En otras palabras,

la tradición, para mantenerse vigente, y no quedarse en un conjunto de anacrónicas antiguallas o costumbres fósiles y obsoletos testimonios, se modifica

al compás de la sociedad, pues representa la continuidad histórica y la memoria colectiva. Integra el pasado, seleccionado, y el presente, en el futuro, en vez de sustituirlo (Arévalo, 2012, p. 3).

La tradición entendida como algo estático, inalterable o propio del pasado, descansa en una postura esencialista y restrictiva que niega el cambio sociocultural. Por el contrario, entender la tradición como vehículo de memoria supone analizar las condiciones sociales en que tienen lugar, la permanencia o el cambio de algunos aspectos pasados, y que en el presente son actualizados. La manera en la que los individuos adoptan y recrean ciertos recuerdos da sentido a sus acciones, ya que ello relaciona a individuos y a colectivos con su historia y con su memoria colectiva. Ambas, tradición y memoria colectiva son construcciones sociales en constante transformación que oscilan entre la dinámica creación-recreación, producción-reproducción, y continuidad-discontinuidad.

La antropología también ha entendido al patrimonio cultural como entidad unida a la idea de herencia, como asunto cerrado en el que pueden establecerse un principio y un fin delimitados. Es el caso de García (2010, p. 342) para quien el patrimonio cultural está sujeto a una idea de temporalidad que lo emparenta con el sentido de herencia; al ser claramente versionado como recurso, el patrimonio es nuevamente concebido en términos llanos y lineales, de horizontalidad temporal donde la memoria funciona como un depósito que guarda la herencia del pasado. Por este camino, la antropología se posiciona del lado de la dimensión sociocultural que privilegia al patrimonio como estrategia identitaria, confiriéndole un sentido de continuidad que lo vincula con las generaciones anteriores y con las posteriores; se interesa, por lo tanto, por las formas, usos, valores y significados.

Un ejemplo de aquellos criterios aceptados para clasificar y proponer recomendaciones en el tratamiento del patrimonio cultural es el discurso proveniente de organismos internacionales. Se trata de un discurso caracterizado por “planteamientos encaminados a la salvaguarda de la diversidad cultural frente a la homogeneización que orienta la mundialización” (Arévalo, 2012, p. 1). Desde una perspectiva proteccionista y conservacionista se percibe al patrimonio cultural

como el acervo colectivo de obras y objetos valiosos del pasado -desde el punto de vista estético, científico o espiritual-, destacando entre ellas:

i) los monumentos: obras arquitectónicas, de escultura o de pintura monumentales, elementos o estructuras de carácter arqueológico, inscripciones, cavernas y grupos de elementos, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia; ii) los conjuntos: grupos de construcciones, aisladas o reunidas, cuya arquitectura, unidad e integración en el paisaje les dé un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia; iii) los lugares: obras del hombre u obras conjuntas del hombre y la naturaleza, así como las zonas, incluidos los lugares arqueológicos, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista histórico, estético, etnológico o antropológico (UNESCO, 2014, p. 134).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) enfatiza la importancia de gestionar correctamente el potencial de desarrollo del patrimonio cultural desde un enfoque que haga hincapié en la sostenibilidad. Para ello, se requiere

encontrar el justo equilibrio entre sacar provecho del patrimonio cultural hoy y preservar su “riqueza frágil” para las generaciones futuras[...] Se ha de entender el patrimonio de tal manera que las memorias colectivas del pasado y las prácticas tradicionales, con sus funciones sociales y culturales, sean continuamente revisadas y actualizadas en el presente, para que cada sociedad pueda relacionarlos con los problemas actuales y mantener su sentido, su significado y su funcionamiento en el futuro (UNESCO, 2014, p. 132).

Esta concepción del patrimonio cultural se presenta articulada con ideas referentes a gestionar, administrar, proteger, conservar, restaurar algo del pasado que, al ser considerado frágil, precisa de mecanismos específicos para su protección, y mantenimiento de su sentido, significado y funcionamiento en el futuro. En consecuencia, la falta o alteración de alguno de estos dispositivos representa un peligro para la autenticidad de patrimonio cultural.

Vista de esta manera, la idea de autenticidad guarda una estrecha relación con los procesos de construcción de la memoria colectiva, el patrimonio cultural y la tradición; todos ellos apuntan a una particular idea de verdad, de aquello que es

auténtico, verdadero, genuino, original, y que se da por aceptado sin haber posibilidad de dudas. Por el contrario, y coincidiendo con García (2011, p. 84), “la autenticidad es un valor cultural, y por lo tanto no unívoco ni universal”. Las acciones dirigidas a la conservación del patrimonio –y con él la memoria-, adquieren sentido en función de los valores que se atribuyen a los diferentes tipos de patrimonio (tangible e intangible, por ejemplo) en los distintos ámbitos culturales; la protección del patrimonio no se reduce entonces al intento por mantenerlo estático. La atribución de sus respectivos valores dependerá de los procesos sociales en los que tal patrimonio adquiere un sentido específico, contextualizado y particularizado, teniendo siempre en consideración que en los procesos socio-históricos media la relación existente entre: lo económico, lo político, lo social y lo institucional. Tal condición incide en la valoración y el tratamiento que tanto individuos como grupos sociales otorgan a sus bienes patrimoniales, variando a través del tiempo entre colectivos e incluso al interior de éstos.

En este esfuerzo por la elaboración del pasado, la memoria comparte su interés con la historia. Algunas interpretaciones teóricas de la relación entre historia y memoria es la referida en términos de ciencia-objeto de estudio; en este caso la memoria se considera fuente para la historia, objeto de estudio para los historiadores, e incluso, postula el papel de la investigación histórica en función de la corrección o rectificación de las memorias consideradas equivocadas o falsas. Sin embargo, y desde una mirada subjetivista de la historia, se propone la relación de semejanza entre memoria e historia, cuestionando la pretendida rigurosidad y cientificidad de la historia. Coincidimos con quienes postulan que historia y memoria son dos formas de representación del pasado gobernadas por regímenes que, aunque diferentes, interactúan entre sí; condición por la cual

no puede subsumirse la historia a la memoria (como si ésta última remitiera a las vivencias “auténticas”) ni tampoco preferir la historia (como si ella asegurara eludir las “trampas” de la memoria). Lo que se produce es una interacción mutuamente cuestionadora que somete a la memoria a la dimensión crítica de la historia y

coloca a la historia en el “movimiento de la retrospección y el proyecto” de la memoria (González & Pagès, 2014, p. 281).

Un ejemplo de los trabajos sobre la memoria realizados desde la perspectiva histórica es la obra titulada *Les Lieux de mémoire* del historiador francés Pierre Nora en la cual introdujo la noción “lugares de memoria” para referirse al “conjunto de lugares donde se ancla, condensa, cristaliza, refugia y expresa la memoria colectiva” (Nora en Allier, 2008, p. 166). La obra fue dividida en siete volúmenes aparecidos por primera vez entre 1984 y 1992, agrupados en tres tomos: *La République* (1984), *La Nation* (1986, 3 volúmenes) y *Les France* (1992, 3 volúmenes). En la realización de este trabajo participaron más de cien historiadores, en su mayoría franceses.

Nora dividió la historia de la memoria en tres periodos: premoderno, moderno y posmoderno. Según el autor, el primer periodo se caracterizó por considerar la existencia de una relación natural y no consciente de las personas con su pasado; el segundo periodo, surgido de la modernización industrial y de la pérdida de sentido de las tradiciones, abre paso para que las élites produjeran lugares de memoria en el lenguaje, en monumentos y en archivos que tuvieron como referente común al estado-nación. El último periodo, el posmoderno se caracterizó por el colapso de la ideología y el cuestionamiento del estado-nación; en éste se produjeron identidades y representaciones del pasado que mantuvieron poca relación con todo tipo de tradición compartida, estilos de vida o instituciones políticas que no fueran producidas por el frenético ritmo del consumo de medios comunicación (Kansteiner, 2007, p. 33).

La preocupación central de Nora es la progresiva pérdida de la memoria nacional francesa, de ahí que el objetivo de su proyecto fuera inventariar, en tono nostálgico y reverente, las memorias colectivas revitalizadoras del sentimiento de pertenencia a la nación. En sus propias palabras:

Me había parecido que la rápida desaparición de nuestra memoria nacional llamaba a un inventario de los lugares donde ella se ha encarnado efectivamente y que, por la voluntad de los hombres o el trabajo de los siglos, han permanecido como los símbolos más resplandecientes: fiestas, emblemas, monumentos y

conmemoraciones, pero también elogios, diccionarios y museos (Nora en Allier, 2008, p. 175).

Desde este enfoque de la memoria, el término “lugar de memoria” puede aplicarse tanto a objetos materiales (una bandera, un edificio, un museo) como inmateriales (la fórmula: “libertad, igualdad, fraternidad”), transformando a su vez los propios lugares de memoria en fuente y objeto del historiador; de esta manera, la memoria colectiva es entendida como patrimonio. Conocer y preservar la memoria-patrimonio a la vez que singulariza a la nación, también permite ese punto medio entre una preocupante condición de cierto desapego postmoderno, y una deseable creación del sentimiento de pertenencia nacional.

Al entender el patrimonio nacional como la suma de las memorias colectivas, Nora postula una concordancia entre nación y memoria; lamentar la desaparición de la memoria –y con ella de la identidad– e intentar reunir de nuevo a la nación en torno de sus recuerdos encierra algunas problemáticas teóricas; algunas de ellas son las siguientes. 1) Hacer referencia a la memoria colectiva como un acervo de obras y objetos considerados valiosos, legítimos y auténticos a partir de un sistema de claves estandarizadas que jerarquizan los significados y valores culturales desde un punto de vista estético, científico o espiritual; esto lleva implícita la idea de conservación del pasado. 2) Suponer que la memoria se erosiona, plantea la necesidad de resguardar las características propias y exclusivas que la definen, negando con ello la idea de continuidad histórica; de este modo, la memoria “auténtica” es pensada como algo impermeable al tiempo. 3) Considerar al estado-nación como marco de referencia único en la explicación de las memorias colectivas, limita el entendimiento de la forma en que los procesos de la globalización afectan a la producción y consumo de memorias. 4) Aceptar que los lugares de memoria, en tanto patrimonio cultural, hablan por sí mismos y explican las percepciones del pasado sin intermediaciones, significa concederle a la “fuente” el estatus de “hecho” (Mendlovic, 2014).

Pese a las reservas señaladas, los aportes de Pierre Nora contribuyen a la teorización de la memoria colectiva en la medida que cumplen con cuatro

condiciones. Primera, abren el camino a la búsqueda de otros ámbitos identitarios que además del nacional, dan sentido a la memoria. Segundo, permiten que la relación memoria-lugar apunte a la posibilidad de que la memoria se externalizarse y se objetive en forma de artefactos o comportamientos observables, símbolos relativamente estables, condiciones que viabilizan posteriores acercamientos a ella. Tercera, enfatizan la reciprocidad entre crisis de memoria y crisis de identidad, así como las tensiones existentes en su construcción; con ello reafirman el valor del uso político de la memoria colectiva sin limitarlo a la historia de la modernidad. Por último, cuarto, permiten pensar la memoria en relación con un lugar, requiriendo delimitar los contextos históricamente específicos y socialmente estructurados; esto estimula a preguntarse por los sujetos y colectivos que producen las memorias, las consumen, y se las apropian reconfigurándolas o confiriéndoles un nuevo sentido.

Entre las opciones pedagógicas relacionadas con la memoria se encuentran las denominadas “pedagogía museística” y “museología didáctica”, ambas desarrolladas desde una concepción del museo como instrumento para la educación (en el ámbito formal), y como medio de difusión (en el ámbito no formal e informal). El uso didáctico del patrimonio a través del museo tiene como objetivo posibilitar un mayor conocimiento de los contenidos que a través de éste se pretenden comunicar, un contenido situado en el marco de los procesos de comunicación establecidos entre el museo y el público. Más que en la apropiación de los conocimientos, la transmisión de los contenidos centra su atención en la alta especialización de gestores patrimoniales acerca del patrimonio, materia sobre la que cuenta con una escasa formación, una incipiente conceptualización e incluso, con un insuficiente interés por la educación patrimonial (Martín & Cuenca, 2011). En este sentido, la educación cumple la función de recuperar la memoria a través de los museos y específicamente, a través de los elementos patrimoniales entendidos como:

objetos portadores de tiempo que han de ser interpretados para poder extraer los mensajes que el pasado nos envía a través de ellos. Así, el pasado y, en función de este, el propio patrimonio, es un ingrediente fundamental para el sentido de

identidad, ya que la pérdida de los orígenes conlleva inevitablemente la pérdida de la identidad (Cuenca, 2013, p. 78).

El museo es un espacio social y como tal, un sitio de dominación y resistencia, de conformismo y oposición, de subordinación o crítica. La utilización de los bienes patrimoniales como objetos de memoria se encuentra estrechamente vinculada con la educación. Las estrategias educativas desplegadas alrededor de éstos se asemejan al planteamiento del concepto patrimonial y de la orientación intencionada. Tanto su definición -lo que social y culturalmente es consensuado como patrimonio- como la acción sobre el patrimonio, no son entidades asépticas, ni tampoco son responsabilidad de los expertos o de los técnicos en museística; esto obedece a que ambas influyen las políticas culturales que pretenden expresar los rasgos identitarios de acuerdo con una determinada visión de la realidad (Prats, 2001).

La selección de ciertos objetos patrimoniales como recurso didáctico, así como la exclusión de otros, conlleva una forma de valoración inherente a ellos. El entendimiento del museo como “mensajero fiel del tiempo pasado”, sugiere una adquisición de conocimientos (de memoria) entendidos como productos acabados e inamovibles por parte de un público pasivo, un proceso que da prioridad a los resultados de los trabajos del científico.

En otras palabras, no recibir el contenido del mensaje preestablecido supone “la pérdida de memoria” y, por ende, una “crisis de identidad” como algo negativo. Podría incluso asegurarse una ruptura con lo establecido, predominando en ello una posición ideológica conservadora y/o reproductora de un discurso que considera al tiempo de forma lineal; esto llegaría a establecer una radical diferencia entre el “nosotros” y los “otros”. Sin embargo, la valoración de un objeto patrimonial, más que contar con un significado invariable en el tiempo se refiere a una construcción elaborada por los sujetos, dependiente de los marcos de referencia intelectual, histórico, social, cultural, ideológico y psicológico. Tal construcción varía en función de las personas y de los grupos que le atribuyen valor, produciendo a la vez nuevas relaciones y significados entre los individuos.

La memoria objetivada-materializada, o si se quiere, el patrimonio cultural tangible se encuentra estrechamente vinculado a los usos, conocimientos, funciones, valores, ideas y significados que les son inherentes. En este sustrato de intangibilidad, inmaterialidad y subjetividad yace su potencial de cambio, ya que a través de los procesos de transmisión y de sus usos se crean, recrean o inventan vínculos intergeneracionales que constantemente se revitalizan, de ahí su temporalidad y fragilidad. Si a través de la memoria colectiva se transmiten, e incluso se conservan los recuerdos entre generaciones, también en estos se experimenta un proceso de cambio social en y desde la experiencia contemporánea individual.

La carga de incertidumbre que lleva consigo la experiencia sociohistórica se expresa en el reconocer el cambio constante en los procesos de resignificación, en el hacer frente a los nuevos cuestionamientos -interrogantes a la vez constrictivas y habilitadoras en los sujetos que construyen la memoria colectiva-, y en el ser conscientes de la multiplicidad de reconstrucciones que puedan elaborarse del pasado.

En su sentido más amplio, el patrimonio cultural como producto generado a través de procesos sociohistóricos, cumple dos funciones indisociables: a) ser el soporte de la memoria colectiva, y b) ser fuente del auto-reconocimiento y de la identidad. Esto nos remite a distinguir conceptualmente el patrimonio material o tangible, del inmaterial o intangible.

El vínculo entre memoria, patrimonio e identidad siempre ha estado presente en las sociedades, es multidimensional, dinámico y complejo. Es a través de la producción de las memorias que una sociedad o el colectivo se provee de elementos del pasado que le permiten valorar y reivindicar la identidad (individual o colectiva) en el presente. En la recepción y negociación de dichas memorias influyen tanto el momento socio-histórico como las relaciones intersubjetivas en las que toda identidad adquiere sentido e importancia –o bien, algún aspecto de las múltiples pertenencias que la integran.

Hemos convenido que el patrimonio “no es algo estático, dado de una vez por todas e invariable, precisamente porque exige la conciencia o sentimiento de que nos pertenece, de que ese algo es de algún modo valioso y de que, por tanto, precisa ser conservado y protegido” (Viñao, 2010, p. 19). El patrimonio es considerado como el conjunto de factores psicosociales determinantes y específicos que coadyuvan a la apropiación de las memorias, apreciadas éstas como bienes materiales e inmateriales. La resignificación de las memorias y, por lo tanto, la recepción de una herencia cultural se formaliza a través de las prácticas educativas.

En las prácticas educativas el fenómeno identitario se presenta como generador de patrimonio, como algo inherente a la propia interacción cultural que atraviesa lo social, lo institucional y lo cotidiano. Desde la óptica de la escolarización la defensa de una versión unitaria y estática del pasado significa tanto como presuponer verdades absolutas, orden y certidumbre. Por el contrario, al remitir los significados atribuidos al patrimonio, a su fundamento y función en un contexto determinado, el sentido de las prácticas educativas se modifica: “a través de los referentes patrimoniales se puede potenciar el conocimiento reflexivo de la realidad, independientemente de que ello conlleve objetivos relacionados con la propia conservación y valoración del patrimonio, así como con el propio conocimiento de dichos referentes y sus procedimientos de análisis e investigación” (Cuenca, Estepa y Martín, 2011, p. 46).

Desde una perspectiva social, la memoria se ve problematizada por el fenómeno de la “transmisión”, término utilizado para designar los procesos de pasaje de ciertos contenidos de la cultura entre generaciones. Si en ese pasaje intergeneracional, los que “reciben” -las generaciones jóvenes- se identificaran plenamente con las expectativas de quienes “transmiten” -las generaciones adultas- no habría lugar para la apropiación de los contenidos por parte de los jóvenes. Por el contrario, “lo transmitido” no corresponde siempre con las apropiaciones efectivas de los elementos de la cultura que son puestos en la transmisión. Este desfase entre las expectativas y las apropiaciones de los sujetos

que participan en la transmisión se convierte en algo indispensable para la constitución subjetiva e identitaria (Frigerio & Diker, 2004).

Las experiencias de quienes fueron actores plenos de un tiempo histórico dado son fuente de relatos y de discursos que se transmiten a través de múltiples canales que se manifiestan y filtran sentidos y mitos sobre el pasado. A su vez, las generaciones jóvenes se preguntan acerca de las determinaciones que reciben de sus antecesores y plantean, en la perspectiva del presente y futuro sus propias lecturas, dilemas y demandas vitales, ideológicas y éticas. Los procesos de transmisión y de reinterpretación no se organizan mecánicamente ni remiten a ningún orden 'natural'. Tampoco son determinados por el deseo de perpetuación de tradiciones o saberes, sino que, en tanto proceso móvil, están sujetos a sus propias dinámicas y a múltiples interferencias (Jelin & Kaufman, 2006, p. 10).

Los procesos de transmisión de las memorias están mediados por la producción de objetos y la circulación de relatos sobre los acontecimientos del pasado en el vínculo entre generaciones. Aún en las escuelas, entendidas como los espacios privilegiados de transmisión de sentidos sobre el pasado, y cuyas funciones están centradas en la enseñanza, las memorias que se construyen no se restringen a la participación entre profesores y estudiantes, por el contrario, también influyen actores no escolares (por ejemplo, familias, organizaciones sociales y políticas, gobiernos, encuadres institucionales, etc.). Los actores sociales movilizan expectativas sobre el lugar y significado que ocupan (o deberían ocupar) los contenidos culturales y con ellos las memorias.

La dinámica intergeneracional de la memoria es compleja y problemática pues cumple de manera simultánea dos funciones aparentemente contradictorias entre sí. La primera es promover un lazo de filiación entre los miembros tanto jóvenes como adultos de un colectivo; esto se logra gracias a la existencia de un pasado colectivo –representado, entre otras formas, a través del patrimonio cultural tangible y las expectativas de los adultos-, como también mediante la inserción de un yo individual a un yo colectivo arraigado a las significaciones del pasado, un yo individual que al mismo tiempo se desempeña como referente identitario en el presente. La segunda función que cumple la memoria se refiere a la activación del

proceso de reinterpretación y creación de significados novedosos patente en las expresiones culturales de los jóvenes, y como resultado de la tensión entre pasado y presente. Un proceso representado como un sistema de significados polisémicos de la experiencia colectiva, siempre en correspondencia con los intereses establecidos de los diferentes grupos sociales y en contextos específicos.

Las diferentes acepciones de la memoria presentes en el ámbito escolar y fuera de él se entrelazan con los objetivos encomendados a la institución escolar. La perspectiva patrimonialista de la memoria se manifiesta de diversas maneras en el ámbito escolar como un conjunto de prácticas compartidas acerca de la memoria. Estas se manifiestan en distintos espacios tales como: el diálogo intergeneracional que surge de la transmisión de los contenidos culturales, las adecuaciones al currículo como resultado de las políticas públicas y educativas, la enseñanza de la historia con su respectiva propuesta didáctica, entre muchas otras; es en la dinámica de espacios donde las prácticas pedagógicas definen el sentido de la memoria en la escuela.

Un caso es cuando nos referimos a la memoria “nacional” estrechamente vinculada con la idea de identidad nacional, y donde la función de la escuela es central para asegurar la construcción de un proyecto de nación. Otra modalidad dentro de esta perspectiva patrimonialista de la memoria en la escuela es la asociada con la memoria “traumática”, es decir, cuando se nos remite a un imperativo ético-político, a un “deber de memoria” catalizador de las políticas educativas y públicas. Por último, también contamos con la memoria “testimonial” y su estrecho vínculo con la historia oral como principal herramienta metodológica utilizada por la escuela para el fomento de vínculo comunidad-escuela.

A pesar de sus diferencias, estas tres acepciones de memoria se relacionan entre sí de tal manera que

no resulta posible sostener una crítica “antigenealógica” sobre la memoria nacional sin revisar el trabajo sobre las memorias traumáticas del siglo XX. De la misma manera, no es posible tomar la memoria de los protagonistas “anónimos” de la

historia más contemporánea insertando las voces de los protagonistas en el tejido histórico y social sin que esto nos haga examinar y cuestionar la historia nacional “oficial” (González & Pagès, 2014, p. 301).

En primer lugar, la “memoria nacional” se sustenta en la glorificación del pasado, privilegiando lo civilizatorio, lo heroico, lo patriótico y lo ciudadano, y es a través de una narrativa “genealógica” que da cuenta de los supuestos orígenes materialmente “objetivos” y “naturales” de una comunidad nacional. En esta perspectiva, los relatos nacionales como “memorias oficiales” refuerzan sentimientos de pertenencia, de mantenimiento de la cohesión social, y de defensa de unas fronteras simbólicas constituidas como el eje identitario fundamental -una memoria, una identidad, un origen, un idioma, una lengua y unas determinadas costumbres y tradiciones- es decir, un estado-nación.

En el marco de esta “memoria nacional” la educación institucionalizada es considerada el medio privilegiado para consolidar los estados nacionales y, con éste, lograr la integración de las identidades individuales a una identidad nacional alcanzada gracias a la exclusión de otras memorias. Esta construcción de lo nacional es pensada principalmente a nivel cultural con la pretensión de que la población asuma, por un lado, un pasado histórico común –una memoria nacional- y, por otro, la responsabilidad de llevar adelante el progreso del país. Estas memorias oficiales han sido la base de “las historias” transmitidas por la escuela a lo largo del siglo XX, legitimando ante todo una memoria lejana y gloriosa que apela a la exaltación de un pasado imaginado. La pretensión de crear memoria para construir identidad se vio materializada en los relatos nacionales contenidos en los textos escolares oficiales; en ellos se enfatizó a la historia como valor, atribuyéndole la particularidad de mostrarse como un proceso cronológico sostenido por figuras de héroes militares y culturales que formaban parte de un pasado lejano, glorioso y común (González & Pagès, 2014, p. 297).

En un sentido muy distinto la “memoria traumática” como una segunda perspectiva patrimonialista de la memoria, también ha jugado un papel importante en la escuela. Uno de los casos más relevantes es el referido a contextos de posguerra;

en ellos, la relación memoria-escuela se caracteriza por recurrir un tono reivindicativo de la memoria de las víctimas; la “memoria traumática” postula, ya no un pasado lejano y glorioso, sino un pasado cercano y traumático. Dos ejemplos claros que se vinculan con pasados conflictivos y que imponen ineludibles desafíos morales, éticos y políticos a la educación son: Auschwitz para el caso europeo, y las experiencias latinoamericanas encabezadas por los estados dictatoriales y terroristas de los años 70 y 80 del siglo XX. Tales acontecimientos han sido incorporados a la educación como saberes básicos e imprescindibles en el currículo institucional; la preocupación que ello encierra es enseñar y mantener presentes estas memorias para prevenir los crímenes contra la humanidad.

La memoria como deber fundamental de la escuela está presente en distintas propuestas pedagógicas impulsadas en los últimos años; algunos ejemplos son los siguientes: “Memoria y educación: enseñando el pasado violento en la escuela” (Urrea & Cagua, 2017), “Educación y memoria. La historia de una política pública” (Adamoli, et.al., 2015), “Educación, Memoria y Derechos Humanos” (Rosenberg & Kovacic, 2010), “Pedagogía de la memoria y educación para el ‘nunca más’ para la construcción de la democracia” (Sacavino, 2014), “La memoria y la enseñanza de la violencia política desde estrategias audiovisuales” (Arias, 2016), “Pedagogía de la memoria y de la paz: herramientas para la implementación de la memoria histórica y la oralidad en la enseñanza de la historia escolar” (Flórez & Valencia, 2018).

Estas propuestas pedagógicas comparten la idea de la memoria como el “conjunto de representaciones del pasado que un grupo produce, conserva, elabora y transmite a través de la interacción entre sus miembros (Rosenberg & Kovacic, 2010, p. 11). Asimismo, se refieren a la escuela como “un lugar estratégico para la transmisión del pasado, de valores y de discursos nacionales que estructuran la vida social y construyen sujetos” (Urrea & Cagua, 2017, p. 37). Promueven una pedagogía de la memoria en congruencia con una “educación para el nunca más”; es decir, fomentan la importancia de la “memoria traumática” en lugar del olvido para así, “mantener siempre viva la memoria de los horrores de las dictaduras,

autoritarismos, persecuciones políticas, torturas, desapariciones, exilios y muchas más violaciones de los derechos humanos” (Sacavino, 2015, p. 71).

El objetivo de tales propuestas es formar sujetos conscientes de las atrocidades cometidas en el pasado tanto como garantía de no repetición, como de exigencia de verdad y justicia. Postulan la necesidad de desarrollar una “política educativa de memoria” que desde el Estado promueva entre las nuevas generaciones la enseñanza del pasado reciente. Ejemplo de ello es el caso argentino con la sanción de dos leyes, la Ley N° 25.633 en 2002 que establece el 24 de marzo como el “Día de la memoria por la verdad y la justicia”, y la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en 2006, que transforma diseños curriculares, núcleos de aprendizaje y contenidos (la causa Malvinas y la última dictadura desde una perspectiva latinoamericana) (Adamoli, et.al., 2015, p. 229).

Otro de sus rasgos es la importancia que otorgan al diálogo con las políticas de memoria, y la insistente recomendación de vincular la enseñanza del pasado reciente con los Derechos Humanos, siempre bajo el supuesto de que “al transmitirlos, refuerzan las nociones de responsabilidad, participación e inclusión” (Rosenberg & Kovacic, 2010, p. 8). Este es el caso del Proyecto Multinacional “Memoria y Derechos Humanos en el MERCOSUR. Biblioteca y Materiales Didácticos” cuyo objetivo es “formar ciudadanos críticos capaces de recordar y reflexionar sobre sus pasados para pensar sus presentes e imaginar futuros más justos” (p. 24).

Los recursos didácticos utilizados por estas propuestas para la enseñanza de la memoria se refieren a fuentes, narrativas, testimonios, imágenes y sitios de memoria; elementos considerados fundamentales para “la construcción de la(s) verdad(es) sobre los acontecimientos históricos, para que no terminen en el olvido y para que nunca más ocurran violaciones sistemáticas de los derechos humanos” (Sacavino, 2015, p. 75).

Por último, “la memoria testimonial” es aquella recuperada de los protagonistas “anónimos” de la historia más contemporánea, y contribuye en la reconstrucción de aspectos cotidianos, locales, regionales y generacionales en el tiempo. La

memoria testimonial y la historia oral son, desde la perspectiva patrimonialista de la memoria, herramientas pedagógicas que promueven la cultura de la paz, la coexistencia pacífica, la integración social y el rompimiento de las barreras del conflicto (Flórez & Valencia, 2018, p. 907). Todo ello es posible gracias a que dichas memorias hacen referencia a temas más cercanos a sus propias vidas, así como a las historias de su entorno, de su ciudad, de su familia; aspectos todos ellos que fortalecen los vínculos entre las escuelas y las comunidades al tiempo que favorecen el diálogo intergeneracional.

La relación entre memoria y escuela descansa entonces y principalmente en la enseñanza de la historia, considerando a la memoria como una cuestión ineludible e interdependiente de la formación de ciudadanías e identidades. En el ámbito escolar de hoy en día se entrecruzan y relacionan diversas acepciones y sentidos de la memoria que se refieren a: a) una conciencia colectiva e identitaria nacional sustentada en la glorificación de un pasado plagado de figuras heroicas; b) las rememoraciones de los pasados cercanos y traumáticos considerados como un contenido escolar ineludible -ya no hay héroes sino víctimas-; es en este sentido que la enseñanza de dicha memoria constituye un deber fundamental de la escuela, por ejemplo, el genocidio nazi. Por último, a c) las reconstrucciones realizadas por medio de los testimonios y de la historia oral (González & Pagès, 2014).

La ineludible relación presente entre estas memorias plantea un desafío a la enseñanza de la historia, traduciéndose en la necesidad de elaborar propuestas para: a) “liberarse de esa historia plagada de figuras heroicas a la vez que despolitizada por falta de conflictos y entramado social”; b) evitar la pedagogización en términos de cristalización y “la simplificación de creer que conocer garantiza ‘no repetir’ cuando lamentablemente el siglo XX –y lo que va del siglo XXI–, demuestra que la memoria no garantiza ‘profilaxis’”; y c) evitar la cristalización de la palabra del testigo, señalando los “riesgos de la utilización acrítica de los testimonios y de trabajar con datos descontextualizados –como si

las fuentes orales pudieran explicar y explicarse por sí mismas-” (González & Pagès, 2014, p. 298-301).

La transmisión de la memoria no se reduce a la enseñanza de la historia, entendida esta última como un tipo específico de proceso de transmisión de elementos de la cultura, o como una acción intencionada enmarcada en prescripciones y regulada por saberes específicos. El considerarlo así abre paso a la formulación de propuestas educativas que recuperan el sentido de la transmisión cultural como un “deber de memoria”, contemplando criterios específicos de selección de aquellos acontecimientos que se considera deben ser recordados. El desafío radica entonces en no subestimar el carácter heterogéneo, plural, relacional y contextual de la memoria; por el contrario, entender a la transmisión de la memoria como producto y proceso intergeneracional de significación y resignificación en el que actores sociales interactúan con otros sujetos y objetos otorgando sentido al pasado.

Con la finalidad de aclarar algunos puntos de partida esenciales, definimos la historia como un tipo particular de memoria cultural que persigue lograr inteligibilidad tanto en los procesos de construcción de memorias como de historias. Para ello se considera la selección consciente o inconsciente, la interpretación y la distorsión aplicadas para tal efecto; en ambos casos tal selección, interpretación y distorsión está social e históricamente condicionada (Kansteiner, 2007, p. 34).

Surge aquí una primera dificultad metodológica que atañe a la nula distinción entre lo individual y lo colectivo en el abordaje de la memoria desde la historia; la consecuencia es la asimilación de la memoria recopilada a la memoria colectiva:

Los historiadores racionalizan esta confusión y eluden el reto teórico y metodológico de pensar en términos de colectivos como algo diferente de los individuos haciendo hincapié en el papel de la acción humana (human agency) en la elaboración de la memoria colectiva. Fijan su atención en actividades memoriales como por ejemplo la construcción de museos, asumiendo que el objeto realizado y su significado son prescritos por los objetivos conscientes o inconscientes de sus artífices (Kansteiner, 2007, p.35).

El estudio de la memoria desde la historia centra su interés en la determinación social y en lo compartido colectivamente, de ahí que algunos historiadores demeriten el papel del individuo y se inclinen a favor de la dinámica de la memoria colectiva.

Una segunda dificultad metodológica es la referente al papel del historiador. El nexo entre historia y memoria no se restringe al concepto de “memoria histórica”; por el contrario, implica al historiador en sí mismo pues participa activamente en el análisis y construcción de la memoria. Lejos de una pretendida objetividad en su labor, el historiador introduce sus propias memorias individuales y, a la vez, colectivas; por ejemplo, su formación científica concierne a las ideas compartidas o no, por la comunidad científica. Más que una relación lineal o de oposición entre historia y memoria, existe un diálogo continuo: “por un lado, el historiador trabaja con acontecimientos, con sus memorias y con sus propias construcciones historiográficas, y por otro lado, la historiografía es un espacio de construcción a partir de esas historias y memorias” (Sanmartín, 2014, p. 42). En otras palabras,

el historiador, como cualquier otro científico social, siempre se ha enfrentado, tanto al presente de los acontecimientos históricos (ya sean estos pasados o actuales), como a su presente como sujeto histórico y como investigador. Su oficio ha estado mediado por la intersubjetividad propia de las relaciones que establece con el mundo y con el acontecimiento que pretende construir al margen de la significación que él mismo —e ineludiblemente— le atribuye (Pacheco, 2012, p. 91).

La comprensión de las distintas formas de gestionar el pasado tiene implicaciones en el ámbito educativo y escolar; preocupaciones que giran en torno a la transmisión, apropiación y reelaboración de los acontecimientos del pasado enmarcados en coyunturas históricas específicas. Por ejemplo, en el marco de las transiciones a la democracia en países que padecieron dictaduras como Brasil, Chile y Argentina, y con un régimen de democracia restringida y conflicto armado en Colombia, se han desarrollado planteamientos pedagógicos referidos a la

necesidad de incorporar estas memorias al currículo con un abordaje del conflicto que permita identificar los significados para transmitir a las nuevas generaciones.

Pedagogía de la memoria es el término general para designar propuestas que sitúan la memoria como elemento central en la toma de conciencia frente a pasados traumáticos y los procesos de reflexión ante conflictos sociales y políticos. Para el caso brasileño, la pedagogía de la memoria se relaciona con la “educación para el nunca más” caracteriza por promover

el sentido histórico, la importancia de la memoria en lugar del olvido. Supone romper la cultura del silencio, de la invisibilidad y de la impunidad presente en la mayoría de los países latinoamericanos, lo cual es un aspecto fundamental para la educación, la participación, la transformación y el desarrollo de la democracia. Exige mantener siempre viva la memoria de los horrores de las dictaduras, autoritarismos, persecuciones políticas, torturas, desapariciones, exilios y muchas más violaciones de los derechos humanos. Implica saber releer la historia con otros instrumentos y miradas, capaces de despertar energías de coraje, justicia, verdad, esperanza y compromiso que impulsen la construcción y el ejercicio de la ciudadanía (Sacavino, 2015, p. 71).

El Estado chileno diseñó un currículum oficial con contenidos para enseñar la historia reciente comprendida entre los años 1964-1999 (Palma, 2012). Herrera y Pertuz (2016) mencionan que contra la pedagogía del miedo impuesta por el gobierno autoritario era necesario construir en materia de política pública

una memoria para educar a las futuras generaciones en valores tales que impidan que la fuerza triunfe sobre la razón, que el crimen sobre la vida, que la mentira sobre la verdad, que la impunidad sobre la justicia, la verdad debe constituirse en una de las fuerzas que guíe la conducta de la sociedad (p. 81).

Por su parte, en Argentina,

la pedagogía de la memoria está fuertemente asociada a las luchas por la memoria, la verdad y la justicia en relación a la última dictadura. De este modo, la pedagogía se entroncó con un conjunto amplio de políticas de memoria promovidas tanto por la sociedad civil como por distintos gobiernos desde el Estado. En este diálogo con las políticas de memoria, la educación -y específicamente, la escuela- fue identificada como un escenario propicio -aunque

problemático- para desarrollar iniciativas de rememoración del pasado reciente en línea con otras como la constitución de comisiones de verdad, la señalización de centros clandestinos de detención y del espacio urbano, la constitución de museos, centros de documentación y organización de archivos, entre otras (Legarralde & Brugaletta, 2017, p. 2)

Asimismo, en Colombia la pedagogía de la memoria está aunada al concepto de “ciudadanía memorial” garante de la defensa y la promoción de los derechos humanos y de la propia democracia, en cuanto a lo público. Es decir, una “promesa ética de formación”

encaminada a promover la historización de la memoria de las víctimas de manera situada, es decir, a la luz del abordaje contextual de las problemáticas que atraviesan los diversos territorios en el país, relacionadas con las dinámicas de victimización y revictimización que se desprenden de la violencia sociopolítica y el conflicto armado interno (Ortega, et.al, 2015, p. 17).

En estos ejemplos, la categoría memoria designa el conjunto de sentidos otorgados a acontecimientos del pasado que, articulados como relatos, narrativas, prácticas de significación y de intencionalidad pedagógica, están siempre circunscritos a las condiciones de enunciación de un presente. El debate se abre en torno a: a) priorizar la naturaleza traumática de los acontecimientos, y b) enfatizar las condiciones de enunciación en el presente, es decir, la cuestión del uso de las memorias –fundamentalmente político e identitario. Sin excluirse entre ellas, ambas posiciones son consideradas como punto de partida teórico al momento de realizar investigaciones de base empírica.

Para el caso de la pedagogía de la memoria centrada en las experiencias traumáticas, la memoria es entendida como la vida vinculada al recuerdo y sometida a la amnesia y a lo vulnerable; su contenido tiene que ver entonces con los recuerdos, ya que ésta brota de un grupo al que proporciona cohesión. Habiendo tantas memorias como grupos, ella se enraíza en lo concreto, en el espacio, ubicándose en el interior de los acontecimientos; de ahí que su objetivo sea la continuidad. En congruencia con este enfoque, la historia es entendida como una reconstrucción del pasado, producto éste de una operación intelectual y

crítica; es una (en singular), universal y objetiva conforme a una posición exterior a los acontecimientos, acorde con su objetivo de captar la verdad (Sanmartín, 2014, p. 45). Por lo tanto, la memoria colectiva es concebida como el conjunto de recuerdos, producto de la experiencia individual y colectiva.

Como aquello que permite la permanencia de eventos reales o imaginarios, que se resguardan de forma consciente o no, para asegurar la vivencia directa e indirecta del sujeto social. El recuerdo se convierte en el elemento estratégico que despliega en el pasado las posibilidades de mantener la tradición y la historia... (Pérez-Taylor, 2003, p. 9).

Los elementos culturales considerados por un individuo o colectivo como traumáticos se caracterizan por sus componentes, mecánicas de percepción, y estrategias de activación de la herencia del pasado a través de la memoria colectiva; en otras palabras, “lo traumático” y “lo violento” a la vez que se actualizan, reconstruyen un pasado en función de los intereses presentes. Más que referirnos a la evocación objetiva de lo que aconteció, la memoria apunta a una reconstrucción que desde el presente se hace en función de unos intereses particulares.

La memoria como resignificación del pasado reconoce el dinamismo de este último en tanto constructo social de significados y de producción de sentidos cambiantes en el tiempo; es una memoria permanentemente historizada con potencial de materializarse en la ideología, en la tradición, en el patrimonio y en la propia cotidianidad.

Las opciones pedagógicas presentes en la educación institucionalizada como lo son las conmemoraciones -incluida su manera de recrearlas-, y con ellas lo que se recuerda y lo que se olvida como productos culturales, constituyen una apropiación del pasado con un sentido definido; ya sea para llevar a cabo la función de transmitir la cultura de forma sistematizada y formalizada, o bien para enfrentar una determinada problemática de “crisis de la memoria” con su respectiva concepción implícita de sociedad y de cambio social. “No se conmemora porque sí, ni en abstracto, sino desde un espacio y un tiempo concretos y con unas miras y unos propósitos identificables. Ello implica una

determinada visión de los procesos y acontecimientos históricos y no otra” (Viñao, 2012, p. 8).

Estamos convencidos de que un conjunto de recuerdos de los individuos no garantiza una memoria, y de que ésta no se reduce a almacenar datos, a olvidarlos o a convocarlos en uno o varios momentos precisos; por el contrario, nuestro punto de partida es considerar a la memoria como la gestión social del recuerdo, una acción que posibilita la permanente construcción de identidades donde, - y gracias a la acción educativa intergeneracional- el sujeto individual y colectivo resignifica constantemente sus recuerdos imprimiéndoles nuevas orientaciones a su experiencia social presente.

La diferencia entre memoria historizada (todas las memorias poseen historicidad como condición intrínseca) y memoria histórica radica en que la segunda es por definición analítica, unitaria y corresponde a tener una versión estática del pasado atrapada en la escritura y en niveles interpretativos y explicativos cerrados a la verosimilitud discursiva (Pérez-Taylor, 2003, p. 9). Por ello, en el siguiente capítulo se profundiza sobre las posibilidades ofrecidas por la memoria historizada; una perspectiva donde las relaciones entre memoria e identidad, juventud y educación son abordadas desde un enfoque que abarca los elementos hasta aquí expuestos. Para ello nos apegamos a la categoría de memoria entendida como construcción colectiva vinculada tanto a la experiencia del individuo, como a las pautas del aprendizaje socio-histórico adquiridas en la escuela y fuera de ella. Consideramos que pensar la memoria desde la pedagogía implica a la vez, dar cuenta de lo que existe –el recuerdo del pasado- y de lo que aún no existe en grado suficiente, es decir, las mediaciones presentes en el recuerdo, la intencionalidad pedagógica. El propósito es identificar y comprender el papel que juega la escolarización en la generación de producciones identitarias, y cómo estas inciden en las prácticas de los actores.

CAPÍTULO 3. HACIA UNA PROPUESTA TEÓRICA-METODOLÓGICA. LA MEMORIA: PROCESO PSICOSOCIAL DINÁMICO Y PRODUCTO CULTURAL EN CONSTANTE TRANSFORMACIÓN

En la actualidad la memoria es considerada una preocupación cultural y política propia de las sociedades contemporáneas; la constante exhortación a recordar y el permanente llamado a ejercitar el “saber de la memoria” se manifiestan en lo social tanto a nivel individual como colectivo. Ejemplo de ello son las prácticas relacionadas con la restauración y musealización del patrimonio, la creciente producción de documentales históricos, el resurgimiento y reinención de las tradiciones, las adecuaciones a las fechas conmemorativas, la valoración de “lo retro” y de las modas pasadas, el *marketing* de la nostalgia, la popularización de la escritura de memorias y biografías, el entusiasmo por las genealogías, etc. Una multiplicidad de prácticas de la memoria que incluso podrían considerarse como una “obsesión memorialista” (Huysen, 2002) que se propaga en el ámbito académico y en diversos campos culturales.

El concepto de memoria también ha ido adquiriendo centralidad en contextos influidos por fenómenos culturales y políticos relacionados con “guerras, genocidios y exterminios que cuestionan el supuesto moderno de progreso humano desplazando así el interés por el futuro a la atención casi exclusiva por la recuperación y preservación del pasado” (González & Pagès, 2014, p. 277). Similar a este giro memorialista está la “...crisis de los marcos estructural-funcionalista y marxista que puso en duda los grandes relatos y las aproximaciones globales” (p. 278); con ello vino el retorno de la narración como forma de escritura de la historia haciendo visibles a actores y fenómenos sociales hasta entonces ignorados (las mujeres, la vida cotidiana, la literatura popular). Se dio también la renovación metodológica y temática en el ámbito historiográfico “restituyó a los actores y sus experiencias otorgando lugar a los testimonios y a los discursos de la memoria que habían sido borrados por la historia estructural y de larga duración” (p. 279); en suma, se reconoció la subjetividad en la reconstrucción del pasado.

Como lo venimos exponiendo, el principal eje problemático en la teorización de la memoria oscila entre dos extremos –ya desarrollados en el capítulo dos-: a) La mirada centrada en la memoria como una facultad de carácter mental, neuronal y psicológica, aislada y reducida a los recursos propios de los individuos; una propuesta donde el sujeto es el constructor casi único que, por voluntad o por azar, evoca los recuerdos sin considerar que en dicha construcción interviene la experiencia social y la suya propia con su respectivo vínculo a leyes, normas, instituciones, relaciones de poder, etc. Y, b) la visión determinista que soslaya en la explicación de la memoria la importancia de lo social subjetivo (intenciones, emociones, apreciaciones, percepciones, voluntades, potencialidades de los sujetos sociales), definiendo a la memoria como la simple aceptación de recuerdos impuestos por la estructura político-social-institucional. En síntesis, la noción de memoria queda expuesta a una multiplicidad de usos que van desde reconocerla como algo abstracto -como un proceso propio del desarrollo psico-cognitivo- o como una cualidad que alienta la descripción y pervivencia de las formas de vida particulares y concretas de un colectivo.

A lo largo de esta investigación hemos insistido en cómo a través de las problemáticas cotidianas y de las prácticas educativas y pedagógicas, los sujetos transforman los sentidos elaborados sobre su pasado, al mismo tiempo que dichas reelaboraciones influyen sobre sobre ellos mismos en lo individual y colectivo. En este capítulo nos proponemos dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿qué implicaciones teórico-metodológicas se desprenden de conceptualizar la memoria como un proceso psicosocial dinámico y como producto cultural en constante transformación?

Esta elaboración conceptual de un enfoque de pensamiento y de acción sobre la memoria se desarrolla en vistas a superar las limitaciones teóricas y prácticas presentadas por las tendencias mentalista y patrimonialista. Un enfoque que contempla la construcción de la memoria como un proceso psicosocial dinámico, y como producto cultural en constante transformación; una propuesta que identifica en el ámbito educativo -dentro y fuera de la institución escolar- los procesos de

interacción y las prácticas pedagógicas que promueven el interés y la capacidad problematizadora y propositiva de los individuos que ahí interactúan.

Esta propuesta teórica persigue superar limitaciones e invita a considerar tanto el carácter plural y heterogéneo de la memoria, como su naturaleza inacabada y en construcción. Se reconocen los factores constitutivos -y simultáneos- de la memoria como lo son: lo individual referido a las acciones de organismos biológicos materiales; lo social sostenido en los referentes culturales; lo actual determinado por las condiciones inmediatas presentes; y lo histórico condicionado por un pasado proyectado hacia un futuro. Se concibe a la memoria como la relación entre el todo (el colectivo) y sus partes (los individuos), relación que proyecta a la sociedad como una entidad global (social, simbólica, política) en la que diferentes procesos interactúan en la construcción de memorias. Mediada por las influencias históricas, institucionales, culturales, políticas y educativas, esta interacción juega un rol determinante en la constitución y transformación de la dinámica memorística.

El capítulo se estructura en dos apartados. En el primero se exponen los rasgos de la memoria recuperando algunos aportes, abordajes y alcances interpretativos de autores como Maurice Halbwachs, Pierre Bourdieu, Peter Berger y Thomas Luckmann. La finalidad es reflexionar con detenimiento en la compleja dinámica entre las dimensiones -individual y social, cotidiana e institucionalizada, actual e histórica- de la memoria. En el segundo apartado se desarrolla una propuesta conceptual -que consideramos abierta- para la comprensión de la relación entre educación, pedagogía y prácticas de la memoria; propuesta cuya novedad es ofrecer elementos para investigar la manera en que los sujetos construyen su pasado, e indagar sobre la forma en que tal reconstrucción influye en su presente y futuro.

3.1 La memoria como construcción y reconstrucción de sentido sobre el pasado: Un diálogo entre lo psico-individual y lo socio-colectivo

El conocimiento de las funciones cohesionantes de la memoria es viable si es abordado desde las construcciones elaboradas por el sujeto (un individuo o un colectivo) que recuerda -y olvida-; elaboraciones que le aseguran contar con un sentido de continuidad desde que aparecen, y hasta su convergencia con la memoria individual y los procesos sociales. Recordar le implica al sujeto: a) acceder a la información como resultado de mecanismos moleculares-celulares, síntesis proteínicas y actividades cerebrales, y b) reconstruir el sentido del pasado en el presente con algún propósito psicológico y social particular, ello a través de la producción, transmisión, recepción y modificación de los contenidos de la memoria. Ambas tareas se desarrollan en el curso de los procesos de socialización (la educación, por ejemplo) y, de manera particular, en otras prácticas grupales institucionalizadas (por ejemplo, en la escuela).

Sobre la manera como se incorpora lo individual y lo social en la construcción de la memoria, el sociólogo francés Halbwachs (1877-1945), discípulo de Henri Bergson y Émile Durkheim, introduce en 1925 el término “memoria colectiva” desde una perspectiva socio-cultural. Halbwachs (cit. por Díaz, 2013) defiende y actualiza el legado durkheimniano, retomando el diálogo establecido entre Bergson y Durkheim quienes, en sus respectivas posiciones espiritual-psicologista y social-racionalista, encarnan las orientaciones filosóficas que en su momento se disputaban la hegemonía en el campo intelectual francés de la III República. Sin pretender profundizar sobre el tema, sí es de mencionar que Halbwachs, sin poner en entredicho la función psíquica del sujeto, cuestionaba la idea que la memoria pudiera ser tratada como función aislada, como una operación mental del individuo separado de todos los lazos que lo unen a la sociedad.

Al ser publicada *La mémoire collective* (1950), su obra póstuma que recopila notas y ensayos redactados entre 1941-1944, Halbwachs sostiene que la reconstrucción del pasado efectuada por los individuos posee un componente colectivo que encierra la posibilidad de plantear que dicha reconstrucción se encuentra fundada

en la historia misma de las sociedades. De ahí que la naturaleza social de las memorias implique que, además de recordar eventos sociales con la ayuda de las memorias de otros, lo hacemos en un contexto de códigos culturales compartidos (Halbwachs, 1995). El autor entiende a la memoria como un acontecimiento o testimonio del pasado, negando que éste pueda ser “vertido” sin más en la mentalidad de alguien en el presente; asegura que el recuerdo tampoco se conserva, sino que se reconstruye a partir del presente, y que tal acontecimiento no explica la realidad pasada sino la verdad del presente, tal como la sociedad y los individuos la construyen.

Para Halbwachs la memoria es una práctica social que se forma y organiza dentro de los marcos sociales, de ahí que las memorias sean plurales y diversas porque son sostenidas por un grupo específico de individuos en un espacio y tiempo determinados. Según el autor:

entendemos por marco un sistema de algún modo estático de fechas y lugares, que nos lo representaríamos en su conjunto cada vez que deseáramos localizar o recuperar un hecho... [El tiempo] no es real más que en la medida en que tiene un contenido, es decir, en que ofrece una materia de acontecimientos al pensamiento. Es limitado y relativo, pero tiene una realidad plena. Es lo bastante extenso para ofrecer a las conciencias individuales un cuadro suficientemente amplio para que puedan disponer de él y reencontrar sus recuerdos [...] Cada sociedad fragmenta el espacio de manera que se constituya como un marco fijo en el que guarda y encuentra sus recuerdos (Halbwachs cit. por Mendoza, 2005, p. 5).

Los marcos sociales se refieren tanto a los factores estructurales que impulsan y delimitan el surgimiento de ciertas memorias, como al conjunto de conocimientos de sentido común que permiten la comprensión de la realidad y de las ideas generales de la sociedad; incluyen valores y necesidades que se presentan como punto de referencia, permitiendo la permanencia de los significados de los eventos vivenciados por los sujetos.

En el caso de los marcos de la memoria Halbwachs señala que el tiempo, el espacio y el lenguaje funcionan como puntos de referencia de carácter socio histórico, representan corrientes de pensamiento y de experiencia específicos;

desde ellos, los actores generan un entendimiento acerca de las situaciones en las que se encuentran inmersos. Estos marcos bien pueden traducirse empíricamente en fechas y lugares cuya finalidad es contener, mantener, limitar e inscribir lo que a un grupo le es significativo.

[L]as fechas son tiempos de la memoria que posibilitan que una sociedad se conciba con tradición, con pasado, con identidad, es decir, que se reconozca como tal [mientras que el espacio] construye un marco fijo donde [la sociedad] encierra y encuentra sus recuerdos [Tanto el tiempo como el espacio, las fechas y los lugares] son esos puntos fijos donde lo inestable o móvil de los sucesos se apoya y contiene para mantenerse como recuerdos (Halbwachs cit. por Mendoza, 2005, p. 5).

Si bien tal aseveración parece afirmar la determinación del contenido de la memoria por la identidad o, en otras palabras, que la memoria proviene de identidades ya formadas o autocontenidas, habrá que aclarar que al igual que las memorias, las identidades son producto de negociaciones y de circunstancias socio-históricas. En Bourdieu (1995, p. 149), para quien los conceptos sólo adquieren su significado dentro de un sistema de relaciones, la construcción de la memoria se articula tanto a procesos espontáneos y conscientes, como a coyunturas históricas. Debido a ello, todo intento por definir a la memoria debe mostrar que su valor sólo puede ser comprendido en función de la naturaleza múltiple y organizativa de las relaciones en las cuales surge. Al mismo requerimiento está sujeto el estudio de las instituciones y su contexto de origen, porque es ahí donde su forma y organización relacional permite entenderla como fenómeno en su más amplia extensión. Tal consideración abona elementos para atender y explicar las relaciones que intervienen en la gestión de la memoria, así como en la elucidación de los modos y motivaciones que dan lugar a su generación.

En el proceso de formación de las memorias intervienen, por un lado, la dinámica propia de los eventos históricos y los cambios económicos, demográficos, sociales y culturales y, por otro, el proyecto trazado por los individuos y grupos sociales

actuales en su contexto social, mismos que condicionan a su vez a este último. Aquí se encuentra la base de las dimensiones colectivas de la memoria.

Halbwachs (2005) apunta que constantemente “recurrimos a los testimonios para corroborar o invalidar, pero también para completar aquello que sabemos de un acontecimiento acerca del cual ya estamos de alguna manera informados y del que, sin embargo, muchas circunstancias nos siguen resultando oscuras” (2005, p. 163). En esta acción de “corroborar”, “invalidar”, “completar” o “aclarar” las circunstancias y la manera en la que suceden los recuerdos, están presentes referentes individuales:

los individuos en tanto que miembros de un grupo son los que recuerdan...[de tal manera que] cada memoria individual es un punto de vista sobre la memoria colectiva, este punto de vista se transforma de acuerdo con el lugar que ocupe, y este mismo lugar cambia de acuerdo con las relaciones que establece con otros medios sociales...[Por lo tanto] la sucesión de recuerdos, incluso aquellos más personales, se explica siempre por los cambios que se producen en nuestras relaciones con los diversos medios o ambientes colectivos, es decir, por las transformaciones de estos medios, cada uno de ellos tomado por separado y en conjunto (Halbwachs, 1991, p. 6).

Desde tal perspectiva se desprenden dos afirmaciones. a) La memoria individual no puede ser significada sin recurrir a su contexto social de surgimiento, ya que sólo de esta manera el recuerdo puede ser a la vez reconocido y reconstruido; asimismo, ella funciona como “filtro” -y no se encuentra totalmente cerrada o aislada de la memoria colectiva-, ya que a pesar de surgir de un conglomerado de recuerdos comunes apoyados unos sobre otros, éstos no son los mismos para todos. Tales recuerdos aparecerán con mayor o menor intensidad para cada uno de los miembros de un grupo y se manifestarán en acciones y declaraciones individuales. b) La memoria colectiva agrupa a las memorias individuales, “pero no se confunde con ellas; evoluciona siguiendo sus leyes, y si ciertos recuerdos individuales penetran también algunas veces en ella, estos cambian de figura en la medida que son emplazados en un conjunto que no es ya una conciencia personal” (Halbwachs, 1991, p. 6).

Un apunte metodológico adicional proporcionado por Bourdieu es la distinción por él establecida entre la memoria autobiográfica o individual y la memoria histórica; un punto de reflexión que abre camino para indagar más acerca de la dinámica social de la memoria. Para el autor no existe una relación de oposición entre ambas, como tampoco hay oposición entre individuo y sociedad pues el primero es producto de la segunda, existen sólo diferencias de grado de complejidad para evocar los recuerdos. La memoria biográfica -que es siempre memoria de un individuo socializado- como manifestación individual, abarca las inevitables reelaboraciones de hechos pasados; lo social histórico –expresado a través de la memoria histórica- constituye la condición esencial de la existencia de la memoria individual, no como condición externa sino intrínseca, es decir, que participa activamente de su existencia.

Sobre la diferencia entre memoria autobiográfica y memoria histórica, Halbwachs sostiene que la primera se auxilia de la segunda por el hecho de que la historia de nuestra vida forma parte de la historia general. Esta última, de mayor extensión, presenta el pasado de forma resumida y esquemática con la apariencia de “ser una historia” y se cierra sobre los límites del proceso de decantación social que le han sido impuestos. A diferencia de ello, la memoria de nuestra vida aparece en un contexto más continuo y denso, de ahí que la memoria autobiográfica y con ella la memoria colectiva, sea múltiple y se transforme a medida que es actualizada por los individuos y grupos que participan de ella. Después de todo, el pasado nunca es el mismo pues “el recuerdo es, en buena medida, una reconstrucción del pasado con la ayuda de datos prestados del presente, y preparado además por otras reconstrucciones hechas en épocas anteriores en donde la imagen original resulta alterada” (Halbwachs, 1991, p. 8).

El individuo por su parte participa activamente de distintas formas de memoria, manteniendo siempre:

el deseo de dar sentido, dar razón, extraer una lógica a la vez retrospectiva y prospectiva, una consistencia y una constancia, estableciendo relaciones inteligibles, como las del efecto a la causa eficiente o final, entre los estados

sucesivos, constituidos de este modo en etapas de un desarrollo necesario (Bourdieu, 2011, p. 122).

La existencia de un lenguaje compartido, de un conglomerado de experiencias, y de referentes de significación común a los miembros de un grupo, contribuye a que los sujetos vuelvan a su pasado y doten de sentido sus acciones presentes. Sin embargo, Bourdieu (2011) previene de caer en una “ilusión biográfica” al confundirse y considerar que la memoria, tanto individual como colectiva obedece a un desarrollo lineal, unidireccional, progresivo, con un orden cronológico y lógico, con etapas sucesivas que se refieren a un relato orientado y coherente con un principio y un fin. Aun cuando no resulte fácil evadir los mecanismos sociales que favorecen o autorizan la experiencia ordinaria de la vida como unidad y como totalidad -por ejemplo, la asignación de un nombre propio que funciona como nominación, totalización y unificación del yo-, Bourdieu insiste en dejar de tratar la vida -y con ella la memoria biográfica- como un relato coherente integrado por una secuencia significada y orientada de acontecimientos.

Para el autor, los acontecimientos biográficos -como otros tantos desplazamientos en el espacio social- se definen porque adquieren un significado específico en la relación objetiva existente entre, por un lado, el sentido y, por otro, el valor que les es otorgado en el momento donde ocupan y adoptan determinadas posiciones en el seno de un espacio orientado. La comprensión de una trayectoria personal, de la memoria expresada a través del relato, ya sea en forma de testimonios sobre acontecimientos o a manera de narración biográfica, busca siempre dar coherencia, sentido y direccionalidad al eslabonamiento de los hechos seleccionados. Desde una perspectiva crítica del subjetivismo, Bourdieu (2011) enfatiza en las discontinuidades presentes en toda trayectoria (individual y colectiva), rasgos raramente identificados y reconocidos por los sujetos en sus narraciones (es el caso del nombre propio que expresa una visión totalizadora y coherente del sujeto). Para superar tal sesgo el autor propone tomar en cuenta la matriz de las relaciones objetivas, es decir, las relaciones del sujeto biografiado con el conjunto de los demás “agentes comprometidos en el mismo campo y enfrentados al mismo espacio de posibilidades” (Bourdieu, 2011, p. 128).

La cabal comprensión de la dinámica de la memoria requiere entonces del entendimiento de la memoria biográfica en su relación con: primero, la capacidad de acción y elección de los individuos dentro de límites socialmente estructurados y reflejados en las oportunidades y las limitaciones históricamente cambiantes; y segundo, la idea de trayectoria y transición. Es decir, entender la memoria biográfica como una trayectoria que puede variar y cambiar en cuanto a dirección, grado y proporción; una entidad que abarca una variedad de ámbitos o dominios interdependientes (trabajo, escolaridad, vida reproductiva, migración, etc.) tanto en un mismo individuo, como en su relación con otros individuos o colectivos. Esto abre la posibilidad de contar con una visión dinámica de conjunto donde las transiciones contenidas en las trayectorias -y traducidas en virajes de la dirección del curso de vida, en cambios de estado, posición o situación-, no se encuentran necesariamente predeterminadas, ni son absolutamente previsibles. Se trata más bien de una dinámica afín a la discontinuidad y a la imprevisibilidad propias de lo social histórico donde las transiciones individuales, al ser portadoras de cambios con mayores o menores probabilidades de influir en los procesos de identificación, reflejan las circunstancias de temporalidad de las vidas y del movimiento transcurrido en tiempos históricos y biográficos. Construir memorias colectivas no significa “adjuntar” a la memoria de los individuos aquellos elementos pasados pertenecientes a la memoria histórica, como si con ello se formaran paradójicamente recuerdos inalterados e inalterables. Ni tampoco la memoria colectiva es la suma de las memorias individuales.

Cuando Halbwachs (cit. por Muller & Bermejo, 2013, p. 250-252) se refiere a la memoria individual, histórica y colectiva, establece una importante distinción de los tipos de recuerdos que conforman la memoria, a saber, los recuerdos vividos y los recuerdos históricos con sus respectivos rasgos particulares. Los recuerdos vividos tienen su fuente en la experiencia personal ya que se fundan en el conocimiento directo de un hecho o momento histórico y, por lo tanto, se encuentran enraizados en los sujetos. Los recuerdos históricos tienen como fuente un conocimiento indirecto a través de los libros de historia, los archivos, el patrimonio cultural, la oralidad, etc.; éstos se refieren a hechos o momentos

históricos en los que el sujeto, si bien no participó sí se mantienen vivos a través de las conmemoraciones y actos festivos; los recuerdos históricos tienen como respaldo las instituciones. Además de esta distinción que el autor realiza de los tipos de recuerdo conforme a su “fuente” -la experiencia personal o el conocimiento indirecto- subraya la importancia de considerar a su “portadores”, ya sea el individuo o una colectividad social, y su respectivo “soporte subjetivo”. Para el caso de la memoria individual el soporte psicológico es una facultad, mientras que para la memoria colectiva es la construcción de un recuerdo articulado entre los miembros del grupo (Giménez, 2009, p. 21).

En el desarrollo continuo de la memoria no existen líneas de separación claramente trazadas sino límites irregulares e inciertos entre lo homogéneo y lo múltiple, entre lo socio-estructural, lo socio-institucional, lo socio-colectivo y lo socio-individual. Es por lo que eventualmente surgen las llamadas “crisis de memoria”, que también podrían llamarse “crisis intersubjetivas de sentido” (Berger & Luckman, 1996, p. 32); estas últimas son resultado de la dinámica de los procesos sociales donde se interrelacionan las diversas experiencias que forman parte de la vida cotidiana, y sus respectivos esquemas referenciales provenientes ya sea, de experiencias almacenadas en el conocimiento subjetivo o bien, tomadas del acervo social del conocimiento (Berger & Luckmann, 1979).

En la relación dialéctica establecida entre la pérdida de un sentido específico otorgado al pasado, y la nueva creación de sentido-significado, o bien, entre la erosión de sentido y su reconstitución (Berger & Luckman, 1996, p. 63), intervienen de manera simultánea varios niveles en su producción, transmisión y recepción de sentido; esto quiere decir que existe una interrelación continua entre la comunicación masiva estructural, la comunicación cotidiana dentro del colectivo, y las instituciones que actúan con carácter intermediario entre las comunidades y el individuo (p. 122).

En la construcción de la memoria participan activamente, tanto las relaciones objetivas y los contextos estructurales de origen, producción, recepción o resignificación de las memorias, así como la intervención del sujeto (individual o

colectivo) que, en su interacción con otros -en su mismo espacio de posibilidades- se enfrenta a la necesidad de procurarse un entendimiento acerca de las situaciones en las que se encuentra inmerso. Esto explica por qué, la reconstrucción de las memorias no esté libre de conflictos y tensiones sino, por el contrario, esta signada por las influencias, imposiciones, confrontaciones y/o alianzas que se producen entre sectores con diferentes intereses y aspiraciones -tanto al exterior como al interior de una comunidad específica. Si bien la memoria es una versión del pasado que se reelabora en el presente, también lleva implícita o explícitamente una visión de futuro.

3.2 Consideraciones teórico-metodológicas para el abordaje educativo y pedagógico de la memoria

La acepción de la memoria como un proceso psicosocial dinámico y como producto cultural en constante transformación encierra las siguientes consideraciones para su abordaje educativo y pedagógico:

I. La memoria, comprendida como los contenidos culturales a ser transmitidos a través de los procesos educativos, posibilita la incorporación de los individuos a la vida social; al mismo tiempo, los procesos generacionales de socialización y de escolarización inciden tanto en la construcción de la memoria como en los propios lazos sociales.

Debido a su condición de sistema abierto y relacional, tanto la educación como la escolarización, guardan una relación de influencia recíproca con la sociedad de la que son producto. Por tal motivo, vale agregar que todo cambio socioeducativo se entreteje con otros procesos de orden histórico, político, económico y cultural de considerable impacto tanto en lo individual como en lo colectivo; sus efectos trascienden los ámbitos públicos y las esferas más privadas de los individuos. Al afectar todos los ámbitos de la vida social, tales cambios modifican la vida cotidiana, influyendo significativamente en la constitución de las subjetividades y en la conformación de identidades. Actualmente, los procesos de globalización han dado lugar a una serie de cambios en las instituciones, e incluso hay quienes consideran que se percibe como “un mundo desbocado” (Giddens, 2007), donde

la incertidumbre del futuro condiciona el presente abriendo paso a una “sociedad del riesgo” (Beck, 1998). La peculiaridad de estos cambios vertiginosos y sus consecuentes y profundas transformaciones influyen en un fenómeno de “giro hacia el pasado”. En esta coyuntura, el predominio de los “pretéritos presentes” sobre los “futuros presentes” se manifiesta en los modos de interpretación de un presente centrado en acontecimientos tales como la descolonización, los nuevos movimientos sociales, los estudios culturales y poscoloniales, donde la memoria es asociada principalmente con la expresión del olvido, de lo ausente, de lo invisibilizado, de lo extirpado y de lo desaparecido del pasado (Huysen, 2002).

Algunos enfoques sociológicos son cuestionados por reclamar para las memorias principios relativamente estables (y de los olvidos como parte de un mismo proceso complejo), considerándolos inadecuados para dar cuenta, entre otros, de la dinámica actual de las tecnologías, de su impacto cognitivo, social y cultural, de la aceleración de los cambios, del estrechamiento de los horizontes de tiempo y espacio, de los medios de comunicación y de la temporalidad.

En este contexto se encuentra la función socializadora atribuida a la educación. Los contenidos de la memoria, al encontrarse estrechamente vinculados con la transmisión de las bases culturales de una sociedad, son entendidos como garantía de la reproducción ideológica en la que es posible distinguir, por un lado, aquellos elementos representativos y compartidos a manera de un patrimonio cultural común y, por el otro, la función de legitimación del poder político con respecto al significado atribuido a la memoria -una memoria que en sentido estricto procede del cambio social como causa y consecuencia de la resignificación de los nuevos escenarios y de la interacción social.

La función social de la educación no se reduce a su contribución como medio para la transmisión de generación en generación de sólo un acervo cultural, de una versión de la historia, de una valoración de los rasgos identitarios de la nacionalidad, o bien, de una memoria; ello supondría intentar construir las memorias colectivas e individuales de manera lineal y libres de contradicciones. Por el contrario, la función socializadora de la educación, desde la perspectiva de

la dinámica sociocultural de la memoria, se presenta como un “terreno de heterogeneidad social, política y cultural en el que se despliega una contienda política y simbólica en aras de inscribir en él una visión del pasado (Kuri, 2017, p. 10). En este sentido, la educación funciona como un espacio que produce y reproduce memoria, misma que a su vez es producto y producente del mundo social debido a que esta última es una construcción espaciotemporal situada en la vida cotidiana y en los diversos espacios y ámbitos de interacción subjetiva; por tal motivo, la memoria es producto de las relaciones sociales y también incide en las ellas.

Al mismo tiempo que las prácticas de un colectivo intentan homogeneizar la memoria y sus contenidos creando una cierta unidad de ideas, también está presente una multiplicidad de recuerdos; cada sujeto es a la vez miembro de múltiples grupos o colectivos de mayor o menor amplitud e incidencia, así como de otras múltiples memorias existentes en una sociedad. Esto da lugar a que cada sujeto se apropie de manera diferenciada de dichos contenidos incorporándolos a su propia experiencia y desde diversas dimensiones.

Por ejemplo, para el caso chileno, la elaboración que un colectivo puede realizar de su pasado en torno a ciertos acontecimientos considerados por Garretón (2003, p. 215) como “hitos fundantes vinculados al proyecto nacional” (a saber: “la crisis del proyecto nacional popular de la Unidad Popular, el golpe militar y la dictadura; el Plebiscito y la redemocratización política”) son susceptibles de adquirir diferentes sentidos desde el ámbito ético (verdad y justicia en derechos humanos), político (órdenes constitucionales) o económico. Condiciones todas ellas que muestran la complejidad de las transformaciones que sufre la memoria por y durante los procesos sociales, condiciones por las cuales el autor caracteriza a la memoria colectiva-nacional-chilena como “fragmentada”, “antagónica”, “escindida”, “parcial” o “sectorial”. En este ejemplo, el golpe militar es recordado de diferentes maneras (por la izquierda, la derecha, los militares, el movimiento de los derechos humanos, etc.), modificando a través del tiempo el sentido de las conmemoraciones; así, mientras algunas visiones sobre los contenidos de la

memoria se institucionalizan reproduciendo contenidos culturales específicos, también nuevos actores sociales construyen nuevos sentidos, transformando las memorias y sus contenidos.

Como producto cultural, la memoria se enmarca como una de las grandes finalidades de la educación en la medida que remite tanto a los contenidos de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como a prácticas concretas llevadas a cabo en el aula y fuera de ella. La escuela es una institución co-responsable del sostenimiento de la estructura social debido a su compromiso con “la enseñanza-aprendizaje de conocimientos culturales específicos, la transmisión de valores y reglas, y la transmisión del sentido de pertenencia nacional” (Jelin & Lorenz, 2004, p. 2). Las funciones instrumental y social atribuidas a la escuela, si bien son interdependientes, enfatizan de manera diferenciada las dimensiones de la memoria, a saber: como cognición, y como práctica social y producto cultural. Respecto a la función cognitiva, la escuela, al ser una institución privilegiada para la elaboración de la memoria, se encuentra asociada a la facultad de recordar y aprender y, por ende, a la idea de saber, “la memoria es entonces una capacidad intelectual que caracterizará al escolar en las diferentes culturas” (Zuluaga & Marín, 2006, p. 78).

En la actualidad, el carácter instrumental de la institución escolar pone hincapié en la dimensión cognitiva de la memoria como vehículo del aprendizaje en términos del funcionamiento cerebral y avances neurocientíficos (Ocampo, 2019, p. 142); de ahí que, desde esta perspectiva, los docentes no pueden prescindir del conocimiento sobre los procesos de memoria, de la relación existente entre memoria y aprendizaje, de los procesos, no sólo de codificación, sino también los procesos de almacenamiento y recuperación de los contenidos culturales que son comunicados mediante la educación escolarizada (Muchiut & et. al, 2019, p. 18).

La relación entre memoria y educación escolarizada, además de considerar el conocimiento sobre la base biológica de la memoria, no debe ignorar tanto la complejidad de la interacción social involucrada, como del hecho que la escuela es un campo de posibilidades para el desarrollo socio-cultural. Vista así, la escuela se

desempeña como un espacio donde los sujetos, en su condición de portadores de cultura y receptores activos, se apropian de tales contenidos culturales incorporándolos a su experiencia educativa, y a sus respectivos procesos de uso-apropiación de la memoria tanto a nivel cognitivo como sociocultural.

II. La memoria tiene carácter patrimonial pues está constituida por elementos que funcionan como referentes sociales y culturales que posibilitan su construcción, destacando entre ellos: los acontecimientos, las personas y los lugares; tales referentes tienen la peculiaridad de que pueden ser conocidos, individual o colectivamente, y de manera directa o indirecta.

El carácter patrimonial de la memoria -en su acepción de saber cultural- remite a la dinámica presente entre los fenómenos plurales de interpretación de la realidad (las memorias individuales), y a la necesidad de búsqueda de sentido de pertenencia social y cultural (las memorias colectivas). Dilucidar la manera de cómo se construye socio-históricamente la memoria como patrimonio cultural, da la pauta para entender la transmisión, influencia y apropiación que tal saber cultural genera en los sujetos, así como su resignificación y expresión ya transformados en un ámbito educativo con fines y propósitos definidos.

Se requiere entonces recuperar el diálogo abierto entre memoria y cultura para comprender: la base cultural de la memoria, su condición plural por abarcar otras memorias, y su complejidad, ya que de las tensiones entre lo individual y lo colectivo la memoria extrae su propia dinámica.

Una vez entendida “la cultura como un sistema complejo, dinámico y heterogéneo en el que la memoria juega un papel constitutivo...y la memoria como el fundamento material y simbólico que posibilita los procesos de transformación e intercambio cultural por su capacidad de conservar y crear nuevos significados culturales” (Ricaurte, 2014, p. 31), contamos con las condiciones para pensar a la memoria inmersa en los procesos comunicativos, en los cambios de una sociedad, en la dinámica acontecida entre las significaciones sociales, y en las trayectorias de vida de los sujetos.

De acuerdo con Assmann (en Kansteiner, 2007, p. 33) es posible definir dos tipos de memoria conforme a su forma de organización y transmisión: la memoria comunicativa y la memoria cultural. La primera, remite a los procesos comunicativos espontáneos y cotidianos sobre las significaciones de acontecimientos e ideas pasadas, está caracterizada por la inestabilidad, la desorganización y la no especialización; mientras que la segunda hace referencia a los elementos culturales objetivados que tienden a ser formalizados y estabilizados a través de instituciones, elementos que se almacenan en formas simbólicas estables y de artefactos, ritos, imágenes, monumentos, edificios, textos históricos, etc. que, además, funcionan como estabilizadores de cada grupo social al transmitir su autoimagen. Más que una contradicción entre la memoria comunicativa y la memoria cultural se trata de procesos mnémicos que se yuxtaponen, es decir, la memoria comunicativa representa las formas interiorizadas provenientes de experiencias comunes y compartidas, siempre mediadas por la memoria cultural en tanto formas objetivadas. La dinámica establecida entre ambas nos habla de un proceso de memoria protagonizado por los actores sociales que la producen, la reciben, la transmiten, la negocian, la interiorizan, la incorporan, la resignifican y la convierten en parte de su identidad. La función de los medios y estructuras temporales e instituciones es la de marcar la pauta comunicativa y sociocultural de la memoria; de ahí que “recordar y cómo hacerlo esta inexorablemente ligado a las posibilidades de registro del conocimiento, y de su recuperación o actualización” (Baer, 2010, p.133).

El conocimiento de los acontecimientos, las personas y los lugares -referentes socioculturales que posibilitan la construcción de la memoria- tienen la peculiaridad de que pueden ser conocidos, individual o colectivamente, y de manera directa o indirecta (Pollak, 2006). Así como los acontecimientos pueden ser vividos de manera individual, lo hacen también gracias al grupo o comunidad a la que el sujeto siente pertenecer; condición que, en algunos casos, posibilita haya miembros que creen haber visto cierto acontecimiento por la importancia, alcance y fuerza que éste representaba, generándose con ello un fenómeno de “proyección e identificación” capaz de configurar una “memoria heredada” (p. 34).

Asimismo, las personas, los personajes y los lugares son susceptibles a ser referentes de memoria, y estar “empíricamente fundados en hechos concretos” situados en el transcurso de la vida, o también, no pertenecer al tiempo y al espacio del sujeto sino “soportados en proyecciones que, incluso, se extienden a otros eventos por transferencia” (p. 35). En consecuencia, la memoria es en parte heredada, selectiva (p. 37) y construida individual y socialmente en función del momento en que está siendo activada. Incluso también es objeto de disputa ya que son las preocupaciones e intereses políticos del momento los que influyen en la selección, organización, valoración y jerarquización de fechas, lugares, personajes y acontecimientos (p. 38). Un ejemplo sobre los referentes socio-culturales que posibilitan la construcción de la memoria a través de prácticas concretas es el caso de la invasión de Normandía en 1940 por las tropas alemanas. Una serie de entrevistas a personas que en esa la época tendrían entre 15 y 17 años, recordaban a los soldados alemanes con “cascos puntudos”; no obstante, tales cascos representaban elementos culturales prusianos de la Primera Guerra Mundial, extendiéndose su uso hasta 1917. Pollak (2006) interpreta esto como una posible “transferencia por herencia”: “una transferencia a partir de la memoria de los padres, de la ocupación de Alsacia y Lorena en la Primera Guerra Mundial, cuando los soldados alemanes eran apodados “cascos puntudos” (*casques à pointe*)” (p. 36). El carácter patrimonial de la memoria contribuye a construir puentes intergeneracionales significativos; las experiencias de la vida cotidiana percibidas, clasificadas y registradas por los sujetos, generaron la percepción de la existencia ininterrumpida de la cultura, convirtiéndose en un elemento de la memoria vinculada también a la realidad nacional.

Estas consideraciones son importantes para entender la potencialidad educativa de la memoria, es decir, generar en el sujeto procesos de apropiación de su cultura para el logro de la construcción de su identidad y de su sentido de pertenencia. En otras palabras, al posibilitar los procesos de conservación, intercambio y creación de significados culturales, la memoria participa en la apropiación patrimonial y coadyuva a que el sujeto se reconozca a sí mismo como

una producción cultural, capaz de historizarse e historizar al colectivo en función del cual se autodefine.

El nexo entre individuo y sociedad articula el entendimiento de la memoria como un producto cultural enmarcado en los procesos sociales y en las prácticas educativas institucionalizadas de atribución de sentido al pasado, y constitución de la identidad. “En este proceso, el potencial de la memoria para alojar peso afectivo y valencia moral toma relevancia, ya que la memoria no es constituida por todo lo que sucedió en el pasado, sino que se delimita a ciertos recuerdos y tal demarcación se ve cruzada por el plano de lo significativo; en este proceso, la dimensión afectiva adquiere centralidad” (Mendlovic, 2014, p. 305).

En la constitución cultural de la memoria se involucra una amplia gama de referentes patrimoniales que abarca desde los relatos orales en las interacciones cotidianas, el conocimiento directo o indirecto de acontecimientos, personas y lugares, hasta los diversos soportes que permiten almacenar y divulgar las versiones del pasado. En este sentido, la escuela funciona como un soporte que da forma a los recuerdos individuales pues delimita su interpretación y legitima los principales valores que posicionan al individuo como parte de un grupo social en sus distintos momentos históricos. Gracias a esta condición el individuo funge como anclaje memorístico, “esto se debe a que las personas con las que el individuo interactúa proporcionan fechas, nombres, hechos, nociones espacio-temporales así como patrones de experiencias, de razonar y de pensar” (Seydel, 2014, p.194).

La inteligibilidad del vínculo entre educación y memoria o, en otras palabras, la manera en que las prácticas educativas participan en la constitución de la memoria como idea del pasado, radica en el énfasis puesto en la memoria-patrimonio construida “entre” los miembros de un grupo social, más no en la rememoración “de” dichos grupos. La memoria de los grupos sociales no está por encima de los sujetos, ni tampoco es algo externo a su campo de acción, conflicto y relacionalidad social. La interacción entre la memoria y la escuela articula una visión del mundo, un marco identitario y un referente axiológico específico.

III. La función social y cultural de las tecnologías de la información y de la comunicación rebasa el mero almacenamiento y transmisión de los archivos y documentación de carácter patrimonial; actualmente se constituyen como espacios pedagógicos, educativos y socializadores de la memoria, influyendo tanto en la construcción de la subjetividad como de la realidad social, lo cual permite superar el entendimiento de la experiencia directa como la fuente legítima de la memoria, y la transmisión directa y oral como el vehículo auténtico de la misma.

La memoria se configura en procesos culturales y el recuerdo está mediatizado socialmente, de ahí que la actual incidencia de las tecnologías de la información y de la comunicación influya de manera determinante en la construcción de la memoria, en la transmisión de los saberes culturales, y en los procesos de construcción de la experiencia, de la subjetividad y de la realidad social. Esta influencia es múltiple, contextualizada y condicionada, ya que implica un vínculo constitutivo entre, por un lado, los procesos de mediatización (uso, apropiación y producción) de la memoria y, por otro, el conjunto de experiencias y operaciones de producción de sentido a través de las cuales los sujetos se experimentan a sí mismos, recuerdan, olvidan, se modifican y se expresan.

El debate sobre la idea de las tecnologías reducidas a archivos digitales depositarios de una memoria total gira en torno a que, para algunos, representa un espacio idóneo de preservación contra el olvido mientras que, para otros, ésta resulta una alternativa poco confiable frente la rápida obsolescencia de los sistemas informáticos. Conviene puntualizar que “la amplia difusión de tecnologías digitales y en red han traído cambios radicales en cuanto a las posibilidades para el registro, el acceso, la transferencia y la circulación de contenidos”, todas ellas cuestiones que afectan directamente las lógicas de producción, circulación y reconocimiento del saber cultural construido como memoria (Trujillo & García, 2017, p.1).

La dimensión comunicativa de los procesos y prácticas de memoria ha centrado su preocupación en dos ejes teóricos: primero, el papel de los medios de

comunicación masiva y la puesta en circulación pública de representaciones hegemónicas del pasado, destacando su rol de “meta-agentes de la memoria” capaces de producir, concentrar y remediar discursos sobre el pasado, preferentemente desde marcos sociales políticos y económicos. Por ejemplo, desde el ámbito político, en 2019 en México se creó la Coordinación de Memoria Histórica y Cultural; entre sus objetivos destacan “la integración del patrimonio histórico-cultural en formato digital, fomentar el derecho a la cultura, y preservar y difundir el patrimonio histórico-cultural de los mexicanos”; bajo la premisa de que “para que la sociedad mexicana conozca y se reconozca en su patrimonio cultural es indispensable ponerlo a su alcance, promover su acceso y socializarlo”, se creó “Memórica. México, haz memoria”, un repositorio de acceso abierto, “un espacio que contiene una variedad de recursos digitales –documentos escritos, fotografías, videos, audios, libros, testimonios orales, tradiciones, entre otros— provenientes de distintos archivos, bibliotecas, acervos federales y municipales, colecciones privadas y familiares, también recuerdos personales” (Archivo General de la Nación, 2019). En este mismo sentido, pero desde una lógica económica, destaca la relación entre la memoria informática también llamada exo-memoria o memoria técnica, y las redes sociales. Las informaciones almacenadas en la exo-memoria digital, producto de la actividad de los sujetos-usuarios en redes sociales como Facebook, Twitter, Instagram, YouTube, entre otras, están mediadas por intereses económicos de las compañías anunciantes de internet; es decir, cada vez que una acción/recuerdo es repetida/evocado, aparecen lógicas de programación y configuración predictiva de los comportamientos, lógicas que en su momento volverán a emerger y reproducirse una y otra vez en el presente hasta consolidarse como una práctica que llevarán adelante las tecnologías en lugar de los sujetos (Fernández, 2018, p.37).

Estas consideraciones nos llevan al segundo eje teórico implicado en la dimensión comunicativa de los procesos y prácticas de memoria. En este, la experiencia directa se sitúa, por un lado, como la fuente legítima e ideal de la memoria y de la comunicación oral; por otro, como el vehículo auténtico para su transmisión. Este último eje pone en duda la “validez” de los recuerdos mediáticos y la “legitimidad”

de los medios de comunicación al considerar que la memoria se empobrece en la medida en que se aleja de la experiencia, de los recuerdos “vivididos” (Trujillo & García, 2017, p.5). Ante esta polarización teórica, el reto reside entonces en “una nueva comprensión de los factores que permiten que ciertos recuerdos colectivos se hagan hegemónicos o, por el contrario, que permitan que memorias antes marginadas ganen prominencia en la arena pública” (p.7).

Para enfrentar tal debate teórico es indispensable concebir la relación entre memoria y las tecnologías de la información y de la comunicación desde un enfoque que contribuya al entendimiento de las tensiones entre permanencia y obsolescencia. Es decir, entre las posibilidades de registro y almacenamiento que proporcionan las nuevas tecnologías digitales, y su recuperación o activación tanto en prácticas públicas o privadas de la memoria, como en los distintos ámbitos de la vida cotidiana y espacios como la familia, la escuela, los medios de comunicación, las organizaciones políticas y sociales que funcionan como marcos sociales de la memoria. Por ejemplo, en 2012 se realizó una investigación denominada “Tratamiento documental avanzado del archivo audiovisual de los testimonios orales de los Brigadistas Internacionales depositado en el Archivo Histórico Provincial de Albacete”, un trabajo enmarcado en una España donde la “Ley de Memoria Histórica se puso en marcha el 27 de diciembre de 2007, como reconocimiento moral a las víctimas directas de la Guerra Civil y del franquismo”. Este trabajo recoge en soportes multimedia las múltiples memorias -expresadas a través de testimonios orales- de los brigadistas procedentes de Argentina, Bulgaria, Cuba Canadá, México, y la antigua URSS (Fuentes, 2014, p. 658). Este caso muestra cómo los nuevos procesos de interacción y de intercambio social mediados por la intervención tecnológica participan en la “reaparición de las memorias”, poniendo a disposición “del resto del mundo la información generada por los dispositivos multimedia, en cualquier lugar y momento del día...al grabar y enviar o depositar instantáneamente toda la información recabada (p.662). Erll (2012) señala que actualmente las experiencias de vida -incluidas las experiencias traumáticas vividas en circunstancias de guerras y dictaduras- se transforman en procesos de memoria comunicativa estrechamente vinculada con las técnicas

audiovisuales de mediación. La autora destaca la importancia que tienen los soportes de la memoria para “representar en ellos procesos de rememoración en torno a experiencias vividas por un colectivo. Asimismo, remediatizan representaciones anteriores” (Seydel, 2014, p. 204).

Si bien las tecnologías de la información y la comunicación coadyuvan con los mecanismos de procesamiento, recuperación y difusión de la información, la problemática de la construcción de la memoria involucra también a los procesos de reconstrucción desde lo más subjetivo y singular, hasta aquello que deviene en memoria colectiva; en otras palabras, se trata de la forma en como los sujetos comparten recuerdos, construyen experiencias colectivas y registran memorias que serán, a la vez, entrelazadas con las experiencias individuales directas e indirectas, pasadas, presentes, e incluso, futuras.

La relación entre memoria y experiencia puede entenderse de las siguientes maneras: la memoria como facultad constructora de experiencia; la experiencia como conocimiento dinámico en permanente desarrollo y reformulación, es decir, como un conocimiento ligado a la acción y posibilitado por la función cognitiva de la memoria (Espinosa, 2019, p. 179). De este planteamiento teórico podemos derivar lo siguiente: a) Que la experiencia es el resultado más inmediato de la memoria, fuente educativa ligada a contextos formales e informales del aprendizaje. b) Que la memoria no se agota en la retención del pasado, ni se limita necesariamente al momento puntual de la percepción externa; por el contrario, se proyecta también hacia el futuro desbordando el presente. c) Que, motivada por la acción educativa, la memoria posibilita la expansión de la propia acción individual presente en dos sentidos: por un lado, desde el tiempo pretérito del individuo, y por otro, desde el pasado de las esferas sociales a las que pertenece en su carácter de ser colectivo. d) Que las prácticas educativas de la memoria en su calidad de intencionadas vinculan experiencia y acción; aquí la acción del sujeto adquiere un sentido renovado a la luz de las nuevas posibilidades abiertas por la re-construcción de las posibilidades pasadas, dando “lugar a la experiencia

explícita y deliberadamente histórica en su conciencia temporalmente mediada” (Espinosa, 2019, p. 179).

Pensar que la relación entre escolarización y memoria es directa y lineal significa aceptar las formas de transmisión cultural intergeneracional, así como los modos de aquellos que quieren “transmitir algo” a aquellos que “no tuvieron la experiencia” o no comparten la interpretación de los primeros. Esta consideración vale también para los intentos de enseñar el conocimiento científico, el saber cultural y la memoria, apoyados en la tecnología. Por el contrario, desde la perspectiva del carácter relacional del proceso de construcción de las memorias, la apropiación, generación y transformación de la experiencia es desarrollada por los sujetos sociales en un espacio-tiempo que involucra la interacción entre estructuras, procesos, actores, tecnologías de la información y la comunicación, prácticas educativas y fines axiológicos.

Este proceso de reapropiación se da con base en los movimientos y procesos institucionales donde cobra sentido, así como del grupo que guarda y reconstruye los recuerdos siempre en función de las preocupaciones del presente:

la memoria participa en la construcción de la realidad social [...] no sólo como el registro de una experiencia, sino que abre la posibilidad de interrogarse sobre los sucesos pasados que, aunque no hayan sido experimentados personalmente, convocan imágenes compartidas y cumplen funciones sociales[...] la memoria colectiva es una instancia constituyente de los procesos subjetivos —no un elemento que se encuentra almacenado o constituido— que dinamiza las formas en que los sujetos significan y construyen la realidad social (Manero & Soto, 2005, p. 180-186).

IV. La condición de la memoria como acción discursiva y acervo de sentido influye en el tipo de relaciones e identidades sociales que ella misma contribuye a construir; al articular las prácticas de la memoria en un contexto más amplio de estructuras y procesos sociales se pone al descubierto el valor, alcance e impacto de su potencial político en cuanto a los sentidos construidos del pasado, las legitimidades sociales de esos sentidos, y las pretensiones de verdad que se les otorgan a tales sentidos.

Desde una concepción extensiva, entendemos por política la actividad a través de la cual los sujetos sociales toman decisiones colectivas; sin restringirse a una actividad que subyace y que excede el marco estatal, la política es una actividad cotidiana que puede producirse incluso al margen del Estado. Se expresa a través de discursos y prácticas, no emitidos necesariamente desde los lugares institucionales, pero que tienen una clara intención política, es decir, tienen como objetivo incidir en las relaciones de poder existentes. El carácter de la política es estratégico, performativo y axiológico; es decir, cuenta con la capacidad para definir propósitos y medios, producir un acto, expresar públicamente un compromiso, y asumir una posición; además se interesa por la instauración de proyectos considerados valiosos para la organización de la convivencia social, destacando en su discurso valores designados como realizables en la medida que involucra a los sujetos en sus diferentes estrategias trazadas (Giménez, 1983, p. 26-131).

Desde un enfoque discursivo y performativo, la relación entre memoria y política hace referencia tanto a la construcción de relatos sobre el pasado pero realizada en el presente, como a los usos del espacio público en las acciones de recordar, estos pueden ser las conmemoraciones, los lugares de memoria y las políticas del recuerdo.

Primero, las conmemoraciones son prácticas de memoria ritualizadas que se desarrollan generalmente en una fecha y en un lugar; a menudo implican la imposición de versiones oficiales rigidizadas bajo la forma de verdades incuestionables que se persiguen reafirmar. Tales acciones se materializan en actos simbólicos caracterizados por el sentido de lo que se recuerda en un contexto social, político y cultural específico; por lo tanto, no son espontáneas, siendo sus rituales y símbolos establecidos y delimitados previa y deliberadamente. Sin embargo, las conmemoraciones tienen a la vez la potencialidad de reproducir significados y de transformarlos; su sentido puede ser apropiado y re-significado por actores sociales diversos, cambiando según las circunstancias y el escenario político en el que se desarrollan (Piper & et. al, 2013,

p. 25). Por ejemplo, en el contexto de la última dictadura argentina (1976-1983), el 20 de noviembre de 1978 se conmemoró el “Día de la Soberanía Nacional” estableciendo una analogía entre la Batalla de la Vuelta de Obligado -librada el 20 de noviembre de 1845- y la realidad de esa coyuntura sociohistórica. Actualmente, la conmemoración del sexto golpe de Estado sucedido el 24 de marzo de 1976 es nombrado “Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia”. Con este giro de significado, el sentido conmemorativo de la transmisión cultural no busca reproducir el orden social heredado de la dictadura sino su transformación democrática. Desde esta perspectiva se considera que “la escuela es un escenario de lucha por el pasado” en la que el docente es un actor clave para reconstruir el sentido socio-político de la escuela pública como una política cultural inclusiva y democrática frente a la tradición autoritaria impuesta por la dictadura (Higuera, 2008, p. 113). A riesgo de que esta nueva interpretación sea oficializada a través de conmemoraciones y libros de texto, para luego derivar en una versión unilateral y simplificada del pasado, enfatizamos en la dinámica sociocultural de la memoria y sus constructores, portadores de experiencias, que resignifican el sentido del pasado difundido en los discursos y en las prácticas en contextos sociohistóricos específicos.

Segundo, los lugares de memoria son espacios de enunciación marcados material y/o simbólicamente; museos, estatuas, monumentos, placas, nombres de calles, son lugares significativos para la colectividad que recuerda y que busca hacer visible en el espacio público ciertos hechos o personas significativas del pasado. Sin embargo, también son espacios de heterogeneidad social, cultural y política; por estar configurados cultural e históricamente, son arena de lucha política y social en aras de edificar hegemonía y legitimidad (Kuri, 2017, p. 22). El Memorial del 68 en México es un ejemplo para comprender la dimensión política y simbólica de un lugar de memoria. En 2007 fue inaugurado el Memorial del 68, gestionado por la Universidad Nacional Autónoma de México, con el propósito de coadyuvar a la construcción de la memoria sobre el movimiento estudiantil de 1968:

Por décadas, la construcción de la memoria colectiva sobre el 68 mexicano estuvo obturada gracias a una política del silencio, del olvido, desplegada por el régimen

político posrevolucionario. Pese a ello, fueron emergiendo en el espacio público diversas voces abocadas a comprender cómo se erigió este movimiento social, así como la violencia estatal de la cual fue objeto. Como todo discurso memorístico, la construcción del Memorial del 68 estuvo pergeñada a partir de los cambios políticos en el país, así como a las necesidades de la coyuntura presente. Así, este sitio se convirtió en el primer espacio de memoria en México dedicado a un actor colectivo que representó un desafío sociopolítico para el régimen priista; lugar en el que se condensan elementos espaciales, temporales, políticos, estéticos, pedagógicos, axiológicos y afectivos... (Kuri, 2018, p. 152).

Como menciona Kuri (2018, p. 151), la edificación del memorial del 68 en la Plaza de las Tres Culturas, en Tlatelolco, no sustituye la impartición de justicia ni garantiza el olvido pues no existe una relación lineal ni automática entre memoria y justicia. La mera existencia de estos lugares de memoria no asegura incidir en la subjetividad política de sus visitantes, por lo que, además de considerar las condiciones de su producción política y social, también es necesario analizar la manera en que estos son apropiados material y simbólicamente por parte de los visitantes.

Tercero, las políticas del recuerdo se refieren tanto a las políticas institucionales que contienen objetivos, programas e instrumentos definidos e implementados por el Estado, como a la acción política ciudadana y prácticas políticas de grupos cuyo horizonte principal es la defensa y transmisión de las memorias de las violaciones a los derechos humanos (Piper & et. al, 2013, p. 28). La influencia socio-histórica interviene tanto en los discursos como en las prácticas, en la mediación discursiva y performativa del proceso de construcción de las memorias, así como en sus efectos en el desarrollo de la formación de la identidad (personal y colectiva). A ello habrá de agregar que “los sujetos sociales y políticos han emprendido desde siempre la lucha en contra del olvido ya sea por una necesidad o interés ideológico y político, y/o por una necesidad afectiva y/o axiológica” (Kuri, 2017, p. 15). Es el caso de la creación de la “Comisión de la Verdad” para el caso del *apartheid* en Sudáfrica, un ejemplo que ilustra la manera en cómo la memoria-olvido inscribe su accionar dentro de los aparatos institucionales, y en el

andamiaje legal de la legitimación. Una Comisión entendida como el instrumento de un proyecto de transformación nacional en el que subyacen ideas de reconciliación, y de reconstrucción y desarrollo como requisitos esenciales para la reconstrucción económica y moral del país. Tuvo “por objetivo promover la unidad nacional y la reconciliación en un espíritu de entendimiento que trascendiera los conflictos y divisiones del pasado”, por medio de la creación de “una memoria común reconocida por todos” (Ceja, 2007, p. 27). Podríamos entonces llamarles “memorias negociadas” a los testimonios tanto de los “perpetradores” como de las “víctimas”, ambos ajustados a una narrativa particular y en congruencia con las condiciones operativas de una Comisión que, si bien hizo posible tales testimonios, también estableció sus límites al incorporar la experiencia individual al colectivo nacional -haciendo “alusión a la metáfora biologicista de las heridas del cuerpo del individuo para simbolizar a su vez al cuerpo de la colectividad de la nación” (p. 30). Las verdades resultantes de tales experiencias están inscriptas en un proyecto de “cura, perdón y reconciliación” ya que éstas poseen “un componente psico-teológico-moral” (p. 33) que soslaya las dimensiones históricas, económicas, políticas y sociológicas; con ello, resta importancia a una “interpretación del apartheid como una forma de explotación capitalista basada en la dominación etno-racial” (p. 32). La Comisión de la Verdad articuló memorias sin historicidad cuya intencionalidad política fue demostrar que la reconciliación y el perdón sí fueron posibles tras el apartheid.

Al situar la memoria en el presente político, la escuela en tanto institución social no puede dejar de lado su condición de “emprendedora de la memoria” ya que cuenta con un amplio reconocimiento y legitimidad ética y política para la elaboración del pasado; con ello, la escuela promueve de manera consecuente un determinando uso ético-político y público de la memoria (Jelin, 2002). Sin embargo, y además de ser un vehículo para la transmisión de la memoria, la escuela contiene en sí misma la potencialidad de ser un espacio para la apropiación de la propia experiencia y, por ende, de la reelaboración de las memorias al incorporar la reflexión sobre las nuevas preguntas y las nuevas respuestas. En este sentido, el

“deber de recordar” como preocupación colectiva se mezcla con el reconocimiento del derecho individual a la reconstrucción de los recuerdos.

El diálogo entre memoria, pedagogía y política se desempeña como el anclaje para la construcción de sentido sobre el pasado, convocando a situar a la escuela en esta dinámica desde un lugar de autorreflexión donde, el sentido del pasado y los vínculos con el presente, cobren importancia en el contexto de la educación. Para potenciar la capacidad política y transformadora de la memoria a través de la educación se requiere analizar las acciones en las que los sujetos se implican al recordar y problematizar el sentido de tales acciones. En el proceso continuo y dinámico de re-negociación que una colectividad realiza sobre las diversas versiones coexistentes acerca del pasado, la producción mnémica se desempeña como base de una memoria dinámica que, si bien permanece en los sistemas anímicos del individuo, también se reactiva en determinados momentos y circunstancias. La memoria y la identidad no pueden reducirse a simples mecanismos de aceptación de recuerdos “impuestos” y “estructurados” por la sociedad sobre los sujetos a la manera de “espejos fieles”, ni tampoco como una práctica autónoma y aislada realizada por un individuo o grupo social. Hacerlo supondría simpatizar con una concepción simplista, generalizadora y limitante de las formas y estrategias de aprehensión elegidas por los sujetos sociales para realizar su vida, expresarse, construir sus recuerdos y, en algunos casos, transformar sus memorias en olvidos.

Por sí misma, la institución escolar no tiene la capacidad de “confeccionar” una memoria única, común y consensuada, ello sería tanto como suponer la existencia de una conciencia colectiva que se antepone, trasciende y determina al individuo. No es el recuerdo desde un sentido prefijado lo que genera una memoria, sino su posibilidad de desempeñarse como experiencia plural en visiones y posibilidades de apropiación diversas con sus respectivas proyecciones de futuro. Todo acto de recordar produce una variedad de prácticas con un sentido e intencionalidad implícita o explícita, sin eludir que la memoria también se refiere a un dispositivo

cognitivo, axiológico y normativo que orienta relaciones y prácticas de diversa índole realizadas dentro del seno de la vida cotidiana.

Resulta falso tener la impresión de que la memoria puede ser sometida al control, al ritmo, al plan, y a normatividades específicas, donde es el educador quien “descubre y rescata” ciertas memorias, pero que también “destierra” otras. En otras palabras, la imposición de un deber de recordar -sin el entendimiento del derecho a reelaborar- trae consigo “el riesgo de una excesiva pedagogización del recuerdo, o, lo que es lo mismo, la imposición, en el orden de la transmisión educativa, de una memoria ya significada” (Bárcena, 2011, p. 112), una memoria inherente a un discurso político-pedagógico cerrado. Son dos los aspectos que entraña la cuestión de la transmisión de las memorias de una generación a otra: uno es la cuestión de la recuperación del pasado, y otro, la de su utilización en el presente.

V. La memoria, como proceso intergeneracional, articula recuerdo y transformación; las generaciones jóvenes, al no limitarse a registrar o a reproducir mecánicamente el sentido de los recuerdos de las generaciones adultas, realizan un verdadero trabajo sobre el pasado, un trabajo de selección y reconstrucción de una memoria socialmente heredada que les antecede, y de otra memoria en construcción que incorpora a los jóvenes como parte de aquello que construyen.

Los cambios sociales influyen en la vida de los sujetos, los colectivos y las instituciones; éstos son percibidos de una generación a otra, e incluso, dentro de una misma generación también se distinguen transiciones “intrageneracionales” que provocan la sensación de “pasar por diferentes tipos de mundos a lo largo de la vida” (Enguita, 2006); tales transformaciones llegan incluso a desdibujar la idea de una transmisión unidireccional de conocimientos de una generación a otra, debido precisamente a la dinámica continua entre creación, transmisión, recepción y reapropiación del conocimiento. En la actualidad la juventud se encuentra habituada al cambio y las transformaciones, no sólo a las relacionadas con la mediatización de la memoria, sino también con las del mundo del trabajo, de la producción cultural y de la economía. Acordamos con Bourdieu (2002) que “la

juventud no es más que una palabra” que descansa en su condición de constructo como categoría social, precisión que nos lleva a reconocer más bien la existencia de distintas juventudes.

Entender a los jóvenes como grupo unificado, homogéneo y con intereses comunes significaría ignorar, en su configuración identitaria y subjetiva, las diferencias vinculadas con las condiciones de vida (factores materiales y políticos), con la posición en el mercado de trabajo (en algunos casos, el ingreso temprano al mundo laboral) y con la trayectoria escolar (la escolarización prolongada o permanencia en el hogar paterno, por ejemplo).

El reconocimiento de los jóvenes como sujetos históricos, culturales y políticos implica la recuperación de la temporalidad como clave de reconocimiento de éstos en tanto sujetos históricamente situados con una memoria socialmente heredada que los antecede, y otra memoria en construcción que incorpora al sujeto-joven mismo como parte de aquello que construye. Ello supone recuperar los modos de problematizar el tiempo en su dimensión tanto retrospectiva como prospectiva; esto es, al proporcionar elementos para consolidar en los jóvenes un sentido sobre el pasado, la memoria también se proyecta, reorganizando la experiencia pasada y presente en función de “las coordenadas del sujeto que no pueden ser ajenas a la naturaleza de los referentes colectivos que le sirvan de marco de referencia: familia, comunidad de pertenencia, unidad productiva, etnia, clase, región” (Zemelman, 2011, p. 38). En otras palabras,

la naturaleza del nucleamiento de lo colectivo cumple las funciones de mediación que transforma la subjetividad individual en social, lo que se traduce en mayor o menor capacidad de autonomía en el acto de pensar y de decidir, por consiguiente, de la construcción social que el sujeto es capaz de impulsar (Zemelman, 2011, p. 38).

Cuando se dice que el “traspaso de la experiencia de los adultos a los jóvenes” no es un proceso lineal es porque puede trastocarse (Brito, 1998, p. 5); se trata de un proceso social conflictivo ya que precisamente consideramos la juventud como una condición social que no se restringe únicamente a un rango de edad o a su duración. Hablamos más bien de un proceso social de cualidades específicas que

se manifiestan en la adhesión de los individuos a ciertos marcos histórico-sociales de pertenencia, dando cuenta de una forma propia de pensamiento, de acción histórica y de experiencia relevante.

La memoria articula recuerdo y transformación pues contiene, produce, reproduce, e incluso, invierte el sentido de los recuerdos; por ello, para ser factor de cohesión requiere ser reactivada de manera incesante teniendo siempre en cuenta el papel activo de sus soportes subjetivos (la facultad psíquica y el recuerdo construido por los miembros de un colectivo) en el proceso de transmisión de generación en generación. En este sentido, el olvido cumple con una función cognitiva y social vertebral: primero, porque gracias al olvido se pueden erigir recuerdos de variada naturaleza, y segundo, porque en las diferentes dinámicas sociales el olvido hace posible que el aprendizaje y la memoria existan. En las prácticas de la memoria se integran y complementan simultáneamente los procesos de memorización y de rememoración pues la memoria, además de ser una facultad psíquica del sujeto, supone una “selección” -acción deliberada e influida culturalmente- que actúa como su propia condición de posibilidad: “sólo en tanto que algo se abandona al olvido, se puede recordar otra cosa” (Espinosa, 2019, p. 178).

Abandonar la idea de la memoria como un simple y lineal relato de acontecimientos para, en su lugar, entenderla como un proceso de producción de sentidos sobre lo social y como referente de identidad, significa reconocer su potencial de creación y de impacto sobre las posibilidades y prácticas sociales del presente. La memoria es un constante proceso en construcción donde el sentido de la rememoración se pierde y se crea, se erosiona y se reconstituye, dando acceso tanto a una dinámica de confrontación de recuerdos como a la contradicción contenida en los recuerdos-verdades múltiples. En esta medida, las memorias están provistas de un valor de uso potencial a futuro: lo que primero se presenta como un medio de elaboración, después se despliega como verdad. No obstante, la incorporación tanto de recuerdos como de significados es dinámica, es decir, lo que se recupera en un momento dado también puede en gran medida modificarse en otro, y en contextos sociales y grupales diversos.

El reconocimiento de la dimensión temporal de la memoria supone la aceptación de la historicidad de las identidades, mismas que se transforman al ritmo que se modifican las memorias que las nutren. La construcción del sentido de una determinada memoria -y con ella también la reconstrucción de las versiones muchas veces conflictivas sobre el pasado- queda sujeta a dos condiciones: primero, situarla en las condiciones del contexto de origen y pertenencia a modo de dar cuenta de la relación mantenida entre las condiciones objetivas y subjetivas que le dan sentido e inteligibilidad, y segundo, analizar las prácticas específicas que se despliegan en los momentos de la producción, consumo, recepción, e incluso de transformación de las memorias. De ahí que la memoria asumida como proceso de producción de sentidos sobre lo social y como referente de identidad se caracteriza por poseer historicidad y potencial de creación.

Por lo tanto, la memoria es más que un producto cultural susceptible de “traspasarse” de los adultos a los jóvenes mediante la transmisión de los recuerdos de los primeros a los segundos. El entendimiento de la juventud como una categoría históricamente construida producto del conjunto de relaciones instituidas en una sociedad, sólo adquiere sentido en la interacción con otros conceptos tales como género, etnia, clase social, escolaridad, etc., y en su posicionamiento dentro de los contextos social, económico y político concretos. Son estas últimas condiciones las que definen a lo juvenil en dos sentidos, por un lado, las fundadas por agentes o instituciones sociales externos a los jóvenes y, por otro, las provenientes de las autopercepciones de los mismos jóvenes. De este modo, las relaciones entre juventud y adultez dan lugar a procesos complejos de subordinación, complementariedad, y/o rechazo (Fardiño, 2011, p. 151).

Con respecto a las relaciones de subordinación, la constitución de memorias involucra contenidos y formas de socialización, condición que afecta directamente a la relación entre generaciones donde la “subordinación de los menores a sus mayores tiene su base en la propiedad del saber y de la experiencia acumulada” (Brito, 1998, p. 5); esto supone la posesión de un capital cultural (saberes, recuerdos, etc.) acumulado con el tiempo. Mientras esto sucede, la relación de

complementariedad entre jóvenes y adultos se hace posible gracias a que en cada sociedad existe la copresencia e interacción entre actores sociales portadores de culturas de diferente origen. En este sentido, la identidad de lo joven no implica automáticamente lo opuesto a la identidad de lo adulto, sino que puede incorporar “dimensiones adultas” sin cancelar o suprimir los vínculos subjetivos de pertenencia de los jóvenes. Las elaboraciones que los sujetos realizan del pasado, dependen de la producción, apropiación y consumo de su cultura, posibilitando prácticas que, por un lado, resguardan un acervo de conocimientos que le dan unidad, y por otro, contribuyen con a la preservación de la identidad. Por último, la relación de rechazo entre juventud y adultez se debe a que “la juventud y la vejez no están dadas, sino que se construyen socialmente en la lucha entre jóvenes y viejos” (Bourdieu, 1990, p.164); una condición que remite a la problematización del recuerdo como base de la construcción de la memoria, y de la memoria como el lugar donde las identidades juveniles se exacerban al entrar en conflicto con las identidades adultas-dominantes, logrando así el reconocimiento social.

La conformación de la memoria en tanto práctica intergeneracional compartida difiere de un “inventario fijo o cerrado” de historias. La re-interpretación de los recuerdos transmitidos también puede entenderse como una búsqueda activa de identidad, un proceso complementado por la reflexión acerca de la herencia familiar, cultural, política, social, etc. Las significaciones que el sujeto recibe -y también sobre las cuales se interroga- constituyen el material para interpelar el sentido de su presente y de la singularidad de su estructuración subjetiva.

Para ilustrar la manera en que se relaciona el contexto sociohistórico con las generaciones jóvenes, las memorias biográficas, la identidad y la construcción de sentidos sobre el pasado, analizamos un estudio sobre las relaciones intergeneracionales existentes en la construcción de las memorias de la dictadura militar chilena (1973 y 1990). En éste participaron 48 personas convocadas según grupo etario, posición ideológica (izquierda y derecha), nivel socioeconómico (alto, medio y bajo) y ubicación geográfica (basado en la consideración de que la

dictadura tuvo manifestaciones particulares según el territorio). La clasificación inicial fue de cuatro grupos etarios:

Los mayores (más de 55 años) que cumplieron 18 años alrededor del golpe militar de 1973; los adultos (entre 40 a 55 años) que cumplieron 18 años alrededor del plebiscito de 1988 donde se decidía la continuidad de Augusto Pinochet al mando del gobierno; los adultos jóvenes (entre 30 a 40 años), que cumplieron 18 años alrededor de 1998, a diez años de dicho plebiscito; y los jóvenes (mayores de 23 años) que cumplieron 18 alrededor de la movilización de estudiantes secundarios del 2006 (Reyes & et.al, 2015, p. 258).

El análisis discursivo reveló la coexistencia de tres distintas generaciones al momento del estudio: a) la protagonista del pasado, b) la protagonista del presente y c) la zona gris. Estas tres generaciones no siempre corresponden con el tramo temporal preestablecido para los grupos etarios, sino más bien con “la adhesión de los individuos a ciertos marcos histórico-sociales que dan cuenta de una forma propia de pensamiento, acción histórica y experiencia relevante” (Reyes & et.al., 2015, p. 256). En la denominada generación protagonista del pasado “es el mismo sujeto que realiza la enunciación el que se sostiene como eje de la acción al narrar el pasado en función de su propia experiencia”, por lo que su historia personal se entrecruza fuertemente con la historia social de la dictadura militar, ocasionando que esta generación no se conforme como una colectividad homogénea y compacta en cuanto a la posición ideológica respecto al pasado reciente (p. 262). Por otra parte, la llamada “generación protagonista del presente” se caracteriza recuperar en su narración referentes

cercanos a la ladera ideológica, pero distintos en términos etarios (...) Los jóvenes realizan un particular movimiento que los configura en ‘nosotros’, siendo este el de distinguirse, pero a la vez establecer una particular relación con la generación protagonista del pasado (...) Este posicionamiento generacional se ve fuertemente potenciado por las movilizaciones estudiantiles de los años 2006 y 2012, acontecimientos socio-históricos que les permite reconocerse como parte de un mismo colectivo, distinto al de la generación protagonista del pasado (...) se sitúan y se constituyen como actores de su propio presente, estableciendo a través de sus acciones y posturas una distinción con los ‘otros’ –padres, abuelos–. De esta

manera, es una generación que no se constituye como mero 'receptor' o 'sucesor' del legado del pasado reciente de Chile, en una lógica de transmisión oral de lo sucedido, sino más bien como colectivo que 'genera' nuevos discursos y prácticas, siendo las memorias del pasado un referente para su acción en el presente (Reyes & et. al, 2015, p. 263).

Por último, la tercera generación, la "zona gris", llamada de esta manera por referirse a sujetos que no logran configurarse de forma consistente y persistente en los discursos y, por tanto, "distinguirse respecto a los 'otros', en especial ante la generación protagonista del pasado. Sus enunciaciones más que 'generar' nuevos discursos, tienden a apoyar y/o a contraponerse a posturas defendidas por las generaciones protagonistas, tanto del pasado como del presente" (Reyes & et.al, 2015, p. 264). Una posible interpretación de tal situación sería que estos sujetos no presentan "mayores cuestionamientos respecto de los contenidos considerados al momento de construir versiones de dicho pasado en la conversación" (p. 255). Sin embargo, en su condición de sujetos históricos son portadores de cultura y, por lo tanto, partícipes activos en la creación de la memoria ya que, de cierta manera, reelaboran continuamente los sentidos sobre el pasado al pasar su contenido por lo psíquico; con ello reorientan constantemente sus prácticas generando un proceso continuo que nutre la conformación de sus identificaciones.

VI. La memoria es multidimensional y multirreferencial, condición que posibilita crisis potenciales de sentido sobre el pasado y formaciones identitarias novedosas en el presente.

La construcción del sentido sobre el pasado involucra de manera simultánea diversas dimensiones de la memoria como son las siguientes: la duración (corto, mediano, largo plazo), el carácter (implícita, explícita), los sujetos participantes (individual, colectiva), la posición en relación al poder dentro de la esfera social (oficial, periférica, contramemoria), la forma de organización y transmisión (ritualizada, institucionalizada, espontánea), la orientación temporal (retrospectiva, prospectiva), los medios de transmisión (interpersonal, mediatizada), los contenidos (históricos, culturales, biográficos, familiares, generacionales), principalmente. Esto representa para el sujeto "una dinámica permanente de

cruces y entretreídos, no siempre simples o armónicos” (Ricaurte, 2014, p. 45); por ello, la memoria es multidimensional -y no fragmentada-, se constituye como un *continuum* abierto a la construcción y a los principios devenidos tanto de nuevas experiencias, como de las diversas posibilidades generadas por la relación entre sus diversas dimensiones.

La memoria y el sentido sobre el pasado no se concreta en un vacío social sino dentro de un marco de referencia colectivo-institucionalizado que funciona, responde y corresponde a determinadas actitudes y códigos de acción. Más que la combinación de recuerdos, tal reelaboración de sentidos es una “crisis multirreferencial” que se expresa a manera de cuestionamientos que el sujeto se plantea sobre los sucesos pasados, sobre todo lo que no reconoce como recuerdos vividos, ni originados en la experiencia personal, ni tampoco fundados en el conocimiento directo. Dicha crisis es también producto de la interacción entre las dimensiones de la capacidad individual-psíquica y los determinantes socio-instituidos. Las “crisis de memoria” o “crisis de sentido sobre el pasado” surgen como consecuencia de la pluralidad de formas de vida y de pensamiento producidas en la interacción social que a la vez es institucionalizada y vivencial.

Al entender la memoria como una construcción contextual e inacabada se reconoce la existencia de un diálogo entre las distintas generaciones en el presente de una sociedad; se considera de igual modo que los contenidos de la memoria -lo que se recuerda u olvida- se producen desde posiciones específicas: sujetos que afirman, que cuestionan o que rechazan, aunque también lo propio de otros sujetos que responden a tales afirmaciones, cuestionamientos o rechazos. Ambas posiciones no siempre se identifican entre sí, es decir, entre quienes vivieron los sucesos en primera persona, y quienes representan a las nuevas generaciones. La construcción de memorias atiende más bien a un atributo cultural o a un conjunto de atributos culturales cuya prioridad afecta al resto de las otras fuentes de sentido sobre el pasado. Los parámetros que inciden en la construcción de sentido sobre el pasado son la cultura, la contextualización espacio-temporal, y el carácter intersubjetivo y relacional.

La función formativa de la memoria radica tanto en la reelaboración de los sentidos atribuidos al pasado, como en los sujetos que tales memorias confeccionan. Un ejemplo de ello son los casos específicos de Alemania y Argentina:

en Alemania la construcción de sentido sobre el pasado del régimen nacional socialista responde a la pregunta relativa a la posibilidad de la nueva generación de transformar el relato histórico y de identificarse con las víctimas, así como su relación con un legado emocional heredado de sus mayores en relación a la nación perpetradora y al complejo de culpa... [mientras que para el caso de la dictadura argentina] las actitudes giran en torno a la posibilidad de rechazar la violencia como medio de cambio social, las ideologías combativas que no reconocen que el desafío reside en la construcción de una cultura institucional basada en derechos y obligaciones (Lozano, 2016, p. 14).

De ahí que recordar no sea un fin en sí mismo ya que la memoria no es la simple recepción pasiva de imágenes en la mente, lo que interesa no es la reconstrucción oral de un evento, ni tampoco demostrar que éste haya existido “realmente”; por el contrario, los procesos de rememoración de un colectivo aportan elementos que le permiten al individuo reconocer los recuerdos propios en la memoria del colectivo para de esta manera, reconocerse a sí mismo, dar sentido a su forma de vida y a sus experiencias, tanto a las actuales como a las provenientes de un pasado inmediato o lejano.

La importancia que para un sujeto individual o colectivo tienen estos procesos de construcción de memoria, descansa en la idea de continuidad entre el pasado y el presente, condición que le permite dar sentido a los acontecimientos del pasado, y con ello, participar en los modos de construcción de la subjetividad. Por ello, la memoria tiene una función potencialmente educativa que sirve a los intereses del presente.

Por su base social y cultural, la memoria se desempeña como nutriente de la identidad, entendida ésta como proceso y producto de la interacción social a la vez institucionalizada y cotidiana. El significado de las cosas, de las acciones y de los recuerdos de las personas son productos sociales en constante cambio, sujetos a

la interacción social donde se reinterpretan adquiriendo nuevos significados. Esto quiere decir que tanto el comportamiento del ser humano como sus memorias no se reducen a la manifestación o aplicación de significados ya establecidos y estáticos, ya que “la mera existencia objetiva de una determinada configuración cultural no genera automáticamente una identidad” (Giménez, 1996: 55). Las identidades como proceso son realidades sociales con una dimensión intersubjetiva constituyente en la que establecen las condiciones de posibilidad de percepciones, pensamientos, experiencias, prácticas y significados de las relaciones sociales en tiempos y espacios específicos. Como producto, las identidades son resultado de los múltiples procesos experimentados en su constitución; sin restringirse a lo individual, la naturaleza de las identidades es profundamente relacional y median en cada individuo o comunidad concreta (Restrepo, 2009, p. 62).

En la constitución de la identidad se relacionan estrechamente los recuerdos resultantes de lo “socialmente compartido” por la pertenencia a grupos, a otros colectivos, y a lo “individualmente único”. Si bien la memoria de los individuos se construye en primer término por el conjunto de las pertenencias sociales (étnicas, nacionales, religiosas, familiares, profesionales y otras), en este proceso también intervienen las fuerzas psicológicas inconscientes, estructuras institucionales y contextos culturales. Toda “psicologización” abusiva de las memorias colectivas, significa limitarlas en función de rasgos (principalmente psicológicos o emocionales) que sólo corresponden al sujeto individual (Giménez, 2009).

Desde una perspectiva pedagógica la memoria se desempeña como una herramienta para la formación de una historia individual, de una identidad. La capacidad del sujeto de retener los acontecimientos pasados y de la proyectar los futuros, es lograda gracias al ordenamiento de los acontecimientos acordes a un antes y un después, una práctica que contribuye a que tanto la memoria como la identidad no se agoten en el presente objetivo, ya que no se circunscriben a un momento puntual de la percepción externa, sino que la desbordan y la trascienden

en planos temporales, yendo más allá de un presentismo fijo. Por lo hasta aquí dicho,

para determinar el papel justo de la memoria en el proceso de aprendizaje hay que reparar, en primera instancia, en que no es una facultad estanca. Es decir, carece de sentido de manera aislada, no constituye un fin en sí misma, sino que sirve al entendimiento en su dimensión tanto teórica como práctica. Esto lo hace en un doble sentido: de un lado, ayuda a la comprensión y, de otro, retiene lo ya conocido (Espinosa, 2019, p. 181).

Tal dinámica y alcance se proyectan hacia un amplio horizonte de significados y acciones con un significado renovado gracias a las nuevas y abiertas opciones fundadas en las vivencias y memorias pasadas. “La memoria posibilita esta expansión polifacética de la propia acción individual presente, desde el tiempo pretérito del individuo, por una parte, y desde el pasado de las esferas sociales a las que pertenece, por otra, en su carácter de ser colectivo” (Espinosa, 2019, p. 179).

La relación entre los discursos acerca de las crisis de memoria y su materialización en determinadas políticas de la memoria dan cuenta de ésta como una construcción multidimensional y multirreferencial expresada en prácticas concretas cuya visión de cambio social y transformación genera crisis de sentido sobre el pasado, causa y consecuencia de la participación de los sujetos en la resignificación de nuevos escenarios sociales, políticos, culturales y económicos. De ahí que la creación de instituciones y espacios relacionados con las prácticas de la memoria carezcan de neutralidad, las primeras posicionan los contenidos de la memoria en función de la relación con el poder dentro de la esfera social cuya producción y fijación simbólica del pasado también concierne a la institución escolar.

El potencial pedagógico de la memoria radica en su condición de acervo de sentidos para la formación de identidades; su método para conocer, interpretar y valorar desde la perspectiva de la construcción de las identidades acentúa su valor educativo. Esto la convierte en un medio de estudio para profundizar en la complejidad de la vida social, en el cómo se articulan identidad y memoria en las

prácticas socioculturales y, particularmente, en el dinamismo entre ellas establecido en los procesos educativos. La memoria definida como campo problemático permite pensar la realidad sin reducirla a variables psicológicas o bien, entenderla como un efecto pasivo de determinantes macrosociales.

En esta relación dialéctica entre memoria y educación, la identidad se nutre de la memoria para la construcción de la realidad, orienta la experiencia social ofreciéndoles a individuos y colectivos referentes para que sean ellos quienes definan su sentido de pertenencia. Como práctica social, la educación se encarga que la memoria individual sea influida por los procesos de construcción de memoria más amplios enmarcados en dinámicas sociales y contextos históricos diversos. En otras palabras, la educación participa activamente en la construcción social de la memoria y establece el nexo con la identidad lo que “supone aludir a un proceso social en el que se condensa historicidad, tiempo, espacio, relaciones sociales, poder, intersubjetividad, prácticas sociales, conflicto y, por supuesto, transformación y permanencia” (Kuri, 2017, p.11).

En la relación memoria y construcción de las identidades, la identidad se dibuja como “comienzo”, como un “distanciamiento” que permite explorar cuales son las condiciones en las que ésta se reconstruye; situaciones en las que los individuos “actualizan” el pasado a través de su memoria, problematizando su identidad “inicial”: “la memoria adquiere valor allí donde la identidad se problematiza” (Megill en Kansteiner, 2007, p. 34). La memoria contiene elementos del pasado compartidos por un colectivo, lo que da lugar al sentido de pertenencia de los sujetos a éste; tales elementos identitarios funcionan en el presente como posibilidades de influir en la manera en la que individuos y colectivos dan sentido a su existencia futura.

Esto es de algún modo abordado y explicado por Mendoza (2009) cuando afirma que “la identidad es el transcurrir de la memoria colectiva”, y que es en las prácticas sociales donde además de desplegarse las intermediaciones se concretan las formas de dar y darse sentido articulando pasado, presente y futuro. La memoria es el nutriente de la identidad, la genera, la construye y la produce; se

convierte en portadora de aquellos elementos-memorias del pasado que el individuo incorpora, y de aquellos otros que excluirá para dar y darse una coherencia, para alcanzar una sensación de afirmación cimentada en la permanencia y continuidad: una identidad.

Cabe insistir en que la identidad no es una categoría coincidente con la idea de generación en tanto grupo de edad; si bien contiene la memoria autobiográfica, no se limita a ésta. Los actos de identificación están más bien situados, es decir, se producen en contextos concretos, no son actos que develen una forma de ser, sino que manifiestan la forma de estar-actuar de un sujeto en un momento determinado, ante otros sujetos, e inmerso en las circunstancias de su presente.

Ejemplo de ello es lo que Pollak (2006) llama “memorias subterráneas”, “memorias prohibidas” o “memorias clandestinas”, adjetivos que denotan tanto el carácter heterogéneo y plural de las memorias como la naturaleza inacabada y en construcción de las identidades. Se trata, por un lado, de actores que “constituyen y formalizan” sentidos específicos del pasado desde la perspectiva de quienes se perciben como los excluidos, los marginados y las minorías; por otro, de actores que conforman las “memorias oficiales” -las cuales no necesariamente residen en el Estado sino también en “la sociedad englobante” (2006, p. 18). Las diferentes identificaciones, las significaciones de las memorias, así como los motivos de los olvidos y de los silencios, están en estrecha relación con las versiones elaboradas del pasado que interactúan y se manifiestan en momentos de crisis. Un ejemplo es el caso de los sobrevivientes de los campos de concentración que, después de su liberación, regresaron a Alemania o a Australia:

Su silencio sobre el pasado está ligado, en primer lugar, a la necesidad de encontrar un *modus vivendi* con aquellos que, de cerca o de lejos, asistieron a su deportación -al menos bajo la forma de consentimiento tácito. No provocar sentimiento de culpa de la mayoría se vuelve, entonces, un reflejo de protección de la minoría judía. Con todo, esa actitud es aún reforzada por el sentimiento de culpa que las propias víctimas pueden tener, oculto, en el fondo de sí mismas. Es sabido que la administración nazi logró imponer a la comunidad judía una parte importante de la gestión administrativa de su política antisemita, como la

preparación de las listas de los futuros deportados, e incluso la gestión de ciertos locales de tránsito o la organización del abastecimiento en los convoyes. Los representantes de la comunidad judía negociaron con las autoridades nazis, esperando primero poder alterar la política oficial, más tarde "limitar las pérdidas", finalmente llegaron a una situación en la cual se desmoronó la esperanza de poder negociar un mejor trato para los últimos empleados de la comunidad. Esa situación, que se repitió en todas las ciudades en donde había comunidades judías importantes, ilustra particularmente bien el encogimiento progresivo de aquello que es negociable, y también la diferencia ínfima que a veces separa la defensa del grupo y su resistencia de la colaboración y el compromiso (Pollak, 2006, p. 20).

Algunas consideraciones pedagógicas derivadas de la condición multidimensional y multirreferencial de la memoria son las referentes a la imposibilidad de entender las prácticas de la memoria como una simple operación de traslado de contenidos. La acción educativa conlleva un momento de creación por parte del receptor, quien adopta la información sobre los sentidos del pasado y los transforma -corrige, interpreta, incrementa, reduce- en contextos específicos, posibilitando la apropiación, la reproducción y la transformación de la memoria. En otras palabras, la construcción de la memoria como un recurso de historicidad que problematiza los múltiples sentidos-interpretaciones del pasado, contiene una reflexión sobre la experiencia y potencial de creación de ésta.

CAPÍTULO 4. INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LA MEMORIA EN EL CONTEXTO MEXICANO

Como lo hemos desarrollado a lo largo de esta investigación, la memoria ha sido históricamente objeto de numerosas reflexiones e investigaciones científicas. Bajo un criterio cronológico, Rivaud (2010) distingue cuatro momentos históricos donde la memoria ha sido de preocupación central. Primero, a principios del siglo XX con autores como Freud y Bergson en Europa; segundo, en la década de los sesenta en un contexto de lucha por la liberación de las colonias europeas; tercero, a finales de la década de los ochenta, en medio de las conmemoraciones sobre la Segunda Guerra Mundial; y cuarto, a partir de los inicios del siglo XXI cuando las distintas aproximaciones a la memoria ponen en evidencia el creciente interés por analizarla en diversos campos de estudio y desde una perspectiva multidisciplinaria. Si bien esta trayectoria temporal no ha sido continua, sí marca periodos distintivos en lo que respecta al enfoque teórico y a la construcción del campo de estudio de la memoria.

Las transformaciones sociales acontecidas han influido sobre los cambios conceptuales de la memoria; esta dinámica ha favorecido los modos y las reconfiguraciones conceptuales de la memoria, así como los contenidos y las formas que expresa, es decir, el qué y el cómo se recuerda. Ambos componentes han interactuado históricamente con los procesos y las prácticas a través de los cuales los sujetos se relacionan con su pasado, y con la realidad social de la cual son producto y productores.

En el escenario actual (internacional y nacional) intervienen también elementos particulares que explican -al menos en el contexto mexicano- las especificidades de la relación entre memoria y educación. En la medida que los procesos de globalización impulsan nuevas formas de socialización entre grupos sociales e individuos, también lo hacen en el ámbito de las memorias e identidades. La interacción entre actores sociales portadores de memorias de diferente origen, se ve hoy en día impulsada por su propia capacidad para objetivarse digitalmente, trascender fronteras geopolíticas, y reconfigurarse gracias a procesos de

recepción y apropiación. La demarcación establecida por la idea de estado-nación se convierte en un marco más de referencia -ya no el único- para el estudio de la memoria, cuya dinámica ahora pone en tela de juicio aquellas interpretaciones referidas a la construcción del pasado y de la nación enarboladas por las instancias gubernamentales.

El referente empírico para esta investigación está constituido por tres tipos de material producido, escrito y publicado entre el año 2010 y junio 2021; el propósito de tales trabajos es entender las relaciones que guardan las prácticas educativas -tanto en su sentido social amplio como en el institucionalizado- con los procesos de construcción de la memoria y con los procesos identitarios en el contexto mexicano. El primer tipo de material son textos encontrados en páginas web (10) que abordan el vínculo entre las prácticas sociales de la memoria y la educación en la coyuntura actual de México. El segundo concierne a artículos publicados en revistas de investigación (29) y abordan de manera explícita o implícita la relación entre memoria y educación. Por último, los considerados trabajos recepcionales (26) sobre memoria elaborados por estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y extraídos del catálogo TESIUNAM en texto completo.

Este capítulo se divide en dos partes. En el apartado 4.1 se analiza la relación entre memoria y educación como producto institucionalizado en México situada en la educación formal y la educación no formal. El análisis contenido en el apartado 4.2 está destinado a la relación entre memoria y educación como práctica y proceso social, espacio que abarca los siguientes ordenamientos sociales: las tecnologías de la información y la comunicación; el espacio jurídico-político; el proyecto identitario del estado; los movimientos sociales; los jóvenes; y la experiencia cotidiana.

La revisión y análisis del contenido del material empírico y de sus respectivas lógicas constructoras se organizó en tres niveles de lectura: a) una lectura intratextual que consistió en un procedimiento analítico de coherencia que permitiera ubicar los principales aportes de cada texto en función de las

respectivas unidades conceptuales de cada autor, y de su posición en la matriz de análisis propuesta; b) una lectura intertextual donde las unidades conceptuales de cada autor fueron cruzadas con los elementos de la propuesta teórica elaborada sobre las propiedades de la memoria¹; y c) una lectura sistematizada del contenido de los textos de acuerdo a su correspondencia con el ordenamiento social² al que se aplican; el propósito es identificar el peso e importancia que los distintos autores³ otorgan al vínculo educación y memoria en cada ordenamiento específico y tipo de producto generado.

El análisis sobre las orientaciones y tendencias de los trabajos empíricos sobre memoria y educación en México se presenta de acuerdo con cada ordenamiento al que aplica, atendiendo principalmente a tres de sus componentes: a) los elementos analizados en el contenido de los textos⁴; b) las propiedades de la memoria en cuanto al manejo conceptual y metodológico efectuado por los autores; c) el comportamiento y/o manejo de tales propiedades por tipo de producto⁵.

¹ Las propiedades de la memoria fueron desarrolladas en extenso en el capítulo tres, expresadas a manera de indicadores para el abordaje de la memoria en el ámbito educativo y pedagógico, y alineadas en eje vertical de la propuesta teórica metodológica (ver anexo 3).

² En esta investigación entendemos por ordenamiento cada uno de los ocho componentes donde se desenvuelve la memoria identificados en el material empírico, los cuales son: A) la educación formal, B) la educación no formal, C) las tecnologías de la información y la comunicación, D) el ámbito jurídico-político, E) el proyecto identitario de Estado, F) los jóvenes, G) los movimientos sociales, y H) la experiencia cotidiana. Éstos se encuentran alineados en el eje horizontal de nuestra matriz de análisis. La intención de sistematizar los ordenamientos es contar con una visión de conjunto que profundice en la acción de los individuos a diferentes escalas; asimismo, contribuir a dilucidar la base constitutiva de los procesos sociales que sostienen la articulación entre memoria y educación en México (ver anexo 3).

³ Nos referimos a los autores que forman parte del referente empírico y codificados para esta investigación (ver anexo 1).

⁴ La organización y análisis de la información obtenida del material empírico se realizó a partir de una lectura de los textos desde sus lógicas constructoras (Zemelman, 2005) de la cual se desprenden los siguientes elementos de elementos analizados en el contenido de los textos: clasificación, tipo de investigación, noción de educación, disciplina del trabajo, ordenamiento de la memoria, referencias teóricas sobre memoria, metodología, sujetos/objetos investigados, y propiedades de la memoria desarrollados (ver anexo 2).

4.1 Análisis de la relación entre memoria y educación como producto institucionalizado en México

La educación formal y la educación no formal son consideradas en este análisis como “productos institucionalizados” en la medida que ambos espacios son producto de complejos y prolongados procesos históricos que a lo largo del tiempo se han asimilado a la vida social como resultado de un conjunto de acciones habitualizadas (ideas y acciones compartidas y accesibles a todos los integrantes de un determinado grupo social) por y entre los individuos. Son, a decir de Berger y Luckmann (2001), acciones que han llegado a controlar “el comportamiento humano estableciendo pautas definidas de antemano que lo canalizan en una dirección determinada” (p.76).

La educación, experimentada como producto institucionalizado -más no como práctica y proceso y social complejos y en constante transformación-, está destinada a ofrecer una inculcación expresa, regulada, prescrita, estándar y programada como institución a una sociedad heterogénea y cambiante. Su carácter teleológico y axiológico en tanto educación institucionalizada se encuentra arraigado a su contexto, y al logro de determinados objetivos promotores -ya sea de manera implícita o explícita- de una particular visión social y política (Dávila, 1990, p. 226).

En esta misma perspectiva, el sistema educativo mexicano es representado como un conjunto de espacios objetivos bien estructurados que interactúan entre sí a manera de subsistemas articulados encargados de concretar la acción educativa; estos son: la educación formal (el sistema escolar estructurado y organizada en una secuencia de grados y niveles oficialmente reconocidos); la educación no formal (acciones educativas organizadas fuera de la estructura escolar), y la educación informal (aprendizajes asistemáticos, experiencias espontáneas y cotidianas ancladas al medio social). Las dos primeras comparten entre sí una intencionalidad educativa específica lograda a través de la organización y la

⁵ Por tipo de producto entendemos cada uno de los tres tipos de textos que conforman el material empírico: los 26 trabajos recepcionales (TR), los 29 artículos científicos (AC) y las 10 páginas web (PW) (ver anexo 1).

sistematización; sin embargo, la interacción entre ambas, dificulta el establecimiento de límites claros entre una y otra (Smitter, 2006). Como producto institucionalizado las dos persiguen como cometido proveer, socializar y legitimar los principales valores que posicionan al individuo como parte de un grupo social reconocido en sus distintos momentos históricos; de ahí que, además de fungir como anclaje memorístico que posibilita la idea de estabilidad y permanencia frente a la contingencia temporal, la educación formal y la no formal también son portadoras –y reproducen– una determinada visión del pasado.

La distinción que aquí efectuamos de la educación formal y la no formal obedece a fines analíticos, ya que somos conscientes de que los procesos sociales de construcción de la memoria no se generan de manera automática sino que son parte de una matriz de relaciones complejas donde existe una determinación recíprocamente entre lo institucional y lo educativo, lo educativo y lo escolar, lo escolar y lo cultural, lo cultural y lo político, lo político y lo social, lo social y lo jurídico, lo jurídico y lo cotidiano, lo cotidiano y lo identitario, y así sucesivamente.

4.1.1 La memoria en la educación formal

En este espacio analizamos cómo la educación formal -uno de los principales ordenamientos sociales contemplado en la matriz de análisis propuesta- es considerado, a través de argumentaciones y posicionamientos conceptuales, por los autores de 7 trabajos recepcionales⁶ y 3 artículos científicos⁷ realizados sobre la memoria y la educación. Nos referimos al 15.38% del total de trabajos analizados.

Sobre los elementos analizados en el contenido de los textos

La investigación social en educación realizada por estos 10 autores se caracteriza por sumarse al presupuesto de entender la educación como un producto institucionalizado. En este sentido, predomina en estos trabajos el interés por

⁶ TR-9, TR-3, TR-21, TR-4, TR-17, TR-10 y TR-24.

⁷ AC-8, AC-4 y AC-13.

explicar y analizar a la memoria en el marco de la institución educativa, soslayando la relevancia de su condición y alcance como estructura social.

Es en los artículos científicos donde se proporciona una mayor teorización sobre problemáticas particularizadas y niveles educativos, son los casos de: la memorización y educación básica (AC-8), la memoria del racismo y educación primaria (AC-13), y la memoria escolar y educación normal (AC- 4). Mientras que en los trabajos recepcionales apuntan a particularidades tales como: la memoria histórica y la educación primaria (TR-10), la memoria de pedagogías alternativas y la educación básica (TR-17), la memoria docente y la educación formal (TR-4), la memoria histórica y la educación media superior (TR-9), la memoria colectiva y la educación media superior (TR-3), la memoria del espacio escolar y la educación superior (TR-21) y, por último, la memoria oral y la educación superior (TR-24). En su conjunto, la totalidad de los trabajos se inscriben en la investigación sobre la educación institucionalizada en sus distintos niveles y problemáticas, destacando entre los principales, la educación básica.

Entre los dominios disciplinarios predominantes en el ejercicio de este tipo de investigación social en educación sobre memoria, destaca la pedagogía con sus métodos, conocimientos y procedimientos específicos como disciplina. Los trabajos analizados tienden a agruparse de acuerdo a los siguientes espacios y áreas de influencia e intervención: el fin de 5 de los trabajos recepcionales fueron realizados para obtener el grado de maestría (TR-10 y TR-21) y doctorado (TR-4, TR-17 y TR-24) en pedagogía; mientras que los 5 trabajos restantes fueron realizados desde los parámetros propios de la investigación pedagógica como lo es la didáctica de la historia (TR-9 y TR-3), la función docente (AC-4 y AC-8) y el análisis de materiales didácticos (AC- 13).

En la revisión de los referentes teórico-conceptuales seleccionados e interpretados por los autores sobre el tema de la memoria, identificamos tres grandes tendencias sobre la apropiación que de la teoría hacen los respectivos autores de los mencionados trabajos. En la primera se toma como principal punto de partida la concepción de Halbwachs, discípulo de E. Durkheim, referida al individuo y la

sociedad como dos entes separados, pero indisociables. En 4 de los 10 trabajos advertimos este presupuesto formulado textualmente de la siguiente manera: la construcción de “la memoria colectiva de un grupo de alumnos en torno al terremoto de 1985” (TR-3), o también, “...lo que recuerda un grupo de docentes de su relación con sus profesores en su paso por la escuela en sus distintos niveles” (TR-4), “...la narración de las experiencias que un grupo de docentes vive en las aulas y escuelas” (TR-17). La segunda tendencia pone especial atención a los usos políticos del pasado y, en congruencia con los planteamientos de autores como Reinhart Koselleck, Elizabeth Jelin, Jacques Le Goff y Paul Ricoeur, en algunos autores de los trabajos analizados la orientación reflejada es vincular la memoria con la denuncia de las violaciones a los derechos humanos, la verdad, la justicia y el rescate de testigos y testimonios sobre el pasado. Algunos casos de ello son planteados en los siguientes términos: comprender la memoria como un “...asunto sensible que está vinculado socialmente con acontecimientos en los que la muerte o el agravio a la humanidad han estado presentes y con las reminiscencias que ello ha dejado” (TR-9); la memoria como “...una cosa del presente” (TR-21); “...la memoria y el olvido han estado en el centro de luchas de poder. Los olvidos, los silencios de la historia son reveladores de estos mecanismos de manipulación de la memoria colectiva” (AC-13). En la tercera tendencia, el término “memoria” aparece en el título del trabajo, pero no es asociado ni desarrollado desde un planteamiento teórico particular, sino que es considerado como un elemento importante presente en el proceso educativo; esto sucede en los casos donde se asegura que: la memoria “...sirve para sustentar lo que se piensa y para tomar cierto tipo de decisiones, también es útil para resolver algunos problemas” (AC-8); la memoria entendida como el cúmulo de las “experiencias educativas del pasado” (AC-4); la memoria como “la voz”, la “verbalización de las percepciones sociales” y la autopercepción narrada (TR-24).

Desde el punto de vista metodológico, destaca el predominio del enfoque etnográfico, así como las siguientes técnicas de recogida de información: la observación participante, la entrevista y el análisis documental. Con excepción de un trabajo de carácter exclusivamente teórico (AC-8), los trabajos revisados

atienden a tres orientaciones metodológicas para caracterizar la relación entre memoria e institución escolar: La primera considera que los datos recogidos representan la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados; por ejemplo, se indaga sobre “las diferentes formas en que fue significado el terremoto de 1985 desde el presente, dependiendo de la experiencia vivencial [...] las diferentes visiones de mundo de los participantes en el recuerdo del terremoto de 1985 dieron a la memoria colectiva la fuerza evocativa” (TR-3). La segunda se refiere a la recurrencia a la observación participante y no participante para obtener datos empíricos de primera mano. Aquí, el papel dado al investigador es reconstruir la realidad y articular la memoria; es el caso del trabajo TR-17 cuyo autor afirma que “...en la etapa de investigación participante los profesores reconocen que sus experiencias con el aprendizaje de la lectura fueron dolorosas, hablan de sus primeros maestros y sus métodos de enseñanza, mientras asumen que también la lectura no es agradable para sus alumnos”. En la tercera orientación se parte de las descripciones de las prácticas de la memoria recogidas en el contexto institucional escolarizado, considerándolas como determinantes en la conexión entre causas y consecuencias que afectan el comportamiento y las creencias de los sujetos. En esta perspectiva investigan, por ejemplo,

cómo desde el presente los involucrados en una entrevista evocan el pasado y negocian significados a partir de sus preocupaciones y circunstancias particulares [para] comprender cómo fueron apropiadas ideas y modelos de la pedagogía española de principios de siglo XX al interior de una Escuela Normal de la ciudad de Pachuca, México en los años cuarenta y cincuenta del siglo XX, a través del trabajo de tres profesores exiliados de la dictadura de Francisco Franco en una (AC-4).

De ahí se explica que los sujetos investigados fueran: alumnos (de educación primaria TR-10, TR-17, de educación media superior TR-9, TR-3, de educación superior TR-21), exalumnos (de profesores exiliados AC-4), docentes (de educación primaria AC-13), de educación superior TR-21, TR-4), investigadores educativos (TR-24), y padres de familia (TR-10). Actores educativos cuyas

prácticas dan cuenta de la cultura que se desarrolla en los espacios escolares y en las aulas.

Sobre las propiedades de la memoria en función del manejo conceptual y metodológico sostenido por los autores

Una lectura integral sobre las propiedades de la memoria desarrolladas en el ordenamiento social de la educación formal permite identificar los siguientes puntos de enlace:

En el 70% de los textos está presente una comprensión de la memoria como conjunto de contenidos culturales a ser transmitidos a través de los procesos educativos escolarizados, un planteamiento en el que destaca el carácter patrimonial de la memoria y la correspondiente función socializante de la educación institucionalizada comprendida como espacio de transmisión de conocimientos⁸.

Las propiedades de la memoria desarrolladas en mayor medida tanto en los artículos científicos (3) como en los trabajos recepcionales (4), se encuentran relacionadas con rubros tales como: contenidos de aprendizaje, experiencia sobre lo escolar, vivencias escolares, procesos generacionales, transmisión intergeneracional, y referentes sociales y culturales en la escuela.

El enunciado “memoria escolar” resultó ser el más recurrente en los trabajos analizados para designar la relación entre memoria y educación en la educación formal. Los ejes temáticos giraron en torno a una construcción de la memoria de y en la escuela, principalmente por alumnos y docentes; a decir de Aguirre (2017, p.

⁸ Propiedades de la memoria número I y II ubicadas en el eje vertical de la matriz de análisis:

I. La memoria como contenidos culturales a ser transmitidos a través de los procesos educativos y que posibilitan la incorporación de los individuos a la vida social; la incidencia de los procesos generacionales de socialización y de escolarización en la construcción de la memoria, y en los lazos sociales.

II. El carácter patrimonial de la memoria constituida por elementos que funcionan como referentes sociales y culturales, destacando: los acontecimientos, las personas y los lugares; referentes cuya peculiaridad es que pueden ser conocidos, individual o colectivamente y de manera directa o indirecta.

1305), ello se explica en parte debido al “giro cultural que, al calor de una marcada lectura antropológica, ha integrado ampliamente el concepto de cultura escolar”.

Sólo de manera tangencial tres autores abordan la memoria como una acción discursiva de la propia práctica docente (TR-17), como la construcción del pasado a partir de la complejidad de las vivencias escolares y cotidianas (TR-10), y como un proceso autorreflexivo situado en un contexto más amplio de estructura y procesos sociales (TR-24). Los tres, aspectos que sitúan a las propiedades de la memoria como acervo de sentido⁹ con el potencial de articular recuerdo y transformación,¹⁰ gracias a su condición multidimensional y multirreferencial.¹¹

En lo concerniente al vínculo entre memoria y educación formal en México, no figuran textos disponibles que reflexionen sobre la función social y cultural de las

⁹ Propiedad de la memoria número IV:

IV. La memoria como acción discursiva y como acervo de sentido que influye en el tipo de relaciones e identidades sociales que ella misma contribuye a construir. La articulación de las prácticas de la memoria en un contexto más amplio de estructuras y procesos sociales que pone al descubierto el valor, alcance e impacto de su potencial político en términos de: los sentidos construidos del pasado, las legitimidades sociales de esos sentidos, y las pretensiones de verdad que se les otorgan a tales sentidos.

¹⁰ Propiedad de la memoria número V:

V. La memoria como proceso intergeneracional que articula recuerdo y transformación; al no limitarse a registrar o a reproducir mecánicamente el sentido de los recuerdos de las generaciones adultas, las generaciones jóvenes realizan un verdadero trabajo sobre el pasado, un trabajo de selección y reconstrucción de una memoria socialmente heredada que les antecede, y de otra memoria en construcción que incorpora a los jóvenes como parte de aquello que construyen.

¹¹ Propiedad de la memoria número VI:

VI. La memoria, cuya condición multidimensional y multirreferencial que favorece la generación de crisis potenciales de sentido sobre el pasado y sobre formaciones identitarias novedosas en el presente.

tecnologías de la información y la comunicación,¹² ni en lo concerniente a su función como socializadoras de la memoria y constructoras de subjetividad.

Sobre el comportamiento y/o manejo de las propiedades de la memoria por tipo de producto

Aun cuando el 70% del material empírico analizado en este ordenamiento social corresponda a trabajos recepcionales, también los autores de los artículos científico apuntan su interés en la “memoria escolar” entendida como una nueva tendencia en la investigación histórica-educativa relacionada con la vida escolar leída en clave etnográfica y antropológica (Aguirre, 2017).

En ambos tipos de textos existe la convicción de que la memoria escolar -o de lo escolar- rebasa la simple evocación individual sobre el pasado de la escuela, haciendo para ello hincapié en el sentido de cómo ésta es utilizada en el pasado y en el presente, más como un elemento importante en el proceso educativo que como una construcción sociocultural determinada sociohistóricamente.

La memoria de lo escolar, más que restringirse a una selección de fuentes historiográficas, forma parte de procesos donde se articulan las memorias individuales y las memorias colectivas en la comprensión de la educación institucionalizada y sobre el sentido mismo de la escuela.

En cuanto al tercer tipo de texto -en el presente ordenamiento de la educación formal- no encontramos material empírico que proviniera de páginas web en México y que su interés fuera específicamente el vínculo entre memoria y educación formal.

¹² Propiedad de la memoria número III:

III. La función social y cultural de las tecnologías de la información y de la comunicación que rebasa el mero almacenamiento y transmisión de los archivos y documentación de carácter patrimonial; su condición como espacios pedagógicos, educativos y socializadores de la memoria, que influyen tanto en la construcción de la subjetividad como de la realidad social. La particularidad de las TIC que permite superar el entendimiento de la experiencia directa como la fuente legítima de la memoria, y de la transmisión directa y oral como el auténtico vehículo de esta.

De lo hasta aquí analizado puede concluirse que la filiación disciplinaria, el sustento teórico y metodológico de los trabajos producidos sobre memoria en la investigación social sobre educación, son lineamientos que dan cuenta de las elecciones efectuadas por este grupo de autores que, en su respectivo trabajo en el marco del ordenamiento de la educación formal, han desarrollado una mirada particular sobre la relación entre memoria y educación escolarizada, determinando el alcance de su intervención e impacto social.

4.1.2 La memoria en la educación no formal

Al ordenamiento social de la educación no formal previamente identificado en nuestra matriz de análisis, le corresponden también argumentos y posturas defendidos por los autores de 3 trabajos recepcionales¹³ y 4 artículos científicos¹⁴ sobre la memoria y la educación. Estos textos representan el 10.76% del total de trabajos seleccionados y analizados, y en los cuales la figura del museo resalta por ser establecida como el vínculo entre memoria y educación no formal.

Sobre los elementos analizados en el contenido de los textos

La totalidad de autores de los textos analizados conciben al museo como un elemento educativo importante, vinculado con la memoria -en su acepción de memoria histórica-, con la función específica atribuida a las instituciones museísticas en cuestión, a saber: el Museo de Memoria y Tolerancia (TR-1, TR-7 y TR-22), el museo menonita en Chihuahua (AC-21), los museos castrenses en México (AC-12), el Museo Nacional de Antropología e Historia de la Ciudad de México (AC-26) y los museos comunitarios en México (AC-27).

De acuerdo con los presupuestos sostenidos por los autores de estos trabajos se identifican dos puntos de anclaje en la relación memoria-educación no formal. El primero caracterizado por una adhesión al discurso sobre la importancia del museo como herramienta pedagógica que se desarrolla en el marco de la educación patrimonial. Éste es tratado en tres trabajos referidos al Museo de

¹³ TR-7, TR-22 y TR-1.

¹⁴ AC-21, AC-12, AC-26 y AC-27.

Memoria y Tolerancia donde los autores fijan como propósito del museo el "... difundir la importancia de la tolerancia, la no violencia y los Derechos Humanos, a través de la memoria histórica, particularmente a partir de los genocidios y otros crímenes" (TR-1). Para darle un mayor énfasis, los autores retoman el discurso proveniente de organismos internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), con respecto a la "... preservación de la memoria colectiva expresada a manera de patrimonio cultural", asignándole al museo la tarea de "...enseñar y concientizar, a través de conocimientos y temas que conlleven a la protección de la memoria del mundo a fortalecer la identidad como ciudadanos y a identificarse con la herencia cultural" (TR-7).

El segundo punto de anclaje de la relación memoria-educación no formal está relacionado con una postura crítica -no unificada- hacia los procesos de institucionalización donde es cuestionada la función educativa de los museos. En un caso, el autor define el objetivo del museo de la siguiente manera: "... 'reconocer' y exhibir aquello a lo que el estado le había 'negado la voz' en sus discursos hegemónicos, y proponer nociones alternativas de memoria local, comunidad, etnicidad y patrimonio" (AC-27); y en otro texto, su autor define la función designada al museo como "...dispositivos exhibitorios del borramiento de la memoria de la lucha social en México" (AC-21).

Como puede apreciarse, la función socioeducativa atribuida a los museos -que no garantiza su apropiación por parte de los visitantes- se corresponde con la historicidad a la que se ve sujeta la producción sobre los museos en tanto lugares de memoria y espacios de enunciación marcados material y/o simbólicamente. Al respecto, los trabajos analizados desarrollan de manera escueta -más no del todo explícita- el contexto bajo el cual fue producido el conocimiento. En su lugar, la interpretación sobre la función del museo se ve apegada a los parámetros de significado, interpretaciones y usos vigentes en el momento que ésta se efectúa. Por ejemplo, para el caso del trabajo sobre el Museo de Memoria y Tolerancia, su autor afirma que el objetivo inicial del museo fue "...recuperar la memoria de las

víctimas del Holocausto que radicaban en México y apoyar sus medios de vida debido a que ellos estaban envejeciendo en condiciones de pobreza (TR-22). En el caso del trabajo sobre los museos comunitarios, el autor se apoya en el Programa Nacional de Museos Comunitarios respaldado por el Instituto Nacional de Antropología e Historia en 1983, y que "...incentivó en México la creación de museos y 'entornos de memoria' comunitarios a lo largo de todo México" (AC-27). En el caso del trabajo sobre los museos militares, su desarrollo, a decir del autor, estuvo "...contextualizado en las condiciones políticas que desde el 2006 se viven en México cuando fungía como presidente Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012), quien instruyó a las Fuerzas Armadas a iniciar una 'Guerra contra el narcotráfico'" (AC-21). Por último, en un cuarto trabajo, su autor reflexiona sobre la función educativa del Museo Nacional de Antropología e Historia de la Ciudad de México, diciendo en sus propias palabras:

...ya no se trata, como en la acción decimonónica orquestada por los estados-nación florecientes, de exhibir las proezas del orden moderno para educar sobre la ubicuidad del capitalismo... proponiendo al presente como futuro inmediato...Se trata más bien de [...] permitir que la tradición no esté ya arcaizada en el museo nacional de la capital, sino que lo produzca en la lejanía espacial del pueblo o la aldea: que los que fueron objeto del museo y exhibición se vuelvan sujetos de producción de una mirada y de un orden (AC-26).

Esta tendencia interpretativa presente en los trabajos analizados se cruza con el abordaje teórico-metodológico desarrollado por los autores. El respaldo teórico al que se acogen apunta en tres direcciones: a) al diálogo entre memoria e historia (AC-12 y AC-21), donde son recreados y retomados autores clásicos sobre la memoria como Pierre Nora; b) hacia una perspectiva patrimonialista de la memoria y la educación (TR-22); y c) hacia la idea del Museo de Memoria y Tolerancia como objeto de estudio, sin desarrollar algún planteamiento específico sobre memoria y educación sino más bien sobre teoría museística (AC-26, TR-1 y TR-1). Las decisiones metodológicas se concentran básicamente en la adopción de una investigación cualitativa de carácter teórico monográfico (AC-21, TR-7 y TR-1) y en un enfoque etnográfico (AC-12, AC-26, AC-27 y TR-22).

El comportamiento de la filiación disciplinaria en los trabajos analizados para el ordenamiento social de la educación no formal se desglosa de la siguiente manera: tres trabajos recepcionales son desarrollados para obtener el título de licenciatura y maestría en pedagogía (TR-7, TR-1 y TR-22 respectivamente); dos se encuentran más vinculados con un enfoque histórico (AC-12 y AC-21); y dos más son abordados desde la antropología (AC-26 y AC-27).

Sobre las propiedades de la memoria en función del manejo conceptual y metodológico sostenido por los autores

En una lectura integral sobre las propiedades de la memoria y la manera que son desarrolladas en los trabajos analizados correspondientes a la educación no formal identificamos los siguientes puntos de anclaje:

En el 57.14% del total de textos analizados en el ordenamiento de la educación no formal se arraiga a una comprensión de la memoria desde su dimensión “patrimonial”, considerando al museo como lugar de memoria y educación. Es decir, en tres trabajos recepcionales y un artículo científico predomina el entendimiento de la memoria como un saber cultural que, de acuerdo con sus respectivos autores, es construido a partir de la transmisión lograda mediante la visita al museo, y sobre el conocimiento indirecto de personas, lugares y acontecimientos. Queda al margen de todo interés el entender la transmisión, la influencia y apropiación que tal saber cultural genera en los sujetos -así como su resignificación- para valorar los fines educativos definidos de antemano por la institución museística.

El 42.85 % del material empírico restante analizado en este apartado se refiere a 3 artículos científicos que retoman el sentido conflictivo y en disputa de los contenidos culturales transmitidos mediante los museos; posición de la que se deriva la función socializadora atribuida a la educación, también vinculada con la reproducción ideológica y con la función de legitimación del poder político con respecto al significado atribuido a la memoria.

Algunos enfoques y elementos conceptuales que han quedado fuera del análisis de la dinámica memorística en este ordenamiento de la educación no formal son entre otros los siguientes: el diálogo abierto entre memoria y cultura, la función sociocultural de las tecnologías de la información y la comunicación, la influencia del contexto sociopolítico expresado en las preocupaciones e intereses políticos del momento y que influyen en la selección, organización, valoración y jerarquización de fechas, lugares, personajes y acontecimiento y, por último, las discontinuidades en la transmisión intergeneracional.

Sobre el comportamiento y/o manejo de tales propiedades por tipo de producto

La totalidad de trabajos recepcionales se define al Museo de Memoria y Tolerancia como su objeto de estudio, aunque, en la mayoría de los casos, no exista un planteamiento teórico-metodológico consistente sobre la relación memoria y educación que permita estimar el impacto de la acción mediada por el museo en el terreno de lo educativo.

Por su parte, en los artículos científicos la referencia constante a la dimensión histórica en la explicación de la dinámica de la memoria, da la impresión de una horizontalidad temporal donde la memoria funciona como un depósito que guarda la herencia -traumática, violenta, hegemónica, etc.- del pasado; con ello queda soslayado el vínculo inseparable entre la construcción de la memoria y las demandas socioculturales provenientes de coyunturas particulares que les dan sentido y pertinencia.

Con respecto al tercer tipo de trabajos en este ordenamiento de la educación no formal, no figuró material empírico que proviniera de páginas web en México y cuyo interés fuera específicamente el vínculo entre memoria y educación no formal.

4.2 Análisis de la relación entre memoria y educación como práctica y proceso social

La distinción efectuada en esta investigación entre la educación como práctica y como proceso social, y como producto institucionalizado obedece a dos razones: la primera, porque cada acepción presenta repercusiones educativas y pedagógicas particulares; y la segunda porque el enfoque social de la memoria abre amplias y variadas posibilidades para la investigación en educación; este enfoque además de remitirnos a las dinámicas políticas y culturales de la memoria -en cuya dinámica se encuentra el ámbito tecnológico, jurídico, nacional identitario, intergeneracional y cotidiano-, complementa el análisis de la relación entre memoria y escuela, espacio donde se establecen vínculos entre la memoria individual, la memoria colectiva, las tensiones, compromisos éticos, las reivindicaciones y los usos sociales intrínsecamente relacionados con las prácticas educativas.

Como ya quedó asentado, en la educación descansa la construcción social de la memoria ya que como práctica y como proceso social **se acompaña de un proceso de comunicación y asimilación de la cultura**. En otras palabras, la cultura -y con ella las relaciones sociales, las prácticas sociales y los complejos procesos de construcción de sentido en constante transformación- es el objeto privilegiado de la estructura educativa (Dávila, 1990, p. 225). Lejos de ser “un repertorio homogéneo, estático e inmodificable de significados”, la cultura es una construcción colectiva y dinámica surgida de la organización social de significados interiorizados tanto por sujetos como por grupos sociales. La cultura entonces provee los materiales de construcción de las identidades sociales, en tanto que la memoria es el principal nutriente de éstas (Giménez, 2009, p. 7).

La transmisión de la cultura abarca dos procesos conectados estrecha y permanentemente con la esfera educativa: la socialización y la individualización. Como práctica y como proceso social la educación es el principal recurso del individuo para tomar contacto con su entorno: “la socialización nos remite a la esfera inmediata de la cultura pues ésta es el contenido a comunicarse mediante

la educación; pero la individualización nos induce a la esfera mediata de la apropiación -producción, reproducción o transformación- de la cultura por el sujeto” (Dávila, 1990, p. 227). De este modo, la praxis comunicativa entre sujeto-sociedad y sociedades se manifiesta en términos dialécticos y de manera complementaria: por un lado, como comunicación y transmisión de la cultura de determinada sociedad a sus integrantes, y por otro, como asimilación y transformación de la sociedad por parte de quienes forman parte de ella.

4.2.1 La memoria y las tecnologías de la información y la comunicación

En este espacio analizamos de qué manera y a través de qué argumentaciones y posicionamientos conceptuales son consideradas las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en su vínculo con la memoria y la educación; para ello se consideran los tres únicos trabajos realizados en el marco de este ordenamiento: 1 trabajo recepcional¹⁵, 1 artículo científico¹⁶ y 1 texto en página web¹⁷. Esto ofrece una primera aproximación sobre la escasa producción académica generada en este rubro.

Sobre los elementos analizados en el contenido de los textos

El trabajo de investigación realizado por los autores de estos tres trabajos se caracteriza por adherirse al presupuesto de entender la educación como una práctica y como un proceso social. En ellos predomina el interés -aunque no del todo explícito- por explicar y analizar a la memoria en el marco de la estructura social, e identificar la manera en cómo las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), en tanto estructuras secundarias que integran a la estructura social, influyen en las relaciones sociales que establecen los sujetos para dar -y darse- sentido en un tiempo y espacio determinado.

En los tres tipos de textos existe un claro y generalizado acuerdo en valorar la utilidad de las TIC como medio de comunicación de la memoria que contribuye a

¹⁵ TR-16

¹⁶ AC-2

¹⁷ PW-7

la construcción y transmisión del conocimiento acerca del pasado. Esta función “transmisora” de la memoria identificada por los autores es expresada bajo distintas designaciones: la memoria humana (TR-16), la memoria cultural (AC-2) y la memoria histórica (PW-7). En el caso del trabajo recepcional analizado se le aborda como “la comunicación de las memorias humanas a través de los aparatos multimedia”; mientras que el artículo científico se ocupa de las “dinámicas transmediales de construcción de la memoria cultural”; y, por su parte, la página web “Memórica. México, haz memoria” se le considera como

...un espacio que contiene una variedad de recursos digitales –documentos escritos, fotografías, videos, audios, libros, testimonios orales, tradiciones, entre muchos otros— provenientes de distintos archivos, bibliotecas, acervos federales y municipales, colecciones privadas y familiares, recuerdos personales, con el fin de difundir la riqueza de la memoria histórica y cultural de México (PW-7).

Estos tres trabajos conceptualizan a la memoria como un fenómeno transmitido donde: la educación se desempeña como una estrategia de “remediación y transmediación”, y las TIC como uno de los recursos más recurridos de representación del pasado por facilitar información necesaria para llevar a cabo los procesos de construcción de la memoria.

El dominio disciplinario predominante de este tipo de investigación social sobre memoria es la comunicología como lo muestra el caso TR-16 elaborado para obtener el título de licenciado en diseño y comunicación visual; mientras que el caso del AC-2, de acuerdo con su autor, es producto de la investigación “Cibercultura y memoria colectiva: procesos de construcción de la memoria colectiva en la red”.

Entre los referentes teórico-conceptuales seleccionados e interpretados por los autores sobre el tema de la memoria y las TIC, identificamos dos modalidades: la primera, presente tanto en el trabajo recepcional como en la página web, consiste en la ausencia de un planteamiento teórico particular sobre memoria. Como temas, la memoria humana e histórica aparecen respectivamente en el título de cada trabajo sin ser desarrollados de manera explícita. En la segunda modalidad, el autor propone un novedoso enfoque “transmedia” para el análisis de la memoria

cultural apoyado teóricamente en Astrid Erll, autora de la obra *Memoria colectiva y culturas del recuerdo*.

En cuanto al planteamiento metodológico realizado por los autores de estos trabajos, predomina un enfoque teórico-analítico resuelto a modo de ensayo comparativo entre las características de la memoria humana y las correspondientes de la memoria artificial¹⁸, respaldado en el análisis de “productos de tipo informativo, documental y ficcional, desplegados tanto en los medios tradicionales como en plataformas electrónicas y redes sociales”. Abordajes donde se rememora y conmemora el sismo de 1985 en México (AC-2), y donde los sujetos investigados fueron víctimas, rescatistas o testigos del evento, así como relatos de experiencias indirectas sobre el sismo.

Sobre las propiedades de la memoria en función del manejo conceptual y metodológico sostenido por los autores

Una lectura integral sobre las propiedades de la memoria, desarrolladas por los autores en este ordenamiento social de las TIC, permite identificar los siguientes rasgos:

Primero, los trabajos analizados en este ordenamiento consideran como punto de enlace las propiedades intrínsecas de las TIC relacionadas con la dinámica actual de las mismas, su impacto cognitivo, social y cultural, la aceleración de los cambios, y el estrechamiento de los horizontes de tiempo y espacio (TR-16).

Segundo, la capacidad potenciadora de las TIC en las propiedades socializadoras y patrimoniales de la memoria; es la intervención de las primeras en los procesos sociales de configuración y reconfiguración que se mantiene “viva” la memoria. Gracias a los procesos de transmisión, influencia y apropiación de los contenidos culturales, la memoria es también aceptada como patrimonio cultural que puede ser conocido de manera directa o indirecta (AC-2), e incluso, llegar a ser memoria histórica (PW-7).

¹⁸ TR-16

Sobre el comportamiento y/o manejo de las propiedades de la memoria por tipo de producto

Como se precisó, cada texto analizado del presente ordenamiento es único en cuanto a su modalidad por tipo de trabajo; entre los tres, no hay homogeneidad en el tratamiento de las propiedades de la memoria desarrolladas por los autores, aunque éstas están presentes en mayor o menor medida en los tres textos. El artículo científico aborda la memoria cultural como “una construcción discursiva, dinámica e intrínsecamente asociada a procesos de mediación” entre los que destaca la educación (AC-2). El trabajo recepcional estudia el papel de las TIC en los procesos de comunicación -también socioeducativos- y de transmisión de la experiencia. Mientras que el texto de la página web busca “difundir la riqueza de la memoria histórica y cultural de México” (PW-7).

Del análisis de contenido de los trabajos aquí agrupados puede afirmarse que la preocupación por la relación entre memoria y TIC se encuentra en la actualidad como un ordenamiento social poco o escasamente abordado por la investigación social en educación en México, muy a pesar de que históricamente las tecnologías -sobre todo visuales- han demostrado poseer un poder evocativo, que incluso llega a desdibujar los límites entre la experiencia directa e indirecta. De igual forma, para los autores de los trabajos analizados, las TIC funcionan más como vehículo de memoria de aquellos fundamentos discursivos y narrativos sobre la mediatización social del recuerdo, la transmisión de los saberes culturales, y los procesos de construcción de la experiencia y de la subjetividad.

4.2.2 La memoria y el ámbito jurídico-político

Al ámbito jurídico-político -previamente identificado como un ordenamiento social más en nuestra matriz de análisis- le corresponde también un conjunto de argumentos y posturas sostenidos por los autores interesados en la memoria y la educación como práctica y como proceso social. Al respecto encontramos 2

trabajos recepcionales¹⁹, 1 artículo científico²⁰ y 4 páginas web²¹. Sumados, estos textos representan el 10.76% del total de trabajos seleccionados y analizados en esta investigación. En ellos, sobresale la idea del “Derecho a la memoria histórica y a la verdad”, al ser fijada por los respectivos autores como el vínculo entre memoria y educación en el marco de los derechos humanos.

Sobre los elementos analizados en el contenido de los textos

Los planteamientos realizados por estos siete autores se caracterizan por coincidir en entender a la educación como una práctica y como proceso social amplio. En este ordenamiento de lo *jurídico-político* predomina el interés de los autores por explicar y analizar el vínculo entre memoria histórica (AC-22), el ámbito jurídico-político (TR-18), y la estructura social educativa (TR-26).

En los tres tipos de textos las problemáticas definidas por cada autor giran en torno a la memoria histórica, destacando dos tendencias sobre el potencial político de la memoria, es decir, sobre las prácticas enunciativas, y los sentidos contruidos del pasado y los usos de éste en el presente.

A la primera tendencia corresponde un discurso sobre el pasado producido dentro de la “escena política”, en sentido estricto, dentro de los aparatos donde se desarrolla el juego del poder; es el caso de, por ejemplo, la denominada “memoria histórica oficial”:

...los discursos sobre el pasado pronunciados por el presidente Felipe Calderón durante su gestión, exposiciones y guiones museográficos organizados desde el Poder Ejecutivo, políticas de inauguración de monumentos, celebraciones y rituales públicos vinculados con la historia y la memoria, entrevistas personales a funcionarios de gobierno y prensa periódica (AC-22).

La segunda tendencia, contempla un concepto ampliado de “la política” que conjunta a los discursos sobre el pasado que, aunque no sean emitidos desde los lugares institucionales -donde se da el juego del poder-, tienen una intención

¹⁹ TR-26 y TR-28

²⁰ AC-22

²¹ PW-1, PW-3, PW-9 y PW-10.

política; es decir, tienen como objetivo incidir en las relaciones de poder existentes. Por ejemplo: las declaraciones de los estudiantes procesados del movimiento estudiantil de 1968, los consejeros, brigadistas y, en general, el discurso de la disidencia (TR-18); a ello se suman familiares de presos políticos y exiliados, familiares de víctimas de desapariciones forzadas, detenidos y en general, víctimas de violaciones a los derechos humanos en México (TR-26).

En cuanto al dominio disciplinario²² predominante en este tipo de investigación social sobre memoria, destacan los trabajos recepcionales (TR-18 y TR-26) realizados para obtener respectivamente el grado de licenciatura y maestría en Derecho. Además, un artículo científico (AC-22) cuyo autor desarrolla una perspectiva histórica sobre la memoria histórica en México entre 2006-2012.

En la revisión de los referentes teórico-conceptuales seleccionados e interpretados por los autores sobre el tema de la memoria se distinguen dos orientaciones demarcadas por el tipo de apropiación teórica efectuada por sus respectivos autores. La primera orientación apunta hacia a una política del “deber de memoria” en apego al uso político de un pasado vinculado a la justicia y la verdad. Por ejemplo, se lee en la página web “Sitios de memoria. Verdad, justicia, reparación y no repetición” que

...a través de distintos instrumentos como el rescate de archivos históricos, sitios de la memoria, plataformas digitales y expresiones multimedia puedan documentar, dar a conocer y rememorar las graves violaciones a los Derechos Humanos tales como: la tortura, la ejecución extrajudicial y la desaparición forzada, cometidas en el periodo histórico conocido como “Guerra Sucia”, por los aparatos de seguridad del Estado Mexicano de esos años contra activistas, luchadores sociales y miembros de organizaciones guerrilleras...(PW-10).

En este sentido apunta otro autor al considerar que “la prerrogativa de la educación dentro del Derecho a la Verdad y a la Memoria Histórica...es recordar, difundir y mostrar las fallas estatales de los casos en los que el Estado haya transgredido la propia legislación... (TR-18).

²² Excepto las cuatro páginas de los sitios web del gobierno.

El segundo tipo de apropiación teórica efectuada por estos autores descansa en “la instrumentación de la memoria”, ya antes expresada por Tzvetan Todorov, en cuyo espectro abarca desde la supresión y modificación de la memoria hasta el “derecho al olvido”; éste último, en consonancia con un uso político del pasado de carácter reconciliador que atiende a un interés ideológico y político (AC-22).

Desde el punto de vista metodológico, destaca el predominio del análisis documental (TR-18 y TR-26) y del discurso político (AC-22). Mientras que los sujetos investigados por los respectivos autores, fueron el expresidente mexicano Felipe Calderón (AC-22), los estudiantes procesados de 1968 (TR-18), y el discurso referente a la fundamentación de los Derechos Humanos (TR-26).

Sobre las propiedades de la memoria en función del manejo conceptual y metodológico sostenido por los autores

La lectura integral sobre las propiedades de la memoria desarrolladas en este ordenamiento social correspondiente al ámbito jurídico-político muestra los siguientes puntos de enclave:

En la totalidad de los textos analizados está presente -en mayor o menor medida- una comprensión de la memoria enmarcada en un enfoque discursivo y performativo sobre la defensa de los derechos humanos, una peculiaridad que descansa en distintos tipos de tratamiento: en la construcción de relatos sobre el pasado realizada en el presente; los usos del espacio público en las acciones del deber de recordar y, por último, a través de prácticas como lo son las conmemoraciones y las políticas del recuerdo.

En la mayor parte de los textos (el 85.71%), los autores relacionan la memoria con acciones discursivas articuladas a contextos específicos de violencia; es el caso de la Guerra Sucia (PW-10), y el 2 de octubre de 1968 (TR-18). Este último, un hecho que pone al descubierto los sentidos construidos de un pasado considerado traumático, violento e injusto, así como las pretensiones de verdad atribuidas a tales sentidos en un contexto más amplio de estructuras y procesos sociales. En suma, los autores sitúan a la memoria como parte de los procesos comunicativos,

socioeducativos, y de la dinámica de las significaciones sociales. No obstante, queda ausente la reflexión sobre los procesos intergeneracionales de transmisión de saberes culturales y patrimoniales, así como también las “crisis potenciales de sentido sobre el pasado” derivadas de los procesos de resignificación.

Sobre el comportamiento y/o manejo de las propiedades de la memoria por tipo de producto

Las páginas web constituyen más del 57% del total de textos analizados en el ordenamiento del ámbito jurídico-político. Se trata de sitios web del gobierno mexicano y de instituciones como tales como: la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (PW-3), la Cámara de Diputados (PW-1), la Secretaría de Cultura y la Coordinación de Memoria Histórica y Cultural de México (PW-9) y la Secretaría de Gobernación (PW-10). En ellos se prioriza la dimensión objetiva de la memoria ya sea como un archivo, documento o sitio, además de que las cuatro páginas web pertenecientes a este ordenamiento se encuentran orientadas a la memoria histórica. Su modalidad es semejante a la de toda política institucional contemplando objetivos, programas e instrumentos definidos e implementados por el Estado; éstas descansan en los siguientes principios:

La CDHDF promueve, respeta y garantiza el derecho a la memoria histórica a través de la implementación de una cultura institucional de administración documental (PW-3).

El Archivo General de la Nación albergará la memoria histórica del país (PW-1).

La Secretaría de Cultura y la Coordinación de Memoria Histórica y Cultural de México firman convenios de colaboración. Ambas suman esfuerzos por la preservación y promoción digital de la memoria y el patrimonio cultural de la nación (PW-9).

A través de esta modalidad se pretende dignificar la memoria de las víctimas de crímenes antes cometidos, y contribuir a la memoria histórica de nuestro país con miras a que estos hechos no se cometan nuevamente (PW-10). Es el caso también de los autores de los trabajos recepcionales y de un artículo científico, quienes mantienen su interés en la acción política ciudadana y en las prácticas

políticas de grupos cuyo horizonte principal es la defensa y transmisión de las memorias de las violaciones a los derechos humanos.

Podemos concluir que la relación entre educación, memoria histórica y ámbito jurídico-político está respaldada por un discurso político con propiedades performativas intencionadas; un discurso con su respectivo componente axiológico que expresa públicamente un compromiso, y una clara posición con respecto a la utilización del pasado en el presente. En estos casos, destacan en el discurso valores como la justicia y la verdad, valores considerados realizables gracias al involucramiento de los sujetos a través de distintas estrategias -como lo son las prácticas educativas y socializadoras- tendientes a instaurar proyectos considerados valiosos para la organización de la convivencia social.

4.2.3 La memoria y el proyecto identitario del estado

Con el respaldo de las argumentaciones y posicionamientos conceptuales de los trabajos realizados por diez autores colocados en el ordenamiento del proyecto identitario de estado -previamente identificado en nuestra matriz de análisis-, analizamos cómo es considerado el vínculo entre educación -en tanto práctica y proceso social- y memoria. Los textos seleccionados abarcan el 15.38% del total del material empírico, distribuyéndose representativamente como sigue: 4 trabajos recepcionales²³, 3 artículos científicos²⁴ y 3 páginas web²⁵. En una primera apreciación sobre su contenido identificamos el privilegio que los autores hacen de la dimensión objetiva de la memoria, así como de su papel reproductor en coyunturas sociohistóricas particulares de México.

Sobre los elementos analizados en el contenido de los textos

Los planteamientos realizados por estos diez autores se caracterizan por tomar como punto de partida la idea de la educación como práctica y como proceso social, y de la memoria como resultado de las prácticas sociales en general. En

²³ TR-5, TR-8, TR-11 y TR-25.

²⁴ AC-5, AC-23 y AC-28.

²⁵ PW-4, PW-5 y PW-8.

este ordenamiento predomina el interés de los autores por explicar y analizar el vínculo entre la dimensión objetiva de la memoria, el proyecto de estado-nación en coyunturas sociohistóricas particulares de México, y la estructura social educativa.

De acuerdo con los presupuestos sostenidos por los autores de estos trabajos se identifican dos puntos de anclaje en la relación memoria-educación-proyecto identitario de estado. El primero, con el estudio de la memoria histórica en un tiempo específico, y con un análisis enmarcado en el discurso político de un proyecto de estado particular; por ejemplo, dentro del llamado proyecto de estado-nación contamos tres trabajos: la memoria cultural sobre el pasado prehispánico construida entre 1521 y 1910 (TR-11), la memoria del bicentenario en 2010 (AC-23), y la memoria espacial en la Ciudad de México entre 1910 y 1960 (AC-5). En el caso del periodo histórico que comprende la Reforma y la República Restaurada (TR-5) su autor estudia las conmemoraciones en la Ciudad de México entre 1855 y 1872; otro texto se enfoca el fortalecimiento de la unidad nacional durante la Segunda Guerra Mundial a través de las efemérides patrias (AC-28); uno más desarrolla la memoria histórica del movimiento estudiantil de 1968 en un contexto de hegemonía priista (TR-25); otro texto apunta su atención a la memoria colectiva expresada a través del lenguaje de una cultura indígena en Hidalgo, en el contexto político del estado plural y democrático; por último, un trabajo que define en tres páginas web de una agencia gubernamental -diseñadas en la coyuntura sociopolítica de 2018 y desarrolladas en plena “transición democrática”-, la memoria histórica nacional (PW-4, PW-5 y PW-8).

El segundo punto de anclaje de la relación memoria-proyecto de estado privilegia teórica y conceptualmente el análisis la dimensión objetiva de la memoria expresada a través de entidades tales como: monedas, banderas, pinturas, códices, libros, caricaturas periodísticas, fotografías (TR-11), conmemoraciones del bicentenario de la independencia y centenario de la revolución mexicana (AC-23), el Monumento a la Revolución Mexicana y el edificio de la Dirección Federal de Seguridad ubicado en la colonia Roma (AC-5), las conmemoraciones sobre la independencia nacional, el 5 de mayo, la constitución de 1917, las ceremonias

fúnebres a los héroes, las procesiones cívicas, las estatuas, la nomenclatura de calles (TR-5), las efemérides patrias del 5 de febrero, 24 de febrero, 21 de marzo, 5 de mayo, 15 de septiembre, 12 de octubre, 20 de noviembre, y 12 de diciembre (AC-28), el lenguaje de una comunidad otomí (TR-8); y los discursos del actual presidente de la república Andrés Manuel López Obrador en su toma de protesta (PW-8), a la gobernadora de la Ciudad de México Claudia Sheinbaum Pardo al conmemorar el “13 de agosto 500 años de Resistencia Indígena” (PW-4 y PW-5).

En los trabajos situados en este ordenamiento se constata un abordaje multidisciplinario de la memoria y su relación con el proyecto identitario de estado. A excepción de las cuatro páginas de los sitios web del gobierno, el dominio disciplinario que más prevalece es la sociología, con tres textos (AC-5, AC-28 y TR-11 realizado para obtener el título de licenciatura en sociología), le sigue la historia con dos textos (AC-23 y TR-5, realizados para obtener el grado de maestría en historia), y por último un trabajo recepcional para obtener el doctorado en antropología (TR-25), y uno más para obtener el doctorado en pedagogía (TR-8).

En la revisión de los referentes teórico-conceptuales seleccionados e interpretados por los autores sobre el tema de la memoria y su vínculo con el proyecto de estado y la estructura educativa, identificamos tres grandes tendencias sobre la forma de apropiación que de la teoría hacen los autores de los respectivos trabajos. La primera se refiere a que la totalidad de autores de los trabajos recepcionales y la mayoría de los artículos científicos -excepto el AC-28-, citan de manera recurrente a un autor clásico de la memoria Maurice Halbwachs -aun cuando el enfoque de este último es principalmente sobre la memoria colectiva-; le sigue la reiterada referencia al filósofo y antropólogo francés Paul Ricoeur. La segunda tendencia adoptada por los autores en cuanto a la apropiación teórica está relacionada con la conceptualización que sobre la memoria propone el historiador Pierre Nora; al respecto, los autores de los textos seleccionados privilegian el estudio de los llamados “lugares de memoria”, expresiones objetivas e institucionalizadas de la memoria. En la tercera y última tendencia de

apropiación teórica se encuentran todos los trabajos, y es la referente a los usos políticos del pasado -ya identificados por autores como Todorov- donde la mayoría de los autores inscriben la relación entre memoria y estado (TR-8, TR-11; AC-23 y AC-28), mientras que otros pocos elaboran una crítica a manera de denuncia de los usos políticos del pasado en el presente (TR-5, TR-25 y AC-5).

Estas tres tendencias interpretativas presentes en los trabajos analizados fueron cruzadas con el abordaje metodológico adoptado por los autores. Las decisiones metodológicas por ellos tomadas se concentran básicamente en tres direcciones: en la adopción de una investigación cualitativa de carácter teórico-analítico predominando el análisis del discurso (TR-5, TR-11; AC-5, AC-23 y AC-28); el enfoque etnográfico (TR-25), y la investigación acción participativa (TR-8). Los sujetos investigados son sujetos colectivos, por ejemplo, la comunidad Hñahñú (TR-8), el gobierno mexicano (AC-28 y TR-5), y un tercer sujeto implícito en los demás trabajos: el pueblo mexicano.

Sobre las propiedades de la memoria en función del manejo conceptual y metodológico sostenido por los autores

En una lectura integral sobre las propiedades de la memoria y la manera en que son desarrolladas en los trabajos analizados correspondientes al ordenamiento del proyecto identitario de estado, identificamos los siguientes puntos de anclaje:

En el 70% del total de textos analizados existe acuerdo en concebir a la memoria desde su dimensión patrimonial institucionalizada, destacando tres componentes relacionados con las prácticas educativas: la construcción colectiva de la memoria -en detrimento de la apropiación individual-, la transmisión intergeneracional -casi lineal-, y el conocimiento indirecto de los referentes históricos-sociales-culturales que conforman la memoria.

Desde un enfoque discursivo y nacional identitario, los autores definen la relación entre memoria y proyecto de estado haciendo referencia tanto a la construcción de relatos históricos sobre el pasado, como a los usos del espacio público en las acciones del recordar. El 30% del material restante analizado, aborda de manera

tangencial el sentido multirreferencial, conflictivo y en disputa de los contenidos culturales transmitidos a través de las prácticas y políticas de la memoria, un aspecto vinculado con la legitimación del poder político y el sentido del pasado en el presente.

Algunos enfoques y elementos conceptuales que han quedado fuera del análisis de la dinámica memorística en este ordenamiento del proyecto identitario de estado son: el diálogo permanente entre memoria, identidad y cultura, la influencia recíproca entre educación y política, los procesos de continuidad y discontinuidad en el diálogo intergeneracional, y la determinación del contexto sociopolítico que enmarca el sentido atribuido, por un lado, a la educación, y por otro, a las fechas, lugares, personajes y acontecimientos.

Sobre el comportamiento y/o manejo de las propiedades de la memoria por tipo de producto

El interés de los autores de todos los artículos científicos y de gran parte (el 75%) de los trabajos recepcionales analizados, centra la atención en elementos culturales objetivados que tienden a ser formalizados y estabilizados por las instituciones, elementos que se almacenan en formas simbólicas estables -como artefactos, ritos, imágenes, monumentos, edificios, textos históricos, conmemoraciones, etc.- que funcionan como “transmisores de memoria e identidad colectiva” de cada grupo social.

Los textos de las páginas web se sostienen en una perspectiva de la memoria en su dimensión histórica; son discursos emitidos desde lugares institucionales -las políticas oficiales- que adquieren sentido en la actual coyuntura sociohistórica. Son discursos que se materializan en actos simbólicos como lo son las conmemoraciones; ejemplo de ello es la creación en 2018 de la “Comisión Presidencial para la Conmemoración de Hechos, Procesos y Personajes Históricos de México” (PW-5).

En suma, los autores del material empírico analizado reconocen que el Estado desempeña un papel fundamental en la producción de discursos sobre la memoria

de las naciones que gobiernan, consideran que a partir de ésta se define la forma en que el pasado estará representado en la esfera pública. El riesgo teórico-metodológico que se corre es presuponer una coincidencia entre el significado de las actividades memoriales diseñadas desde el Estado, y la apropiación que de ellas realizan los sujetos. En otras palabras, al eludir los factores sociales, políticos, culturales y la acción de los sujetos que intervienen en la construcción de la memoria; se incurre en el error de someter la compleja dinámica memorística a la memoria histórica, priorizando con ello las dinámicas colectivas gubernamentales sin considerar la resignificación que se efectúa a nivel individual. Todo ello se imponen límites a la comprensión tanto de la memoria y del campo relacional en el cual adquiere significado, como de su grado de implicación en lo educativo.

4.2.4 La memoria y los movimientos sociales

Al ámbito de los movimientos sociales -previamente identificado como un ordenamiento social más en nuestra matriz de análisis- le corresponde también un conjunto de argumentos y posturas sostenidos por los autores interesados en el estudio de la memoria y la educación como práctica y como proceso social. Al respecto encontramos 4 trabajos recepcionales²⁶, 7 artículos científicos²⁷ y 2 páginas web²⁸. Sumados, estos trece textos representan el 20% del total de trabajos seleccionados y analizados en esta investigación. En ellos, sobresale el interés de los autores por examinar las estructuras formales de los movimientos sociales, destacando el contexto sociopolítico de la llamada Guerra Sucia (1964-1982) en la que se enmarca el análisis sobre la dirección y continuidad general del movimiento estudiantil de 1968 en México, la defensa de los presos políticos, y los lugares de memoria derivados de las estrategias de acción de los sujetos como, por ejemplo, Tlatelolco y Ayotzinapa.

Sobre los elementos analizados en el contenido de los textos

²⁶ TR-2, TR-12, TR-14 y TR-15.

²⁷ AC-1, AC-6, AC-10, AC-15, AC-16, AC-25 y AC-29.

²⁸ PW-2 y PW-6.

A grandes rasgos, los planteamientos realizados por estos trece autores se caracterizan por sostener la idea de la educación como práctica y como proceso social, así como de la memoria como resultado de las prácticas sociales en general. En este ordenamiento predomina el interés de los autores por explicar y analizar: el vínculo entre la dimensión colectiva y activa de la memoria, la posición de ésta en relación al poder dentro de la esfera social y con respecto a un proyecto de sociedad y, la estructura social educativa.

De acuerdo con los presupuestos sostenidos por los autores de estos trabajos, ellos identifican dos puntos de anclaje en la relación memoria-educación-movimientos sociales; el primero relacionado con el espacio temporal en el que se desarrolla el movimiento social analizado por los autores; y el segundo, con las temáticas abordadas y la noción de memoria privilegiada por los autores como son la memoria histórica y la memoria colectiva.

En relación con el primer punto de anclaje, en poco más del 50% del material analizado en el presente ordenamiento de los movimientos sociales destaca la inclinación de los autores por el periodo histórico de la llamada Guerra Sucia (1964-1982). Es el caso de los siguientes trabajos: TR-2, TR-12, TR-15, AC-1, AC-10, AC15 y AC-16. Mientras que en el 46% del material restante se presenta un interés heterogéneo en cuanto a los periodos de tiempo a los que se refieren; así, por ejemplo, un autor aborda el nazismo (TR-14); dos autores realizan el análisis de la memoria y su relación con los movimientos socioambientales de la primera década del 2000 (AC-25 y AC-29); uno más sobre el periodo de la llamada “Guerra contra el narcotráfico” (AC-6), y los últimos dos trabajos referentes a la segunda década (2014, el Caso Ayotzinapa: PW-6, y víctimas de violencia en México: PW-10).

El segundo punto de anclaje de la relación memoria-movimientos sociales privilegia como objeto de estudio al movimiento social estudiantil mexicano de 1968 desde diversas aristas; por ejemplo: los lugares de memoria como Tlatelolco (AC-1 y AC-15), los familiares de víctimas de desapariciones forzadas y presos políticos (TR-15 y AC-16), los objetos históricos sobre el movimiento del 68, como

la producción fílmica generada al respecto (TR-2), los objetos personales de participantes en el movimiento (TR-12), y los antimonumentos (AC-6). En la totalidad de los textos se encuentra explícita una noción de memoria histórica activa y vinculada con la lucha, la resistencia social y la no impunidad. Asimismo, dos textos (AC-25 y AC-29) cuya temática es la defensa de la memoria biocultural vinculada con las luchas socioambientales en estados como Hidalgo y Oaxaca.

En los artículos científicos situados en este ordenamiento se constata un abordaje psicosocial de la memoria y su relación con los movimientos sociales. La sociología es la disciplina que orienta el enfoque asumido por los autores de los siguientes cinco trabajos: AC-1, AC-10, AC-15, AC-16 y AC-29. El siguiente dominio disciplinario que más prevalece es la psicología, con tres textos (AC-6, AC-25 y TR-12) realizados para obtener el título de licenciatura en psicología); le siguen la historia (TR-2 realizado para obtener el grado de doctorado en historia del arte), la pedagogía (TR-14), y por último, un trabajo recepcional para obtener la maestría en estudios latinoamericanos (TR-15).

En cuanto a los referentes teórico-conceptuales seleccionados e interpretados por los autores sobre el tema de la memoria y su vínculo con los movimientos sociales y la estructura educativa, identificamos cuatro tendencias sobre la forma de apropiación que de la teoría hacen los autores de los respectivos trabajos.

En la primera tendencia son recreados y retomados autores clásicos sobre la memoria como Halbwachs, Nora, Ricoeur y Todorov (TR-12, TR-15, AC-6 y AC-15).

La segunda tendencia el término “memoria” aparece en el título del trabajo, pero no es asociado ni desarrollado desde un planteamiento teórico particular, sino que es considerado como un elemento importante presente en el proceso educativo y de carácter ético. Esto también sucede tanto en las dos páginas web incluidas en este ordenamiento (PW-2 y PW-6), como también en los siguientes casos donde se vincula la memoria con el quehacer colectivo, la resistencia política y el duelo social. En ellos se afirma que la memoria es un “...dispositivo de resistencia, donde ver hacia atrás no es un gesto nostálgico o romántico, sino una manera de

ir más allá de las relaciones sociales opresivas, es decir, como parte de un proceso de transformación...” (AC-29). Es también a partir de la noción de memorialización que “antimonumento” es entendido como una categoría que permite integrar “diversas experiencias, marcas, prácticas, que comparten su clara intención de conmemorar a las víctimas y generar la posibilidad de duelo social en un contexto de criminalización, silenciamiento e impunidad” (AC-6).

La tercera tendencia se refiere a la priorización que los autores hacen de la dimensión objetiva de la memoria, así como su carácter público y traumático; por ejemplo, lugares y objetos de memoria como Tlatelolco, el Campo Militar 1 y Lecumberri (AC-15, AC-1, AC-6, TR-2, TR-12).

Por último, la cuarta tendencia teórica está relacionada con la recurrencia a citar autores contemporáneos que realizan investigaciones recientes en el campo de la memoria, por ejemplo, Eugenia Allier, Elizabeth Jelin y Jorge Mendoza (TR-2, TR-12, TR-15, AC-16, AC-25 y AC-10).

Las decisiones metodológicas tomadas por los autores de los trabajos analizados se concentran básicamente en dos vertientes: una, en la adopción de una investigación cualitativa de carácter teórico e interpretativo predominando el análisis del testimonio (TR-12, TR-14, TR-15, AC-10, AC-16) y el análisis documental (TR-2, AC-1, AC-6 y AC-15), y dos, la investigación acción participativa en los movimientos socioambientales (AC-25 y AC-29). Los sujetos investigados son en general participantes en el movimiento del 68, familiares de presos políticos y de víctimas de desaparición forzada.

Sobre las propiedades de la memoria en función del manejo conceptual y metodológico sostenido por los autores

En una lectura integral sobre las propiedades de la memoria y la manera en que son desarrolladas en los trabajos analizados correspondientes al ordenamiento de los movimientos sociales, identificamos los siguientes puntos de afianzamiento:

En el 53.8% del total de textos analizados existe acuerdo en concebir la memoria desde su dimensión patrimonial, mientras que el 30.7% de los autores reconocen

que la memoria influye en el tipo de relaciones sociales que ella misma contribuye a construir; el resto, el 15.4% pondera la propiedad de la memoria en tanto contenidos culturales transmitidos a través de procesos generacionales. En otras palabras, los autores destacan tres componentes diferenciados de la memoria relacionados con las prácticas educativas y los movimientos sociales; estos son: la importancia de la dimensión colectiva en la construcción de la memoria; la transmisión de conocimientos culturales, valores y actitudes, a través de la socialización; y la constitución de la memoria por referentes culturales, priorizando el conocimiento indirecto de los hechos o personajes.

En la totalidad de los textos los autores relacionan la memoria con acciones discursivas y prácticas articuladas a contextos específicos de variaciones en las oportunidades políticas, amenazas a los intereses y valores de los sujetos, y los cambios en su libertad de acción; el nazismo, el caso Ayotzinapa y las luchas socioambientales, son ejemplo de ello. Además, predomina el análisis y estudio del movimiento estudiantil de 1968 en nueve de los trece textos ubicados en este ordenamiento.

Algunos enfoques y elementos conceptuales que los autores de los trabajos revisados han dejado fuera del análisis de la dinámica memorística en este ordenamiento de los movimientos sociales son: las dinámicas intergeneracionales y de apropiación de los contenidos culturales en tanto estructuras que mantienen ligada la movilización de la memoria con un movimiento social y con las necesidades de los sujetos.

Sobre el comportamiento y/o manejo de las propiedades de la memoria por tipo de producto

El interés de los autores de los artículos científicos apunta a la relación de la memoria colectiva con los movimientos sociales a partir de nociones como resistencia (AC-29), perspectiva soslayada (AC-16), represión (AC-15), trauma (AC-1), duelo social (AC-6), y lucha (AC-10 y AC-25); términos que dan cuenta de los conflictos y las tensiones estructurales relevantes para la comprensión del vínculo entre memoria y movimiento social, así como del nexo entre memoria e

identidad, relación no desarrollada de manera explícita por los autores. De abordar este último punto se contribuiría a esclarecer el vínculo entre las formas colectivas e individuales de subjetividad y la formación de estructuras de movilización y de estrategias de acción; por ello, las decisiones tomadas por actores que, al resignificar su pasado se limitan a evaluar la situación en la que se encuentran sólo por considerarla justa o injusta, adecuada o inadecuada.

En lo concerniente a los trabajos recepcionales, los autores exponen la memoria en su condición de patrimonio cultural, ya sea como un acontecimiento ético (TR-14), como continuidad intergeneracional (TR-2), como testimonio valioso (TR-15) o como artefacto de memoria (TR-12). Sólo algunos autores se distancian de la interpretación lineal de la transmisión intergeneracional de la memoria, y de los determinismos estructurales esclareciendo las motivaciones de los individuos para incorporarse a un movimiento social (TR-12).

Los dos textos de las páginas web parten de la dimensión histórica de la memoria; si bien son discursos emitidos desde lugares institucionales cercanos a las políticas oficiales, también dan cuenta de la formación de actores colectivos cuya acción adquiere un sentido particular en la actual coyuntura sociohistórica. Éstos son: la creación de una “Comisión para la Verdad y Acceso a la Justicia en el Caso Ayotzinapa (PW-6) y un “Centro de Investigación y Estudios para la Verdad y la Memoria” (PW-2), ambos justifican su creación debido a las víctimas de la violencia estatal.

Del análisis de contenido de los trabajos aquí agrupados puede afirmarse que la preocupación por la relación entre memoria y movimientos sociales se encuentra en la actualidad como un ordenamiento social ampliamente abordado, aunque restringido a la temática de la violencia estatal. Algo que también resulta paradójico es el hecho de que los jóvenes son los sujetos estudiados, poco o escasamente por la investigación social en educación en México, y menos aún lo ha sido la relación entre jóvenes, memoria y movimientos sociales.

4.2.5 La memoria y los jóvenes

Con el respaldo de los argumentos y posicionamientos conceptuales contenidos en los trabajos realizados por diez autores colocados en el ordenamiento denominado “jóvenes” -previamente identificado en nuestra matriz de análisis-, analizamos cómo es considerado el vínculo entre educación -en tanto práctica y proceso social- y memoria. Los textos seleccionados abarcan el 15.38% del total del material empírico recabado, distribuyéndose representativamente de la siguiente manera: 2 trabajos recepcionales²⁹, 8 artículos científicos³⁰ y, en cuanto al tercer tipo de texto, no localizamos material empírico que proviniera de páginas web en México, y cuyo interés fuera específicamente el vínculo entre memoria, educación y jóvenes. En una primera apreciación sobre su contenido identificamos que este ordenamiento se entrecruza con el ordenamiento de los movimientos sociales. En general, el interés de los autores de los textos aquí localizados responde a la necesidad de hacer inteligible la participación de los jóvenes en las relaciones sociales particulares y los procesos de socialización, no así de esclarecer su vínculo con las discontinuidades en la transmisión intergeneracional y la reconstrucción de la memoria colectiva.

Sobre los elementos analizados en el contenido de los textos

Los planteamientos realizados por estos diez autores se caracterizan por coincidir en entender a la educación como una práctica y como proceso social amplio. En este ordenamiento de los “jóvenes” predomina el interés de los autores por explicar y analizar el vínculo entre los jóvenes/juventud, la memoria histórica-colectiva, y la estructura social educativa en tanto comunicación y asimilación de la cultura.

En los textos analizados se identifica un uso indiferenciado del término “juventud” y “jóvenes”. El sentido atribuido por los autores a estos dos términos puede clasificarse en tres tendencias: la primera, la noción de los jóvenes como símbolos de resistencia de una generación (AC-7, AC-11, AC-17 y AC-19); la segunda,

²⁹ TR-6 y TR-13.

³⁰ AC-7, AC-9, AC-11, AC-14, AC-17, AC-18, AC-19 y AC-20.

ligada a una postura biológica y como cohorte temporal, por ejemplo, sujetos que tienen entre 19 y 30 años (TR-13, AC-9, AC-14); y la tercera, desde una perspectiva cultural, por ejemplo, en oposición a la adultez y los adultos (TR-6), o como representantes de valores de ruptura (AC-18 y AC-20).

En los textos existe un claro y generalizado acuerdo en valorar positivamente a la juventud y los jóvenes. Asimismo, de manera muchas veces explícita, los autores le han conferido a la memoria la posibilidad del cambio social; encontramos términos como narcoestado (TR-13) y debilitamiento del estado democrático (AC-7), crisis ecológica (AC-17), estado neoliberal (AC-9) y racismo (AC-14), en oposición a las nociones como resistencia política (AC-20), sustentabilidad (AC-17 y AC-18) y revaloración identitaria (AC-11).

En este ordenamiento se observa la importancia que los autores dan al espacio como marco social de la memoria. Las problemáticas definidas por el 70% de los autores giran en torno al vínculo entre la memoria histórica/colectiva y el territorio. Son mencionadas zonas como Milpa Alta, debido al asentamiento de los llamados pueblos originarios (TR-6); Iztapalapa, por sus altos índices de pobreza y discriminación (AC-14); estados como Sinaloa, por el impacto del fenómeno del narcotráfico (TR-13); Mexicali, debido a su condición de zona fronteriza (AC-9); Oaxaca y Guerrero, por el reconocimiento de su diversidad biológica y cultural (AC-17 y AC-18), y por ser, este último, el marco espacial de los acontecimientos contra los estudiantes de Ayotzinapa, en Iguala (AC-7).

Entre los dominios disciplinarios predominantes en el ejercicio de este tipo de investigación social sobre memoria para el ordenamiento social de los jóvenes, destacan: la sociología (AC-7, AC-9, AC-17), la antropología (TR-6, realizado para obtener el grado de maestría en música-etnomusicología, AC-18, AC-14), la historia (AC-11, AC-20), la psicología (TR-13, para obtener el grado de doctor en psicología) y la comunicología (AC-19).

El respaldo teórico al que se acogen los autores apunta en tres direcciones: a) citar autores clásicos sobre la memoria colectiva, por ejemplo, Halbwachs, Nora y Assmann (TR6 y TR-13); b) desarrollar un diálogo entre memoria e historia sin

necesariamente elaborar una conceptualización particularizada sobre la memoria, manteniendo en su lugar una idea implícita de ésta como un acto subversivo que pretende transformar la realidad social (AC-7, AC-17 y AC-20); y c) adoptar las interpretaciones de autores contemporáneos situados en el campo de los estudios sociales sobre la memoria, por ejemplo: Elizabeth Jelin (2002), Bárbara Misztal (2003), Gilberto Giménez (2008), Jorge Mendoza (2009), Víctor Toledo y Narciso Barrera (2008).

Las decisiones metodológicas tomadas por los autores se concentran básicamente en la adopción de una investigación cualitativa con un enfoque etnográfico (AC-9, AC-14, AC-18, TR-13 y TR-6), y de carácter analítico documental (AC-17, AC-19, AC-7, AC-11 y AC-20).

Los sujetos investigados en general son jóvenes: danzantes y hablantes de la lengua náhuatl (TR-6), en proximidad con el narcotráfico (TR-13), creadores de documentales sobre la Guerra Sucia (AC-19), universitarios (AC-9), indígenas (AC-18), habitantes de comunidades rurales (AC-17), afroamericanos (AC-14), estudiantes (AC-11), y familiares de víctimas de desaparición forzada (AC-7 y AC-20).

Sobre las propiedades de la memoria en función del manejo conceptual y metodológico sostenido por los autores

La lectura integral sobre las propiedades de la memoria, desarrolladas en este ordenamiento social correspondiente al ámbito denominado jóvenes, muestra los siguientes puntos de enlace:

Las propiedades de la memoria mayormente desarrolladas por los autores se relacionan con la dimensión socializadora y patrimonial de la memoria. En el 70% de los trabajos analizados la memoria es considerada como un medio de incorporación de los individuos a la vida social, la que se pretende incida en los propios lazos sociales. Los autores ponen el acento en la dimensión patrimonial de la memoria, así como en la importancia de los procesos educativos; consideran que a través de ellos las generaciones adultas posibilitan un marco social

favorable para la dinámica entre las memorias individuales, y la necesidad de búsqueda de sentido de pertenencia social y cultural -producto de la memoria colectiva.

El material restante analizado (AC-7, AC-11 y AC-20), aborda de manera tangencial el sentido multirreferencial, conflictivo y en disputa de los contenidos culturales transmitidos a través de las prácticas sociales intergeneracionales, un aspecto estrechamente ligado a la legitimación de una ideología y el sentido del pasado en el presente.

Sobre el comportamiento y/o manejo de las propiedades de la memoria por tipo de producto

Aun cuando el 80% del material empírico analizado en este ordenamiento social corresponda a artículos científicos, también los autores de los trabajos recepcionales consideran de interés en la idea de la transmisión generacional a través de las prácticas educativas y socializadoras, rutinas cargadas de valores considerados realizables gracias al involucramiento de los jóvenes mediante estrategias tales como son la defensa del patrimonio biocultural y el activismo político. Son prácticas de la memoria asentadas en los nuevos reclamos sociales, en las agendas políticas, y en los valores de los actores sociales.

Un aspecto relevante soslayado por los autores en el estudio de este ordenamiento es que la memoria articula recuerdo y transformación. Los procesos de discontinuidad generacional y la heterogeneidad interna están presentes entre las distintas juventudes; es decir, el trabajo de selección y reconstrucción de una memoria socialmente heredada que les antecede, y de otra memoria en construcción, coloca a los jóvenes como parte de aquello que construyen. Las distintas identidades mencionadas en los textos, entre ellas: de género (AC-11, AC-19 y AC-20), de clase (AC-7, AC-17 y TR-13), raciales (AC-14), étnicas (AC-18) y culturales (AC-9 y TR-6), subrayan el nexo entre memoria, identidad, jóvenes y educación.

4.2.6 La memoria y la experiencia cotidiana

Al ámbito de la experiencia cotidiana -identificado como un ordenamiento social más en nuestra matriz de análisis-, le corresponde también un conjunto de argumentos y posturas sostenidos por los autores interesados en el estudio de la memoria y la educación como práctica y como proceso social. Al respecto encontramos 3 trabajos recepcionales³¹ y 2 artículos científicos³², en cuanto al tercer tipo de texto, no encontramos material empírico que proviniera de páginas web en México. Los textos seleccionados abarcan el 7.69% del total del material empírico recabado. En una primera apreciación sobre su contenido identificamos que existe una escasa producción académica en el campo de la investigación social en educación en México que se deslinde de la línea de investigación sobre memoria y su relación con la violencia; son escasos los trabajos que aborden las transformaciones que acontecen en la memoria de un grupo social en el devenir de la vida cotidiana, manifestaciones y experiencias narrativas que sustentan lo societal.

Sobre los elementos analizados en el contenido de los textos

El trabajo de investigación realizado por los autores de estos cinco trabajos se caracteriza por adherirse al presupuesto de entender la educación como una práctica y como un proceso social. En ellos predomina el interés -aunque no del todo explícito- de explicar y analizar a la memoria en el marco de la estructura social, e identificar la manera en cómo los procesos educativos y de socialización influyen sobre la forma en que los grupos sociales se relacionan con su pasado y cómo esta relación los afecta en el presente.

En los cinco textos existe un claro acuerdo en considerar a la memoria como una construcción social y espacio-temporal constituida en la vida cotidiana. Los autores identifican los siguientes ámbitos y espacios de interacción subjetiva: grupos de pertenencia juvenil (AC-3), comunidades rurales (AC-24), sujetos en

³¹ TR-19, TR-20 y TR-23.

³² AC-3 y AC-24.

reclusión (TR-19), colectivos sociales (TR-20) y grupos de migrantes franceses en México (AC-23).

El carácter experiencial y narrativo de la memoria identificado por los autores es expresado bajo dos distintas designaciones: la memoria institucional (AC-3 y AC-23); y la memoria colectiva (AC-24, TR-19 y TR-20).

El dominio disciplinario predominante de este tipo de investigación social sobre memoria es la psicología, como lo muestran el texto AC-24 y el caso TR-19 elaborado para obtener el título de licenciado en psicología. Le siguen la comunicología (AC-3), la sociología (TR-20), y el caso TR-23, elaborado para obtener la licenciatura en desarrollo y gestión intercultural.

Entre los referentes teórico-conceptuales seleccionados e interpretados por los autores sobre el tema de la memoria y la experiencia cotidiana, identificamos dos tendencias: la primera, presente tanto en un trabajo recepcional (TR-23), como en un artículo científico (AC-3) consistente en considerar a la memoria como archivo, sin descansar en algún planteamiento teórico particular. En la segunda, los autores recurren a los planteamientos de autores clásicos sobre la memoria colectiva, como Halbwachs.

En cuanto al procedimiento metodológico elegido por los autores, predomina un enfoque cualitativo y de carácter teórico-analítico (TR-19 y AC-20), en algunos casos respaldado por ejemplo, con la revisión de: los “documentos sobre el festival en el Archivo General de la Nación en México, y en el Informe Avándaro del gobierno del Estado de México” (AC-3); por el “patrimonio documental de las instituciones culturales dedicadas a la salvaguarda de la experiencia histórica de las migraciones barcelonnettes” (TR-23); y por “procesos de sistematización de experiencias” (AC-24).

Sobre las propiedades de la memoria en función del manejo conceptual y metodológico sostenido por los autores

Una lectura integral sobre las propiedades de la memoria desarrolladas por los autores en este ordenamiento social de la experiencia cotidiana indica que ellos:

consideran la memoria como proceso y producto de la interacción social, a la vez institucionalizada y cotidiana.

Al priorizar la memoria como patrimonio documental, los autores de algunos trabajos restan importancia a la dimensión multirreferencial de la memoria, condición que no favorece la explicación sobre las crisis potenciales de sentido sobre el pasado, y sobre formaciones identitarias novedosas en el presente.

Los sujetos investigados, por ejemplo, los asistentes al festival Avándaro en 1971 (AC-3) y los jóvenes pertenecientes a la llamada “década perdida” de los 80^s (TR-19), transforman los sentidos elaborados sobre su pasado a través de sus problemáticas cotidianas y de sus prácticas educativas en el presente, al mismo tiempo que dichas re-elaboraciones influyen sobre ellos mismos en lo individual y colectivo.

Sobre el comportamiento y/o manejo de las propiedades de la memoria por tipo de producto

Tanto en los tres trabajos recepcionales como en los dos artículos científicos analizados en este ordenamiento, está presente en mayor o menor medida el abordaje de la memoria como patrimonio, ya sea documental (AC-3 y TR-23) o como referente cultural conocido a través de la experiencia directa (AC-24, TR-19) o indirecta (TR-20).

La autora del TR-20 propone un novedoso enfoque sociológico para el análisis de la memoria colectiva -apoyada teóricamente en Halbwachs-, y desde la perspectiva de la complejidad. Por los autores, no hay un tratamiento homogéneo sobre las propiedades de la memoria desarrolladas de cada tipo de material empírico recabado.

Del análisis de contenido de los cinco trabajos aquí agrupados puede afirmarse que la preocupación por la relación entre la memoria y la experiencia que se vive desde la cotidianidad se encuentra en la actualidad como un ordenamiento social poco o escasamente abordado por la investigación social en educación en México; mientras tanto el nexo entre memoria y violencia se ha consolidado como un

campo de investigación interdisciplinario. Problematizar el vínculo entre memoria y experiencia cotidiana ofrecería una perspectiva más amplia respecto a las posibilidades de abordaje en lo temático, lo teórico-conceptual y lo metodológico desde un enfoque educativo y pedagógico.

En este capítulo presentamos un balance cualitativo y propositivo de los estudios emprendidos sobre la memoria en el campo de la investigación social en educación en México, con el objetivo de valorar el alcance de las principales orientaciones y tendencias adoptadas en ellos. Como resultado, en el quinto y último capítulo se establecerán lineamientos teóricos y metodológicos orientados a impulsar el desarrollo de este campo de estudio, así como la formulación y aplicación de alternativas para la investigación y las prácticas educativas de la memoria en el contexto mexicano.

CAPÍTULO 5. ALTERNATIVAS PARA REORIENTAR LA INVESTIGACIÓN Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LA MEMORIA EN MÉXICO

En este quinto y último capítulo desarrollamos una propuesta de investigación teórico-práctica sustentada en la lectura integral sobre el estado actual del campo de la investigación social sobre memoria y educación en México. Dicha lectura está respaldada tanto por el análisis del referente empírico -constituido por la selección de tres tipos de trabajos de reciente manufactura sobre el tema-, así como por un encuadre teórico-metodológico que prioriza las posibilidades de estudio de la memoria en la educación, mismo que es desarrollado en el capítulo tercero de esta investigación. El punto de partida de dicha propuesta es que la realidad educativa se encuentra en permanente cambio y transformación, ambos caracterizados por una constante y progresiva complejidad; tal condición conlleva, en el marco de la investigación, la necesidad de considerar una perspectiva multidisciplinaria para el abordaje y comprensión de la relación entre memoria y educación.

La propuesta aquí desarrollada descansa en cinco lineamientos teórico-conceptuales y metodológicos particularizados y propositivos, formulados a manera de alternativas para impulsar el campo de la investigación sobre memoria y educación en México. Éstos se despliegan en las siguientes direcciones: a) a las disciplinas que guardan relación con la investigación social sobre memoria en México; b) a las aproximaciones conceptuales, teóricas y metodológicas que, hasta el momento, han contribuido en el desarrollo de este campo de estudio; c) a las propiedades de la memoria priorizadas -y también las soslayadas- en la investigación social en educación; d) a los ordenamientos sociales involucrados en la relación entre memoria y educación; y e) a un replanteamiento de las líneas de investigación educativa y pedagógica sobre memoria.

5.1 Sobre el campo multidisciplinario³³ de la investigación social sobre memoria

En el primer lineamiento se identifican las disciplinas que han venido estableciendo relación con la investigación social sobre educación y memoria en México, así como aquellas afines a este proceso pero que no han considerado este tema como objeto de su atención e interés aun cuando guardan con él una clara implicación. La razón de ello es para mostrar el lugar que puede llegar a ocupar la investigación educativa y pedagógica en el más amplio campo de la investigación social sobre memoria en el país.

En la actualidad ha quedado constatado el desarrollo de una actividad institucionalizada de investigación social enfocada a la memoria en la que confluyen, por un lado, el intercambio entre dos o más disciplinas sociales con sus respectivos recursos teórico-metodológicos y, por otro, los contextos y las aproximaciones efectuadas en el marco de una realidad social, histórica, política, económica y culturalmente cambiante.

La investigación efectuada en el campo de la memoria en México se ha constituido como un espacio multidisciplinario -como puede apreciarse en la tabla 1 y en la gráfica 1- que reúne diversas disciplinas tales como la pedagogía, la sociología, la historia, la antropología, la psicología y, con menor frecuencia la comunicología y el derecho.

En cuanto a la frecuencia numérica arrojada por esta investigación, la pedagogía ocupa un lugar preponderante reflejándose en 15 de los textos seleccionados (27.28%), seguida por 14 trabajos (25.45%) cuya perspectiva se identifica más con la mirada sociológica de la memoria. En cuanto a los estudios históricos, que ocupan el tercer lugar con 8 textos (14.54%), estos se distinguen por su tradicional inclinación por los archivos y la dimensión histórica de la memoria. La

³³ Históricamente ha existido un debate en cuanto a la colaboración disciplinaria en el desarrollo de la ciencia y la tecnología generado tanto por los cambios de las sociedades, como por los cambios en los paradigmas del conocimiento. En el caso específico de esta investigación utilizamos el término “multidisciplinario” para referirnos, por un lado, a la diversidad de disciplinas que componen el campo de la investigación social sobre memoria en el país y, por otro, la posibilidad de articulación entre éstas como una necesidad para el abordaje y comprensión de la relación entre memoria y educación.

antropología, con 7 textos (12.73%) y la psicología con 6 textos (10.9%), mantienen un interés común por el análisis descriptivo de la relación entre memoria y cultura. Son la comunicología y el derecho las disciplinas sociales con un menor número de textos, 3 (5.46%) y 2 (3.64%) respectivamente, a pesar de que existe una relación históricamente indisociable ente memoria y medios de comunicación, así como un terreno de investigación consolidado y vinculado con los discursos sobre pasados violentos y políticas de la memoria en el marco de los derechos humanos.

Tabla 1. Distribución de los textos por dominio disciplinario³⁴

DISCIPLINA	NÚMERO DE TEXTOS	PORCENTAJE
Pedagogía	15	27.28
Sociología	14	25.45
Historia	8	14.54
Antropología	7	12.73
Psicología	6	10.9
Comunicología	3	5.46
Derecho	2	3.64
TOTAL	55	100

Con el interés de comprender el lugar que ocupa -y podría ocupar- la investigación educativa y pedagógica sobre educación y memoria en el marco del desarrollo de las disciplinas sociales, partimos de la comprensión de los trabajos recepcionales y los artículos científicos producidos durante una década (2010-2021) en tanto productos de la investigación social sobre memoria en México. La diversidad temática y los caminos diseñados para acceder al estudio de la memoria en los trabajos analizados, está inscrita tanto en los procesos de transformación y cambio societal como en la dinámica institucionalizada de sus respectivos dominios disciplinarios.

³⁴ En la realización de esta tabla sobre la distribución de los textos por dominio disciplinario, se excluyeron las 10 páginas correspondientes a instancias gubernamentales; por lo tanto, el 100% para esta tabla está constituido por 55 textos desglosados de la siguiente manera: 26 trabajos recepcionales (TR) y 29 artículos científicos (AC).

La pedagogía

Actualmente los acercamientos a la memoria en México formulados desde la disciplina pedagógica dan testimonio de los requerimientos institucionales adjudicados a la educación y la memoria. Son aspectos que apuntan a distintas problemáticas de la pedagogía, entre ellas: el análisis de la memoria escolar a través de sus actores educativos dentro de la institución escolar³⁵; el diseño de estrategias educativas dentro del sistema no formal, específicamente a partir de la educación patrimonial y la pedagogía museística³⁶; el empleo didáctico de la memoria histórica en los procesos de enseñanza de la historia³⁷ y, el desarrollo de la didáctica general y su relación con la memorización³⁸. Además de estas aproximaciones, una importante demanda social atribuida a la educación y la memoria también ha sido contemplada desde la disciplina pedagógica; es el caso de los planos estético y político de la memoria -y su relación con “las crisis de memoria” y la discontinuidad en los procesos de transmisión intergeneracional- considerados respectivamente como mecanismos de búsqueda para la identificación de soluciones ante situaciones de cambio e incertidumbre³⁹.

La sociología

El interés de la mayor parte de los productos de investigación consignados bajo la disciplina sociológica está orientado preferentemente a los discursos sobre el pasado y sus usos políticos en el presente; están centrados en expresiones

³⁵ Corresponde a: AC-4, AC-13, TR-17 y TR-21.

³⁶ Son los siguientes trabajos situados en el Museo de Memoria y Tolerancia en la Ciudad de México: TR-1, TR-7 y TR-22.

³⁷ Ver TR-3 y TR-9.

³⁸ El AC-8 titulado: Memorizar, pensar o activar la inteligencia. Desafíos de los maestros y de la educación en México.

³⁹ Tal demanda social se advierte en los siguientes casos: TR-4, TR-8, TR-10 y TR-14.

objetivadas del pasado⁴⁰ y en el estudio de los comportamientos colectivo⁴¹, regional⁴² y estructural de la sociedad⁴³. Sin embargo, cabe acotar que son posibles otros acercamientos a la memoria donde de manera conjunta y en continua interacción, intervienen los siguientes elementos de análisis: los procesos sociohistóricos, marcos sociales de la memoria que modifican su intensidad, profundidad social y significado; la intersubjetividad, espacio de la vida cotidiana donde los sujetos construyen, transmiten y transforman la memoria; los procesos de continuidad y cambio portadores del potencial de acción y transformación social; las necesidades del presente, terreno fundamental donde se lleva a cabo la atribución y negociación de sentidos sociales⁴⁴.

La antropología

Sin profundizar en los diversos momentos del desarrollo de la disciplina antropológica ni en las particularidades de su trayectoria en México, el interés de la disciplina por la memoria ha apuntado en tres direcciones. Primero, en las huellas del pasado en el presente en especial las expresadas en la institución cultural del museo, ya sea para explicar su vínculo con la etnicidad y el patrimonio cultural o bien, para denunciar sus efectos “colonizadores” y de “borramiento de la memoria”⁴⁵. Segundo, los estudios culturales comparativos ligados a la descripción

⁴⁰ Por ejemplo: las efemérides patrias (AC-28), narraciones de la historia oral (TR-6), los lugares de memoria como Tlatelolco (AC-1), Campo Militar Número 1, Lecumberri (AC-15), Monumento a la Revolución Mexicana, edificio de la Dirección Federal de Seguridad (AC-5), así como archivos y documentos sobre discursos políticos (TR-23).

⁴¹ Es el caso de los trabajos que inscriben el accionar de los sujetos dentro del periodo de la llamada “Guerra Sucia” y bajo el término “víctimas de desaparición forzada” y “presos políticos” (AC-10, AC-15, AC-16, entre otros).

⁴² Que corresponden a la lucha socioambiental en Zimapán, Hidalgo, donde se detuvo la operación de un confinamiento de desechos peligrosos (AC-29), y a la defensa del territorio en Milpa Alta, Ciudad de México, a través de las prácticas culturales (TR-6).

⁴³ Son los productos de investigación orientados a la reestructuración social y política donde se desarrolla el vínculo entre memoria y: lucha por la democracia política, defensa del ambiente y reivindicación social.

⁴⁴ Elementos que fueron identificados en los siguientes trabajos: AC-9, AC-11, AC-29 y TR-20.

⁴⁵ AC-27, AC-26 y AC-21, respectivamente.

del “carácter nacional”⁴⁶ y, tercero el énfasis temático sobre las poblaciones indígenas del medio rural y el desvanecimiento de sus conocimientos locales expresados bajo el término “memoria biocultural”⁴⁷. Los anteriores son elementos provenientes de la antropología social, cultural y física respectivamente. Aun cuando la experiencia arrojada por el análisis de los productos de la investigación social sobre memoria en México desde la perspectiva antropológica requiera de un esfuerzo general por entrelazar en su análisis las interrelaciones entre la memoria, la identidad y la cultura, otras problemáticas específicas siguen ausentes en este abordaje disciplinario. Es el caso, por ejemplo, de la dinámica existente entre los procesos globales, nacionales y locales y su influencia tanto en la construcción social de la memoria colectiva como en sus expresiones individuales; de igual importancia figura la necesidad de ampliar el estudio sobre el binomio sociedad/medio-ambiente en el fenómeno producido por el cambio climático y la iniciativa juvenil ante la crisis ecológica.

La historia

Son tres las vertientes que se desprenden de la disciplina histórica en su vínculo con la memoria. La primera es la historia tradicional inclinada por los estudios documentales y el criterio cronológico que apuesta por el valor del objeto o documento como memoria y manifestación de la verdad⁴⁸. La segunda, la historia social deliberada que establece la división cronológica en función de acontecimientos, personajes o lugares considerados referentes imprescindibles para la formación de la identidad colectiva, y de la sociedad nacional a través de las conmemoraciones públicas⁴⁹. Por último, la historia social estructural que contribuye al análisis social en general, cuyos acercamientos a la memoria se han desarrollado en determinados momentos del pasado en el país⁵⁰. Sin embargo, la contribución de la historia a la memoria también podría ser considerada como una

⁴⁶ AC-14 y TR-25.

⁴⁷ AC-17 y AC-18.

⁴⁸ AC-3 y AC-12.

⁴⁹ AC-23, TR-2 y TR-5.

evidencia de las posibilidades de la creación histórica ya que, los sujetos sociales al construir sus pasados se construyen a sí mismos estableciendo una autenticidad con la cual reconocer, legitimar o desafiar al orden social. Ahí yace la capacidad de la historia para mostrar las diversas respuestas posibles a la condición humana en tanto aquello -material, simbólico y funcional- que conforma a las sociedades y a las culturas en un proceso continuo.

La psicología

En interés de la disciplina psicológica por la investigación social sobre memoria se ha enfocado fundamentalmente al análisis de la memoria colectiva y su relación con el trauma y el duelo social; esto con el respaldo de los supuestos teóricos de la psicología social⁵¹. Algunos acercamientos que difieren de la forma tradicional de concebir la memoria en términos de la dinámica psicológica y emocional del recuerdo son los siguientes: “Análisis de 16 años de acompañar procesos de sistematización de experiencias y de elaboración de memoria colectiva”, “Memoria colectiva y creación subjetiva: La lucha ambiental del movimiento ‘Todos Somos Zimapán’” y “Memoria colectiva y proximidad psicosociológica al narcotráfico en Sinaloa”⁵². De ahí que los aportes de la psicología al estudio de la memoria recaigan en los siguientes componentes humanos: la capacidad activa y creadora de los sujetos que construyen memoria; el olvido como un proceso complementario de la memoria donde ambos son procesos tributarios de contextos sociohistóricos específicos y, por último, el vínculo entre la memoria y la subjetivación que pone en escena procesos complejos de creación imaginaria instituyente.

⁵⁰ Por ejemplo, en las coyunturas históricas de 2006, Felipe Calderón estableció la llamada guerra contra el crimen organizado (AC-22); y en 2014, la desaparición de 43 estudiantes de la Normal Rural “Raúl Isidro Burgos” de Ayotzinapa, Iguala, Guerrero (AC-7).

⁵¹ Es el caso de los siguientes trabajos: “Espacio público, memoria y duelo social en México” (AC-6), “Archivos de baúl. La memoria del Comité 68” (AC-12) y “Memoria colectiva e identidad de los jóvenes de la década perdida. Una reconstrucción del pasado: Rescatando del olvido a los ecos abandonados tras una vida en reclusión” (TR-19).

⁵² AC-24, AC-25 y TR-13 respectivamente.

La comunicología

Es escasa la producción de investigación social sobre la memoria en México que proponga un análisis a profundidad sobre la relación entre memoria y medios de comunicación; la tendencia es dar prioridad a la dimensión material, es decir, a los instrumentos de comunicación, “los artefactos de la memoria”⁵³; esta condición la relaciona con la tecnología y los procesos de objetivación sin dar espacio al esclarecimiento de la dimensión social, la funcionalidad, y los procesos de mediación a los cuales la memoria se encuentra intrínsecamente asociada. En tanto construcción discursiva y dinámica, la memoria es siempre considerada como un fenómeno transmitido y de relevancia colectiva únicamente cuando es estructurada -de acuerdo con un sentido social particular-, representada -a través de diversas combinaciones de elementos discursivos, visuales y espaciales-, y utilizada en un escenario social para construir y transmitir conocimientos acerca del pasado. El cine⁵⁴, la prensa, la literatura, y actualmente, las redes sociales, son medios de comunicación que intervienen en la estabilización de los sentidos sociales otorgados a determinados sucesos del pasado a través de los procesos de almacenamiento, circulación y evocación.

El derecho

En México el ejercicio y la violación de los derechos humanos son objeto de análisis en los estudios sociales sobre memoria, específicamente en el campo de investigación referente a la memoria histórica sobre pasados violentos y procesos políticos de transición⁵⁵. La dimensión jurídica-política desde la cual se desarrolla el discurso sobre los derechos humanos se relaciona con un enfoque ético-jurídico que, por un lado, trasciende particularidades nacionales y memorias individuales y,

⁵³ Por ejemplo, en el trabajo recepcional: Artefactos de la memoria: la comunicación de las memorias humanas a través de los aparatos multimedia (TR-16).

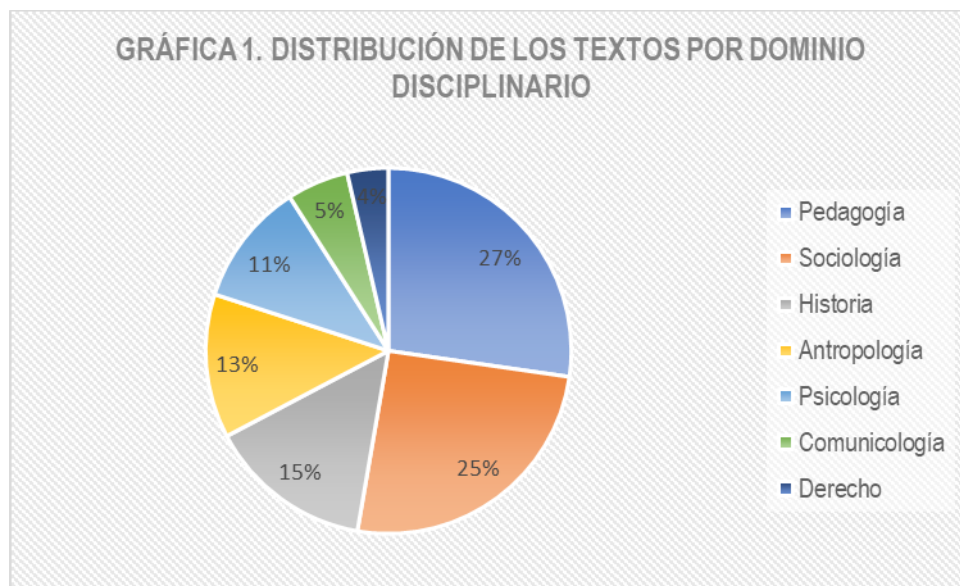
⁵⁴ Es el caso del siguiente trabajo: Rescate de la memoria: la guerra sucia en el nuevo documental mexicano (AC-19).

⁵⁵ Como se puede apreciar en los dos siguientes trabajos recepcionales que desarrollan el vínculo entre memoria histórica y derechos humanos: El derecho a la verdad y a la memoria histórica (TR-18) y Memoria histórica: Propuesta de construcción de los Derechos Humanos (TR-26).

por otro, legitima algunas prácticas de la memoria en el espacio público nacional. La intersección entre los discursos globales sobre derechos humanos y las prácticas concretas de la memoria en el espacio público nacional, bien podría ser considerada como un recurso que oriente y proporcione a los actores sociales, medios auto interpretativos para formular sus demandas y delimitar sus estrategias en función de sus recursos organizativos, valores y lecturas de su pasado desde su presente.

Es considerable el capital teórico disponible por parte de las ciencias sociales para el estudio de la memoria, y compleja la problemática social -cultural, histórica, política, económica, educativa y escolar- implicada tanto en la interacción entre memoria y educación, como en sus actores, procesos sociales e instituciones. Por ello, los espacios de intersección multidisciplinaria establecidos por los análisis de tipo económico, estético, filosófico, cultural, político y de género, ocupan un lugar determinante para el desarrollo de la investigación social sobre la memoria.

La comprensión de la filiación disciplinaria de los trabajos aquí analizados representa un componente de importancia para dar cuenta de las particularidades que hoy en día definen al conjunto de productos de la investigación social sobre memoria en México. Asimismo, los aportes aquí considerados permiten avanzar y potenciar la articulación multidisciplinaria en la producción de conocimiento sobre memoria y educación en la investigación educativa y pedagógica.



5.2 Sobre las tradiciones y rupturas en las aproximaciones conceptuales, teóricas y metodológicas a la memoria y la educación

En un segundo lineamiento se reconocen las aproximaciones conceptuales, teóricas y metodológicas que han contribuido al desarrollo del campo de estudio de la memoria para fomentar articulaciones multidisciplinarias en la investigación educativa sobre memoria en México. Se consideran otras aproximaciones teóricas, conceptuales y metodológicas aún no utilizadas pero que ofrecen posibilidades heurísticas al estudio de esta relación memoria-educación.

El reto intelectual que representa la construcción de un espacio multidisciplinar complejo en el desarrollo de la investigación realizada en el campo de la memoria en México se confirma gracias a los soportes teóricos y las elecciones metodológicas identificadas en los productos de investigación.

Primero, en ellos reconocemos que el sociólogo Maurice Halbwachs es considerado el principal punto de referencia teórico en el campo de estudio de la memoria en México (ver tabla 2 y gráfica 2). Siendo un autor clásico, su obra es adaptada a los diversos contextos de significación demostrando su impacto tanto en el terreno de lo social y científico, como en el de las interacciones disciplinarias existentes en la producción sobre memoria. También existen otros acercamientos teóricos avocados a la recapitulación de Halbwachs, a los aportes de clásicos

como Ricoeur, Todorov y Nora, y a intérpretes como Giménez y Mendoza, sin que ello garantice un trabajo de reflexión teórica y conceptual en los trabajos analizados. Los usos hechos de tales aportes en ocasiones retoman la teoría sociológica sobre la memoria colectiva para llevarla sin mediaciones al terreno de la interpretación de la memoria individual. Una sólida construcción teórica como estrategia de conocimiento se hace presente en poco más de una cuarta parte de los productos de investigación estudiados⁵⁶, demostrando un uso crítico del conocimiento constituido, trasladándolo del dominio sociológico al de otra especialidad, y efectuando acercamientos metodológicos más apegados a la realidad estudiada.

Tabla 2. Frecuencia con la que un autor es citado⁵⁷

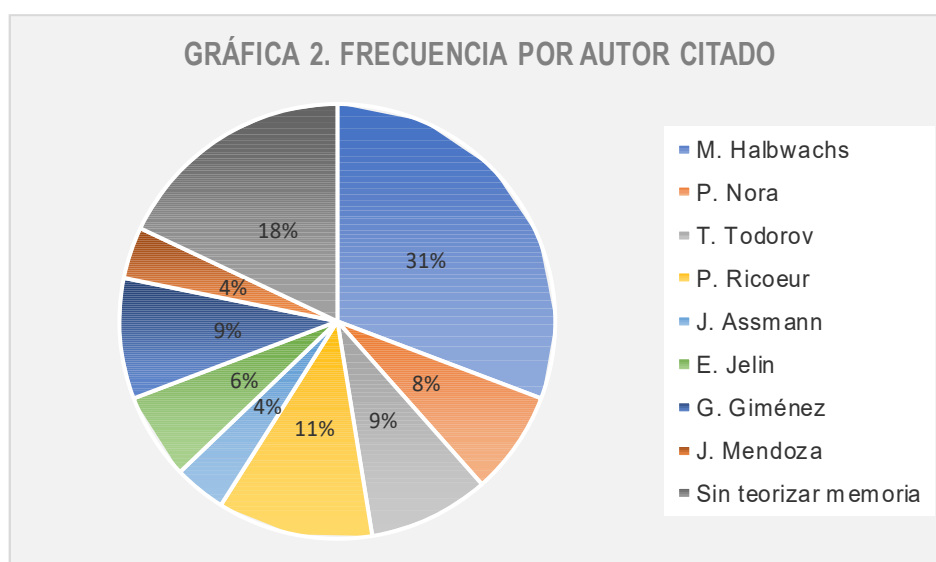
AUTOR	NÚMERO DE VECES CITADO
M. Halbwachs	24
P. Nora	6
T. Todorov	7
P. Ricoeur	9
J. Assmann	3
E. Jelin	5
G. Giménez	7
J. Mendoza	3
Sin teorizar memoria	14

En la perspectiva de dar mayor alcance a la investigación educativa, el esfuerzo reflexivo sobre memoria bien podría incluir aspectos tales como: a) La articulación de las nociones de “cultura escolar” y “construcción de subjetividad” en la escuela; los procesos de apropiación de las tradiciones pedagógicas por parte de los

⁵⁶ AC-4, TR-4, TR-10, TR-21 y TR-24 en la pedagogía; AC-1, AC-9, AC-11, TR-11 y TR-20 en la sociología; AC-14 en la antropología; AC-24 y TR-13 en la psicología; TR-2 en la comunicología; y TR-18 en derecho.

⁵⁷ En la elaboración de esta tabla el número de veces con las que un autor es citado no coincide con el número de textos analizados (55) debido a que se identificaron trabajos que en las citas textuales y/o bibliográficas citan a más de un autor. Otros autores como: J. Le Goff, R. Koselleck, A. Erll, E. Allier, W. Benjamin, M. de Certeau, H. Bergson y L. Vygotsky fueron citados únicamente una vez de forma secundaria.

sujetos educativos, mismos que suelen ser expresados a través de sus prácticas sin que necesariamente haya una explicitación racional al respecto. b) A partir de la construcción teórica de “lo indígena” y “lo comunitario” desde la perspectiva de la historia, la sociología, la antropología interpretativa y la pedagogía, analizar los principales cambios en la construcción de la memoria oral y su papel en la transmisión de los contenidos culturales. c) Desde la perspectiva sociológica y la teoría política, la noción de “memoria histórica”, y la relación entre formación del estado y función de la escuela, analizar la construcción sociohistórica del pasado “nacional” a través de las conmemoraciones, así como los procesos de apropiación y resignificación por parte de los sujetos históricos estudiados. d) Elaborar una construcción teórica de la noción de “estudiante” y de “jóvenes” desde una perspectiva histórico-pedagógica para dar cuenta de las limitaciones que ofrecen las categorías antropológicas y sociológicas tanto en la investigación sobre memoria y movimientos sociales, como en los procesos de escolarización y transmisión de la cultura. e) En función de nociones tales como “huellas mnémicas” y “prácticas docentes” desde una perspectiva estética, psicoanalítica, sociológica y pedagógica, abordar la formación de los procesos de identificaciones expresados en términos de proximidad psicosociológica.



Segundo, los soportes teóricos y las elecciones metodológicas identificadas en los productos de investigación seleccionados, representan una importante fuente de información para la investigación social sobre memoria, una plataforma desde la cual es posible identificar el conjunto de estrategias de razonamiento desplegadas en ellas, así como las posiciones asumidas en torno a la función educativa, institucional, ideológica y política de la memoria. Nos referimos a los 14 productos de investigación⁵⁸ y a las 10 páginas web referidas a la memoria en México que no confeccionan una teorización formal sobre la memoria. Sumados, éstos conforman el 37% del total del material revisado, y a pesar de su condición y naturaleza desigual, es posible distinguir entre ellos dos acercamientos a la función educativa de la memoria. Uno de ellos ofrece los acercamientos macro-educativos anclados a la dimensión objetivada de la memoria cultural y a su forma patrimonial; éstos son considerados como resultados de actividades socioculturales, gubernamentales, publicaciones oficiales, así como normas y recomendaciones promovidas por organismos internacionales como la UNESCO. El segundo de ellos reúne los acercamientos micro-educativos que contribuyen con la construcción subjetiva de la memoria ya que contemplan nociones como testimonio, historia de vida, y experiencias educativas del pasado. Con ambos trabajos, el reconocimiento y explicitación de un determinado grado de implicación entre estos dos niveles ofrece nuevas posibilidades en el desarrollo la investigación sobre la memoria y la función social de la educación.

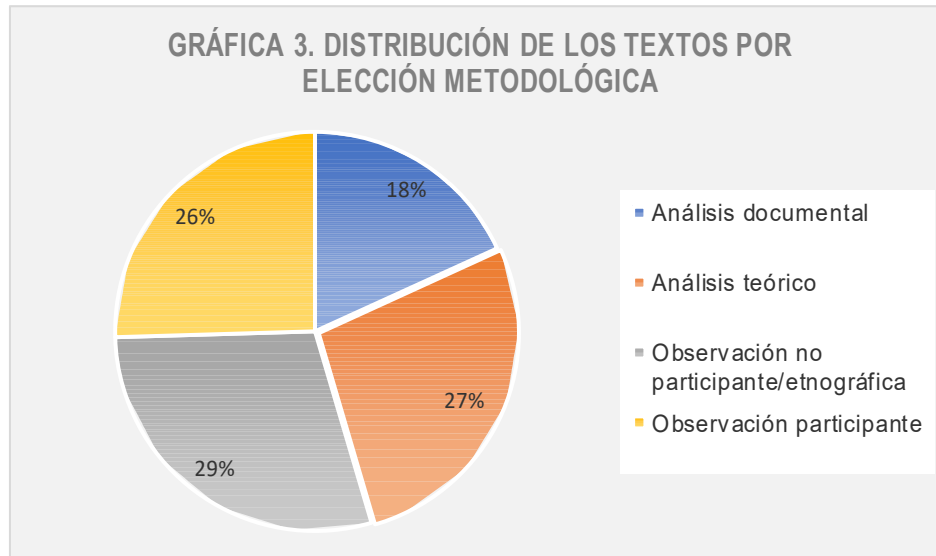
Tercero, de las elecciones metodológicas efectuadas en los productos de investigación seleccionados destacamos cuatro: la observación no participante (29%) y la observación participante (27%) -resultante de entrevistas, testimonios y observación directa; el análisis teórico (27%) y el análisis documental (18%), ambos orientados a la revisión y sistematización de información de distinto origen como la procedente de archivos históricos, jurídicos, organizaciones gubernamentales, ensayos, gacetas, documentos personales, entre otros. El uso y el manejo que se realice de los métodos, además de definirse por el respectivo

⁵⁸ Integrados por 9 artículos científicos (AC-3, AC-4, AC-6, AC-8, AC-16, AC-17, AC-18, AC-26 y AC-27) y 5 trabajos recepcionales (TR-1, TR-7, TR-16, TR-22 y TR-24).

dominio disciplinario y por la perspectiva de memoria estudiada se perfilaría en la propuesta de nuevas posibilidades de investigación sobre el tema. Por ejemplo, el análisis teórico-documental se recuperaría para elaborar una contextualización de los referentes culturales que constituyen a la memoria, así como un marco general de adquisición del conocimiento empírico por parte del investigador -consideración que remite a las inscripciones y anclajes de la época y del contexto sociocultural en que se desarrolla toda acción educativa y pedagógica. Por su parte, la observación participante y no participante en el estudio de la memoria permitiría revalorizar al actor social -individual y colectivo-, ya no limitándolo a la condición de dato o representante arquetípico de un grupo, sino como sujeto de una configuración y condición complejas, como un protagonista tanto de aquellas aproximaciones que desde la memoria se hacen de la realidad social, como de las prácticas y discursos educativos -confluyentes y discrepantes, constituidos y constituyentes- que organizan socialmente a la memoria.

Tabla 3. Elección metodológica en los productos de investigación

ELECCIÓN METODOLÓGICA	NÚMERO DE TEXTOS
Análisis documental	10
Análisis teórico	15
Observación no participante/etnográfica	16
Observación participante	14
TOTAL	55



5.3 Sobre las propiedades de la memoria priorizadas y soslayadas en la investigación social sobre memoria y su abordaje desde una perspectiva educativa

El tercer lineamiento propone identificar las propiedades de la memoria tanto las priorizadas, así como las no consideradas en la investigación social en educación; esto con el propósito de configurar un sistema de significación que integre las propiedades de la memoria poco abordadas o soslayadas en su análisis.

A lo largo de este trabajo se ha constatado que en la investigación social la concepción de la memoria ha sido analizada desde dos perspectivas generales -casi antagónicas teórica y metodológicamente- cuyas implicaciones en el terreno de la educación reflejan la función que a ésta le es atribuida. Nos referimos, por un lado, al entendimiento de la memoria como un proceso socio-colectivo y, por otro, como un proceso de construcción subjetiva e identitaria. Con base en la frecuencia numérica, arrojada por esta investigación sobre su uso es posible afirmar la prevalencia de un análisis de la memoria que prioriza sólo dos de sus propiedades: una, su capacidad de integrarse gracias a los contenidos culturales transmitidos, y los provenientes de las bases culturales de una sociedad⁵⁹ y dos, su carácter patrimonial en su acepción de saber cultural⁶⁰. De ahí que el vínculo entre memoria y educación -principal recurso del individuo para formar parte de su

⁵⁹ Nos referimos al 42% del total del material empírico analizado constituido por 27 textos.

⁶⁰ Representado por el 21% conformado por 14 textos.

sociedad- sea abordado preferentemente en términos de socialización, pero en detrimento del complementario pero indispensable análisis de los procesos de individualización, asimilación y transformación, expresados a través de las múltiples construcciones subjetivas e identitarias de quienes forman parte de una sociedad.

Tabla 4. Propiedad de la memoria priorizada⁶¹

PROPIEDAD DE LA MEMORIA PRIORIZADA	NÚMERO DE TEXTOS	PORCENTAJE
1. Contenidos culturales	14	21
2. Carácter patrimonial. Referentes socioculturales (personajes, acontecimientos y lugares)	27	42
3. Capacidad de mediatización y socialización	3	5
4. Acción discursiva y acervo de sentido	12	18
5. Proceso intergeneracional (continuidad y discontinuidad)	3	5
6. Condición multidimensional (crisis de sentido sobre el pasado)	6	9
TOTAL	65	100

Este énfasis en solo dos particularidades de la memoria pone a la luz la distinción de dos acepciones de educación (como proceso social y como producto institucionalizado) y que son las que respaldan las dos dimensiones de la memoria (socio-colectiva y subjetivo-identitario). A su vez, ambas remiten a dos campos de la realidad social (el instituido y el instituyente) y a dos niveles de la identidad (la individual y la colectiva). En cambio, una perspectiva sobre el potencial que encierra la creación subjetiva e identitaria de la memoria -producto de su condición mediatizada, intergeneracional y multidimensional- se presenta como una opción con amplias posibilidades de investigación en educación; su contribución radicaría en esclarecer el importante papel de ésta en su vínculo con los procesos de socialización e individualización, complementando el análisis sobre los procesos socio-colectivo y subjetivo-identitario en el actual contexto de mediación de las tecnologías de la información y la comunicación. Considerar la recuperación

⁶¹ La presente tabla fue elaborada considerando las propiedades de la memoria de la propuesta teórica-metodológica presentada en el capítulo tercero de esta investigación.

integral de las propiedades de la memoria frecuentemente soslayados en los productos de investigación seleccionados, proporciona un vasto panorama de posibilidades para enfrentar los retos que la memoria tiene en educación:

A. Los recuerdos se reconstruyen en función de mediaciones socio-educativas específicas. La actual incidencia de las tecnologías de la información y de la comunicación influye de manera determinante en la construcción de la memoria, en la transmisión de los saberes culturales, y en los procesos de construcción de la experiencia, de la subjetividad y de la realidad social⁶². Por ello resulta importante hacer explícitos los procesos de selección y apropiación de la información -con el componente pragmático, arbitrario, y muchas veces inconsciente que conllevan- tanto para dar cuenta de las elecciones morales subyacentes en el proceso de selección de la información, como para reconstruir los marcos sociales de la memoria, y dilucidar la intersección entre la memoria individual y la colectiva que operan en determinado contexto sociohistórico.

En el caso de las páginas web sobre memoria en México, éstas articulan la memoria histórica y el estado, con el deber de la memoria desde una perspectiva ética, política y pública. Sin embargo, aun cuando entre sus formas figura un discurso contestatario, éste conlleva generalizaciones y límites previamente impuestos por los parámetros institucionales y el alcance ideológico de quienes quieren transmitir un sentido del pasado a quienes no lo vivieron directamente, o bien, no comparten la interpretación propuesta, impidiendo reconocer y simplificando la complejidad de la realidad socio-política y la incertidumbre.

Por su parte, la escuela, además de inducir al reconocimiento y legitimidad ética y política de una versión del pasado -como parte de su función de reproducción social-, también estaría en condiciones de promover entre los sujetos educativos lecturas del pasado más allá de los hechos presentados de forma aislada, intrasferibles e inconexos; con esto se lograría que el pasado construido sea “su” interpretación del presente, pues siguiendo a Zemelman (1996, p.116): “Toda

⁶² Es notablemente escasa la investigación social sobre la relación entre memoria y tecnologías de la información y la comunicación (5% del material analizado), y todavía menor la producción desde este enfoque.

práctica social conecta pasado y futuro en su concreción presente, ya que siempre se mostrará una doble subjetividad: como reconstrucción del pasado [memoria] y como apropiación del futuro, dependiendo de la constitución del sujeto en la articulación de ambas”.

Cabe agregar que los procesos de mediatización de la memoria tanto los correspondientes a la escolarización, como los llevados a cabo a través de las tecnologías de la información y la comunicación -ambos socializadores de la memoria-, conllevan un componente educativo que continuamente transforma la experiencia almacenada por el individuo ya que, al momento de traer el recuerdo al presente, éste cambia sus referentes para interpretar su pasado y su presente.

B. Las prácticas educativas problematizan la transmisión intergeneracional de los sentidos sobre el pasado tanto en su dimensión retrospectiva como prospectiva.

Esta condición descansa en la aceptación de la historicidad de las identidades y en el potencial de creación de la memoria; esto es así porque las identidades se transforman al ritmo que se modifican las memorias que las nutren. La manera en cómo se relacionan las prácticas educativas -de un determinado contexto sociohistórico- con las generaciones jóvenes, las memorias biográficas, la identidad y la construcción de sentidos sobre el pasado, se manifiesta en las relaciones intergeneracionales existentes; por ejemplo, en la construcción de las memorias sobre el movimiento del 68 en México⁶³, y la forma en que son transmitidas. Los cambios y permanencias de las memorias y la forma de recordar el 68 en el país, están ancladas a diversas identidades -según grupo etario-, adscripción laboral, género, posición ideológica, situación económica e incluso ubicación geográfica, entre otras. Es en este sentido que la construcción del pasado elaborada por la generación que narra el pasado en función de su propia experiencia y memoria biográfica, difiere de la construida por la generación de jóvenes que recuperan referentes cercanos ideológicamente -pero distintos en términos etarios-, incorporando un “nosotros” como forma de adhesión de ellos a ciertos marcos histórico-sociales. Esto, además de dar sentido a una forma propia

⁶³ Esta temática es abordada desde diversos enfoques constituyendo casi una quinta parte del material empírico estudiado.

de pensamiento, de acción histórica y experiencia relevante, también potencian su participación en los movimientos sociales; en su conjunto son aspectos que los constituyen como actores de su propio presente con la capacidad de generar nuevos discursos y prácticas; en este punto, las memorias del pasado se desempeñan como un referente para su acción en el presente. En esta dinámica intergeneracional también están presentes los procesos de institucionalización del movimiento estudiantil del 68, expresados, por ejemplo, en la integración de este acontecimiento a los libros de texto gratuito de primaria en 2002.

C. La potencialidad educativa de la memoria dinamiza los procesos de creación subjetiva e identitaria. Las crisis de memoria o crisis de sentido sobre el pasado son resultado de la interacción entre la capacidad individual-psíquica, y los determinantes socio-instituidos. Las crisis surgen como consecuencia de la existencia de una pluralidad de formas de vida y de pensamiento entre los distintos sujetos e incluso, en el trayecto de vida de un solo individuo; a esto obedece que la memoria sea una construcción contextual e inacabada influida por los procesos educativos. Visto de esta manera, es en el rol activo de los sujetos en la reelaboración permanente, en la dialéctica entre recuerdo y olvido, y en el diálogo entre procesos conscientes e inconscientes donde reside su gran fecundidad acercarse a lo que Zemelman (1996) llama “el filo del presente” o movimiento social. Un presente que todavía no ocurre pero que encuentra en ese nivel consciente dado por la narración-construcción, toda la potencialidad para concretarse en la próxima acción, en la acción que todavía no se ejecuta. Gracias a la memoria los acontecimientos logran una segunda existencia que enriquece a la experiencia, conformando una identidad más allá de los límites de uno mismo. Por su parte, la acción educativa puede llegar a constituirse en la vía más plausible para potenciar cualquier proceso deconstructivo de la subjetividad. La intención educativa sería en este caso, establecer conexiones entre acontecimientos y construir secuencias de eventos -con la respectiva selección, inclusión y exclusión que este proceso conlleva- para entonces, interrogarse a sí mismo acerca de las motivaciones que detonaron sus propias acciones en un espacio-tiempo determinado. La función educativa de la memoria no se reduce a

un recuento de lo que sucedió, sino un análisis reflexivo de las acciones realizadas por los actores sociales en torno a “eso” que sucedió, y de sus significados implicados en la cotidianidad presente como parte del entendimiento del pasado. La memoria es entonces, el lugar desde el cual es posible analizar las acciones educativas y los procesos de construcción identitaria a nivel individual y colectivo.



5.4 Sobre los ordenamientos sociales involucrados en la relación entre memoria y educación

En el cuarto lineamiento se determinan los modos de existencia de la relación entre memoria y educación en los distintos ordenamientos de la vida social, situándolos en el marco de una totalidad articulada compleja y susceptible de análisis.

La distinción de los distintos ordenamientos sociales, ámbitos o espacios sobre los que ha sido estudiada la problemática de la memoria ha quedado claramente establecida en el proceso de esta investigación. En cuanto a la frecuencia numérica arrojada por cada uno de ellos, tenemos que los movimientos sociales

ocupan el primer lugar con un 20% (13 textos); seguidos de la educación formal, el proyecto de estado, y los jóvenes, cada uno con un 15.39% (10 textos). Los ordenamientos ubicados en tercer lugar son la educación no formal y el ámbito jurídico-político con 10.76% (7 textos) cada uno. Por último, la experiencia cotidiana, y las tecnologías de la información y la comunicación lo están con 10.76% y 4.61% (5 y 3 textos) respectivamente.

Tabla 2. Distribución de los textos por ordenamiento social⁶⁴

ORDENAMIENTO SOCIAL	NÚMERO DE TEXTOS	PORCENTAJE
Educación formal	10	15.39
Educación no formal	7	10.76
Tecnologías de la información y la comunicación	3	4.61
Ámbito jurídico-político	7	10.76
Proyecto de estado	10	15.39
Movimientos sociales	13	20
Jóvenes	10	15.39
Experiencia cotidiana	5	7.7
TOTAL	65	100

El balance realizado sobre la forma en cómo se relacionan memoria y educación en los distintos ámbitos de la vida social, muestra que los tratamientos efectuados sobre el nexo entre memoria y educación institucionalizada se ha visto influido por coyunturas político-institucionales; esto se presenta en los acercamientos efectuados sobre la memoria como objeto de estudio, circunscribiéndolos a las problemáticas de la educación formal, la educación no formal, el proyecto de estado, y el ámbito jurídico -aspecto presentado ampliamente en el capítulo anterior. Tal recurrencia llama, por tanto, a desarrollar una visión totalizadora que ofrezca un panorama integrado de cómo se constituye la memoria en la experiencia educativa en el presente; esto abre el camino para formular nuevos planteamientos pedagógicos que respondan tanto a las demandas institucionales

⁶⁴ La tabla sobre la distribución de los textos por ordenamiento social está constituida por 65 textos en total desglosados de la siguiente manera: 26 trabajos recepcionales (TR), 29 artículos científicos (AC) y 10 páginas web (PW).

como a las demandas sociales sobre la educación, y donde los movimientos sociales, la juventud, la experiencia cotidiana, y las tecnologías de la información y la comunicación se encuentran estrechamente relacionadas.

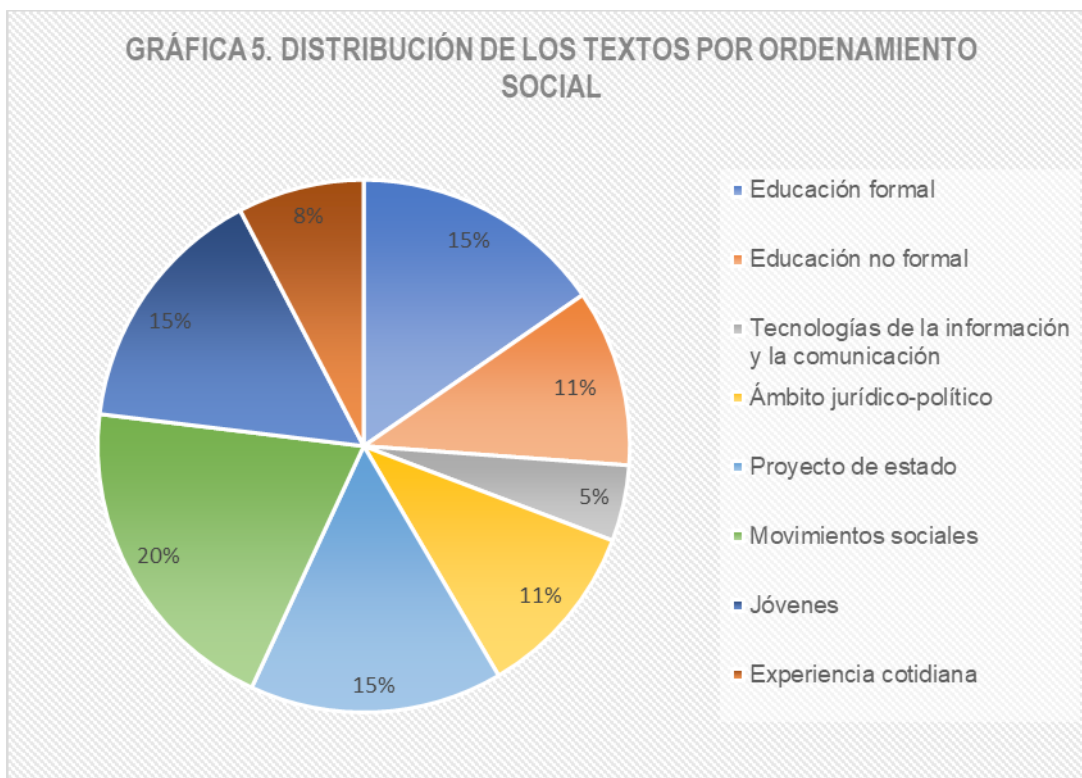
Entre las posibilidades de entrelazamiento de estos ordenamientos sociales identificamos los siguientes:

- La relación entre memoria, juventud y movimientos sociales. Una correlación que exhorta a esclarecer, entre otros, los cambios y permanencias en la transmisión intergeneracional de la memoria y la construcción identitaria, ámbitos educativos por excelencia.
- La intervención de las TIC más como mediadoras de la memoria que como soportes materiales de la misma, ellas socializan contenidos culturales cuya transmisión conlleva de manera implícita fines y usos políticos puestos en movimiento.
- La complejidad de las crisis de memoria, identitarias y de sentido sobre el pasado, así como su interrelación con las incertidumbres de la pertenencia social, y el riesgo ambiental actual.
- El diálogo entre pedagogía y memoria como un proceso de interacción entre la memoria de lo cotidiano escolar, la acción social y las emociones. En la transmisión educativa el vínculo entre memoria y emoción tiene el potencial de hacer que el pasado se convierta en un principio de acción para el presente.
- En la articulación entre memoria histórica, educación y políticas de la memoria, destaca su contribución para comprender el papel encomendado a la educación escolarizada en la construcción de un proyecto identitario nacional -a través de los contenidos culturales expresados en el currículo, por ejemplo-, para después ser sometido la idea de la pluralidad cultural en el contexto de la coyuntura sociopolítica.

- La necesidad de un abordaje multidimensional de la memoria en la escuela donde queden incorporados distintos lenguajes -como el artístico- a modo de mediación pedagógica para la construcción de la memoria en la escena sociocultural y escolar.

Los distintos acercamientos efectuados sobre la memoria como objeto de estudio, así como los realizados sobre el nexo entre memoria y educación, muestra con claridad como la interacción entre memoria y educación supera los límites educativos institucionalizados; esto se debe a que los diferentes problemas sociales -ya identificados en esta investigación- están vinculados con una diversidad de espacios donde se desenvuelven. De ahí que lo delimitado por los ordenamientos sociales requieran de un análisis educativo y pedagógico sobre la memoria, así como aquellos ordenamientos en desarrollo que vinculan la memoria con el medio ambiente, la actividad económica y productiva, el turismo, el arte, la salud, la religión, la migración, la guerra, y los procesos identitarios.

Es así que existe un vasto campo de conocimiento para la investigación y los investigadores de lo educativo y lo pedagógico, actores deseosos de atender la demanda social a la que es enfrentada la educación y los procesos de construcción de la memoria, ya que es a través de ellos que los sujetos definen su propio espacio de acción, creando visiones de presente y de posibles futuros en el contexto de entornos dinámicos y cambiantes.



5.5 Un replanteamiento de las líneas de investigación educativa y pedagógica sobre memoria

El quinto y último lineamiento se propone impulsar la elaboración de innovadores horizontes sobre el amplio espectro donde memoria y educación se desenvuelven modificando y modificándose histórica y permanentemente; esta es una condición que requiere de nuevas formulaciones multidisciplinarias en el terreno de la investigación social en educación.

Como fruto del análisis y de la identificación de experiencias emprendidas en la investigación nacional, entendemos que la investigación educativa sobre memoria ha puesto su interés preferentemente en la problemática de la acción educativa en su acepción de producto institucionalizado asido al marco de las instituciones sociales. Que su temática se ha visto acotada a un conjunto segmentado de problemas, de políticas públicas de la memoria, y del deber de la memoria histórica -expresada ésta, por ejemplo, a través de los museos y los movimientos sociales-, subconjuntos cuya relevancia social más que estar social e

históricamente fundamentada, se encuentran sujetos a coyunturas sociohistóricas particulares. Cabe señalar que, si bien esta práctica confirma la importancia histórica de la memoria, ésta no sustituye el estudio a profundidad que dilucide el amplio campo relacional en el cual la memoria adquiere significados en su correspondiente vínculo con lo educativo.

El innovar en el conocimiento de la educación y la memoria queda sujeto a los desafíos planteados por la investigación multidisciplinaria, la posibilidad de efectuar cruces entre especialidades de distintos dominios disciplinarios, y la óptima gestión de las diversas posturas defendidas tanto por pedagogos como por otros científicos sociales en torno a la relación que entre memoria y educación puedan establecerse.

Un replanteamiento de las líneas de investigación en educación y memoria en México se vería prometedoramente impulsado al tomar como punto de partida la comprensión de la realidad socioeducativa -donde la memoria se desenvuelve- con los siguientes rasgos.

a) La presencia de distintos niveles de organización (global, nacional, local⁶⁵) y ordenamientos sociales donde se identifica la relación memoria-educación.

b) La intervención de dos dimensiones de lo educativo en continua interacción: la dimensión social y la dimensión institucional.

⁶⁵ Un ejemplo sobre los distintos niveles de organización donde se desenvuelve la memoria es la intersección entre los discursos globales sobre derechos humanos, y las prácticas concretas de la memoria en el espacio público nacional; este análisis brinda elementos para comprender la relación que actualmente existe entre memoria y educación en México. A decir de Rabotnikof (2012, p. 516), el discurso sobre los derechos humanos se desarrolló desde una dimensión jurídica-política, pero también instauró un marco ético y jurídico para enjuiciar experiencias dictatoriales o de terrorismo de Estado; operó como un discurso legitimador de un nuevo tipo de actores, y brindó además un lenguaje universalista, más allá de las particularidades nacionales o de las historias individuales -principio retomado también por la educación como un deber de memoria.

c) La existencia de distintas temporalidades⁶⁶ denominadas: periodos, coyunturas o acontecimientos históricos⁶⁷.

Estas tres condiciones se entrelazan en el estudio de los procesos educativos como formas culturales y estructurales de las sociedades: en su relación con los múltiples sentidos e interpretaciones del pasado elaborados entre los sujetos, y en la memoria en tanto forma de producir sentido sobre una realidad concreta e histórica en permanente cambio.

En un ejercicio de reformulación sobre los grandes temas y ordenamientos a los que hace alusión la investigación pedagógica sobre memoria en México⁶⁸, presentamos, en términos de su potencialidad, los siguientes principios pedagógicos agrupados primero, en torno a la dimensión social de la educación -de menor interés por parte de los autores de los trabajos analizados-, y segundo, a su dimensión institucional referida a la educación formal y no formal.

⁶⁶ La memoria articula en su constitución presente y futuro gracias a la construcción de sentido sobre el pasado, es decir, las significaciones atribuidas al pasado, y la resignificación de éstas en el presente.

⁶⁷ Es el caso, por ejemplo, del movimiento estudiantil de 1968 en México, que según Allier (2019) se ha convertido en el acontecimiento histórico más relevante en la segunda mitad del siglo XX. Otro ejemplo es la coyuntura sociopolítica de 2018, con la llegada de la llamada “izquierda mexicana” se enmarcan los usos públicos y políticos de la memoria histórica dentro de los aparatos institucionales, y en el andamiaje legal de la legitimación.

⁶⁸ De los 15 textos desarrollados desde la disciplina pedagógica (27% del total), 10 son trabajos recepcionales y 5 artículos científicos. Las problemáticas definidas en estos trabajos recepcionales se encuentran ubicadas en cuatro ordenamientos sociales: 10 textos en la educación formal, 3 textos en la educación no formal, un texto en el proyecto de estado, y uno más en los movimientos sociales.

La dimensión institucional de la educación es donde se sitúa de manera preferente la atención de los trabajos pedagógicos analizados; entre las temáticas se encuentran: la didáctica general y su relación con la memorización (AC-8); la enseñanza de la historia y la memoria histórica (TR-3 y TR-9); las políticas educativas y la memoria de los proyectos educativos (TR-10 y TR-8); las instituciones y la memoria escolar (TR-21 y AC-4); la educación patrimonial y la pedagogía museística, en especial el Museo de Memoria y Tolerancia de la Ciudad de México (TR-1, TR-7 y TR-22); y por último, las prácticas educativas dentro de la escuela y las remembranzas y experiencias de diversos sujetos, por ejemplo, profesores, estudiantes e investigadores (TR-4, TR-14, TR-17, TR-24 y AC-13).

De la investigación pedagógica sobre memoria en torno a la dimensión social de la educación

- La memoria desempeña un papel importante en la dimensión social de la acción educativa por ser fuente fundamental en la construcción de sentido social.
- La manera en que los sujetos construyen sus recuerdos está mediada por las prácticas educativas: por un lado, ofreciendo elementos para que surja en el sujeto el impulso por actuar y, por otro, dando cuenta de la historicidad que hace de tal acción algo necesario o deseable.
- Las versiones que como grupos y sujetos elaboran sobre los acontecimientos pasados forman parte constitutiva de las prácticas educativas y patrimoniales.
- Los retos enfrentados para lograr posturas consensuadas sobre las formas de “transmitir el mundo” a través de la transmisión educativa intergeneracional, supone reconocer la continuidad y discontinuidad, lo cotidiano e institucional, lo individual y colectivo, el pasado y presente de la memoria.
- La forma en que los sujetos reconstruyen su pasado es un proceso que pone en evidencia los motivos de la acción socioeducativa por ellos realizada; asimismo, dicho pasado construido contiene algunas determinaciones emotivas sobre las relaciones sociales construidas en el presente.

De la investigación pedagógica sobre memoria en torno a la dimensión institucionalizada de la educación

- La escuela ha sido por excelencia el dispositivo social para la formación de la memoria. Dar cuenta de la memoria escolar implica comprender qué sentidos están asumiendo los dispositivos pedagógicos en la actualidad y si su reconfiguración en el presente responde a los procesos de transformación sociohistórica motivados por las nuevas exigencias sociales.

- La dimensión política de la memoria como efecto de la relación del sujeto con el otro, no se restringe a la producción de políticas y vehículos de memoria por parte del estado y de la educación institucionalizada; más bien se relaciona con la dialéctica memoria-olvido en una construcción dinámica que configura una forma de situarse en la historia y a la vez, una guía respecto a las expectativas dirigidas al futuro, y a los fines encomendados a la educación realizados a través de proyectos pedagógicos específicos.
- La formación de una “memoria ejemplar”⁶⁹ privilegia los procesos de apropiación y resignificación, evitando el riesgo de una excesiva pedagogización del recuerdo, y de la consecuente imposición de un deber de memoria en la transmisión educativa.
- La posibilidad de considerar los “sesgos y errores mnémicos” como propiedades de un proceso psico-social que además de incorporar tanto los esquemas mentales del sujeto como del contexto sociocultural, facilita con ello la adaptación de los individuos a las prácticas educativas y pedagógicas donde el recuerdo se construye y reconstruye.

Fomentar el carácter multidisciplinario y multidimensional en la investigación pedagógica sobre la memoria contribuye sin duda a esclarecer el sentido conceptual y teórico-metodológico de las preguntas por la educación misma, a saber: su función social como mediadora de la memoria y de los contenidos culturales que posibilitan la incorporación de los individuos a la vida social; los grandes propósitos socioculturales y el carácter patrimonial de la memoria; la incidencia de los procesos generacionales de socialización y de escolarización en

⁶⁹ De acuerdo con Todorov (2002) la memoria literal y la memoria ejemplar difieren en lo siguiente: en la primera, el recuerdo queda definido en su absoluta literalidad, permaneciendo intransitivo y sin posibilidad de conducir más allá de sí mismo, de modo que establece una relación de contigüidad entre el pasado y el presente del individuo o del grupo; mientras que la característica central de la “memoria ejemplar” es que recupera el carácter pasado del acontecimiento y, sin abandonar su singularidad, lo transforma en modelo para actuar en el presente frente a situaciones nuevas. De ahí que las conmemoraciones obsesivas de un acontecimiento considerado traumático impongan memorias con significados cerrados y contenidos desde un sentido definido de antemano soslayando el potencial creativo de la memoria y la capacidad de apropiación de los sujetos.

la construcción de la memoria y, por último, la generación de crisis potenciales de sentido sobre el pasado y sobre las formaciones identitarias novedosas en el presente. En este sentido, nuestro propósito es estimular la construcción de nuevas plataformas de conocimiento sobre los procedimientos y las prácticas educativas en los entornos sociales e históricos que modelan y transforman la relación entre memoria y educación.

Consideraciones finales

A lo largo de este trabajo se ha efectuado un balance acerca de que cómo se encuentra en la actualidad el desarrollo de la línea de investigación social donde la educación queda circunscrita al tema de la memoria. En la revisión y el balance efectuados sobre las distintas perspectivas de análisis efectuadas por estudiosos e investigadores, detectamos una peculiar inclinación por la reflexión sobre las experiencias de memoria y educación vinculadas a la transmisión educativa de pasados violentos y conflictivos. Si bien este enfoque en lo pedagógico representa solo un aspecto del vasto campo de estudio sobre la memoria, en la presente investigación se procuró mantener un distanciamiento de este tipo de análisis particularizados a escenarios sociales acotados para, en su lugar, explorar, analizar y promover perspectivas más amplias e inclusivas para el abordaje teórico-metodológico de la relación entre memoria y educación.

Una de las principales aportaciones de este trabajo ha sido de carácter teórico con la que se destaca el importante papel de la educación en la constitución social de la memoria como construcción de sentido sobre el pasado. En esta dirección se recupera el conjunto articulado de procesos sociales, institucionales y educativos que intervienen en la conformación sociohistórica de la memoria como procesos ligados de manera diferenciada con la educación como proceso social, y con la escolarización como producto institucionalizado. Con el apoyo de dos categorías de análisis: identidad y juventud se estudia la injerencia de los procesos identitarios e intergeneracionales como elementos asociados a la formación de la memoria de los individuos en la educación y en la escolarización.

Con el reconocimiento de esta doble dimensión de lo educativo -social e institucional- se recupera la complejidad que encierra el tema de la memoria y su estrecho vínculo con la educación; ella incluye su historicidad, sus desplazamientos, sus cambios y constantes resignificaciones. Este rescate se efectúa a través de la sistematización de los dos principales enfoques teóricos desde los cuales ha sido estudiada la memoria, así como de su respectivo balance

crítico en el que se acotan sus correspondientes implicaciones pedagógicas, implícitas o explícitas. Estos enfoques son: el mentalista y el patrimonialista.

Analizadas las principales limitaciones teóricas y prácticas de las miradas mentalista y patrimonialista de la memoria en la educación se elabora una propuesta de construcción teórica-conceptual del vínculo memoria-educación para su abordaje en el ámbito de lo educativo y pedagógico. De esta manera la memoria es concebida como un proceso psicosocial dinámico, y como producto cultural en constante transformación; se encuentra caracterizada por las siguientes propiedades: intersubjetiva, maleable, procesual, intergeneracional, educable, compleja, plural, heterogénea e inacabada. En este marco conceptual la memoria queda definida como un fenómeno -proceso y producto- sujeto a la compleja dinámica del sentido social históricamente establecido entre: lo instituido e instituyente, lo continuo y discontinuo, lo reproductor y cambiante, lo hegemónico y en resistencia, lo individual y colectivo, lo cotidiano e institucionalizado, y lo actual e histórico.

Desde esta construcción teórica-conceptual, el vínculo entre memoria y educación involucra aspectos tales como: la transmisión de contenidos culturales; la constitución del patrimonio y de los referentes socioculturales; la injerencia de las tecnologías de la información y la comunicación en los producción, socialización, apropiación y transformación de la memoria; la articulación de la memoria con las identidades sociales y las prácticas educativas, así como las legitimidades promovidas por estas últimas; la vinculación entre las relaciones intergeneracionales y su efecto en la reconstrucción elaborada por los jóvenes de una memoria socialmente heredada y, por último, la condición multidimensional y multirreferencial de la memoria, posición que favorece su potencial educativo ya que, reconstruir la memoria heredada expresa una intencionalidad de transformación de la realidad social, así como de las posibilidades de la formación identitaria de los sujetos individuales y colectivos.

En contraste con este amplio campo de posibilidades de estudio, en esta investigación hemos constatado -con las herramientas teórico-metodológicas

confeccionadas a lo largo de este proceso- que la experiencia de la investigación social en educación desarrollada en el país sobre el tema de la memoria se ha visto más bien delimitada por coyunturas político-institucionales. Esto la ha conducido de manera preferente al estudio de la dimensión institucionalizada de la educación, en detrimento de un análisis más plural e integrador de su dimensión social. El estudio de la relación entre memoria y educación no se agota en lo institucional ya que se trata de una relación generadora de nuevos sentidos y problemáticas, condición que exige de renovadas aproximaciones teóricas y metodológicas de carácter multidisciplinario.

La inserción y el papel que juega la disciplina pedagógica en el debate sobre la memoria lleva consigo un doble desafío: por un lado, dar cuenta del papel de la educación -como proceso social- en la constitución sociocultural de la memoria y del sentido sobre el pasado y, por otro, esclarecer la función que la memoria cumple en los procesos educativos institucionalizados y frente a la dinámica de la demanda social. Afrontar tal reto abre paso al debate sobre la problemática de la memoria inserta en distintos frentes: en la historia de la educación, en la enseñanza de la historia, de las políticas educativas, de las instituciones escolares, de los contenidos curriculares, de los actores educativos, de la cultura escolar y del aula.

En esta investigación se ha valorado el material producido en forma de artículos científicos, trabajos recepcionales y páginas web en el contexto mexicano durante el periodo de 2010 a 2020. La finalidad ha sido identificar con mayor amplitud y con elementos de contenido, cuáles han sido los ámbitos sociales en los cuales -a juicio de los estudiosos del tema- opera la relación memoria-educación en México, así como las problemáticas educativas que traspasan los límites y los propósitos institucionales definidos para la escuela.

La revisión y análisis de este material empírico permitió analizar las orientaciones y tendencias de la investigación y prácticas educativas de la memoria en el contexto mexicano, comprobando: 1) Que el estudio de la memoria en la educación formal y no formal está limitado a su acepción de contenido cultural, y a

su carácter patrimonial. Esta determinante define en gran medida las condiciones en las que se resuelve su transmisión intergeneracional, valorando objetivos pedagógicos tales como la paz, la democracia, la justicia y los derechos humanos.

2) Que en la educación entendida como práctica y como proceso social, están presentes los siguientes ordenamientos sociales: las tecnologías de la información y la comunicación, el ámbito jurídico-político, el proyecto identitario de estado, las identidades, los jóvenes, los movimientos sociales, y la experiencia cotidiana. Todos ellos vinculados con la educación en términos de: las dinámicas históricas y culturales, la dimensión activa y política de la memoria, el riesgo ambiental, la defensa del territorio a partir de la identidad cultural, la acción colectiva y la subjetividad, la apropiación y transformación de la memoria por los jóvenes, y las manifestaciones cotidianas en las que descansa la sociedad.

La revisión y análisis del contenido del material empírico, no sólo ofreció orientaciones y tendencias, alcances y limitaciones de la investigación y de las prácticas educativas sobre el tema de la memoria en México, sino que representó una sólida plataforma para impulsar el campo de la investigación sobre memoria y educación en México. En esta dirección se proponen cinco lineamientos teórico-conceptuales y metodológicos sobre: el campo multidisciplinario de la investigación social sobre memoria; las tradiciones y rupturas en las aproximaciones conceptuales, teóricas y metodológicas; las propiedades de la memoria priorizadas y soslayadas en la investigación social sobre memoria y su abordaje desde una perspectiva educativa; los ordenamientos sociales involucrados en la relación entre memoria y educación; y algunos replanteamientos de las líneas de investigación educativa y pedagógica sobre memoria.

A pesar de los logros obtenidos en esta investigación, queda pendiente la tarea de profundizar sobre los problemas educativos incorporados a las experiencias y memorias de los sujetos de la educación como un hecho intersubjetivo. Su análisis contribuiría al esclarecimiento de la relación memoria-educación que, sin soslayar lo escolar e institucionalizado, aporte elementos para reflexionar de manera crítica

sobre las condiciones de producción de la educación, sus medios y fines socioculturales.

Valorar el potencial educativo de la memoria en escenarios sociales más amplios donde confluyen los saberes culturales con las subjetividades, promueve el quehacer pedagógico conjunto de reconstrucción de la memoria y el aprendizaje de las experiencias de los sujetos. Si bien la memoria es resultado de un proceso colectivo, la subjetividad de quienes participan en su reconstrucción también es individual, pero, el mismo tiempo, interrelacionada con los procesos de constitución identitaria.

En esta dirección se encaminaría una investigación que estudiara, por ejemplo, la memoria de jóvenes pertenecientes a las primeras generaciones universitarias. Con el respaldo de un análisis de las trayectorias y experiencias escolares, podrían ser identificados sus vínculos subyacentes con la familia, la cultura, la escuela, la sociedad, las proyecciones de sus vidas, e incluso, posicionarlos dentro de una experiencia educativa más amplia donde su identidad (cultural, ciudadana, de género, racial, individual, colectiva, clase social, origen étnico, etc.) se constituyera en un principio de acción para el presente, por el simple hecho de entrar en diálogo con la memoria.

Ya que la relación entre educación y memoria está presente en todos los planos de la vida social, debería ser considerada como fuente y finalidad de conocimiento por parte de los investigadores educativos y pedagógicos interesados en intervenir en todo aquello que nos preocupa en el presente.

Bibliografía

Abarca, O. (2010). La producción de vehículos de memoria colectiva y su recepción como problema metodológico en el contexto de la mundialización, en *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, 10 (2), 122-145. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=43915735005>

Adamoli, M., & et. al. (2015). Educación y memoria. La historia de una política pública, en *Historia de la educación*, 16 (2), 225-241. Recuperado de: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/8386>

Aguado-Aguilar, L. (2001). Aprendizaje y memoria, en *Rev Neurol*, 32 (04), 373-38. DOI: [10.33588/rn.3204.2000154](https://doi.org/10.33588/rn.3204.2000154)

Aguirre, M. & Alfonso, M. (2017). La memoria escolar, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22 (75), 1305-1310. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14054387014>

Allier, E. (2008). Los Lieux de mémoire: una propuesta historiográfica para el análisis de la memoria, en *Historia y Grafía*, (31), 165-192. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58922941007>

Allier, E. (2019). História do Tempo Presente e América Latina: México - uma entrevista com Eugenia Allier, en *Revista Tempo e Argumento*, 11 (26), 601-615. Recuperada de: <http://dx.doi.org/10.5965/2175180311262019601>

Anzaldúa, R. (2012) "Lo imaginario como significación y sentido", en *Imaginario social: creación de sentido*, México: UPN, pp. 30-62. Recuperado de: <http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/xplora-pdf/Anzaldua%20Arce,%20Raul%20E..pdf>

Anzaldúa, R & Ramírez, B. (2010). Sujeto, autonomía y formación, en *Tramas. Subjetividad y procesos sociales*, (33), 113-130. Recuperado de: <http://132.248.9.34/hevila/TramasMexicoDF/2010/no33/5.pdf>

Archivo General de la Nación. (2019, 09 de enero). Gobierno de México. *El Gobierno de México trabajará por la Memoria Histórica y Cultural de México*. Blog. <https://www.gob.mx/agn/articulos/el-gobierno-de-mexico-trabajara-por-la-memoria-historica-y-cultural-de-mexico?idiom=es>

Arévalo, J. M. (2012). El patrimonio como representación colectiva: la intangibilidad de los bienes culturales, en *Andes*, 23, 1-14. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12726101006>

Bastias, F., Cañadas, M. B. & Avendaño, P. A. (2017). Perspectivas sobre el estudio de la memoria: sus comienzos y su actualidad, en *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 9 (1), 93-104. DOI: <http://10.17533/udea.rpsua.v9n1a07>

Baer, A. (2010). “La memoria social: breve guía para perplejos”, en *Memoria-Política-Justicia. En diálogo con Reyes Mate*, Madrid: Editorial Trotta, pp. 131–148.

Ballesteros, S. (1999). Memoria humana: investigación y teoría, en *Psicothema*, 11 (4), 705-723. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=323>

Bárcena, F. (2011). Pedagogía de la memoria y transmisión del mundo. Notas para una reflexión, en *Revista Con-Ciencia Social*, (15), 109- 118. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3797196.pdf>

Basave, A. (2007). *Para entender el Nacionalismo*, México: Nostra Ediciones.

Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, Barcelona: Paidós.

Benavidez, V. & Flores R. (2019). La importancia de las emociones para la neurodidáctica, en *WINBLU. Revista Estudios de Psicología*, 14 (1), 25-53, Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/wimblu/article/view/35935>

Berger, P. & Luckmann, T. (1996). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*, Barcelona: Paidós.

Berger, P. & Luckmann, T. (1979). *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu Editores, pp. 65-204.

Bilbao, A. (2004). Memoria, trauma y lenguaje; entre psicoanálisis y ciencias neurocognitivas, en *Psicoperspectivas*, 3 (1), 33-60. Recuperado de: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/issue/view/2>

Bordignon, N. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto en *Revista Lasallista de Investigación*, 2 (2), 50-63. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=695/69520210>

Bourdieu, P. (2011). La ilusión biográfica, en *Acta Sociológica*, (56), 121-128. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras/article/view/29460/27409>

Bourdieu, P. (2002). “La juventud no es más que una palabra”, en *Sociología y cultura*, pp. 163-173, México: Editorial Grijalbo.

Bourdieu, P. (1995). “Pensar en términos relacionales”, en *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, pp. 167-175, México: Editorial Grijalbo.

Boyano J. & Mora J. (2015). Estado de ánimo y memoria autobiográfica: efectos sobre la intensidad de los recuerdos escolares, en *Anales de Psicología*, 31 (3), 1035-1043. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.1.155201>

Brito, R. (1998). Hacia una sociología de la juventud. Algunos elementos para la deconstrucción de un nuevo paradigma de la juventud, en *Última Década*, (9), 1-7. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19500909>

Brunet, I. & Pizzi, A. (2013). La delimitación sociológica de la juventud, en *Última Década*, 21 (38), 11-36. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362013000100002>

Cañal, P. (2014). Cerebro, memoria y aprendizaje: aportaciones de la neurobiología a la didáctica y a la práctica de la enseñanza, en *Investigación en la escuela*, (84), 19-29. Recuperado de: <https://doi.org/10.12795/IE.2014.i84.02>

Carr, N. (2011). *Superficiales ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?*, Bogotá: Taurus.

Carretón, M. (2003). Memoria y proyecto de nación, en *Revista de Ciencia Política*, 23 (2), 215-230. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-090X2003000200010>

Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tomo II, Buenos Aires: Tusquets.

Castoriadis, C. (2006). *Una sociedad a la deriva: entrevistas y debates (1974-1997)* [Trad. Sandra Garzonio], Buenos Aires: Katz Editores.

Castoriadis, C. (1998). *Los dominios del hombre*, Barcelona: Gedisa.

Castoriadis, C. (1997). El imaginario social instituyente, en *Zona erógena* (35), pp. 1-9. Recuperado de: <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20-%20El%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf>

Cejas, M. (2007). Memoria, verdad, nación y ciudadanía: algunas reflexiones sobre la Comisión de la Verdad y la Reconciliación en Sudáfrica, en *Revista LiminaR. Estudios sociales y humanísticos*, 5(1), 24-34. Recuperado de: <https://doi.org/10.29043/liminar.v5i1.234>

Cuenca, J., Estepa, J. & Martín, M. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada, en *Patrimonio Cultural de España*, 5, 45-57. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/9437>

Cuenca, J. (2013). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial, en *Tejuelo* (19), pp. 76-96. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4725269>

Dávila, F. (1990). "Algunas precisiones analíticas desde el campo de la teoría social, útiles para un acercamiento a la delimitación del campo educativo", en *Formación de profesionales de la educación*, pp. 223-232, México: Asociación Nacional de Institutos de Enseñanza Superior, UNESCO, Universidad Nacional Autónoma de México.

Delval, J. (2014). La memoria y el aprendizaje escolar, en *Investigación en la Escuela*, 84, 7-18. Recuperado de: <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R84/R84-1.pdf>

Despot, N. (2010). Bergson, Henri. Materia y Memoria. Buenos Aires: Editorial Cactus (Traducción de Pablo Ires) en *Revista de Filosofía Open Insight*, 1 (1), 1-7. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4216/421639449011>

Diego, A. (2013). Maurice Halbwachs y los marcos sociales de la memoria (1925). Defensa y actualización del legado durkheimniano: de la memoria bergsoniana a la memoria colectiva, en *X Jornadas de Sociología*, 1-24. Recuperado de: <http://www.aacademica.org/000-038/660>

Domínguez-Acevedo, J. D. (2019). Pedagogía de la memoria e historia del tiempo reciente: un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia, en *El Ágora USB*, 19(1), 253-278. Recuperado de: <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/4129>

Echavarría, C. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral, en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 1-26. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v1n2/v1n2a06.pdf>

Echeverría, J. (2009). Cultura digital y memoria en red, en *ARBOR Ciencia, Pensamiento Y Cultura*, 185 (737), 559-567. Recuperado de: <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/313>

Erll, A. (2012). *Memoria colectiva y culturas del recuerdo. Estudio introductorio* (Trad. Johanna Córdoba y Tatjana Louis), Bogotá: Universidad de los Andes.

Erikson, E. (1980): *Identidad, juventud y crisis*, Madrid: Taurus.

Espinosa, Z. (2019). La construcción subjetiva de la experiencia: un análisis de la memoria y la resiliencia en sentido educativo, en *Foro de Educación*, 17 (26), 175-196. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.611>

Fandiño, Y. (2011). Los jóvenes hoy: enfoques, problemáticas y retos, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 2 (4), 150-163. Recuperado de: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/42>

Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus*, Barcelona: Editorial Ariel.

Fernández, F. (2018). Reconfiguraciones de las memorias en el marco de las transformaciones tecnológicas. Tesis de licenciatura en comunicación social. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: https://www.academia.edu/38893366/Reconfiguraciones_de_las_memorias_en_el_marco_de_las_transformaciones_tecnol%C3%B3gicas

Flórez, J. & Valencia, M. (2018). Pedagogía de la memoria y de la paz: herramientas para la implementación de la memoria histórica y la oralidad en la enseñanza de la historia escolar, en *Revista Cambios y Permanencias*, 9 (1), 898-912. Recuperado de: <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/8469/8411>

Franco, Y. (2003). *Magma: Cornelius Castoriadis: Psicoanálisis, Filosofía y Política*, Buenos Aires: Biblos, pp.11-70.

Freud, S. (1914). "Recordar, Repetir, Reelaborar", en *Obras Completas de Sigmund Freud*, Volumen XII, pp. 145-157, Buenos Aires: Amorrortu editores.

Freud, S (1916-17). "Conferencias de Introducción al Psicoanálisis", en *Obras Completas de Sigmund Freud*, Volumen XV, pp. 13-21, Buenos Aires: Amorrortu editores.

Frigerio, G. & Diker, G. (2004) "Prologo", en *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, Buenos Aires: Novedades Educativas.

Fuertes, A. (2014). La creación de memoria histórica a través de testimonios orales empleando tecnologías de la información y la comunicación, en *Historia y Comunicación Social*, 19, 657-664. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5040094>

García-Lastra, M. (2013). Educar en la sociedad contemporánea. Hacia un nuevo escenario educativo, en *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 20 (62), 199-220. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/105/10525851011.pdf>

García, M. P. (2011). "El patrimonio cultural y sus valores. Soporte de memoria, soporte de identidad" en *El patrimonio cultural: conceptos básicos*, pp. 70-88, España: Prensas Universitarias de Zaragoza.

García, M. (2010). Patrimonio y herencia cultural: ¿escenarios de divergencia?, en *Sphera Pública*, 337-372. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297/29719717013>

Giddens, A. (2007). *Un mundo desbocado, los efectos de la globalización en nuestras vidas*, México: Taurus. Recuperado de: http://eva.universidad.edu.uy/pluginfile.php/506145/mod_resource/content/1/Giddens%2C%20Anthony%20-%20Un%20mundo%20desbocado.pdf

Giménez, G. (2009). Cultura, identidad y memoria: Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas, en *Frontera norte*, 21 (41), 7-32. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-73722009000100001&lng=es&tlng=es

Giménez, G. (2002). Globalización y cultura, en *Estudios Sociológicos*, 20 (1), 23-46. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59805802>

Giménez, G. (1996). "La identidad social o el retorno del sujeto en Sociología", en *Identidad: análisis y teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad. III Coloquio Paul Kirchhoff*, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Giménez, G. (1983). "El análisis del discurso político-jurídico", en *Poder, Estado y Discurso. Perspectivas sociológicas y semiológicas del discurso político-jurídico*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 123-131.

Gómez, J. (2011). El recordar juntos: desafíos de la memoria en educación, en *Folios*, (33), 77-89. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702011000100006&lng=en&tlng=es

González, P. & Pagès J. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas, en *Revista Historia y Memoria*, (9), 275-311. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3251/325132510010.pdf>

Halbwachs, M. (2005). "Memoria individual y memoria colectiva" en *La mémoire collective* (trad. de Pablo Gianera), en *Estudios* (16), 163-187. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/restudios/article/view/13479>

Halbwachs, M. (1991). Fragmentos de la memoria colectiva (trad. y selec. de Miguel Ángel Aguilar), en *Revista de Cultura Psicológica*, 1(1), 1-11. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/pub/athdig/15788946n2/15788946n2a5.pdf>

Halbwachs, M. (1995). "Memoria colectiva y memoria histórica" (trad. Amparo Lasén Díaz), en *Revista REIS*, (69), 209-219. Recuperado de: http://www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/REIS_069_12.PDF-

Herrera, M. & Pertuz, C. (2016). Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina, en *Revista Colombiana de Educación*, (71), 79-108. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n71/n71a04.pdf>

Higuera R. (2008). La escuela como escenario de lucha por el pasado: reflexiones a partir de un caso de la Ciudad de Buenos Aires, en *Propuesta Educativa*, (30), 109-116. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041702011>

Huyssen, A. (2002) *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*, México: FCE.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*, Madrid: Siglo XXI.

Jelin, E. & Lorenz, F. (2004). "Educación y memoria: entre el pasado, el deber y la posibilidad", en *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Buenos Aires: Siglo XXI, pp.1-10.

Jelin, E. & Kaufman, S. (2006) *Subjetividad y figuras de la memoria*, Buenos Aires: Siglo XXI.

Jelin, E. (2014). Memoria y democracia. Una relación incierta, en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 59 (221), 225-242. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcpys/article/view/47707>

Kansteiner, W. (2007). Dar sentido la memoria. Una crítica metodológica a los estudios sobre la memoria colectiva, en *Paisajes. Revista de pensamiento contemporáneo*, (24), 31-43. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2498068>

Kuri, E. (2018). El memorial del 68 en México: la construcción de la memoria colectiva sobre un movimiento social emblemático, en *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 9(1), 135-154. Recuperado de: <https://doi.org/10.21501/22161201.2612>

Kuri, E. (2017). La construcción social de la memoria en el espacio: una aproximación sociológica, en *Península*, 12 (1), 9-30. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peni/v12n1/1870-5766-peni-12-01-00009.pdf>

Lasén, A. (1995). Nota de introducción al texto de Maurice Halbwachs, en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas-REIS*, (69), 203-208. Recuperado de: http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_069_11.pdf

Lavabre, M. (1998). Maurice Halbwachs et la sociologie de la mémoire, en *Raison Présente*, (128), 47-56. Recuperado de: https://eva.fcs.edu.uy/pluginfile.php/84987/mod_folder/content/0/LAVABRE%20%28sobre%20Halbwachs%29.pdf?forcedownload=

Legarralde, M. & Brugaletta, F. (2017). Dossier Pedagogía de la Memoria: políticas y prácticas de transmisión del pasado reciente en Argentina, en *Aletheia*, 7 (14), 1-7. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7891/pr.7891.pdf

Leoné, S. (1999). Entre la crítica y la nostalgia: la problemática de Pierre Nora (A propósito de Les lieux de mémoire), en *Memoria y civilización*, (2), 339-348. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10171/9021>

Lindón, A. (1999). Narrativas autobiográficas, memoria y mitos: Una aproximación a la acción social, en *Economía, Sociedad y Territorio*, 2 (6), 295-310. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11100607>

López, M. (2013). Rendimiento académico: su relación con la memoria de trabajo, en *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13 (3), 1-19. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44729878008>

Loubon, O. & Franco, J. (2010). Neurofisiología del aprendizaje y la memoria. Plasticidad Neuronal, en *Archivos de Medicina*, 6(1), 1-7. DOI:10.3823/048

Manero, R. & Soto, M. (2005). Memoria colectiva y procesos sociales, en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10 (1), 171-189. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29210112>

Martín-Criado, E. (2005). La construcción de los problemas juveniles, en *Nómadas*, (23), 86-93. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105116741010.pdf>

Martín, M. & Cuenca, J. (2011). La enseñanza y el aprendizaje del patrimonio en los museos: la perspectiva de los gestores, en *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 99-122. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=175/17517217006>

Martínez, S. (1994). La memoria y su relación con el aprendizaje, en *Sinéctica*, (4), 1-11. Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/542/535>

May, R. (1992). "El mito y la memoria", en *La necesidad del mito: la influencia de los modelos culturales en el mundo contemporáneo* (Trad. Luis Botella García del Cid), México: Paidós, pp. 61-67.

Meilán, J; et.al (2012). El efecto de memoria congruente con el estado afectivo: reconocimiento diferencial de palabras de tristeza y alegría, en *Anales de Psicología*, 28 (1), 266-273. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=167/16723161028>

Mendlovic, B. (2014). ¿Hacia una "nueva época" en los estudios de memoria social?, en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 59 (221), 291-316. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0185-1918\(14\)70825-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0185-1918(14)70825-6)

Mendoza, J. (2009). El transcurrir de la memoria colectiva: La identidad, en *Casa del tiempo*, 2 (17), 59-68. Recuperado de: http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/17_iv_mar_2009/casa_del_tiempo_eIV_num17_59_68.pdf

Mendoza, J. (2005). Exordio a la memoria colectiva y el olvido social, en *Athenea Digital*, 8, 1-26. Recuperado de : <http://antalya.uab.es/athenea/num8/mendoza.pdf>

Montealegre, R. (2003). La memoria: operaciones y métodos mnemotécnicos, en *Revista Colombiana de Psicología*, (12), 99-107. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/804/80401209.pdf>

Morgado, I. (2005). Psicobiología del aprendizaje y la memoria, en *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, (10), 221-233. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=935/93501010>

Muchiut, A. & et.al. (2019). Estudio exploratorio sobre el conocimiento de los procesos de memoria en docentes, en *Revista Educación*, 43(2), 1-18. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44058158031>

Muelas, A. (2014). La influencia de la memoria y las estrategias de aprendizaje en relación a la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria, en *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6(1), 343-350. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349851790040>

Muller, F. & Bermejo, F. (2013). Las fuentes de la memoria colectiva: los recuerdos vividos e históricos, en *Revista de Psicología*, 31 (2), pp. 247-264. Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/psico/v31n2/a04v31n2.pdf>

Ocampo, J. (2019). Sobre lo “neuro” en la neuroeducación: de la psicologización a la neurologización de la escuela, en *Sophia. Colección de la Educación*, 26(1), pp. 141-169. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441857903004>

Ochoa, O. (2018). La memoria en tiempos de la complejidad, en *Revista Digital Universitaria*, 19 (2), 1-10. Recuperado de: <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n2.a6>

Ortega, P. et.al (2016). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*, Bogotá: UPN. Recuperado de: <http://editorial.pedagogica.edu.co/docs/files/Pedagogia%20de%20la%20Memoria%20-%20sampler.pdf>

Pacheco, T. (2012). La historia del presente inmediato en el contexto del debate epistemológico de las ciencias sociales, en *Ludus Vitalis*, 20 (37), 85-96. Recuperado de: <http://ludus-vitalis.org/ojs/index.php/ludus/article/view/229/222>

Páez, D. & Basabe, N. (1993). Trauma político y memoria colectiva: Freud, Halbwachs y la Psicología Política Contemporánea, *Psicología Política*, (6), 7-34. Recuperado de: <https://www.uv.es/garzon/psicologia%20politica/N6-1.pdf>

Palma, E. (2012). Narrar el pasado en el aula: memorias de los docentes ante la historia oficial, en *Revista Tramas*, (38), 83-103. Recuperado de: <https://biblat.unam.mx/hevila/TramasMexicoDF/2012/no38/4.pdf>

Parra, N. (2018). "Orígenes y fundación de la neuropsicoeducación y su impacto a nivel internacional en la docencia", en *Neuroeducación. Trazos derivados de investigaciones iniciales*, Colombia: SedUnac, pp. 7-19. Recuperado de: https://www.academia.edu/38638573/Libro_Neuroeducaci%C3%B3n_Trazos_derivados_de_investigaciones_iniciales

Pedroza R. & Villalobos, G. (2006). Entre la modernidad y la postmodernidad: juventud y educación superior, en *Educere*, 10 (34), 405-414. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35603402>

Pérez, I. (2012). Identidad nacional y sentidos de los jóvenes sobre su nación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (2), pp. 871-882. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77323978007>

Pérez-Taylor, R. (2003). Memoria colectiva, identidad y patrimonio cultural, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, CDI, PNUD, México, pp. 1-79. Recuperado de: http://www.cdi.gob.mx/pnud/seminario_2003/cdi_pnud_perezttaylor.pdf

Pherez, G; et. al. (2018). Neuroaprendizaje, una propuesta educativa: herramientas para mejorar la praxis del docente, en *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 18 (34), 149-166. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/ccso/v18n34/1657-8953-ccso-18-34-00149>

Pinilla, A. (2011). La memoria y la construcción de lo subjetivo, en *Revista Folios*, (34), 15-24. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3459/345932037002>

Piper, I.; Fernández, R. & Íñiguez, L. (2013). Psicología Social de la Memoria: Espacios y Políticas del Recuerdo, en *Psykhé*, 22 (2), 19-31. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96728593003>

Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*, La Plata: Ediciones Al Margen.

Prats, J. (2001). Valorar el patrimonio histórico desde la educación: Factores para una mejor utilización de los bienes patrimoniales, en *Aspectos didácticos de las ciencias sociales*, (15), 157-171. Recuperado de: http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=82:valorar-el-patrimonio-historico-desde-la-educacion-factores-para-una-mejor-utilizacion-de-los-bienes-patrimoniales-1&catid=24:articulos-cientificos&Itemid=118

Rabotnikof, N. (2012). Reseña de "Batallas por la memoria. Los usos políticos del pasado reciente en Uruguay" de Eugenia Allier Montañó, en *Revista Mexicana de Sociología*, 74 (3), 513-519. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/321/32123148007.pdf>

Ramírez, B. (2017). La identidad como construcción de sentido, en *Andamios*, 14 (33), 195-216. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v14n33/1870-0063-anda-14-33-00195.pdf>

Reig, D. (2015). Jóvenes de un nuevo mundo: cambios cognitivos, sociales, en valores, de la Generación conectada, en *Revista de Estudios de Juventud*, (108), 21-32. Recuperado de: http://www.injuve.es/sites/default/files/2017/46/publicaciones/revista108_2-jovenes-de-un-nuevo-mundo.pdf

Restrepo, E. (2009). "Identidad, apuntes teóricos y metodológicos", en *Identidad Cultura y política, perspectivas conceptuales, miradas empíricas*, Cali: Programa Editorial Universidad del Valle, pp. 61-75.

Reyes, M. & et.al. (2015). Dialogía intergeneracional en la construcción de memorias acerca de la dictadura militar chilena, en *Universitas Psychologica*, 14(1), 255-270. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy13-5.dicm>

Ricaurte, P. (2014). Hacia una semiótica de la memoria, en *En-claves del Pensamiento*, 8(16), 31-54. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1411/141132947002.pdf>

Ricoeur, P. (2010). *La memoria, la historia, el olvido*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Rivaud, F. (2010). *El hacer cotidiano sobre el pasado*, México: UNAM.

Rubio, G. (2016). Memoria hegemónica y memoria social. Tensiones y desafíos pedagógicos en torno al pasado reciente en Chile, en *Revista Colombiana de Educación*, (71), 109-135. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n71/n71a05.pdf>

Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el "nunca más" para la construcción de la democracia, en *Folios*, (41), 69-85. Recuperado de: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/2946>

Sanmartín, I. (2014). La historia como memoria y la memoria como historia. La unicidad entre historia y memoria a partir del presente medieval, en *Tiempo Presente. Revista de Historia*, (2), 41-52. Recuperado de: http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/3464/23400358_2_41.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Santillán, E. & González, E. (2016). Nociones de juventud: aproximaciones teóricas desde las ciencias sociales, en *Culturales*, 4 (1), 113-136. Recuperado de:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-11912016000100113&lang=es

Serna, A. (2006). Memoria y escuela. El mundo escolar en las estructuras de la remembranza, en *Educación y Ciudad*, (10), 9-42. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5705077>

Seydel, U. (2014). La constitución de la memoria cultural, en *Acta poética*, 35 (2), 187-214. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018530822014000200012&lng=es&tlng=es

Souto, S. (2007). Juventud, teoría e historia: la formación de un sujeto social y de un objeto de análisis, en *Historia Actual Online*, (13), 171-192. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2479343>

Taguenca, J.A. (2009). El concepto de juventud, en *Revista Mexicana de Sociología*, 71 (1), 159-190. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v71n1/v71n1a5.pdf>

Todorov, T. (2002). *Los abusos de la memoria*, Madrid: Paidós.

Trujillo, J. & García, A. (2017). De la memoria colectiva a las nuevas ecologías de la memoria: derroteros en la investigación sobre memoria, medios y tecnologías de la comunicación, en *Comhumanitas: Revista Científica de Comunicación*, 8(2), 1-21. Recuperado de: <http://www.comhumanitas.org/index.php/comhumanitas/article/view/140>

UNESCO (2014). Patrimonio, en *Indicadores UNESCO de cultura para el desarrollo. Manual metodológico*, pp. 131-140. Recuperado de: <https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/digitallibrary/cdis/Patrimonio.pdf>

Urrea, A & Cagua, A. (2017). Memoria y educación: enseñando el pasado violento en la escuela, en *CROLAR. Critical Reviews on Latin American Research*, 6 (2), 37-43. Recuperado de: <http://www.crolar.org/index.php/crolar/article/view/295/pdf>

Viñao, A. (2012). La historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación. *Educação*, 35 (1), 7-17. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84823352002>

Viñao, A. (2010). Memoria, patrimonio y educación, en *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 17-42. Recuperado de: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/111951/106271>

Zemelman, H. (2011). Implicaciones epistémicas del pensar histórico desde la perspectiva del sujeto, en *Desacatos*, (37), 33-48. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n37/n37a3.pdf>

Zemelman, H. (2005). "Pensar teórico y pensar epistémico. Los desafíos de la historicidad en el conocimiento social", en *Voluntad de Conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*, Barcelona: Ánthropos, pp.63-79.

Zemelman, H. (1996). *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. Ciudad de México: Colegio de México.

Anexos

**ANEXO 1. Codificación y fichas bibliográficas de los trabajos revisados
(organizadas por tipo de texto)**

Trabajos recepcionales

<i>CÓDIGO</i>	<i>FICHA</i>
TR-1	Amaya, A. (2018). <i>Guía de interpretación de contenidos para realizar un tipo de visita dialogada en Isla Panwapa, Museo de Memoria y Tolerancia. Una propuesta pedagógica planteada desde la experiencia como mediadora educativa</i> , tesina de licenciatura en pedagogía, UNAM. Recuperado de: http://132.248.9.195/ptd2018/abril/0773002/Index.html
TR-2	Avilés, J. (2015). <i>Símbolos para la memoria: El movimiento estudiantil mexicano de 1968 en su cine 1968-2013</i> , tesis de doctorado en historia del arte, UNAM. Recuperado de: http://132.248.9.195/ptd2015/febrero/0726032/Index.html
TR-3	Beltrán, L. (2014). <i>Las voces del terremoto de 1985 en la Ciudad de México: Empleo didáctico de la historia oral y la memoria colectiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia en la Educación Media Superior</i> , tesis de maestría en docencia para la educación media superior, UNAM. Recuperado de: http://132.248.9.195/ptd2014/mayo/0713100/Index.html
TR-4	Castañeda, M. (2017). <i>Memoria y estética: aproximaciones a la práctica docente</i> , tesis de doctorado en pedagogía, UNAM. Recuperado de: http://132.248.9.195/ptd2017/marzo/0757140/Index.html

TR-5	Castrillo, F. (2014). <i>Conmemoraciones, relato histórico y memoria. La arqueología de la identidad nacional en la Ciudad de México, 1855-1872</i> , tesis de maestría en historia, UNAM. Recuperado de: http://132.248.9.195/ptd2014/septiembre/0719430/Index.html
TR-6	Gutiérrez, T. (2021). <i>La danza de las Tlacualeras: memoria, identidad y territorio en Milpa Alta</i> , tesis de maestría en música, UNAM. Recuperado de: http://132.248.9.195/ptd2021/junio/0812820/Index.html
TR-7	López, K (2016). <i>Enseñanza de la memoria del mundo en el Programa SaludArte a través de la educación patrimonial</i> , tesis de licenciatura en pedagogía, UNAM. Recuperado de: http://132.248.9.195/ptd2016/marzo/0742042/Index.html
TR-8	López, S. (2015). <i>La re-significación étnica-lingüística del pueblo Hñahñú, a través de la memoria, la oralidad y la escritura</i> , tesis de doctorado en pedagogía, UNAM. Recuperado de: http://132.248.9.195/ptd2015/noviembre/0738722/Index.html
TR-9	Martínez, A. (2020). <i>Historia, memoria y museos de memoria: Conceptos para enseñar historia en el bachillerato. El caso del movimiento estudiantil de 1968</i> , tesis de maestría en docencia para la educación media superior, UNAM. Recuperado de: http://132.248.9.195/ptd2020/enero/0799535/Index.html
TR-10	Martínez, S. (2017). <i>Memoria y educación. Retos y tensiones del proyecto educativo IKOOTS</i> , tesis de maestría en pedagogía, UNAM. Recuperado de: http://132.248.9.195/ptd2017/marzo/0756772/Index.html
TR-11	Martínez, V. (2017). <i>La construcción social de pasado: La memoria del México prehispánico en imágenes</i> , tesis de licenciatura en sociología, UNAM. Recuperado de:

	http://132.248.9.195/ptd2017/septiembre/0765897/Index.html
TR-12	Monroy, A. (2021). <i>Archivos de baúl. La memoria del comité 68</i> , tesis de licenciatura en psicología, UNAM. Recuperado de: http://132.248.9.195/ptd2021/mayo/0811640/Index.html
TR-13	Moreno, D. (2014). <i>Memoria colectiva y proximidad psicosociológica al narcotráfico en Sinaloa</i> , tesis de doctorado en psicología, UNAM. Recuperado de: http://132.248.9.195/ptd2014/noviembre/0722518/Index.html
TR-14	Murillo, N. (2019). <i>Formación poética de la memoria: educar frente a Auschwitz</i> , tesis de licenciatura en pedagogía, UNAM. Recuperado de: http://132.248.9.195/ptd2019/octubre/0796200/Index.html
TR-15	Nava, M. (2015). <i>Nacidos de la lucha y en la resistencia. Memoria, identidad y proceso social</i> , tesis de maestría en estudios latinoamericanos, UNAM. Recuperado de: http://132.248.9.195/ptd2015/noviembre/0738070/Index.html
TR-16	Orduña, L. (2019). <i>Artefactos de la memoria: la comunicación de memorias humanas a través de los aparatos multimedia</i> , tesis de licenciatura en diseño y comunicación visual, UNAM. Recuperado de: http://132.248.9.195/ptd2019/mayo/0789666/Index.html
TR-17	Pulido, R. (2017). <i>Memoria de pedagogías alternativas y construcción de redes autónomas de docentes: Un análisis desde la documentación narrativa en educación básica</i> , tesis de doctorado en pedagogía, UNAM. Recuperado de: http://132.248.9.195/ptd2017/mayo/0759515/Index.html
TR-18	Quiroz, M. (2016). <i>El derecho a la verdad y a la memoria histórica. Un ejemplo jurídico-histórico-pedagógico. México, D.F. 1968 y los estudiantes procesados</i> , tesis de licenciatura en derecho, UNAM. Recuperado de:

	http://132.248.9.195/ptd2016/abril/0743911/Index.html
TR-19	Ramírez, L. (2015). <i>Memoria colectiva e identidad de los jóvenes de la década perdida. Una reconstrucción del pasado: rescatando del olvido los ecos abandonados tras una vida en reclusión</i> , tesis de licenciatura en psicología, UNAM. Recuperado de: http://132.248.9.195/ptd2015/agosto/0732735/Index.html
TR-20	Rivaud, F. (2010). <i>El hacer cotidiano del pasado. Apuntes para una sociología de la memoria</i> , tesis de maestría en estudios políticos y sociales, UNAM. Recuperado de: http://132.248.9.195/ptd2010/febrero/0654184/Index.html
TR-21	Romero, J. (2010). <i>El espacio escolar: El sueño, la memoria y otros lugares cotidianos</i> , tesis de maestría en pedagogía, UNAM. Recuperado de: http://132.248.9.195/ptb2010/junio/0659392/Index.html
TR-22	Salazar, M. (2016). <i>El museo como generador de tolerancia y respeto a las diferencias. El caso del Museo de Memoria y Tolerancia de la Ciudad de México</i> , tesis de maestría en pedagogía, UNAM. Recuperado de: http://132.248.9.195/ptd2016/junio/0746547/Index.html
TR-23	Thouvard, M. (2016). <i>Patrimonio documental y construcción de memoria: El caso de las instituciones culturales dedicadas a la salvaguarda de la experiencia histórica de las migraciones barcelonnettes</i> , tesis de licenciatura en desarrollo y gestión intercultural, UNAM. Recuperado de: http://132.248.9.195/ptd2016/enero/0740100/Index.html
TR-24	Trejo, M. (2018). <i>La investigación educativa en FES-Acatlán. Mediante la voz y memoria de sus actores</i> , tesis de doctorado en pedagogía, UNAM. Recuperado de:

	http://132.248.9.195/ptd2018/noviembre/0782875/Index.html
TR-25	Villela, M. (2021). <i>Utopías y configuraciones del proyecto de nación: Estudio comparativo sobre lugares de memoria en el Salvador y México</i> , tesis de doctorado en antropología, UNAM. Recuperado de: http://132.248.9.195/ptd2021/abril/0810979/Index.html
TR-26	Zapata, R. (2015). <i>Memoria histórica: Propuesta de construcción de los Derechos Humanos</i> , tesis de maestría en derecho, UNAM. Recuperado de: http://132.248.9.195/ptd2015/enero/0724708/Index.html

Artículos científicos

CÓDIGO	FICHA
AC-1	Allier, E. (2018). Tlatelolco, lugar de memoria y sitio de turismo. Miradas desde el 68, en <i>Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales</i> , (234), 215-238. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2018.234.65790
AC-2	Amaya, J. (2017). Dinámicas transmediales de construcción de la memoria cultural: Un análisis en torno a la memoria del terremoto de 1985 en México, en <i>Mediaciones</i> , (19), 48 - 64. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.26620/uniminuto.mediaciones.13.19.2017.48-64
AC-3	Campos, Y. (2019). La Memoria institucional del Festival de Avándaro. Los documentos sobre el festival en el Archivo General de la Nación en México y el Informe Avándaro del gobierno del Estado de México, en <i>FIAR forum for inter-american research</i> , 12.2, 48-64. Recuperado de: http://interamerica.de/wp-content/uploads/2019/10/campos.pdf
AC-4	Civera, A. (2016). Entre el pasado, el presente, la memoria escolar y la historia oral: la pedagogía española en la educación normal en México a través del exilio, en <i>Cadernos de História da Educação</i> , 15 (3), 902-925. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/316848361_Entre_el_pasado_el_presente_la_memoria_escolar_y_la_historia_oral_la_pedagogia_espaAola_en_la_educacion_normal_en_Mexico_a_traves_del_exilio
AC-5	Delgado, R. & Juárez, E. (2021). Una memoria espacial de la Ciudad de México, en <i>Argumentos</i> , 3(94), 209-229. Recuperado de: https://doi.org/10.24275/uamxoc-dcsh/argumentos/202094-09

AC-6	Díaz, A. & Ovalle, L. (2018). Antimonumentos. Espacio público, memoria y duelo social en México, en <i>Aletheia</i> , 8 (16), 1-21. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8710/pr.8710.pdf
AC-7	Elortegui, M. (2017). Un recorrido histórico de las Escuelas Normales Rurales de México: el acto subversivo de hacer memoria desde los acontecimientos contra los estudiantes de Ayotzinapa, en <i>Estudios Latinoamericanos, Nueva Época</i> , (40), 157-178. Recuperado de: http://www.revistas.unam.mx/index.php/rel/article/view/61600/54251
AC-8	Equihua, L. (2017). Memorizar, pensar o activar la inteligencia. Desafíos de los maestros y de la educación en México, en <i>Revista Digital Universitaria</i> , 18 (5), 1-13. Recuperado de: http://www.revista.unam.mx/vol.18/num5/art38/PDF_art38.pdf
AC-9	Flores, A. (2016). Identidad, Memoria Colectiva y Pertenencia social: El caso de una muestra de jóvenes del Valle de Mexicali, México, en <i>Revista Internacional De Aprendizaje En La Educación Superior</i> , 3 (2), 1-12. Recuperado de: https://doi.org/10.37467/gka-revedusup.v3.253
AC-10	Flores, M. (2012) La lucha por la memoria histórica: El caso de H.I.J.O.S. México, en <i>Aletheia</i> , 3(5), 1-22. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5456/pr.5456.pdf
AC-11	García, M. (2015). Género, historia y memoria de los movimientos estudiantiles de México: reflexiones sobre la figura del “estudiante”, en <i>La ventana. Revista de estudios de género</i> , 5 (42), 181-219. Recuperado de:

	http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140594362015000200181&lng=es&tlng=es
AC-12	Islas, P. & Lozano, M. (2017). Museo menonita: lugar de memoria, cohesión identitaria y educación de la región noroeste del estado de Chihuahua, en <i>XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa</i> , 1-10. Recuperado de: https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1817.pdf
AC-13	Masferrer, C. (2021). La memoria del racismo y las pedagogías del olvido en México, en <i>Expresiones contemporáneas de los racismos en México. Cuerpos, medios y educación</i> , México: UPN. pp. 187-206. Recuperado de: https://www.academia.edu/48909665/Memoria_del_racismo_y_pedagog%C3%ADas_del_olvido_en_M%C3%A9xico
AC-14	Masferrer, C. (2020). Contar esa historia. Memoria e identidad afromexicana de una mujer joven de la Ciudad de México, en <i>Narrativas antropológicas</i> , 1 (1), 40-53. Recuperado de: https://mediateca.inah.gob.mx/repositorio/islandora/object/articulo%3A20597
AC-15	Mendoza, J. (2018). Lugares de memoria y represión en México: Tlatelolco, Campo Militar Número 1, Lecumberri, en <i>Teknokultura</i> , 15 (2), 363-378. Recuperado de: https://doi.org/10.5209/TEKN.58766
AC-16	Morales, A. & Pozos, A. (2019). Hacer memoria de la defensa de los presos políticos de México desde una perspectiva soslayada, en <i>Revista Controversia</i> , (213), 341-372. Recuperado de: https://revistacontroversia.com/index.php/controversia/article/view/1184
AC-17	Muñoz, O. (2014). Los jóvenes en el medio rural, entre la crisis y la defensa de la memoria biocultural, en

	<i>Análisis Plural</i> , 159-170. Recuperado de: https://core.ac.uk/reader/47246050
AC-18	Núñez, R. & et.al. (2012). La avifauna en la memoria biocultural de la juventud indígena en la sierra Juárez de Oaxaca, México, en <i>Universidad y Ciencia</i> , 28 (3), 201-216. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/pdf/uc/v28n3/v28n3a1.pdf
AC-19	Obscura, S. (2013). Rescate de la memoria: la guerra sucia en el nuevo documental mexicano, en <i>La Colmena</i> , (80), 167-172. Recuperado de: https://lacolmena.uaemex.mx/article/view/5439
AC-20	Olalde, K. (2018). "Dar cuerpo y poner en movimiento a la memoria. Bordado y acción colectiva en las protestas contra los asesinatos y las desapariciones en México", en <i>Cuerpos memorables</i> , México: CEMCA, pp. 207-228. Recuperado de: https://www.academia.edu/39460326/Dar_cuerpo_y_poner_en_movimiento_la_memoria_Bordado_y_acci%C3%B3n_colectiva_en_las_protestas_contra_los_asesinatos_y_las_desapariciones_en_M%C3%A9xico
AC-21	Ortiz, M. (2018). Museos militares: dispositivos exhibitorios y el borramiento de la memoria de la lucha social en México, en <i>ICOFOM Study Series</i> , (46), 167-192. Recuperado de: https://doi.org/10.4000/iss.1085
AC-22	Perochena, C. (2020). Entre el "deber de memoria" y el uso político del olvido: México y Argentina frente al pasado reciente, en <i>Historia y MEMORIA</i> , (20), 23-60. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/pdf/hismo/n20/2027-5137-hismo-20-00023.pdf
AC-23	Ríos, C. (2015). Reflexiones sobre un acontecimiento: la conmemoración del bicentenario, la memoria y el

	<p>presente, en <i>Anos 90 é a revista do Programa de Pós-Graduação em História</i>, 22 (42), 193-205. Recuperado de: https://www.seer.ufrgs.br/anos90/article/view/52367/36147</p>
AC-24	<p>Robles, R. (2016). Análisis de 16 años de acompañar procesos de sistematización de experiencias y de elaboración de memoria colectiva, en <i>Argumentos</i>, (92), 227-254. Recuperado de: https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/1153/1106</p>
AC-25	<p>Robles, M. & et. Al. (2011), Memoria colectiva y creación subjetiva: la lucha ambiental del movimiento “Todos somos Zimapán”, en <i>Política y Cultura</i>, (36), 235-257. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n36/n36a10.pdf</p>
AC-26	<p>Ruffer, M. (2014). La exhibición del otro: tradición, memoria y colonialidad en museos de México, en <i>Antíteses</i>, 7 (14), 94-120. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193332875007</p>
AC-27	<p>Rufer, M. (2014). La comunidad melancólica: etnicidad, patrimonio comunitario y memoria en México, <i>KLA Working Paper Series</i> (12), 1-23. Recuperado de: https://kompetenzla.uni-koeln.de/sites/fileadmin2/WP_Rufer.pdf</p>
AC-28	<p>Sola, C. (2020). Tiempos de guerra, tiempos de unidad. México y el fortalecimiento de su identidad nacional durante la Segunda Guerra Mundial. La significación de las efemérides patrias, en <i>Revista de El Colegio de San Luis</i>, 10 (21), 1-38. Recuperado de: https://doi.org/10.21696/rcsl102120201117</p>
AC-29	<p>Tischler, S. & y Navarro, M (2011). Tiempo y memoria en las luchas socioambientales en México, en <i>Desacatos</i>, (37), 67-80. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n37/n37a5.pdf</p>

Páginas web

CÓDIGO	FICHA
PW-1	<p>Cámara de diputados (2019). <i>Boletín 2912. El Archivo General de la Nación albergará la memoria histórica del país.</i> Consultado el 11 de agosto de 2021. Recuperado de: http://www5.diputados.gob.mx/index.php/esl/Comunicacion/Boletines/2019/Diciembre/10/2912-El-Archivo-General-de-la-Nacion-albergara-la-memoria-historica-del-pais</p>
PW-2	<p>Centro de Investigación y Estudios para la Verdad y la Memoria (2018). <i>¿Qué es el Centro de Investigación y Estudios para la Verdad y la Memoria?</i> Consultado el 11 de agosto de 2021. Recuperado de: de 2021. Recuperado de: https://www.gob.mx/ceav/articulos/que-es-el-centro-de-memoria-y-verdad?idiom=es</p>
PW-3	<p>Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (2019). <i>Boletín. La CDHDF promueve, respeta y garantiza el derecho a la memoria histórica a través de la implementación de una cultura institucional de administración documental.</i> Consultado el 11 de agosto de 2021. Recuperado de: https://cdhcm.org.mx/wp-content/uploads/2019/03/Bolet%C3%ADn-44-1-1.pdf</p>
PW-4	<p>Gobierno de la Ciudad de México (2021). <i>Mensaje de la Jefa de Gobierno, Claudia Sheinbaum Pardo, durante la conmemoración 500 años de Resistencia Indígena 1521, México-Tenochtitlan, en el Zócalo capitalino.</i> Consultado el 31 de agosto de 2021. Recuperado de: https://jefaturadegobierno.cdmx.gob.mx/comunicacion/nota/mensaje-de-la-jefa-de-gobierno-claudia-sheinbaum-pardo-durante-la-conmemoracion-500-anos-de-resistencia-indigena-1521-mexcio-tenochtitlan-</p>

	<p>en-el-zocalo-capitalino#:~:text=Como%20Jefa%20de%20Gobierno%20de,el%20futuro%20de%20nuestra%20ciudad.&text=%C2%A1Viva%20la%20heroica%20Ciudad%20de%20M%C3%A9xico</p>
PW-5	<p>Gobierno de México, Comisión Presidencial para la Conmemoración de Hechos, Procesos y Personajes Históricos de México (2020). <i>Conmemoraciones 2021. Año de la Independencia y grandeza de México. Plan de conmemoraciones</i>. Consultado el 30 de septiembre de 2020. Recuperado de: https://www.gob.mx/conmemoraciones/es/articulos/2021-ano-de-la-independencia-y-de-la-grandeza-de-mexico?idiom=es</p>
PW-6	<p>Gobierno de México (2021). <i>Comisión para la Verdad y Acceso a la Justicia en el Caso Ayotzinapa</i>. Consultado el 15 de septiembre de 2021. Recuperado de: http://www.comisionayotzinapa.segob.gob.mx/</p>
PW-7	<p>Gobierno de México (2019). <i>Memórica, México haz memoria</i>. Consultado el 11 de agosto de 2021. Recuperado de: https://memoricamexico.gob.mx/es/memorica/Haz_memoria</p>
PW-8	<p>Gobierno de México (2018). <i>Discurso de Andrés Manuel López Obrador, Mensaje a la Nación desde el Zócalo de la Ciudad de México</i>. Consultado el 31 de agosto de 2021. Recuperado de: https://www.gob.mx/presidencia/articulos/discurso-de-andres-manuel-lopez-obrador-presidente-de-los-estados-unidos-mexicanos?idiom=es</p>
PW-9	<p>Secretaría de Cultura (2020). <i>Secretaria de cultura y Creación de la Coordinación de Memoria Histórica y Cultural de México</i>. Consultado el 11 de agosto de 2021. Recuperado de:</p>

	https://www.gob.mx/cultura/prensa/la-secretaria-de-cultura-y-la-coordinacion-de-memoria-historica-y-cultural-de-mexico-firman-convenios-de-colaboracion#:~:text=cultural%20de%20M%C3%A9xico-.La%20Secretar%C3%ADa%20de%20Cultura%20y%20la%20Coordinaci%C3%B3n%20de%20Memoria%20Hist%C3%B3rica,cultural%20de%20todos%20los%20mexicanos
PW-10	Secretaría de Gobernación (2021). <i>Sitios de memoria, verdad, justicia, reparación y no repetición</i> . Consultado el 11 de agosto de 2021. Recuperado de: http://sitiosdememoria.segob.gob.mx/

ANEXO 2. Elementos analizados en el contenido de los textos

- a) Clasificación (TR: trabajo recepcional; AC: artículo científico; PW: página web)
- b) Tipo de investigación (social, educativa)
- c) Noción de educación (proceso social o producto institucionalizado)
- d) Disciplina del trabajo
- e) Ordenamiento donde se desenvuelve la memoria (educación formal, educación no formal, tecnologías de la información y la comunicación, ámbito jurídico-político, proyecto identitario de Estado, jóvenes, movimientos sociales, y experiencia cotidiana).
- f) Referencias teóricas sobre memoria
- g) Metodologías utilizadas
- h) Sujetos/objetos investigados
- i) Propiedades de la memoria desarrolladas

ANEXO 3. PROPUESTA TEÓRICA-METODOLÓGICA.

Matriz de análisis: memoria-educación-México

Eje horizontal: Ordenamientos de la memoria

Eje vertical: Propiedades de la memoria

ORDENAMIENTOS	Educación como producto institucionalizado		Educación como práctica y proceso social					
	Educación formal	Educación no formal	Tecnologías de la información y la comunicación	Ámbito jurídico-político	Proyecto identitario del estado	Movimientos sociales	Jóvenes	Experiencia cotidiana
PROPIEDADES								
I. La memoria como contenidos culturales a ser transmitidos a través de los procesos educativos y que posibilitan la incorporación de los individuos a la vida social; la incidencia de los	a) AC-8 b) educativa c) producto institucionalizado d) pedagogía e) educación formal f) - g) análisis teórico h) docentes i) contenidos de aprendizaje	a) AC-21 b) educativa c) producto institucionalizado d) antropología e) educación no formal f) M. De Certeau g) análisis teórico discursivo h) museos militares i) patrimonio	a) TR-16 b) social c) proceso social d) comunicología e) TIC f) - g) ensayo h) memoria humana, memoria artificial.		a) PW-5 c) proceso social e) proyecto identitario de estado i) memoria histórica	a) AC-29 b) social c) proceso social d) sociología e) movimientos sociales f) Todorov g) Observación participante y análisis documental	a) AC-19 b) social c) proceso social d) comunicología e) movimientos sociales y jóvenes f) Giménez g) análisis documental	

procesos generacionales de socialización y de escolarización en la construcción de la memoria, y en los lazos sociales.	a) AC-4 b) educativa c) producto institucionalizado d) pedagogía e) educación formal, normal f) - g) Entrevistas, observación etnográfica h) exalumnos de profesores exiliados i) contenido y experiencia sobre lo escolar		i) transmisión cultural.			h) participantes en movimientos i) acción discursiva resistencia	h) obras de cine documental i) archivo documental	
	a) AC-12 b) educativa c) producto institucionalizado d) historia e) educación no formal f) Nora, Giménez g) etnografía h) museo menonita i) lugar de memoria y patrimonio				a) TR-8 b) educativa c) producto institucionalizado d) pedagogía e) educación no formal f) Halbwachs, Ricoeur, G. Giménez	a) AC-16 b) social c) proceso social d) sociología e) político, estado f) - g) historia de vida h) mujer familiar de	a) TR-13 b) social c) proceso social d) psicología e) experiencia cotidiana f) Assmann, Halbwachs g) revisión documental y entrevistas	
	a) AC-26 b) social c) proceso social							

	<p>a) TR-9 b) educativa c) producto institucionalizado d) pedagogía didáctica de la historia e) educación formal media superior f) Halbwachs</p>	<p>d) antropología e) educación no formal f) - g) etnográfico h) museos: Nacional de Antropología y comunitario de Oaxaca i) patrimonio</p>			<p>g) Investigación acción participante h) Lengua Hñahñú, comunidad y profesores de lengua indígena i) transmisión</p>	<p>preso político i) archivo</p>	<p>h) especialistas en narcotráfico y población lega. i) transmisión intergeneracional de contenidos culturales.</p>	
--	--	--	--	--	--	---------------------------------------	---	--

	<p>g) investigación acción</p> <p>h) Museo Memorial de 1968 y Movimientos Sociales</p> <p>i) experiencia, patrimonio y procesos generacionales</p>	<p>a) AC-27</p> <p>b) social</p> <p>c) proceso social</p> <p>d) antropología</p> <p>e) educación no formal</p> <p>f) -</p> <p>g) etnográfico</p> <p>h) Encuentro Nacional de Museos Comunitarios de México</p> <p>i) patrimonio</p>			<p>contenidos culturales y patrimonio</p>		<p>a) TR-6</p> <p>b) social</p> <p>c) proceso social</p> <p>d) sociología</p> <p>e) experiencia cotidiana</p> <p>f) Halbwachs</p> <p>g) etnográfico</p> <p>h) prácticas dancísticas</p> <p>i) transmisión cultural</p>	
--	--	--	--	--	---	--	---	--

<p>II. El carácter patrimonial de la memoria constituida por elementos que funcionan como referentes sociales y culturales, destacando: los acontecimientos, las personas y los lugares; referentes cuya peculiaridad es que pueden ser conocidos, individual o colectivamente y de manera directa o indirecta.</p>	<p>a) AC-13 b) educativa c) producto institucionalizado d) pedagogía e) educación formal f) Halbwachs, Jelin g) Análisis documental y acción participante h) Libros de texto de primaria y telesecundaria, prácticas docentes i) transmisión intergeneracional</p>	<p>a) TR-7 b) educativa c) producto institucionalizado d) pedagogía e) educación no formal f) UNESCO g) teórico-monográfico h) Museo Memoria y Tolerancia i) patrimonio</p>	<p>a) AC-2 b) social c) proceso social d) comunicología e) tecnología y medios de comunicación f) Nora, Erll, Assmann g) análisis documental y cualitativo h) sismo de 1985 i) patrimonio y transmisión de contenidos culturales</p>	<p>a) PW-1 c) proceso social e) jurídico, Cámara de Diputados i) memoria histórica-archivo</p>	<p>a) PW-4 c) proceso social e) proyecto identitario nacional i) memoria histórica</p>	<p>a) AC-15 b) social c) proceso social d) sociología e) movimientos sociales f) Halbwachs, Ricoeur g) análisis teórico h) Tlatelolco, Campo Militar 1, Lecumberri i) lugares de memoria y represión</p>	<p>a) AC-9 b) educativa c) proceso social d) sociología e) educación formal, superior f) Halbwachs, Giménez g) etnográfico h) Jóvenes de Mexicali i) procesos de educación superior j) procesos de continuidad y ruptura</p>	
	<p>a) TR-3 b) educativa c) producto</p>	<p>a) TR-22 b) educativa c) producto</p>		<p>a) PW-10 c) proceso social e) jurídico-político i) memoria y verdad. DDHH</p>	<p>a) AC-28 b) social c) proceso social d) sociología e) estado y política f) Todorov g) análisis teórico documental h) efemérides nacionales i) acción discursiva y transmisión intergeneracional</p>	<p>a) AC-23 b) social c) proceso</p>	<p>a) AC-1 b) social c) proceso</p>	<p>a) AC-18 b) social c) proceso</p>

	<p>institucionalizado</p> <p>d) pedagogía didáctica de la historia</p> <p>e) educación formal, media superior</p> <p>f) Halbwachs</p> <p>g) Investigación acción, observación participante</p> <p>h) Terremoto de 1985, testimonios orales</p> <p>i) transmisión intergeneracional</p>	<p>institucionalizado</p> <p>d) pedagogía</p> <p>e) educación no formal</p> <p>f) -</p> <p>g) investigación cualitativa</p> <p>h) Museo de Memoria y Tolerancia</p> <p>i) patrimonio</p>			<p>social</p> <p>d) historia</p> <p>e) política y estado nación</p> <p>f) Halbwachs, Ricoeur, Nora</p> <p>g) análisis del discurso</p> <p>h) Independencia y revolución mexicana</p> <p>i) lugares de memoria</p>	<p>social</p> <p>d) sociología</p> <p>e) movimientos sociales</p> <p>f) P. Nora</p> <p>g) teórico-analítico</p> <p>h Plaza de las Tres Culturas, Tlatelolco)</p> <p>i) lugares de memoria, trauma, contenidos y transmisión intergeneracional</p>	<p>social</p> <p>d) antropología etnoecología</p> <p>e) movimientos sociales y jóvenes</p> <p>f) -</p> <p>g) etnográfico</p> <p>h) estudiantes de educación superior hablantes de lengua indígena</p> <p>i) patrimonio biocultural</p>	
	<p>a) TR-21</p> <p>b) educativa</p> <p>c) producto institucional</p> <p>d) pedagogía</p> <p>e) educación formal superior</p> <p>f) W. Benjamin</p> <p>g) Entrevistas semiestructurada</p> <p>h) narrativas de personajes</p>	<p>a) TR-1</p> <p>b) educativa</p> <p>c) producto institucionalizado</p> <p>d) pedagogía</p> <p>e) educación no formal</p> <p>f) -</p> <p>g) monográfico</p> <p>h) Museo de Memoria y Tolerancia,</p>			<p>a) AC-5</p> <p>b) social</p> <p>c) proceso social</p> <p>d) sociología</p> <p>e) experiencia cotidiana</p> <p>f) Bergson, Halbwachs, Nora, Todorov,</p>	<p>a) AC-6</p> <p>b) social</p> <p>c) proceso social</p> <p>d) psicología</p> <p>e) política y Estado</p> <p>f) -</p> <p>g) análisis documental</p> <p>h) antimonumentos</p>	<p>a) AC-17</p> <p>b) social</p> <p>c) proceso social</p> <p>d) antropología etnoecología</p> <p>e) movimientos sociales y jóvenes</p> <p>f) -</p>	

	(alumnos, profesores, vendedores) sobre la Facultad de Filosofía y Letras i) reconstrucción individual y colectiva del pasado; contenidos culturales	media-dores educativos i) patrimonio			Ricoeur g) teórico-analítico h) Monumento a la Revolución mexicana y edificio de la Dirección Federal de Seguridad i) construcción de significados	i) memoria objeto, violencia	g) ensayo h) patrimonio biocultural i) patrimonio	
	a) TR-4 b) educativa c) producto institucionalizado d) pedagogía e) educación formal f) Halbwachs, Ricoeur g) hermenéutico h) evocaciones de los docentes de preescolar a posgrado				a) TR-5 b) social c) proceso social d) historia e) proyecto identitario de estado-nación f) P. Nora g) análisis del discurso político h) periodo	a) AC-25 b) social c) proceso social d) psicología e) movimientos sociales f) Halbwachs g) investigación acción h) integrantes del	a) AC-14 b) social c) proceso social d) antropología e) jóvenes f) Halbwachs g) historia de vida, entrevista a profundidad h) mujer, joven,	

	i) transmisión generacional				coyuntural de la Reforma a la Republica Restaurada i) memoria histórica	movimiento, archivos i) patrimonio biocultural	afromexicana i) transmisión intergeneracional contenidos culturales	
					a) TR-11 b) social c) proceso social d) sociología e) proyecto de estado f) Halbwachs, Assmann g) análisis iconográfico del pasado h) imágenes públicas, objetivadas i) transmisión del conocimiento del pasado	a) TR-14 b) educativa c) producto institucionalizado d) pedagogía e) educación no formal f) Bárcena, Melich. g) teórico-reflexiva h) Acontecimientos genocidios i) acción discursiva y acervo de sentido		
					a) TR-25	a) TR-2		

					<ul style="list-style-type: none"> b) social c) proceso social d) antropología e) proyecto identitario de estado f) Halbwachs Ricoeur Todorov, Jelin g) etnografía h) Plaza de las Tres Culturas, Ayotzinapa i) patrimonio, lugares de memoria 	<ul style="list-style-type: none"> b) social c) proceso social d) historia e) movimientos sociales f) Halbwachs g) análisis iconográfico h) películas sobre el 68, generaciones receptoras i) carácter patrimonial e intergeneracional 		
						<ul style="list-style-type: none"> a) TR-12 b) social c) proceso social d) psicología e) movimientos sociales y jóvenes 		

						f) Halbwachs, Ricoeur g) interpretativa h) objetos personales y recuerdos de los miembros del comité 68 i) acción discursiva y acervo de sentido.		
III. La función social y cultural de las tecnologías de la información y de la comunicación que rebasa el mero almacenamiento y transmisión de los archivos y documentación de carácter patrimonial; su condición como espacios pedagógicos, educativos y			a) PW-7 c) proceso social e) patrimonio i) memoria histórica, archivo					

<p>socializadores de la memoria, que influyen tanto en la construcción de la subjetividad como de la realidad social. La particularidad de las TIC que permite superar el entendimiento de la experiencia directa como la fuente legítima de la memoria, y de la transmisión directa y oral como el auténtico vehículo de esta.</p>								
<p>IV. La memoria como acción discursiva y como acervo de sentido que influye en el tipo de relaciones e identidades sociales que ella misma contribuye a</p>	<p>a) TR-17 b) educativa c) producto institucionalizado d) pedagogía e) educación formal, básica f) Ricoeur g) investigación acción participante</p>			<p>a) PW-3 c) proceso social e) acervo de sentido i) memoria histórica. DDHH. Documental</p>		<p>a) PW-2 c) proceso social e) movimientos sociales i) legitimación y pretensión de verdad. DDHH</p>	<p>a) AC-7 b) social c) proceso social d) historia e) movimientos sociales f) Todorov g) análisis documental</p>	

<p>construir. La articulación de las prácticas de la memoria en un contexto más amplio de estructuras y procesos sociales que pone al descubierto el valor, alcance e impacto de su potencial político en términos de: los sentidos construidos del pasado, las legitimidades sociales de esos sentidos, y las pretensiones de verdad que se les otorgan a tales sentidos.</p>	<p>h) docentes de educación básica i) experiencia narrada y acción discursiva sobre la propia práctica docente</p>						<p>h) Escuelas y estudiantes normalistas i) acervo de sentido, pretensión de verdad y justicia</p>	
						<p>a) PW-9 c) proceso social e) proyecto identitario i) memoria histórica</p>	<p>a) PW-6 c) proceso social e) movimientos sociales y jóvenes i) memoria y verdad</p>	<p>a) AC-11 b) educativa c) producto institucionalizado d) sociología de la educación e) movimientos sociales estudiantiles f) Jelin g) análisis documental h) estudiante i) memoria histórica, oficial en disputa</p>
						<p>a) AC-22 b) social c) proceso social d) historia e) política y estado f) Ricoeur, Todorov g) análisis del discurso político</p>	<p>a) AC-10 b) social c) proceso social d) sociología e) movimientos sociales f) Halbwachs, Vygotsky g) análisis teórico</p>	

				<p>h) discursos presidenciales, conmemoraciones i) trauma y violencia</p>		<p>h) Víctimas de desaparición forzada i) contra el olvido y la impunidad</p>		
				<p>a) TR-26 b) social c) proceso social d) derecho e) jurídico f) Todorov g) análisis discursivo h) Derechos humanos i) transmisión cultural y patrimonio</p>		<p>a) TR-15 b) social c) proceso social d) sociología estudios latinoamericanos. e) movimientos sociales y jóvenes. f) Todorov, Halbwachs y Jelin. g) análisis de testimonio. h) hijos de los desaparecidos políticos. i) acción discursiva.</p>		
				<p>a) TR-18 b) educativa c) producto institucionalizado d) derecho e) educación</p>				

				formal superior f) Halbwachs g) análisis documental h) estudiantes procesados del 68 y estudiantes de la licenciatura en Derecho i) legitimación y pretensión de verdad.				
V. La memoria como proceso intergeneracional que articula recuerdo y transformación; al no limitarse a registrar o a reproducir mecánicamente el sentido de los recuerdos de las generaciones	a) TR-10 b) educativa c) producto institucionalizado d) pedagogía e) educación formal primaria f) Halbwachs y Giménez g) Etnografía, observación participante, investigación						a) AC-20 b) social c) proceso social d) historia e) movimientos sociales y jóvenes f) Rigney g) observación participante h) víctimas de	a) AC-24 b) social c) proceso social d) psicología e) movimientos sociales f) Halbwachs g) análisis sistemático de experiencias h)

<p>adultas, las generaciones jóvenes realizan un verdadero trabajo sobre el pasado, un trabajo de selección y reconstrucción de una memoria socialmente heredada que les antecede, y de otra memoria en construcción que incorpora a los jóvenes como parte de aquello que construyen.</p>	<p>acción h) Proyecto educativo Ikoots, alumnos, padres de familia y docentes i) construcción del pasado a partir de las vivencias escolares y cotidianas</p>					<p>desapariciones forzadas y asesinatos i) recuerdos y transformación</p>	<p>participantes en movimientos sociales i) narrativa experiencial individual y colectiva</p>
<p>VI. La memoria, cuya condición multidimensional y multirreferencial que favorece la generación de crisis potenciales de sentido sobre el pasado y sobre formaciones</p>	<p>a) TR-24 b) educativa c) producto institucionalizado d) pedagogía e) educación formal superior f) - g) Cualitativa, entrevistas h) investigadores</p>			<p>a) PW-8 c) proceso social e) proyecto identitario de estado i) memoria histórica</p>			<p>a) AC-3 b) social c) proceso social d) historia e) movimientos sociales f) - g) análisis documental</p>

<p>identitarias novedosas en el presente.</p>	<p>educativos FES- Acatlán i) experiencia</p>							<p>h) festival Avándaro i) archivo a) TR-19 b) social c) proceso social d) psicología e) movimientos sociales y jóvenes f) Halbwachs y Giménez g) entrevistas y análisis histórico h) Testimonios de adultos en reclusión i) contenidos culturales y procesos intergeneracio nales</p>
---	---	--	--	--	--	--	--	---

									<p>a) TR-23 b) social c) proceso social d) sociología desarrollo y gestión intercultural e) movimientos sociales f) Jelin, Giménez g) Análisis documental, entrevistas, observación participante h) Archivos de instituciones culturales y migrantes franceses i) formaciones identitarias y transmisión cultural</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

									<p>a) TR-20 b) social c) proceso social d) sociología e) experiencia cotidiana f) Halbwachs g) análisis teórico h) sujetos y prácticas sociales i) hacer cotidiano del pasado</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--