

Este texto es una traducción realizada por Katuska Ferrer Portillo de la versión publicada de este artículo. La versión publicada en inglés está disponible en acceso abierto aquí:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09620214.2020.1743198>

La educación como lugar de memoria: elaboración de un programa de investigación

- a. Escuela de Educación, Universidad de Bristol, Bristol, Reino Unido;
- b. Museo Nacional de Uganda, Kampala, Uganda; c. Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Coexistencia y No-Repetición, Bogotá, Colombia; d. Secretaría de Educación, Cúcuta, Colombia; e. Centro Bophana de Recursos Audiovisuales, Phnom Penh, Camboya;
- f. Departamento de Educación, Universidad de Bath, Bath, Reino Unido;
- g. Escuela de Ciencias Sociales, Universidad de Cardiff, Cardiff, Reino Unido; h. Departamento de Historia, Universidad de Exeter, Exeter, Reino Unido;
- i. Organización para la Paz y la Libertad, Exeter, Irak; j. Centro UNESCO, Universidad del Ulster, Erbil, Reino Unido.

Cómo citar este artículo: Julia Paulson, Nelson Abiti, Julian Bermeo Osorio, Carlos Arturo Charria Hernández, Duong Keo, Peter Manning, Lizzi O. Milligan, Kate Moles, Catriona Pennell, Sangar Salih & Kelsey Shanks (2020) Education as site of memory: developing a research agenda, *International Studies in Sociology of Education*, 29:4, 429-451, DOI: 10.1080/09620214.2020.1743198

Enlace a este artículo: <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1743198>

Publicado en línea: 15 Abr 2020.

RESUMEN

El ámbito de estudios sobre la memoria tiende a centrar la atención en las "3M", a saber, museos, monumentos, memoriales, como lugares en los que se construyen, comunican y disputan las memorias. Cuando se identifica la educación como un lugar de memoria, la atención se centra a menudo en lo que se comunica o no dentro de los planes de estudio o en los libros de texto, dando por sentado que las escuelas se limitan a transmitir mensajes pactados o discutidos en otras instancias. Este artículo explora las posibilidades que surgen cuando los procesos educativos no se toman como espacios estables y autorizados para transmitir narrativas históricas, sino como espacios de impugnación, negociación y producción cultural. Haciendo especial hincapié en las "historias difíciles" de conflictos recientes y en las injusticias históricas, desarrollamos un programa de investigación sobre la educación como lugar de memoria, y mostramos cómo esto puede sacar a la luz las luchas en

Este texto es una traducción realizada por Katuska Ferrer Portillo de la versión publicada de este artículo. La versión publicada en inglés está disponible en acceso abierto aquí:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09620214.2020.1743198>

torno a las narrativas históricas dominantes en diferentes niveles, destacando el papel de los agentes implicados en la educación a la hora de dar sentido al pasado.

Introducción

El exprofesor de historia y Director del Centro de Memoria, Paz y Reconciliación de Bogotá (Colombia), Arturo Charria Hernández, alentó a sus alumnos de secundaria a crear lo que denominó un "museo de la memoria". Pidió a sus alumnos, los cuales eran adolescentes que asistían a una escuela de élite privada y cuyos padres dirigían importantes empresas y ocupaban cargos políticos, que a partir de las conversaciones mantenidas con sus familiares, identificaran un objeto que para ellos y sus familias simbolizara el conflicto armado que vivió Colombia durante décadas. Los estudiantes regresaron con objetos cotidianos: el teléfono que una abuela contestó para que se le exigiera un soborno, la hamaca que fue el único refugio de un tío mientras estaba secuestrado, la invitación a una boda a la que no asistieron debido a los peligros del viaje. Los recopilaron en una exposición en la que también entrelazaban fragmentos de entrevistas a sus familiares. La exposición fue visitada por alumnos de un centro de enseñanza secundaria estatal, mucho menos privilegiados desde el punto de vista socioeconómico, y por ende afectados a menudo por distintos tipos de experiencias derivadas del conflicto colombiano. En muchos casos, sus padres llegaron a Bogotá procedentes de otras partes del país tras haber sido desplazados por la violencia. A continuación, invitaron a los alumnos del colegio privado a recorrer su propio "museo de la memoria", que también estaba repleto de objetos conmovedores y cotidianos, cada uno con una historia que contar sobre las formas en que el largo conflicto había afectado a sus familias.

Este ejemplo ilustra un enfoque dinámico a la hora de trabajar con la educación como lugar de memoria. En este caso, a fin de trabajar en la comprensión de la dinámica del conflicto en Colombia, los docentes incentivan a los estudiantes para que busquen recuerdos familiares y a que se comprometan con ellos, conectándolos con las narrativas históricas que reciben por otro lado, que van desde las exposiciones en los museos hasta el arte callejero, incluyendo sus libros de texto escolares, los medios de comunicación y los espacios educativos informales. En este artículo, tratamos de poner de relieve el compromiso activo con las memorias y con el trabajo sobre la memoria en las prácticas pedagógicas, en los libros de texto, en los planes de estudio y en los espacios educativos informales. Sin embargo, también sostenemos que, incluso cuando los educadores no asumen de forma activa y consciente el trabajo sobre la memoria, la educación sigue siendo un lugar en el que la memoria se construye, se comunica y se disputa. Nuestro trabajo pretende entablar un diálogo entre la producción académica de los estudios sobre la memoria y de la educación, con el fin de fomentar este debate y de mostrar el espacio que se abre para investigaciones futuras.

Este texto es una traducción realizada por Katuska Ferrer Portillo de la versión publicada de este artículo. La versión publicada en inglés está disponible en acceso abierto aquí:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09620214.2020.1743198>

La idea de que la educación es un lugar de memoria, no se ha desarrollado de forma exhaustiva en la literatura de los estudios sobre la educación, ni en los de las disciplinas afines a la sociología, a la historia o a la antropología, por las razones que expondremos en este artículo. Al aunar estas literaturas, explicamos dos ideas principales: en primer lugar, que las estructuras, las políticas y las prácticas educativas, no sólo transmiten, sino que también configuran la memoria. En segundo lugar, que las diversas formas de intervención en la educación, incluidas las que promueven los responsables políticos, las que se reflejan en las agendas internacionales y los procesos de globalización y, sobre todo, la acción de los educadores y los jóvenes, contribuyen a estabilizar o transformar las memorias y a conferirles relevancia tanto en el presente como en el futuro.

El artículo está organizado presentando en primer lugar, perspectivas procedentes del ámbito de los estudios sobre la memoria, y su conceptualización de la memoria como un proceso inherentemente social, influido por las relaciones espaciales así como por el entorno y la tecnología, lo cual la hace múltiple y cambiante, imbuida de poder y refutación propios. Estas ideas trastocan las formas mucho más lineales y menos problemáticas de entender las narrativas del pasado en el ámbito de la investigación educativa. Seguidamente, presentamos las perspectivas procedentes de la investigación en materia de educación, a fin de arrojar luz sobre las prácticas, los procesos y las relaciones dinámicas que entran en juego durante los encuentros educativos formales e informales. La investigación en materia educativa, pone de relieve los complejos procesos y las relaciones dinámicas y de múltiples niveles que intervienen en la enseñanza y en el aprendizaje, y pone en tela de juicio la suposición de que en gran parte de la literatura sobre los estudios de la memoria, el papel de la educación se limita a transmitir simple y eficazmente las narrativas "oficiales" del pasado. En este artículo, presentamos una base conceptual y teórica para una agenda de investigación en torno a la educación como lugar de la memoria, basándonos en nuestro trabajo interdisciplinario conjunto como parte de nuestro proyecto en curso llamado, Enseñanza Transformativa de la Historia. Si bien los argumentos que presentamos se basan en nuestros estudios empíricos, los cuales publicaremos por separado, aquí no pretendemos describir en detalle los posibles procesos pedagógicos a través de los cuales se podría abarcar la memoria, sino más bien destacar las formas en que la comprensión de la educación y de los espacios educativos como sitios donde se disputa y se produce la memoria, ofrece nuevas vías de investigación.

Este artículo hace hincapié en las "historias difíciles" porque éstas han sido el foco de gran parte de la investigación relacionada con la educación y la memoria dentro de los ámbitos que nos ocupan. Muchos de los conceptos con los que trabajamos en este artículo, han sido desarrollados dentro del ámbito de las investigaciones que abordan las historias de los conflictos violentos, a menudo enfocadas en el Sur Global. Por tanto, los desafíos que surgen como consecuencia de la implicación con las "historias difíciles", deben ser cuidadosamente contextualizados. Olick (2007), afirma que existe una renovada voluntad por parte de las

Este texto es una traducción realizada por Katuska Ferrer Portillo de la versión publicada de este artículo. La versión publicada en inglés está disponible en acceso abierto aquí:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09620214.2020.1743198>

autoridades políticas de revelar, desenterrar y reparar las "historias difíciles", lo cual representa una nueva "política del arrepentimiento". Levy y Sznajder (2010), van más allá y sugieren que las memorias y legados de las "historias difíciles", han reconfigurado la racionalidad que rige a las autoridades políticas, en torno a principios de contrición, remordimiento y retrospección; y como mínimo, ahora los Estados deben ser vistos como capaces de involucrarse con la historia de los conflictos, la violencia y la injusticia histórica. El desarrollo de la justicia transicional como un ámbito dentro las prácticas internacionales, y como una esperanza para ciertos estados que salen de períodos marcados por las violaciones de los derechos humanos y los conflictos violentos, ha contribuido a la consolidación del compromiso con el recuerdo de las "historias difíciles" como mecanismo para mejorar el presente (Manning, 2017). La reforma educativa se conceptualiza cada vez más como una forma de justicia transicional (por ejemplo, Bellino, Paulson y Worden, 2017; Bellino, 2016; Clarke-Habibi, 2018; Davies, 2017), en la que se destaca el potencial para la construcción de la paz que tienen los cambios en la forma de presentar el pasado en las escuelas. La investigación en torno a la educación en situaciones de emergencia, también ha identificado al plan de estudios de historia como un área propicia para la reforma, con el fin de aprovechar lo que se define como el potencial de la educación para la construcción de la paz (por ejemplo, Paulson, 2015; Bekerman y Zembylas, 2011; Psaltis et al., 2017).

Sin embargo, debemos estar atentos a las diferentes prácticas y procesos que visibilizan y que, por consiguiente, abordan las "historias difíciles". Las influyentes agendas políticas mundiales en materia de justicia transicional y consolidación de la paz, que incluyen recomendaciones sobre iniciativas e intervenciones en materia de educación, visibilizan las "historias difíciles" y les confieren urgencia en algunos casos, pero no en otros. A los países del sur global se les anima a poner en práctica estrategias exhaustivas de justicia transicional, mientras que las luchas por la justicia transicional u otras formas de reconocimiento y reparación, como por ejemplo los legados de la esclavitud y el colonialismo en países occidentales, cuentan con menos apoyo y no se formulan con la misma urgencia dentro de las agendas globales (Burton, 2011; Nagy, 2008). Existe el consiguiente riesgo de que los complejos desafíos que plantea el compromiso educativo con las "historias difíciles", se definan como un problema específico sólo de los contextos que han sido designados como "afectados por conflictos", cuando en los contextos del norte global, el papel y el lugar de los compromisos educativos con las "historias difíciles" sobre la guerra, los legados coloniales y la responsabilidad histórica, continúan siendo extremadamente controvertidos y politizados, y a menudo silenciados. Las dificultades para descolonizar los planes de estudio en el Reino Unido lo ponen de manifiesto, aunque estos esfuerzos rara vez se consideran aplicables a la justicia transicional o a la construcción de la paz (Nagy, 2008; Zembylas, 2017). Si bien en este artículo nos basamos en la investigación centrada principalmente (aunque no exclusivamente) en contextos propios del sur, donde la educación se ha concebido a menudo como parte de los procesos de transición y construcción de la paz, insistimos en la pertinencia

Este texto es una traducción realizada por Katuska Ferrer Portillo de la versión publicada de este artículo. La versión publicada en inglés está disponible en acceso abierto aquí:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09620214.2020.1743198>

de la agenda de investigación en torno a la educación como sitio de la memoria, para las sociedades del norte global así como del sur global.

Estudios y trabajos sobre la memoria

La expansión de los "Estudios de la Memoria", y su autoidentificación como un ámbito académico con identidad propia, surgió en parte debido a la tensión entre el conocimiento histórico "objetivo" del pasado, como tarea de los historiadores académicos, y el interés por la memoria como lugar de importancia normativa y política dentro del presente y de cara al futuro (Roediger y Wertsch, 2008). El interés por la politización de la memoria generó preocupaciones fundacionales dentro de los estudios de la memoria, entre ellas la de recuperar y dignificar las memorias provenientes de experiencias marginales, contrarias o subalternas, que han sido suprimidas por los grupos dominantes o de élite (ed. del CCCS, 2013); eso por un lado, y por otro, la inquietud de que, debido al ritmo acelerado que caracteriza a la modernidad reciente, vivimos en una época de "demasiada" memoria (Huysen, 2012; Nora, 1989). Al explorar estas dos corrientes, los estudios sobre la memoria surgieron de explorar las formas en que el pasado cobra sentido en el presente, en los vínculos entre los sujetos y en sus relaciones con sus contextos sociales e instituciones, y en cómo se comprometen a mantener ésto.

En el ámbito de los estudios sobre la memoria, se tiende a considerar la misma como un logro social (Olick, 2007). En lugar de considerar los relatos individuales o subjetivos de la memoria, ésta se entiende como un logro colectivo, no sólo legitimado sino estructurado por mecanismos sociales (Halbwachs, 1992). Jelin (2003), desarrolla esta idea al considerar el esfuerzo necesario para construir la memoria ("el trabajo de la memoria"), como un quehacer social que debería contar siempre con una ubicación y un contexto: "La memoria no es un objeto que simplemente está ahí para ser extraído, sino que es producida por sujetos activos que comparten una cultura y unos valores" (Jelin, 2003, p. 68). La memoria es una labor y requiere trabajo, interpretación continua, diálogos y reflexión sobre los significados que son componentes importantes de las modalidades con las que negociamos, y le damos sentido al pasado en el presente. Tal y como Hoskins (2011) indica, la memoria individual, colectiva y cultural se desarrolla en conjuntos de vínculos continuos, dinámicos y conectados, producidos a través de relaciones con artefactos materiales, lugares y tecnologías. Estos enfoques de la memoria que identifican el trabajo dinámico y continuo entre los agentes, las "herramientas" de la memoria y los contextos sociales, son aleccionadores porque no reproducen las concepciones habituales de la memoria como una actividad extractiva o de archivo, en las que se corre el riesgo de ubicar al pasado en un lugar inmutable y permanente. Por el contrario, especialmente en contextos educativos en los que el pasado suele tratarse simplemente como un objeto estable y transmisible, debemos permanecer empíricamente atentos a las reivindicaciones fluctuantes y eventuales que se hacen sobre el pasado.

Este texto es una traducción realizada por Katuska Ferrer Portillo de la versión publicada de este artículo. La versión publicada en inglés está disponible en acceso abierto aquí:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09620214.2020.1743198>

Las dimensiones activas, "performativas" y espaciales de la memoria son fundamentales. La memoria se mantiene en los entornos "cotidianos" (Tolia-Kelly, 2004), así como en los lugares que han sido designados como históricamente significativos, como por ejemplo, los lugares donde se cometieron atrocidades (Koonz, 1994). El trabajo llevado a cabo en el ámbito de los estudios sobre la memoria, se ha centrado particularmente en los espacios dedicados al patrimonio cultural, tales como los lugares conmemorativos, los museos y los monumentos, que funcionan como espacios y lugares primordiales en los que se comunica "lo que valoramos" y "lo que deseamos transmitir a las generaciones futuras" (Deacon et al., 2004, p. 7). El deber de recordar se invoca a menudo explícitamente en la proliferación de actividades conmemorativas "espectaculares", especialmente al servicio de las historias de los estados nacionales (Laing y Frost, 2013).

Mientras que el patrimonio cultural institucional (por ejemplo, exposiciones en museos o monumentos conmemorativos) puede presentar una única narrativa del pasado, siempre hay interpretaciones múltiples, superpuestas, conflictivas y a menudo inconexas de los acontecimientos; así como también de los artefactos materiales y culturales existentes, cuya elaboración y activación se logra a través de las prácticas cotidianas y del proceso de creación de narrativas. Estas narrativas alternativas pueden suscitarse y facilitarse a través de prácticas creativas, algo que puede ser recomendable cuando se trata de un pasado difícil y controvertido. Como afirma Manning (2015, p. 392), "debemos prestar atención a las prácticas, a los poderes y a los contextos que hacen que las memorias de las atrocidades persistan o cambien, y a los agentes implicados en los intentos de transformarlas o afianzarlas". Por tanto, los estudios sobre la memoria, ilustran las formas en que los investigadores pueden estar en sintonía y captar la interacción entre la narrativa deseada, la versión oficial, la poderosa versión de la historia transmitida en lugares concretos (y las luchas por el control de los mismos), y los significados reales que tiene el pasado para diferentes grupos de personas. Ésto incluye los recuerdos que los individuos traen de otras experiencias, espacios y lugares, los procesos de acallamiento que valoran ciertas memorias y no otras, y la importancia de las prácticas y de las respuestas emocionales y corporales. Nosotros sostenemos que esta perspectiva sobre la producción social de la memoria, sobre la labor o el trabajo de la memoria, puede aplicarse a la educación para ayudar a dar sentido al modo en que se construyen el pasado, el presente y el futuro, dentro y fuera de las aulas.

La educación como espacio de la memoria

Los espacios educativos como lugares de producción y cuestionamiento de la memoria, no han recibido la atención que se le da a otros lugares relacionados con la memoria. En la primera edición del influyente libro de Benedict Anderson sobre identidad, pertenencia y nacionalismo, Anderson (1983) identificó la educación como uno de los mecanismos institucionales clave para inculcar el nacionalismo. Sin embargo, como señala Sobe (2014), en la segunda edición de *Imagined Communities* (Anderson, 1991)¹, se abandona el interés por

Este texto es una traducción realizada por Katuska Ferrer Portillo de la versión publicada de este artículo. La versión publicada en inglés está disponible en acceso abierto aquí:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09620214.2020.1743198>

la educación, centrándose en cambio en los mapas, los museos y los censos como las tres instituciones de poder a través de las cuales se puede entender cómo se constituyen las comunidades imaginadas. Sobe (2014, p. 331), atribuye la ausencia de la educación en la obra de Anderson, al menos en parte, a "una tendencia errónea dentro de la erudición académica, de tratar las escuelas y lo que ocurre en ellas como un derivado de las tensiones y los pactos sociales que se han gestado en otros ámbitos".

Escuelas, nacionalismo y narrativas de conflicto étnico

En gran parte de los estudios sobre el nacionalismo y en los trabajos relacionados con los orígenes del conflicto étnico, las escuelas se consideran lugares de transmisión de ideas que han sido ensayadas y dilucidadas en otros ámbitos. Por tanto, los espacios educativos son lugares en los que las ideas se transmiten y difunden con el fin de que sean acogidas pasivamente. Aunque no estamos de acuerdo con la forma en que estas interpretaciones ubican la competencia para la construcción y la lucha por la memoria lejos de las aulas, y con frecuencia, también lejos de los responsables de las políticas educativas o de los comisionados y autores de los libros de texto, sí que captan de forma efectiva el carácter de la educación como un lugar de poder para la transmisión de la memoria, y la importancia de su papel a la hora de garantizar la continuidad a través de las generaciones.

Por ejemplo, en los estudios sobre nacionalismo e identidad, los académicos destacan cómo los actores políticos suelen emplear la memoria como instrumento de control, utilizándola estratégicamente para legitimar comportamientos políticos (Hayden, 1992). En este caso, se considera que la educación simplemente desempeña un papel estratégico dentro de la política de la memoria, al institucionalizar una historia colectiva para que pueda transmitirse de una generación a otra. En este sentido, se considera que las escuelas difunden cierta imagen de la nación y promueven la lealtad (Hobsbawn, 1996). Por consiguiente, la transmisión de la propaganda nacionalista a través de "ritos y prácticas comunes en torno a imágenes icónicas del estado y la nación" (Gallagher, 2004, p. 23), caracteriza a la educación como una herramienta utilizada para que las poblaciones se unifiquen bajo una narrativa histórica común (véase Choi Tse, 2007). Quienes han estudiado la etnicidad y el nacionalismo, consideran que estas narrativas históricas sirven para construir una identidad grupal a través de la creación de un "pasado común de larga data" (Weber & Whimster, p. 150). En este sentido, Churchill (1996) sugiere que la educación puede ayudar no sólo a construir, sino también a imponer un sentido compartido de la historia, que inculque un sentimiento de orgullo por el pasado común. Desde una perspectiva política, se considera que la enseñanza de la historia contribuye a la homogeneización de los ciudadanos. Este argumento, y los ejemplos empíricos en los que se ha identificado que las narrativas divisivas y etnonacionalistas en los planes de estudio y los libros de texto, contribuyen a la dinámica de los conflictos (por ejemplo, Bleiker y Young-Ju, 2007; Bellino y Williams, 2017; Lerch, 2016), ha dado lugar a que se incluya una revisión de los planes de estudio de historia y a la

Este texto es una traducción realizada por Katuska Ferrer Portillo de la versión publicada de este artículo. La versión publicada en inglés está disponible en acceso abierto aquí:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09620214.2020.1743198>

eliminación de los "contenidos divisivos" en las guías orientativas para la enseñanza y el aprendizaje (2010), ampliamente distribuidas por la Red Interinstitucional de Educación en Situaciones de Emergencia.

Más allá de la transmisión

Sobe (2014), insta a los académicos a ir más allá de una comprensión de la educación y de las escuelas como meros y poco problemáticos transmisores de las narrativas cuidadosamente elaboradas por los más poderosos, argumentando en cambio que "las escuelas son lugares menos estables y autorizados para la difusión de ideales sociales y políticos de lo que algunos académicos consideran. Las escuelas son lugares de cuestionamiento, negociación y producción cultural" (Sobe, 2014, p. 313). El hecho de que las escuelas no son lugares que garantizan una transmisión estable de los mensajes curriculares, ha sido claramente demostrado por los estudiosos de la educación, quienes han explorado los múltiples significados extraídos de, por ejemplo, los libros de texto y las lecciones de historia (por ejemplo, Bellino, 2016), y en cuyos estudios de los procesos pedagógicos se destacan los esfuerzos y subjetividades de los niños y los docentes (por ejemplo, Hopkins y Sriprakash, 2016; Silova et al., 2018; Yemini, 2018). En algunos casos, los investigadores del ámbito educativo han centrado su atención en la memoria destacando la importancia, por ejemplo, de la autobiografía, la historia oral y las metodologías narrativas, para desafiar las construcciones predominantes sobre el pasado y las pautas educativas neoliberales preponderantes (por ejemplo, Aydarova et al., 2016; Harding y Gabriel, 2011), o proponiendo intervenciones pedagógicas que al igual que en el enfoque señalado en la introducción, adoptan la construcción de la memoria de forma activa (por ejemplo, Corredor et al., 2018). Sin embargo, estos acercamientos a la memoria aún no conceptualizan plenamente la educación como un cuarto espacio para la producción de memoria, ni aplican las herramientas teóricas de los estudios de la memoria para comprender las prácticas educativas formales e informales.

Esta comprensión de la educación, como lugar de elaboración de la memoria en lugar de su transmisión pasiva, es algo que los estudios sobre la memoria aún no han adoptado plenamente. Esto se pone de manifiesto cuando Roediger y Wertsch (2008), hacen un llamamiento para que la educación se convierta en una disciplina clave en los estudios de la memoria. De acuerdo con los lineamientos establecidos en los estudios sobre el nacionalismo, ellos presentan como dignos de estudio a los espacios educativos como las escuelas, los planes de estudio y los libros de texto. Esto se debe a los mensajes sobre el pasado que se transmiten a los alumnos, incluso inculcando "actitudes casi inconscientes" (Roediger y Wertsch, 2008, p. 14), y a los inevitables fallos y omisiones en los relatos de la historia nacional presentados a través de la educación. Si la posición de Anderson (1991) según la cual la educación no es un ámbito de análisis primordial, porque lo único que hace es transmitir con éxito mensajes debatidos y determinados en otros ámbitos, puede considerarse como punto

Este texto es una traducción realizada por Katuska Ferrer Portillo de la versión publicada de este artículo. La versión publicada en inglés está disponible en acceso abierto aquí:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09620214.2020.1743198>

de partida para la inclusión de la educación dentro de los estudios sobre la memoria, entonces Roediger y Wertsch (2008) ofrecen una alternativa: La educación es interesante y digna de análisis, precisamente porque tiene mucho éxito a la hora de transmitir mensajes que han sido objeto de debate y han sido determinados en otras instancias; sus planes de estudio y sus libros de texto son sitios útiles para comprender mejor el contenido de esos mensajes, así como sus omisiones y las implicaciones que estas narrativas pueden tener para la identidad y la pertenencia.

Gran parte de la investigación en materia de educación se ha concentrado en este punto: hay volúmenes impresionantes centrados en el análisis de los libros de texto que señalan las dificultades para elaborar determinados relatos históricos, así como las omisiones e injusticias existentes en los relatos que llegan a las páginas de los libros de texto (por ejemplo, Benvolante et al., 2016; Williams y Bokhorst-Heng, 2016). Sostenemos que este tipo de investigaciones son importantes para comprender las formas en que las memorias se producen socialmente y se impugnan en el ámbito de la educación, pero también sobre la insuficiencia de su alcance. La política, el plan de estudios y los libros de texto son ciertamente importantes, pero también lo es (y quizás más) lo que ocurre en las aulas entre profesores y alumnos. Esto incluye lo que esos profesores y alumnos traen consigo a las aulas gracias a sus singulares experiencias vitales relacionadas con la memoria en otros espacios y lugares, así como los resultados de esos encuentros en las aulas en lo que respecta a los significados sobre el pasado que adquieren tanto los profesores como los alumnos.

Por lo tanto, proponemos una tercera posición sobre el lugar de la educación en los estudios de la memoria. La educación sigue siendo interesante y susceptible de ser estudiada, de acuerdo con Roediger y Wertsch (2008), pero cuestionamos su suposición de que la educación es un contexto estático en el que un determinado mensaje puede ser transmitido con éxito a receptores pasivos, una posición que la investigación en materia de educación claramente refuta. En cambio, buscamos que la educación se convierta en un cuarto espacio de producción de memoria, a la par que los museos, los monumentos y los lugares conmemorativos, en el que los trabajos y las pugnas sobre la creación de la memoria puedan entrecruzarse y analizarse.

Entendiendo la educación como un sitio de memoria: estructuras, políticas e identidades

En la siguiente sección, presentaremos las áreas de investigación en materia educativa que facilitarían la construcción de una agenda de investigación en torno a la educación como sitio de memoria. Nos centramos principalmente en las estructuras organizativas de la educación, y en el papel que desempeñan los estados nacionales y las entidades y programas supranacionales en la configuración de estas estructuras, destacando la importancia de los contextos educativos de mayor alcance en los que se transmiten las narrativas históricas, y en el modo en que éstas varían en función de los contextos políticos, sociales y culturales.

Este texto es una traducción realizada por Katuska Ferrer Portillo de la versión publicada de este artículo. La versión publicada en inglés está disponible en acceso abierto aquí:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09620214.2020.1743198>

También abordamos los procesos y las prácticas educativas y las decisiones políticas, especialmente en lo que respecta a los planes de estudio y a los objetivos pedagógicos de la enseñanza de la historia. Además, destacamos el papel crucial que juegan los actores que intervienen en el proceso educativo, centrándonos en las formas en que las identidades, las experiencias vividas, la personificación y los afectos de los profesores y los alumnos, son aspectos importantes dentro de las agendas de investigación que pretenden tomar en serio a la educación como lugar de memoria. Estos aspectos se presentarán en secciones separadas; sin embargo, son las relaciones entre estos elementos y las formas en que permiten y limitan la producción social de la memoria dentro y fuera de la educación, lo que destacamos como digno de estudio.

El estado y las estructuras educativas

Smith y Vaux (2003), ofrecen un punto de partida útil para considerar las maneras en que el estado y las estructuras de la educación, dan forma a la enseñanza de la historia en el contexto de una dinámica política más amplia. Estos autores caracterizan los sistemas educativos y sus instituciones como asimilacionistas, separatistas o integracionistas. Las estructuras escolares asimilacionistas, permiten reforzar las narrativas históricas colectivas al ofrecer "instituciones únicas que operan según los valores de la tradición dominante" (Smith y Vaux, 2003, p. 46). En consecuencia, a menudo se niegan perspectivas históricas alternativas y se imponen versiones de la historia que son étnica y políticamente excluyentes. La educación iraquí bajo el partido Ba'ath es un claro ejemplo de esta forma de sistema educativo. Se negó rotundamente un espacio para desafiar la narrativa histórica predominante, y se restringió la capacidad de acción de los profesores mediante la adopción de iniciativas políticas enérgicas, tales como la vigilancia ideológica de las escuelas y los nombramientos de funcionarios que impedían al personal docente impartir clases en escuelas cuyos alumnos pertenecían a minorías étnicas (Shanks, 2015). En cambio, los sistemas escolares separatistas, que se caracterizan por la existencia de "instituciones específicas que atienden a poblaciones relativamente homogéneas" (Smith y Vaux, 2003, p. 15), proporcionan a las comunidades minoritarias el espacio necesario para resistirse a las narrativas predominantes. Las escuelas separatistas suelen estar definidas por señas de identidad, como la religión o el origen étnico. Incluso teniendo la obligación de seguir un plan de estudios de historia fijado por el estado, su perspectiva homogénea da pie para crear espacios alternativos de producción de memoria. Estas estructuras escolares, suelen transmitir perspectivas históricas alternativas a través de actividades escolares con un alcance más amplio. Por ejemplo, la celebración de logros históricos de carácter étnico como las batallas o la conmemoración de mártires, poetas o artistas (Shanks, 2018).

Este tipo de narrativas históricas suelen ser etnocéntricas, y podrían enfatizar un sentimiento de victimismo colectivo o de amenaza por parte de actores externos en tiempos de inestabilidad (Pingel, 2008). Las estructuras separatistas, suelen encontrarse en entornos de

Este texto es una traducción realizada por Katuska Ferrer Portillo de la versión publicada de este artículo. La versión publicada en inglés está disponible en acceso abierto aquí:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09620214.2020.1743198>

conflicto o posconflicto en los que ha sido imposible negociar un consenso sobre la historia. Por ejemplo, en Irlanda del Norte, donde la gran mayoría de los jóvenes se educan en escuelas confesionales (católicas o protestantes) (Gallagher, 2004); en Bosnia-Herzegovina, donde tres sistemas educativos paralelos siguen ofreciendo escolarización a las tres comunidades distintas que participaron en el conflicto de 1992-1995 (Torsti, 2009); o en el Líbano, donde un sistema educativo altamente privatizado segrega a los estudiantes en función de sus indicadores de identidad (Akar, 2017). Los procesos de segregación dentro de estados relativamente pacíficos, son reconocidos con menos frecuencia. Las estructuras educativas separatistas pueden presentarse en una multitud de formas (Davies, 2003), por ejemplo, en Canadá, donde los jóvenes indígenas y los colonos canadienses tienen escuelas muy diferentes y oportunidades limitadas de aprender juntos (Ball, 2004), o en Sudáfrica, donde la segregación socioeconómica mantiene en gran medida la segregación racial forzada del apartheid (Staeheli y Hammett, 2013).

Por último, los sistemas integracionistas se definen como "instituciones comunitarias o compartidas, en las que la diversidad está representada dentro de la población de cada institución" (Smith y Vaux, 2003, p. 49). Las clasificaciones institucionales de Smith y Vaux proporcionan importantes distinciones conceptuales, y demuestran la necesidad de prestar atención a las estructuras y políticas educativas, y a las formas en que éstas configuran las posibilidades de enmarcar explícitamente la memoria dentro de las escuelas. Sin embargo, sostenemos que estas tipologías deben desarrollarse aún más, para incluir las complejidades inherentes a sistemas educativos cada vez más orientados a las dinámicas propias de la competencia globalizada y la productividad económica, y que por lo tanto reflejen adecuadamente la estructura de este panorama político (Subramanian, 2019; Verger, Altinyelken y Novelli, 2018). Por ejemplo, en un creciente número de trabajos académicos se exploran las implicaciones de la mercantilización y la privatización en la educación (por ejemplo, Ball y Olmedo, 2018; Srivastava y Walford, 2018), incluso en contextos afectados por conflictos (Verger, Fontdevila y Zancajo, 2018). Sin embargo, se ha prestado relativamente poca atención a la forma en que la introducción de la lógica de la competencia y de una diversidad de nuevos proveedores educativos, se relaciona con las distinciones antes mencionadas en cuanto a la organización estructural de los sistemas educativos (asimilacionista, separatista, integracionista), o lo que es más importante, a la forma en que estos cambios afectan al papel de la educación en la formación de los ciudadanos y en la conformación de su identidad. En Liberia, por ejemplo, la tendencia de las políticas educativas consiste en ceder por completo la prestación de la educación estatal a proveedores privados, lo cual en parte se justifica por el grado de vulnerabilidad del sistema educativo a causa del conflicto armado en esa nación (Quaynor, 2015; Verger et al., 2017). La cuestión es cómo dichas empresas con ánimo de lucro y patrocinadas por organizaciones globales (por ejemplo, con financiación de la Fundación Bill y Melinda Gates), decidirán (o no) impartir en sus escuelas los planes de estudio relacionados con el conflicto armado de Liberia, ya que a

Este texto es una traducción realizada por Katuska Ferrer Portillo de la versión publicada de este artículo. La versión publicada en inglés está disponible en acceso abierto aquí:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09620214.2020.1743198>

menudo emplean pedagogías preprogramadas y profesores no cualificados. Esto sigue siendo un interrogante sin respuesta, y señala la importancia de establecer una agenda de investigación en torno a la educación como lugar de memoria, dentro de una comprensión más amplia de la política económica y globalizada de la educación.

La enseñanza de la historia en las políticas educativas: objetivos curriculares y pedagógicos

La manera en que los legisladores y los encargados de elaborar los planes de estudio, deciden que se recuerde el pasado en la enseñanza de la historia, tiene claras implicaciones en el modo en que las aulas pasan a ser espacios para la memoria. Los debates se centran en el lugar que ocupa la historia en el plan general de estudios, en dónde empieza y termina la historia, en si el pasado reciente debe ser tomado en cuenta y de qué manera, y en qué acontecimientos y dinámicas deben recordarse. Hay muchos ejemplos en los que las "historias difíciles" de las que nos hemos ocupado en este artículo, han sido excluidas de los planes de estudio de historia; algunos de ellos van desde la conocida suspensión de la enseñanza de la historia en Ruanda tras el genocidio de 1994 (recientemente revocada) (King, 2010), hasta la decisión de Sri Lanka de poner fin a la historia en el momento de la independencia (Sánchez Meertens, 2013), pasando por la ausencia del imperio y de las partes oscuras de la historia colonial en la enseñanza de la historia británica (Burton, 2011; Otele, 2017). La investigación sobre estos contextos en los que los pasados difíciles no forman parte oficial de los programas de estudios de historia, inevitablemente muestra que los jóvenes aprenden y se comprometen con estas historias de diferentes maneras, dentro y fuera de las aulas (por ejemplo, Paulson, 2015; Sánchez Meertens, 2018). Estas decisiones curriculares no invalidan a la educación como un sitio de producción de memoria, sino que más bien ilustran la producción oficial de silencios sobre ciertas memorias, y abren espacios para que los investigadores exploren cómo se producen y debaten las memorias de las historias difíciles ante la ausencia de su reconocimiento dentro de los planes de estudio.

Además, es importante señalar que la globalización también afecta a las decisiones sobre el plan de estudios, incluyendo si la historia se enmarcaría dentro del mismo y de qué manera. El análisis de Elmersjö (2014) sobre los libros de texto de historia de los países europeos entre 1919 y 2009, documenta un declive general y un cambio en el tono del contenido nacionalista desde el final de la Segunda Guerra Mundial, y un aumento de la historia internacionalizada o transnacional. Estas tendencias se ven favorecidas por el hecho de que en muchas partes del mundo se está dejando de enseñar historia como una de las asignaturas impartidas, especialmente en América y África, en favor de una asignatura de estudios sociales en la que la historia se combina con la geografía y la educación cívica y se imparte de forma temática, atendiendo tanto a las historias nacionales como a las regionales y mundiales (Paulson, 2015). Independientemente de que se enseñe como historia o estudios sociales o de cualquier otra forma, es probable que la erosión del espacio y del tiempo para la enseñanza de las asignaturas humanísticas, en virtud del cambio a sistemas educativos basados en el

Este texto es una traducción realizada por Katuska Ferrer Portillo de la versión publicada de este artículo. La versión publicada en inglés está disponible en acceso abierto aquí:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09620214.2020.1743198>

rendimiento y la competencia, también reduzca el espacio, los recursos y la prioridad de la enseñanza de las narrativas históricas en las escuelas, y por lo tanto, el espacio para un compromiso más creativo para trabajar con la memoria.

Las decisiones y posibilidades relativas a los planes de estudio, también tienen implicaciones evidentes con respecto a las opciones pedagógicas, incluso a nivel nacional, donde los objetivos de la enseñanza de la historia pueden articularse en los materiales didácticos y a través de enfoques pedagógicos preconizados. Peter Seixas (2004) identifica tres enfoques pedagógicos de la enseñanza de la historia: "el enfoque de la memoria colectiva", el "enfoque posmoderno" y el "enfoque disciplinario". El enfoque de la memoria colectiva se centra en los contenidos del currículo y en la transmisión de "hechos" históricos de carácter prescriptivo, por lo que proporciona una narrativa única del pasado que se ajusta a aspiraciones políticas de amplio espectro. Este enfoque es el que mejor describe el planteamiento nacionalista tradicional de la enseñanza de la historia detallado anteriormente. En este sentido, las élites pueden tener un "interés personal en conservar narrativas simples que ensalcen a su propio círculo y promuevan la unidad de su colectivo, haciendo hincapié en las marcadas diferencias entre ellos y otros grupos" (Cole y Barsalou, 2006, p. 5). Una revisión de la enseñanza sobre los conflictos violentos recientes reveló que este enfoque sigue siendo predominante, a pesar de que las políticas mundiales abogan por enfoques que promuevan más el pensamiento crítico, ya que se considera que éste contribuye en mayor medida a la consolidación de la paz (A. Author, 2015).

Por otra parte, el enfoque posmoderno de la enseñanza de la historia puede definirse por la multiperspectividad. Para ello se precisa una presentación de los relatos del pasado formulados por diferentes grupos de la sociedad, y se anima a los jóvenes a evaluar sus diversos enfoques sobre el pasado. Asimismo, se abordan las narrativas familiares y comunitarias del pasado, y se intenta examinar las "dimensiones emocionales" de la historia (McCully, 2012). El enfoque posmoderno, "pretende ayudar a los estudiantes a cuestionar y a aprovechar su bagaje y conocimientos previos, y destaca la relación dialéctica entre las distintas historias colectivas" (Cole, 2007). Las críticas a los enfoques posmodernos sostienen que la multiperspectividad puede fomentar el relativismo, y la negación de verdades consolidadas pero políticamente inconvenientes (Seixas, 2004). Por último, el enfoque "disciplinario" de la enseñanza de la historia, pretende transmitir la familiaridad con las fuentes y los métodos a través de los cuales se construyen los relatos históricos. McCully (2012) sostiene que la construcción de la confianza y la reconciliación, se promueve mejor a través de un plan de estudios que desarrolle habilidades y valores, en lugar de uno basado en el contenido. Esto se debe a que un plan de estudios basado en las aptitudes enseñaría que las historias cambian con el tiempo, así como el significado de los documentos, y que las interpretaciones del pasado pueden ser cuestionadas a través de fuentes primarias y

Este texto es una traducción realizada por Katuska Ferrer Portillo de la versión publicada de este artículo. La versión publicada en inglés está disponible en acceso abierto aquí:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09620214.2020.1743198>

secundarias, que la diversidad puede ser comprendida y la empatía puede ser desarrollada, y que las elecciones individuales pueden incidir en la historia.

Los planteamientos de Seixas (2004) ofrecen distintos ejemplos de cómo la formación del profesorado y las decisiones curriculares de mayor alcance, influyen en la forma en que se espera que la historia sea impartida en el aula. Sin embargo, esto sólo puede ofrecernos una parte del panorama ya que únicamente apunta a lo que se espera. En la conclusión de un proyecto que explora la enseñanza de la historia sobre el pasado violento en Ruanda, Cole (2007) constata que para que la educación sobre pasados controvertidos y difíciles contribuya positivamente a la paz y a la coexistencia, la pedagogía y las oportunidades de formación y apoyo a los profesores, son más importantes que cualquier revisión del plan de estudios o la inclusión de nuevos libros de texto. Esto refleja la creciente preocupación plasmada en la literatura educacional, por la escasa atención que a menudo se presta a lo que realmente ocurre en las aulas, y a los resultados que estas prácticas pueden generar en materia de aprendizaje (Alexander, 2015; Milligan et al., 2019; Schweisfurth, 2015). De ahí las conjeturas sobre los vínculos entre los aportes educativos y los resultados. Por ejemplo, la disponibilidad de libros de texto se utiliza a menudo como indicador del uso de libros de texto en las aulas; una suposición errónea que salió a la luz gracias a un estudio reciente de Milligan et al. (2017) en Ruanda, quien descubrió que los libros de texto rara vez se utilizan sistemáticamente en las aulas ruandesas, a pesar de estar disponibles. Del mismo modo, investigaciones realizadas con docentes en una serie de países, a los que se les encomendó la tarea de construir la paz a través de la enseñanza de la historia y de la educación cívica o educación para la ciudadanía, revelan algunos de los desafíos asociados a la suposición de que las modificaciones de los contenidos educativos (y de los materiales como libros de texto), producirán directamente alumnos y sociedades más pacíficos (Horner et al., 2015).

En cambio, el entender la educación como un lugar para la memoria, requiere que abandonemos la suposición de que una narrativa histórica única, sancionada por el estado, que incluya historias difíciles y/o recientes, debe necesariamente formar parte de un plan de estudios que todas las escuelas dentro de una nación-estado consolidada deban impartir. Instamos a los investigadores, a que estudien detenidamente cómo se toman las decisiones sobre la enseñanza de la historia y qué es lo que éstas propician y ocultan, a que exploren lo que se incluye y lo que no se incluye en el plan de estudios de historia, y cómo este plan de estudios se traduce (o no) en recursos de aprendizaje clave como los libros de texto. Sugerimos que las narrativas históricas que se transmiten en los planes de estudio de la enseñanza de la historia, sean objetos de investigación en los que se preste atención a las dinámicas que aquí se destacan, en lugar de asumirse como punto de partida de los proyectos de investigación. Además, exhortamos a los investigadores a ir más allá de lo que está escrito en los libros de texto, y a explorar las formas en que se capacita y asesora a los docentes, cómo los profesores y los alumnos experimentan la enseñanza de la historia y de las prácticas

Este texto es una traducción realizada por Katuska Ferrer Portillo de la versión publicada de este artículo. La versión publicada en inglés está disponible en acceso abierto aquí:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09620214.2020.1743198>

cotidianas de la memoria que tienen lugar en las aulas, a través de métodos creativos y expansivos que están en diálogo con otros espacios de labor memorística, y que son parte de reflexiones críticas de mayor alcance sobre el pasado en el presente.

Identidades: profesores y alumnos

Los profesores y los estudiantes son fundamentales a la hora de llevar a cabo iniciativas de justicia transicional y de educación en situaciones de emergencia, que buscan movilizar la enseñanza de la historia para la reconciliación y la construcción de la paz. Como explican Horner et al. (2015), a menudo se espera que los docentes tengan una responsabilidad significativa en cuanto a la construcción de la paz se refiere. Toda investigación que busque interrogar las experiencias de dichos docentes, sus posturas y sus razones para enseñar (o no enseñar) las historias difíciles, se encontrará inevitablemente con una diversidad de versiones vinculadas a las identidades y experiencias de los docentes y a dinámicas sociales, económicas, políticas y culturales de más amplio espectro que dan forma a sus interacciones y posibilidades. La investigación de Tibbitts y Weldon (2017) con profesores de historia en Sudáfrica, pone de relieve la importancia que tienen para los docentes las oportunidades de desarrollo profesional centradas en la exploración y la comprensión de sus propias experiencias del apartheid, y los legados de estas en sus posturas y cosmovisiones, antes de intentar abordar de manera significativa el pasado del apartheid en sus aulas.

Los intentos de introducir un nuevo libro de texto de historia y de estandarizar la enseñanza de la historia del período del genocidio de los jemerres rojos en Camboya, tropezaron con dificultades, especialmente entre los profesores encargados de impartir el nuevo plan de estudios. El tema de los jemerres rojos había estado ausente del plan de estudios de las escuelas públicas durante los años noventa y dos mil, hasta que los esfuerzos por parte del Centro de Documentación de Camboya dieron sus frutos, ya que se pretendía involucrar a los jóvenes en la "historia oculta" de Camboya e impulsar un mayor diálogo intergeneracional, y finalmente se llegó a un acuerdo con el Ministerio de Educación. El nuevo libro de texto, *A History of Democratic Kampuchea 1975-19792* (Dy, 2007), reproduce a grandes rasgos una lectura minimalista, simplista y oficialista del genocidio, lo cual refuerza la prolongada política camboyana de "reconciliación nacional", que se centra principalmente en la culpabilidad de los dirigentes de los jemerres rojos y exculpa en gran medida el papel de los ejecutores "de menor rango", aunque también aborda temas de gran sensibilidad política, como el papel de las potencias extranjeras en el desencadenamiento del genocidio. Junto con el libro de texto, se proporcionó un manual de formación para los profesores de educación secundaria, con el fin de ayudarles a impartir el plan de estudios. Una encuesta realizada a los profesores, puso de manifiesto la importancia de tener muy en cuenta la postura y las experiencias de los

Este texto es una traducción realizada por Katuska Ferrer Portillo de la versión publicada de este artículo. La versión publicada en inglés está disponible en acceso abierto aquí:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09620214.2020.1743198>

docentes en estos contextos: los profesores de más edad consideraban que el nuevo libro de texto fallaba a la hora de transmitir la brutalidad del régimen; algunos profesores plantearon la cuestión de si el tema del genocidio debía tratarse dentro de los contenidos existentes del programa de historia de Camboya o como una asignatura separada; y algunos profesores más jóvenes, que no habían vivido durante el régimen, se resistieron completamente a tratar el tema. Las diferentes posturas de los profesores ponen de manifiesto los retos que plantea la aplicación de planes estandarizados para la enseñanza de la historia, en los que pueden existir lecturas contrapuestas del pasado. Además, al intentar promover un diálogo intergeneracional basado en un relato singular del genocidio, se corre el riesgo de simplificar y homogeneizar experiencias invariablemente complejas y conflictivas de historias difíciles, ya que podrían suprimirse memorias de vivencias más concretas en ámbitos locales (Manning, 2017, págs. 112-114).

El trabajo etnográfico de Michelle J. Bellino (2017) en Guatemala, explora diversas experiencias dentro del mismo sistema nacional (tanto en sus versiones públicas como privadas), y las formas (también variadas) en que los jóvenes le otorgan sentido a un pasado violento dentro de un presente también violento y con desigualdades. Desarrolla el concepto de "ciudadanía en espera", para explicar las formas en que los jóvenes interpretan las implicaciones de la violencia pasada sobre sus oportunidades de compromiso cívico durante el presente, en modos que están íntimamente relacionados con las memorias que escuchan, y que ayudan a construir dentro de familias y comunidades marcadas por la violencia pasada y presente. El trabajo etnográfico de Sánchez Meerten en Sri Lanka (Sánchez Meertens, 2013) y su trabajo de sondeo en Colombia (Sánchez Meertens, 2018), explora las interacciones entre el aprendizaje de los jóvenes sobre el conflicto dentro y fuera de la escuela, y entre los hechos históricos y su comprensión popular. En Colombia, las aulas son solo una de las fuentes de información sobre las décadas de conflicto, y la autoridad y el impacto duradero de esta fuente, a menudo se ven obstaculizados por las interpretaciones populares promovidas en los medios de comunicación y de entretenimiento.

Hart (2011), destaca las contradicciones que supone para los jóvenes palestinos cruzar con nerviosismo los puntos de control en los que los soldados israelíes armados permiten (o no) su viaje diario a la escuela. Estos encuentros inevitablemente dan forma a la comprensión del conflicto por parte de los jóvenes tanto (¿o más?) que las narrativas históricas y los enfoques pedagógicos que finalmente reciben en sus aulas, y de manera crucial, forman parte del compromiso de estos jóvenes en la construcción de la memoria, ya que los puestos de control son, en efecto, un espacio de aprendizaje. Como Pennell (2018) ha revelado, los jóvenes a menudo tienen que suscribirse a prácticas "correctas" de recuerdo y conmemoración, que en última instancia están alineadas con el logro de un objetivo o resultado particular. Pennell (2018) describe cómo los jóvenes en el Reino Unido se involucran en la historia de la primera guerra mundial, a través de la práctica del turismo de los campos de batalla, mediante una

Este texto es una traducción realizada por Katuska Ferrer Portillo de la versión publicada de este artículo. La versión publicada en inglés está disponible en acceso abierto aquí:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09620214.2020.1743198>

experiencia híbrida como "estudiante, peregrino y turista". Acompañados por militares en activo, los recorridos invocan una relación con los soldados británicos muertos (y vivos), en la que se asume una conexión que puede no existir necesariamente para los estudiantes. El hecho de que se inculque a estos jóvenes el deber de recordar a través de su inmersión en el lenguaje de la conmemoración, de los rituales y de los emblemas, provoca cierta manera de recordar, y reafirma y produce la idea de que es importante hacerlo. Dicho esto, también vale la pena señalar a una minoría de estudiantes que participaron y que, al igual que sus homólogos del estudio de Nueva Zelanda (Sheehan y Davison, 2017), procuraron "rechazar" lo que consideraban una narrativa estandarizada que buscaba promover la identidad nacional británica en un contexto conmemorativo (Pennell, 2018).

Sostenemos que la implicación con la memoria nos impulsa a prestar atención a las formas en que los jóvenes aprenden, se involucran, y llegan a comprender su pasado dentro de sus aulas y también fuera de ellas. Los jóvenes ejercen su facultad de intervenir en este proceso de múltiples maneras, tales como: prestando atención a sus clases, aburriéndose durante ellas, oponiéndose a ellas, cuestionando internamente las narrativas que escuchan, comparando (o no) los relatos de los libros de texto con otros procedentes de la cultura popular, estableciendo (o no) conexiones con los espacios de patrimonio cultural, etc. Por tanto, alentamos una investigación con los jóvenes que sea abierta, y en la que se preste especial atención a su papel en la formación, elaboración y resistencia a la memoria. Del mismo modo, sus maestros serán los agentes a cargo de establecer una relación con los alumnos, de aportar (o no) sus experiencias y políticas a sus enseñanzas de historia, y sus respuestas y decisiones personales a las políticas y procesos educativos que conforman las maneras y los espacios de encuentro con los "pasados difíciles" en sus aulas. Es importante reconocer que el aprendizaje y la construcción de la memoria que tiene lugar en los ámbitos familiares, comunitarios, digitales y de otro tipo, pueden ofrecer narrativas alternativas del pasado, tanto para los jóvenes como para los profesores, lo cual puede alterar o confirmar aquellas que se presentan en la escuela, por lo que hay que tratar de entender, como hacen autores como Sánchez Meertens (2018) y Bellino (2017), la interacción de estas experiencias diversas. Por lo tanto, la forma en que los maestros y los jóvenes eligen involucrarse, alterar o ignorar las narrativas del pasado que el estado promueve, y las múltiples relaciones entre los maestros y los estudiantes al navegar por el pasado, es un aspecto esencial para la exploración de la educación como un sitio de memoria.

Un programa de investigación sobre la educación como sitio de memoria

En este artículo hemos sostenido que es necesario dismantelar la presunción de que los agentes que intervienen en la educación, no tienen capacidad de acción para configurar, alterar, omitir o amplificar el mensaje que transmiten los planes de estudio, los libros de texto y los procesos educativos. En otras palabras, hemos argumentado que la educación y los procesos educativos son lugares de trabajo de la memoria. Esto implica la necesidad de

Este texto es una traducción realizada por Katuska Ferrer Portillo de la versión publicada de este artículo. La versión publicada en inglés está disponible en acceso abierto aquí:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09620214.2020.1743198>

identificar e interpelar a los procesos de elaboración e impartición de los planes de estudio, a la vez de involucrarse con las formas en que los docentes enseñan, cuestionan y construyen las memorias del pasado en el aula y en otros espacios de aprendizaje. Al mismo tiempo, y lo que es más importante, este enfoque toma los conocimientos de los jóvenes como punto de partida legítimo, para analizar cómo sus múltiples historias están configuradas por sus procesos de aprendizaje y compromiso con los planes de estudio formales, y cómo ellos también cuestionan y construyen memorias, en lugar de recibir simple y pasivamente mensajes determinados en otras instancias. Nos siguen interesando los contenidos de las políticas educativas, los planes de estudio y los libros de texto, así como las narrativas que éstos pretenden transmitir, pero sin asumir su transmisión directa, ni hacernos ilusiones con que son las únicas fuentes de la historia y de la memoria para los jóvenes. En cambio, nos interesa saber cómo los profesores y los jóvenes les dan sentido (o no) a dichas fuentes, a la par que y como parte de sus vínculos internos más amplios y complejos con el pasado. Todas estas facetas de la transmisión y comprensión de la historia, forman parte del trabajo con la memoria que se lleva a cabo en los encuentros educativos formales e informales, y que pueden explorarse empíricamente a medida que avanzamos en este programa de investigación.

Concluimos este artículo donde lo empezamos: observando cual testigos silenciosos, a jóvenes colombianos de escuelas situadas en extremos opuestos del espectro social, mientras recorren sus respectivos museos de la memoria. El enfoque de los museos de la memoria, tal y como lo planteó Arturo Charria Hernández, supone lo siguiente: 1) toma las memorias y experiencias de los jóvenes y sus familias como puntos de partida para un debate más amplio sobre el pasado violento; 2) reconoce que estos puntos de partida han de ser diferentes; 3) anima a los jóvenes a explorar y cuestionar estos puntos de partida, colocándolos en conversaciones y diálogos con otros relatos y memorias, incluyendo, pero no limitándose a los que puedan encontrar en sus libros de texto y en otras memorias "oficiales"; 4) a partir de este punto de diálogo, fomenta un aprendizaje significativo a través de las diferencias, un aprendizaje que podría ser valioso para procesos de justicia transicional y construcción de la paz de mayor alcance.

Arturo es un ejemplo de un profesional reflexivo, en sintonía con los debates e ideas que consideramos importantes a la hora de comprender la educación como un espacio de trabajo sobre la memoria. El ejemplo de su labor, pone de manifiesto las posibilidades pedagógicas que supone incorporar la memoria en las aulas, al igual que las investigaciones de estudiosos como Silova et al. (2018) y Corredor et al. (2018). Sin embargo, a lo largo de este artículo, hemos subrayado cómo la educación es un lugar de memoria, incluso cuando no se reconoce activamente como tal. Si queremos que esto cobre sentido, debemos comprender el funcionamiento de la educación y las múltiples escalas y mecanismos (de los actores políticos y del poder, de la globalización, de los educadores y de los jóvenes) que dan forma a la

Este texto es una traducción realizada por Katuska Ferrer Portillo de la versión publicada de este artículo. La versión publicada en inglés está disponible en acceso abierto aquí:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09620214.2020.1743198>

educación y la ponen en tela de juicio, y necesitamos comprender los procesos sociales mediante los que se construyen, descartan, cosifican y cuestionan las memorias.

Para concluir, este artículo plantea un programa de investigación sobre la educación como lugar de memoria. En primer lugar, hacemos un llamamiento a favor de una investigación en materia de educación, que reconozca la comprensión que se ha logrado en el ámbito de los estudios sobre la memoria, de que las memorias se consiguen colectivamente, son múltiples y están sujetas a disputas. Ofrecemos un enfoque que considera la obtención social de la memoria en la educación, como algo multiescalar, y que presta atención a: (1) las estructuras y limitaciones de un sistema educativo, sus políticas en torno al plan de estudios de historia y los objetivos pedagógicos relativos al aprendizaje de la historia; y (2) las relaciones, las identidades y las experiencias vividas de quienes hacen realidad la educación en su vida cotidiana, es decir, los educadores y los jóvenes. Fundamentalmente, este enfoque también explora las relaciones entre los distintos niveles y, por lo tanto, investiga las múltiples formas en que los libros de texto y las orientaciones curriculares pueden o no dar forma a la construcción social de la memoria, en lugar de asumir formas singulares y lineales de hacerlo. Por último, los procesos de construcción e impugnación de la memoria sobre los que las investigaciones podrían arrojar luz, se entienden como temporales y condicionados, ya que tal y como destaca la investigación de los estudios de la memoria, sirven para un propósito en un momento concreto para determinados actores y cambian con el tiempo. Este enfoque reconoce la multiplicidad de relatos sobre el pasado, lo que permite explorar la autoridad y la producción de historias sociales de una manera más matizada, y prestar atención a la continuidad y al cambio dentro de estas narrativas, así como estar atentos a las cuestiones relacionadas con el poder, el control y la resistencia.

Declaración Informativa

Los autores no han declarado ningún conflicto potencial de intereses.

Financiación

Este trabajo fue financiado por la GW4 (gw4.ac.uk) [Subvención para la Aceleración, Educación Histórica Transformativa; Subvención de Iniciación; Educación Histórica Transformativa].

Notas sobre los colaboradores

Julia Paulson es Profesora Asociada de Educación, Paz y Conflicto en la Universidad de Bristol.

Nelson Abiti es Comisario en el Museo Nacional de Uganda.

Julián Bermeo Osorio es investigador de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No repetición, y anteriormente dirigió el equipo de pedagogía del Centro de Memoria, Paz y Reconciliación de Bogotá.

Este texto es una traducción realizada por Katuska Ferrer Portillo de la versión publicada de este artículo. La versión publicada en inglés está disponible en acceso abierto aquí:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09620214.2020.1743198>

Carlos Arturo Charria Hernández es el Secretario de Educación de Cúcuta, Colombia, y exdirector del Centro de Memoria, Paz y Reconciliación de Bogotá.

Duong Keo es Profesor de Historia en la Royal University de Nom Pen, Camboya, y es investigador en el Centro Bophana de Recursos Audiovisuales.

Peter Manning es Profesor de Sociología y Derechos Humanos en la Universidad de Bath, Reino Unido.

Lizzi O. Milligan es Profesora de Educación en la Universidad de Bath, Reino Unido.

Kate Moles es Profesora de Sociología en la Universidad de Cardiff, Reino Unido.

Catriona Pennell es Profesora Asociada de Historia Moderna y Estudios de la Memoria en la Universidad de Exeter, Reino Unido.

Sangar Salih es Director de la Organización Paz y Libertad en Erbil, Irak.

Kelsey Shanks es la responsable del Fondo de Investigación de Desafíos Mundiales para la Educación y es Profesora Titular del Centro de la UNESCO en la Universidad de Ulster, Reino Unido.

ORCID

Julia Paulson <http://orcid.org/0000-0001-8010-4659>

Julian Bermeo Osorio <http://orcid.org/0000-0001-5958-1469>

Peter Manning <http://orcid.org/0000-0003-1971-2297>

Lizzi O. Milligan <http://orcid.org/0000-0002-6971-6555>

Kate Moles <http://orcid.org/0000-0002-1926-6525>

Catriona Pennell <http://orcid.org/0000-0003-0172-2219>

Sangar Salih <http://orcid.org/0000-0003-3171-7998>

Referencias bibliográficas

Akar, B. (2017). Since its independence in 1943, the Republic of Lebanon's government officials have. *Citizenship Education and Global Migration: Implications for Theory, Research, and Teaching*, 301.

Alexander, R. J. (2015). Teaching and learning for all? The quality imperative revisited. *International journal of educational development*, 40, 250–258. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.11.012>

Anderson, B. (1983). *Imagined communities*. sn.

Anderson, B. (1991). *Imagined Communities* (revised ed.).

Este texto es una traducción realizada por Katuska Ferrer Portillo de la versión publicada de este artículo. La versión publicada en inglés está disponible en acceso abierto aquí:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09620214.2020.1743198>

- Aydarova, A., Millei, Z., Piattoeva, N., & Silova, I. (2016). Revisiting pasts, reimagining futures: Memories of (post)socialist childhood and schooling. *European Education*, 48(3), 159–169. <https://doi.org/10.1080/10564934.2016.1223977>
- Ball, J. (2004). As if Indigenous knowledge and communities mattered: Transformative education in first nations communities in Canada. *American Indian Quarterly*, 28(3/4), 454–479. <https://doi.org/10.1353/aiq.2004.0090>
- Ball, S., & Olmedo, A. (2011). Global social capitalism: Using enterprise to solve the problems of the world. *Citizenship, Social and Economic Education*, 10(2/3), 73–90. <https://doi.org/10.2304/csee.2011.10.2.83>
- Bekerman, Z., & Zembylas, M. (2011). *Teaching contested narratives: Identity, memory, and reconciliation in peace education and beyond*. Cambridge University Press.
- Bellino, M. J. (2016). So that we do not fall again: History education and citizenship in “postwar” Guatemala. *Comparative Education Review*, 60(1), 58–79. <https://doi.org/10.1086/684361>
- Bellino, M. J. (2017). *Youth in postwar Guatemala: Education and civic identity in transition*. Rutgers University Press.
- Bellino, M. J., & Williams, J. H. (2017). *(Re)constructing memory: Education, identity, and conflict*. Sense Publishers.
- Bellino, M.J, Paulson, J, & Worden, E. (2017). Working through difficult pasts: towards thick democracy and transitional justice in education. *Comparative Education*, 53(3), 313–332.
- Bentrovato, D., Korostelina, K. V., & Schulze, M. A. M. (Eds.). (2016). *History can bite: History education in divided and postwar societies*. V&R Unipress.
- Bleiker, R., & Young-Ju, H. (2007). On the use and abuse of Korea’s past: An inquiry into history teaching and reconciliation. E. A. Cole Ed., *Teaching violent past: History education and reconciliation* 254–267. Rowland and Littlefield.
- Burton, A. (2011). *Empire in question: Reading, writing, and teaching British imperialism*. Duke University Press.
- CCCS (Ed.). (2013). *Making histories: Studies in history-writing and politics*. Routledge.
- Choi Tse, T. K. (2007). Remaking Chinese identity: Hegemonic struggles over national education in post-colonial Hong Kong. *International Studies in Sociology of Education*, 17 (3), 231–248. <https://doi.org/10.1080/09620210701543908>
- Churchill, S. (1996). The decline of the nation-state and the education of national minorities. *International Review of Education*, 42(4), 265–290. <https://doi.org/10.1007/BF00601092>
- Clarke-Habibi, S. (2018). Insights from practice: lessons from Holocaust education for the transitional justice classroom. In C. Ramirez-Barat and M. Schulze (Eds.) *Transitional Justice and Education*. Goettingen, Germany: Vandenhoeck & Rupretch Unipress, 124–145.
- Cole, E. A. (2007). Transitional justice and the reform of history education. *International Journal of Transitional Justice*, 1, 115–137. <https://doi.org/10.1093/ijtj/ijm003>

Este texto es una traducción realizada por Katuska Ferrer Portillo de la versión publicada de este artículo. La versión publicada en inglés está disponible en acceso abierto aquí: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09620214.2020.1743198>

- Cole, E. A., & Barsalou, J. (2006). Unite or divide. In *The challenges of teaching history in societies emerging from violent conflict*. Special report. US Institute of Peace.
- Corredor, J., Wills-Obregon, M. E., & Asensio-Brouard, M. (2018). Historical memory education for peace and justice: Definition of a field. *Journal of Peace Education*, 15(2), 169–190. <https://doi.org/10.1080/17400201.2018.1463208>
- Davies, L. (2003). *Education and conflict: Complexity and chaos*. Routledge.
- Davies, L. (2017). Justice-sensitive education: The implications of transitional justice mechanisms for teaching and learning. *Comparative Education*, 53(3), 333–350. <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1317999>
- Deacon, H. with Dondolo, L., Mbulelo, M. and Prosalendis, S. (2004). *The subtle power of intangible heritage: legal and financial instruments for safeguarding intangible heritage*. Cape Town: HSRC Publishers.
- Dy, K. (2007). *A history of democratic Kampuchea (1975–1979)*. Documentation Center of Cambodia.
- Elmersjö, H. Å. (2014). History beyond borders: Peace education, history textbook revision, and the internationalization of history teaching in the twentieth century. *Historical Encounters*, 1(1), 62–74.
- Gallagher, T. (2004). *Education in divided societies*. Springer.
- Halbwachs, M. (1992). *On collective memory*. The University of Chicago Press.
- Harding, J., & Gabriel, J. (2011). Communities in the making: Pedagogic explorations using oral history. *International Studies in the Sociology of Education*, 14(3), 185–202. <https://doi.org/10.1080/09620210400200125>
- Hart, J. (2011). Young people and conflict: The implications for education. In J. Paulson (Ed.), *Education and reconciliation: Exploring conflict and post-conflict situations* (pp.11–31). Continuum Books.
- Hayden, R. M. (1992). Constitutional nationalism in the formerly Yugoslav republics. *Slavic Review*, 51(4), 654–673. <https://doi.org/10.2307/2500130>
- Hobsbawn, E. (1996). Language, culture, and national identity. *Social Research*, 64(3), 1065–1080).
- Hopkins, L. and Sriprakash, A. (Eds.) (2016). *The 'poor child': the cultural politics of education, development, and childhood*. London, UK: Routledge.
- Horner, L. K., Kadiwal, L., Sayed, Y., Barrett, A., Durrani, N., & Novelli, M. (2015). *Literature review: The role of teachers in peacebuilding*. Sussex: Research Consortium on Education and Peacebuilding
- Hoskins, A. (2011). From collective memory to memory systems. *Memory Studies*, 4(2), 131–133. <https://doi.org/10.1177/1750698011399526>
- Huyssen, A. (2012). *Twilight memories: Marking time in a culture of amnesia*. Routledge.
- Jelin, E. (2003). *State repression and the labors of memory*. Translated by Marcial Godoy-Anativia and Judy Rein. University of Minnesota Press.
- King, E. (2010). Memory controversies in post-genocide Rwanda: Implications for peacebuilding. *Genocide Studies and Prevention*, 5(3), 293–309. <https://doi.org/10.3138/gsp.5.3.293>

Este texto es una traducción realizada por Katuska Ferrer Portillo de la versión publicada de este artículo. La versión publicada en inglés está disponible en acceso abierto aquí: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09620214.2020.1743198>

- Koonz, C. (1994). Between memory and oblivion: Concentration camps in German memory. *Commemorations: The Politics of National Identity*, 258, 93–107.
- Laing, J., & Frost, W. (2013). *Commemorative events: Memory, identities, conflict*. Routledge.
- Lerch, J. (2016). Embracing diversity? Textbook narratives in countries with a legacy of internal armed conflict, 1950 to 2011. In D. Bontrovato, K. V. Korostelina, & M. A. M. Schulze (Eds.), *History can bite: History education in divided and postwar societies* (pp. 31–44). V&R Unipress.
- Levy, D., & Sznajder, N. (2010). *Human rights and memory* (Vol. 5). Penn State Press.
- Manning, P. (2015). Reconciliation and perpetrator memories in Cambodia. *International Journal Of Transitional Justice*, 9(3), 386-403. doi:
- Manning, P. (2017). *Transitional justice and memory in Cambodia: beyond the extraordinary chambers*. London: Routledge.
- McCully, A. (2011). The contribution of history teaching to peace building." In G. Salomon and E. Cairns (Eds.), *Handbook on Peace Education*, New York: Psychology Press, Taylor, and Francis Group, 213–221.
- McCully, A. (2012). History teaching, conflict, and the legacy of the past. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(2), 145–159. <https://doi.org/10.1177/1746197912440854>
- Milligan, L.O, Koornhof, H, Sapire, I, & Tikly, L. (2019). Understanding the role of teaching and learning support materials in enabling learning for all. *compare: a journal of comparative and international education*. 49(4), 529-547.
- Milligan, L.O, Tikly, L, Williams, T, Vianney, J.M, & Uworwabayeho, A. (2017). Textbook availability and use in Rwandan basic education: a mixed methods study. *International Journal of Educational Development*, 54, 1-7. doi:
- Nagy, R. (2008). Transitional justice as global project: Critical reflections. *Third World Quarterly*, 29(2), 275–289. <https://doi.org/10.1080/01436590701806848>
- Nora, P. (1989). Between memory and history: Les lieux de mémoire. *Representations*, 26 (Spring), 7–24. <https://doi.org/10.2307/2928520>
- Olick, J. K. (2007). *The politics of regret. On collective memory and historical responsibility*. London: Routledge.
- Otele, O. (2017). "History of slavery, sites of memory, and identity politics in contemporary Britain". In A. Gueye and J. Michel (Eds.), *A Stain on our Past: Slavery and Memory*. Trenton, NJ: *Africa World Press*, 189–210.
- Paulson, J. (2015). "whether and how?" history education about recent and ongoing conflict: a review of research. *Journal on Education in Emergencies*, 1(1), 7-39.
- Pennell, C.L. (2018). Taught to remember? British youth and first world war centenary battlefield tours. *Cultural Trends*, 27(2), 83-98. doi:
- Pingel, F. (2008). Can truth be negotiated? Textbook revision as a means to reconciliation. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 617(1), 181–189. <https://doi.org/10.1177/0002716207313087>
- Psaltis, C., Carretero, M., & Čehajić-Clancy, S. (Eds.). (2017). *History education and conflict transformation: Social psychological theories, history teaching and reconciliation*. Palgrave Macmillan.

Este texto es una traducción realizada por Katuska Ferrer Portillo de la versión publicada de este artículo. La versión publicada en inglés está disponible en acceso abierto aquí: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09620214.2020.1743198>

- Quaynor, L. J. (2015). *The implications of privatisation for citizenship education: Views from four Liberian schools*. [http://www.periglobal.org/sites/periglobal.org/files/16.Implications_of_Privatisation_For_Citizenship_Education_Liberia\(Quaynor\).pdf](http://www.periglobal.org/sites/periglobal.org/files/16.Implications_of_Privatisation_For_Citizenship_Education_Liberia(Quaynor).pdf)
- Roediger, H. L., III, & Wertsch, J. V. (2008). Creating a new discipline of memory studies. *Memory Studies*, 1(1), 9–22. <https://doi.org/10.1177/1750698007083884>
- Sanchez Meertens, A. (2013). Courses of conflict: Transmission of knowledge and war's history in Eastern Sri Lanka. *History and Anthropology*, 24(2), 253–273. <https://doi.org/10.1080/02757206.2013.761611>
- Sánchez Meertens, A. (2018). *Los Saberes de la Guerra. Memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia*. Siglo del Hombre.
- Schweisfurth, M. (2015). Learner-centred pedagogy: Towards a post-2015 agenda for teaching and learning. *International Journal of Educational Development*, 40 (January), 259–266. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.10.011>
- Seixas, P. (2004). *Theorizing historical consciousness*. University of Toronto Press.
- Shanks, K. (2015). *Education and ethno-politics: defending identity in Iraq*. London: Routledge. doi:
- Shanks, K. (2018). The politics of education in Iraq: the influence of territorial dispute and ethno-politics on schooling in Kirkuk. *Journal on Education in Emergencies*, 4(1), 141-163.
- Sheehan, M., & Davison, M. (2017). 'We need to remember they died for us': How young people in New Zealand make meaning of war remembrance and commemoration of the first world war. *London Review of Education*, 15(2), 259–271. <https://doi.org/10.18546/LRE.15.2.09>
- Silova, I., Piattoeva, N., and Millei, Z. (Eds.) (2018). *Childhood and schooling in (post) socialist societies: memories of everyday life*. New York: SpringerLink.
- Smith, A., & Vaux, T. (2003). *Education, conflict, and international development*. UK Department for International Development (DFID).
- Sobe, N. W. (2014). Textbooks, schools, memory, and the technologies of national imaginaries. In M.J. Bellino and J.H. Williams (Eds.) *(Re)constructing memory: Education, Identity and Conflict*, Rotterdam: Sense Publishers, (pp. 313–318). Sense Publisher.
- Srivastava, P., & Walford, G. (Eds.). (2018). *Non-state actors in education in the global south*. Routledge.
- Staeheli, L., & Hammett, D. (2013). For the future of the nation: Citizenship, nation, and education in South Africa. *Political Geography*, 32(1), 32–41. <https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2012.11.003>
- Subramanian, V. (2019). Parallel partnerships: Teach for India and new institutional regimes in municipal schools in New Delhi. *International Studies in the Sociology of Education*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/09620214.2019.1668288>
- Tibbitts, F, & Weldon, G. (2017). History curriculum and teacher training: shaping a democratic future in post-apartheid south Africa. *Comparative Education*, 53(3), 442–461.

Este texto es una traducción realizada por Katuska Ferrer Portillo de la versión publicada de este artículo. La versión publicada en inglés está disponible en acceso abierto aquí: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09620214.2020.1743198>

- Tolia-Kelly, D. (2004). Locating processes of identification: Studying the precipitates of rememory through artefacts in the British Asian home. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 29(3), 314–329. <https://doi.org/10.1111/j.0020-2754.2004.00303.x>
- Torsti, P. (2009). Segregated education and texts: A challenge to peace in Bosnia and Herzegovina. *International Journal on World Peace*, 26(2),65–82.
- Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2018). Experimenting with educational development: International actors and the promotion of private schooling in vulnerable contexts. In G. Steiner-Khamsi & A. Draxler (Eds.), *The state, business, and education: Publicprivate partnerships revisited*. (pp,25–47) Edward Elgar Publishing.
- Verger, A., Altinyelken, H. K., & Novelli, M. (Eds.). (2018). *Global education policy and international development: New agendas, issues, and policies* (2nd ed.). Bloomsbury.
- Verger, A., Steiner-Khamsi, G., & Lubienski, C. (2017). The emerging global education industry: Analysing market-making in education through market sociology. *Globalisation, Societies and Education*, 15(3), 325–340. <https://doi.org/10.1080/14767724.2017.1330141>
- Weber, M., & Whimster, S. (Ed.). (2004). *The essential weber: A reader*. Routledge.
- Williams, J. H., & Bokhorst-Heng, W. D. (2016). *Constructing memory: Textbooks, identity, nation, and state*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Yemini, M. (2018). Global/local nexus: Between global citizenship and nationalism in a super-diverse London school. *International Studies in the Sociology of Education*, 27(2–3), 271–287. <https://doi.org/10.1080/09620214.2018.1429946>
- Zembylas, Z. (2017). Re-contextualising human rights education: Some decolonial strategies and pedagogical/curricular possibilities. *Pedagogy, Culture & Society*, 25(4), 487–499. <https://doi.org/10.1080/14681366.2017.1281834>