

EDUCACIÓN Y POLÍTICAS DE LA MEMORIA EN AMÉRICA LATINA



**POR UNA PEDAGOGÍA MÁS ALLÁ DEL
PARADIGMA DEL SUJETO VÍCTIMA**

Martha Cecilia Herrera Cortés

Carol Juliette Pertuz Bedoya



RESCATES

Educación y
políticas de la
memoria en
América Latina

Herrera Cortés, Martha Cecilia.

Educación y políticas de la memoria en América Latina. Por una pedagogía más allá del paradigma del sujeto víctima / Martha Cecilia Herrera Cortés, Carol Juliette Pertuz Bedoya. -- 2ª. Edición. -- Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional, 2020
395 páginas. -- (Colección Rescate).

Incluye: Referencias bibliográficas.

Incluye: Anexos.

ISBN: 978-958-5138-07-0 (Impreso)

ISBN: 978-958-5138-09-4 (PDF)

ISBN: 978-958-5138-08-7 (ePub)

1. Construcción de la Paz – América Latina. 2. Política de Paz - América Latina. 3. Educación para la Paz – América Latina. 4. Política y Gobierno – América Latina. 5. Violencia Política – América Latina. 6. Pedagogía – América Latina. 7. Cultura Política – América Latina. I. Pertuz Bedoya, Carol Juliette. II. Tít.

370.115098

Educación y políticas de la memoria en América Latina

POR UNA PEDAGOGÍA MÁS ALLÁ DEL PARADIGMA DEL SUJETO VÍCTIMA

© Martha Cecilia Herrera Cortés,

Carol Juliette Pertuz Bedoya

ISBN impreso: 978-958-5138-07-0

ISBN ePub: 978-958-5138-08-7

ISBN PDF: 978-958-5138-09-4

Primera edición: Bogotá, 2016

Segunda edición: Bogotá, 2020

Leonardo Fabio Martínez Pérez
Rector

John Harold Córdoba Aldana
Vicerrector Académico

María Isabel González Terreros
Vicerrectora de Gestión Universitaria

Fernando Méndez Díaz
Vicerrector Administrativo y Financiero

Gina Paola Zambrano Ramírez
Secretaria General

Preparación editorial

Grupo Interno de Trabajo
Editorial

Universidad Pedagógica
Nacional

Carrera 16A n.º 79-08

editorial.pedagogica.edu.co

Teléfono: (57 1) 347 1190

- (57 1) 594 1894 Bogotá,
Colombia

Alba Lucía Bernal Cerquera

Coordinación

Miguel Ángel Pineda

Edición

Claudia Patricia

Rodríguez Ávila

Diseño de colección

y diagramación

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de 1993 y decreto reglamentario 460 de 1995.

Este libro no puede ser fotocopiado, ni reproducido total o parcialmente, por ningún medio o método, sin la autorización por escrito de la universidad. Todos los derechos reservados.

Educación y políticas de la memoria en América Latina

**POR UNA PEDAGOGÍA MÁS ALLÁ DEL
PARADIGMA DEL SUJETO VÍCTIMA**

Martha Cecilia Herrera Cortés
Carol Juliette Pertuz Bedoya



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Universidad de educadores

Contenido

Prólogo	9
Presentación	18
I. CULTURA POLÍTICA, POLÍTICAS PÚBLICAS DE LA MEMORIA Y EMERGENCIA DEL SUJETO/VÍCTIMA	22
Demandas de la memoria y transmisión del pasado reciente	22
La historia del tiempo presente	22
Educación, formación y transmisión	28
Cultura política, políticas de la memoria y sujeto/víctima	34
Cultura política y violencia política	34
Políticas de la memoria y emergencia de la figura de la víctima	41
II. POLÍTICAS PÚBLICAS DE LA MEMORIA EN CHILE Y ARGENTINA A PARTIR DE LOS REGÍMENES DE TRANSICIÓN	48
Políticas públicas de la memoria en Chile	51
Estrategias de transmisión del pasado reciente en Chile	67
Políticas de la memoria en las instituciones escolares	67
Políticas de la memoria y lugares de la memoria	74
Políticas públicas de la memoria en Argentina	88
Estrategias de transmisión del pasado reciente en Argentina	105
Políticas de la memoria en las instituciones escolares	105
Políticas de la memoria y lugares de la memoria	120
Reflexiones sobre las políticas de la memoria en Chile y Argentina	139

III. POLÍTICAS PÚBLICAS DE LA MEMORIA EN COLOMBIA Y ESTRATEGIAS DE TRANSMISIÓN DEL PASADO RECIENTE	154
Políticas públicas de la memoria en Colombia	154
Estrategias de transmisión del pasado reciente en Colombia	186
Políticas de la memoria en las instituciones escolares	188
Políticas de la memoria y lugares de la memoria	199
Algunas reflexiones sobre las políticas de la memoria en Colombia	215
IV. CUENTO PARA NO OLVIDAR, UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN MÁS ALLÁ DEL PARADIGMA DEL SUJETO VÍCTIMA	234
Delimitaciones iniciales	236
Enseñanza del pasado reciente en clave intergeneracional: consideraciones ético-políticas y pedagógicas	240
Ejes analíticos	254
Regímenes represivos y violencia política	255
Memoria individual y colectiva	258
Identidad y subjetividades	259
Cultura política y derechos humanos	259
Componentes pedagógico-didácticos de <i>Cuento para no olvidar</i>	260
La indagación crítica	261
La lectura intertextual	266
La producción de narrativas	269
Ejercicios de memoria	271
Genocidio	272
De los centros clandestinos de detención a los espacios de memoria	272
Identidades robadas	272
El camino de la paz: sociedades democráticas	272
¡Aviso importante! <i>Cuento para no olvidar</i> en la web	274
Conclusiones	276

Referencias	286
Anexo A. Actividades de introducción para la indagación crítica	321
Anexo B. Actividades para la lectura intertextual	327
Anexo C. Actividades para la producción de narrativas	330
Anexo D. Unidad didáctica. Genocidio	334
Anexo E. Unidad didáctica. De los centros clandestinos de detención a los espacios de memoria	348
Anexo F. Unidad didáctica. Identidades robadas	363
Anexo G. Unidad didáctica. El camino de la paz: sociedades democráticas	376
Anexo H. Directorio de instituciones, organizaciones e iniciativas de memoria	388
Sobre las autoras	395

Prólogo

La pedagogía y el (des)ajuste de cuentas con el pasado reciente

¿Qué puede hacer la educación por la paz y contra la violencia? ¿Qué podemos hacer los educadores y los investigadores en educación? ¿Podemos hacer algo más que denunciar, criticar, marchar? ¿Pueden la educación y concretamente las escuelas aportar algo más, contribuir a un futuro distinto, trabajar en un mediano y largo plazo para que estos eventos, alguna vez, no sucedan nunca más? ¿Pueden ayudar a que las sociedades elijan opciones distintas a aniquilar al otro, y escojan el diálogo, la paz y la convivencia con el otro, aunque no nos gusten su modo de vida o su ideología? ¿Podemos hacer algo para que quienes quieren expulsar y segregar a media humanidad no sean aplaudidos y celebrados?

Sé, sabemos, que esas son preguntas muy grandes, quizás demasiado grandes. La tarea es enorme, y la escuela y los educadores no pueden hacerla solos. Pero hay que animarse a abordarla, paso a paso, con lo que tenemos a mano: nuestras ideas, nuestra voluntad, nuestras ganas de anteponer, frente a la muerte y la desesperanza, la cultura, el conocimiento, el lenguaje, el cuidado del otro como horizonte de futuro.

Este libro, que tengo el honor de prologar, es un gran aporte en esa dirección. ¿Cómo trabajar la memoria desde la educación para que no sea la reproducción de los mismos enfrentamientos? ¿Cómo ayudar a consolidar una cultura de la paz y del diálogo, sin acallar en ese proceso los disensos y las diferencias? Si, como decía Walter Benjamin (1969), cada generación tiene su propia cita con el pasado, nos corresponde a los educadores dejar que cada nueva generación asuma la suya, a sabiendas de que hay contextos, entendidos como *textum* o tejidos, que los condicionan. Quizás nuestra mayor responsabilidad sea darles recursos y condiciones a los niños y jóvenes para que entiendan mejor esos contextos y puedan, a su turno, ayudar a crear otros, ojalá que más hospitalarios y más democráticos que los tiempos que nos toca vivir.

Mientras leía el libro que las autoras nos ofrecen, recordé el trabajo que distintos escritores y artistas vienen realizando en el Cono Sur para contar memorias traumáticas desde otro lugar que el de la víctima. Quisiera aquí retomar solo uno, *El azul de las abejas*, un texto que nace de las memorias que Laura Alcoba, escritora argentino-francesa, puede reconstruir desde su vida adulta sobre sus primeros tiempos de exilio en Francia, a donde llega con diez años para reunirse con su madre. Cuenta la autora:

Este libro nació de ciertos recuerdos persistentes, aunque muchas veces confusos; de un puñado de fotografías y de una larga correspondencia de la que no subsiste más que una voz: las cartas que mi padre me envió de la Argentina, donde estaba preso hacía varios años por razones políticas. Entre el mes de enero de 1979 y el momento en que pudo él salir del país, papá y yo nos escribimos una vez por semana. Mis cartas desaparecieron, pero yo conservo las suyas. La primera está fechada el 21 de enero de 1979, la última el 21 de septiembre de 1981, es decir, pocas semanas después de su liberación. (Durante más de treinta años las había conservado conmigo, pero no tuve el coraje ni la fuerza de releerlas). Lo hice durante la primavera francesa del año 2012 (Alcoba, 2014, p. 125).

Treinta y un años pasaron para que pudiera volver a leer las cartas de su papá y revisitara los rastros de una época que la marcó profundamente. Entre otras cosas, el libro abre varias preguntas sobre el tiempo y las formas que toma ese trabajo con la memoria, que no es automático o inmediato y toma vericuetos muy distintos en cada experiencia personal y colectiva.

El relato de Alcoba, autobiográfico pero también ficcionado, “conmovero pero jamás sentimental” (como se dice en la contraportada de otro de sus libros donde cuenta su niñez clandestina, *La casa de los conejos*, del 2007), dialoga muy bien con el libro de Martha Cecilia Herrera y Carol Pertuz Bedoya. Alcoba fue una víctima de la represión y el exilio en el Cono Sur, y es muy consciente de todo lo que perdió por ello. Pero su escritura elige no victimizar a esa niña, sino mostrar sus miedos y sus esperanzas con una gran *amorosidad*, si existe el término, con una gran dignidad, sin esconder sus contradicciones y sentimientos encontrados. La narración cuenta sus pequeños y grandes logros en el largo camino de volver a “sentirse en casa” en un país e idioma extraños, y de hacer de ese camino una elección y un aprendizaje, y no solamente un destino impuesto por los dictadores.

Salirse del paradigma de la victimización reabre las preguntas sobre qué hacer con la historia reciente en las sociedades latinoamericanas. Son muchos los dolores acumulados, y también las controversias. Y aunque tenemos muchos muertos, y siguen pesándonos los desaparecidos y torturados, también hay muchos actores vivos que tienen intereses investidos en una u otra forma del recuerdo. Sin dudas, la memoria es un asunto candente, polémico, difícil de tratar en la escuela.

Si esta es una constatación que puede hacer a algunos educadores retirarse y dejarla al costado, prefiriendo sostener una supuesta neutralidad de la educación frente a los debates y problemas sociales, habría que volver a afirmar que es más grave para una sociedad mirar al costado y no ocuparse de cómo se tramitan esos dolores y controversias. Silenciar o reprimirlos no hará que se olviden; al contrario, volverán con más fuerza, menos revisados y

más cristalizados en posiciones de dolor y duelo desde las cuales es difícil dialogar con otros y encontrar modos para volver a establecer algunas reglas que protejan la vida de todos y que permitan dar cauce a las disidencias pacíficamente.

Creo, entonces, que no hay otra opción para nuestras sociedades que trabajar pedagógicamente la memoria de la historia reciente, conscientes de las dificultades, pero también convencidos de la importancia y la urgencia que tiene ese trabajo. Hay procesos urgentes que llevan, quizás paradójicamente, décadas, y no se cuentan en meses ni en años: esos son los tiempos de la pedagogía y la educación. Involucrarse en esos procesos implica tomar posición, dismantelar la ilusión de neutralidad y aventurarse en el viaje de una transmisión pedagógica que no tiene asegurado un puerto fijo de llegada. Pero digo, a riesgo de caer en un lugar común, que es el viaje lo que valga la pena, el recorrido que proponemos. Quizás, como en el caso de Laura Alcoba, en ese viaje que empezamos por razones tan dolorosas podamos hacer aprendizajes que valgan la pena, que nos enseñen algo valioso como sociedad. Estoy convencida de que eso depende en gran medida de qué pedagogías pongamos en juego para transitarlo.

Este libro me parece una contribución valiosísima para ese recorrido por varios motivos, de los que selecciono dos en este prólogo. El primero tiene que ver con abrir un diálogo con la experiencia del Cono Sur, lo que permite pensar a los procesos de memoria más allá de la experiencia de los estados nacionales y poder adentrarse en otros acontecimientos y procesos que son cercanos pero no idénticos. Analizar esas distintas experiencias en la construcción de la justicia y la memoria como caminos hacia la paz, y entender su entramado jurídico, institucional y político, ayuda a tomar impulso, poner en perspectiva, encontrar elementos de inspiración y de diferenciación, saber que no se está solo. Hace falta más diálogo Sur-Sur en este aspecto; muchas sociedades, lamentablemente, han pasado en su historia reciente por procesos desgarradores, ya sea guerras civiles, dictaduras o represiones sistémicas, y han adoptado políticas y posiciones diferentes en el

tiempo que los separa de esos acontecimientos. Este libro permite analizar esos procesos y acercarse a ellos con más conocimiento, con numerosas fuentes que no son conocidas, y actúa como una especie de guía para el viaje que va poniendo balizas para orientarse en esa exploración de estas otras experiencias.

Hay un segundo aspecto que, como pedagoga, valoro mucho de la aportación que hacen las autoras, y es su preocupación por dar orientaciones y propuestas concretas para la enseñanza. La educación está irremediabilmente ligada a las políticas de memoria, lo quiera o no, sea consciente o no, porque contribuye con sus enunciados y con sus silencios a sedimentar no solo relatos sobre el pasado sino modos de vivir la historia. Ante esa situación, es mejor que esta relación sea analizada y problematizada, y sea objeto de decisiones explícitas y fundadas en políticas y éticas democráticas; por eso también es importante cuestionar las pedagogías de esa transmisión. Pienso, por ejemplo, en lo que decía Marx (1981) en *El dieciocho brumario de Luis Bonaparte*: “La tradición de todas las generaciones muertas oprime como una pesadilla el cerebro de los vivos” (párr. 2). ¿Puede la historia no ser esa pesadilla opresora? ¿Cómo sería una transmisión histórica que haga lugar a esas “citas nuevas de cada generación con el pasado” de las que hablaba Benjamin? ¿Cómo hacer para que la enseñanza no cristalice lugares o posiciones, sino que permita mayores márgenes de libertad y creación a cada nueva generación? Es un enorme desafío para la pedagogía trabajar con el horizonte de la crítica y la creación, y al mismo tiempo buscar reafirmar y renovar el compromiso de que *nunca más* sucedan esos hechos aberrantes, de que *nunca más* se busque aniquilar al otro, de que prevalezcan el diálogo y la convivencia pacífica. Martha Cecilia y Carol dan varias ideas sobre cómo enseñar con esas tensiones, por ejemplo, promoviendo la reescritura del relato histórico desde distintas perspectivas, enriqueciéndolo con textos históricos, con fuentes, películas y novelas. No descuidan la necesidad de una indagación crítica de los hechos históricos, pero tampoco dejan de lado la necesidad de que cada joven pueda producir su relato

y su visión de ese pasado tan complejo. Buscan dar herramientas y recursos intelectuales que ayuden a un estudio más sistemático del pasado y a la par permitan poner en diálogo a ese pasado con este presente atravesado por dolores y por políticas de memoria que siguen operando y produciendo efectos entre nosotros.

En su pedagogía, es muy importante el trabajo con la afectividad. Este es otro aspecto que ha sido considerado tabú por ciertos educadores: parece que la educación es una acción que solo tiene que ver con lo cognitivo y lo racional. Sin embargo, aprendemos con el cuerpo, con los afectos, con todos nuestros sentidos. Educar es darse un tiempo de mirar, pensar y sentir; también implica habilitar un tiempo para poner en relación, contextualizar, confrontar perspectivas y producir otras nuevas. Este libro da muchas pistas sobre ese aspecto de la pedagogía que no puede “empaquetarse” fácilmente, ni despacharse a la ligera. Hay que volver a hacer audibles y visibles ciertas historias, y para eso hay que abandonar una empatía sentimentalista que cree que con dos o tres ejercicios podemos ponernos en el lugar del otro y, en su lugar, promover situaciones y experiencias pedagógicas que ayuden a abrirse y exponerse a la alteridad como parte de uno mismo, como algo central para la propia vitalidad.

Viene a la memoria un libro de un gran sociólogo sudafricano, Stanley Cohen, *Estados de negación. Ensayos sobre atrocidades y sufrimiento* (2003), que reflexiona sobre cómo aprendió sobre el *apartheid*. Comienza con lo que él llama su primer recuerdo “político” en alguna noche de invierno en Johannesburgo a mediados de la década de 1950, cuando tenía 12 o 13 años. Recuerda estar mirando por la ventana de su casa de clase media blanca sudafricana, al nochero, *Night Watch Boy*, el “Chico Sereno”, un hombre adulto negro —un viejo zulú—, y preguntarse por qué él estaba ahí afuera y él, el niño blanco, estaba adentro, abrigado y protegido. Sentía que algo estaba mal.

“¿Por qué ese hombre tenía que sentarse afuera en el frío toda la noche? ¿Por qué nuestra familia (y todos los demás como nosotros)

tenía asignados hombres y mujeres negras —que eran llamados chicos y chicas o bien “nativos”— como sirvientes domésticos? ¿Por qué vivían en pequeños cuartos traseros? ¿Dónde estaban sus esposas, esposos, hijos? ¿Por qué me llamaban ‘baas’ o señor?” (2003, p. ix).

Esta *epifanía nocturna* de que *algo estaba mal* con esa escena quedó allí —a veces encendida, a veces apagada—, pero le permite reflexionar a Cohen sobre cómo es posible que uno pueda seguir con la vida cotidiana en un “estado de negación” que es ambivalente y complejo psicológicamente, porque implica a la vez saber y no saber. Muchos veían lo mismo que él, pero no lo veían de la misma manera, o no les importaba. De estas *memorias mínimas*, de estas múltiples texturas y sentimientos, están hechos las políticas de memoria y los consensos sociales que aceptan o rechazan ciertos órdenes injustos.

Los ejercicios de memoria que se proponen en este libro tienen mucho en común con esas preocupaciones de Stanley Cohen. Cohen se pregunta: “¿qué hacemos con nuestro conocimiento sobre el sufrimiento de otros, y qué nos hace, qué nos produce, ese conocimiento a nosotros?” (2003, p. x). Pero también habría que preguntarse, volviendo incluso un paso más atrás de lo que lo hace Cohen, ¿cómo es que se llega a conocer? ¿Por qué uno llega a conmoverse con el dolor de los demás? ¿Cómo es que esa conmoción se traduce en conocimiento y en acción? ¿Por qué es que algunos “ven” y no les importa, y otros “ven” y sí les importa? Como bien lo saben las autoras, ahí la educación tiene un papel que cumplir, con un trabajo para una formación ética, estética, política, ciudadana, que haga lugar no a la piedad sino a la capacidad de sentir con otros, a identificar las causas de lo que pasa, a emprender acciones que no repitan esos mismos horrores y violencias.

Por todo eso, el trabajo con la historia reciente es siempre un desafío, y navega en medio de múltiples tensiones. Dice Alain Badiou (2013) que “la experimentación es absolutamente

necesaria en el arte, como, por lo demás, lo es en la política” (p. 24). Diría que también es necesaria en la educación, y más todavía en la educación que se preocupa por la memoria histórica: no hay modo de hacer este viaje sin experimentar, sin animarse, sin arriesgar. En ese recorrido, creo que ayudan mucho las guías de *navegantes avezados* como son Martha Cecilia y Carol. Enhorabuena por este libro que llega cuando más se lo necesita, en esta Colombia y esta América Latina que aún siguen ajustando y desajustando cuentas con su pasado.

Inés Dussel

Investigadora, DIE-CINVESTAV

(Departamento de Investigaciones Educativas del
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados
del Instituto Politécnico Nacional), México.

Referencias

- Alcoba, L. (2014). *El azul de las abejas*. Buenos Aires: Edhasa.
- Badiou, A. (2015). *Elogio del teatro. Diálogo con Nicolas Truong*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Benjamin, W. (1969). *Illuminations. Essays and Reflections*, traducido por Harry Zohn, editado y con introducción de Hannah Arendt. New York: Schocken Books.
- Cohen, S. (2003). *Estados de negación. Ensayos sobre atrocidades y sufrimiento*. Buenos Aires: Eudeba.
- Marx, K. (1981). *El dieciocho brumario de Luis Bonaparte*. En C. Marx y F. Engels, *Obras escogidas* (Tomo I, pp. 404-498). Recuperado de <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1850s/brumaire/brum1.htm>.

Por suerte, la memoria —en espera y en suspenso— se abre,
tarde o temprano, a los deseos contrariados del pasado
para que estos deseos —obstruidos, postergados—
tengan nuevamente la chance de volverse utópicos
en el presente-futuro de la historia.

NELLY RICHARD

Presentación

Educación y políticas de la memoria en América Latina. Por una pedagogía más allá del paradigma del sujeto víctima

Después de tantas y de tan pequeñas cosas,
busca el espíritu mejores aires, mejores aires.

LEÓN DE GREIFF

El presente libro recoge los resultados de la investigación “Educación y políticas de la memoria: por una pedagogía más allá del paradigma del sujeto víctima”, inscrito en el programa de formación e investigación “Configuración de subjetividades y constitución de memorias sobre la violencia política en América Latina”, propuesto por el grupo de investigación “Educación y Cultura Política” de la Universidad Pedagógica Nacional. La investigación contó con la financiación del CIUP-UPN entre 2015 y 2016 (código DPG-418-15. 2015-2016).

En la investigación abordamos las experiencias acerca de las políticas de la memoria sobre la violencia política en tres países del continente latinoamericano y sus relaciones con el campo de la educación, dos de ellos que atravesaron por dictaduras y golpes militares: Chile (1973-1990) y Argentina (1976-1983), y el tercero,

Colombia, país que si bien no ha contado con dictaduras en el período reciente ha registrado, en el marco de una democracia restringida, altos índices de represión estatal y de violencia política.

No obstante, es preciso esclarecer que no intentamos hacer un estudio comparado de estas tres experiencias, ni mucho menos asimilar el caso de los países con dictadura con la situación de Colombia. Sin embargo, las décadas entre los años setenta y ochenta guardan aspectos que permiten establecer numerosas analogías entre los tres países, pues al mismo tiempo que se admite que el caso colombiano registra en las décadas de 1990 y de 2000 particularidades que lo alejan de la experiencia chilena y argentina, los tres países tienen un contexto regional común en lo referente al período iniciado hacia la década de 1960 y que desembocó para los casos chileno y argentino en dictaduras y golpes militares; contexto marcado por la Guerra Fría y las doctrinas de seguridad nacional, la puesta en marcha de un nuevo modelo de desarrollo, la eclosión de movimientos sociales, el surgimiento de grupos insurgentes, la influencia de la revolución cubana, el despliegue del terrorismo de Estado, entre otros fenómenos.

En este sentido, consideramos de vital importancia pensar las experiencias de los países latinoamericanos desde una perspectiva relacional que dé luces para pensar las problemáticas estudiadas no solo desde el encuadre de los Estados-nación habida cuenta de que ellos solo son una pieza dentro del entramado de configuración de las relaciones sociales, políticas y económicas de carácter capitalista que fueron conectando el mundo desde perspectivas globales que, en el caso de América Latina, encuentran expresión desde el momento mismo de la conquista y colonización española y portuguesa (Gruzinsky, 2004).

Algunos de los aspectos tratados a lo largo del libro fueron socializados en eventos académicos de carácter nacional e internacional en donde tuvimos oportunidad de discutir los avances de la investigación con colegas expertos en el estudio de esta problemática, bien fuese en el campo de la educación y la pedagogía

como en el de las ciencias sociales y humanas en general; todo ello en la búsqueda de contribuir a posicionar a la Universidad Pedagógica Nacional en este campo de conocimiento.

Una aproximación inicial y muy sintética de los resultados de la investigación fue publicada en Herrera y Pertuz (2016a), en la *Revista Colombiana de Educación* n.º 71, en el marco del número monográfico organizado por Martha Cecilia Herrera y Sandra Rodríguez cuyo eje temático versó sobre “Educación, subjetividades y memoria en procesos de transición política”, a partir de dos proyectos de investigación en curso, el nuestro, referenciado anteriormente, y en el que participa Sandra Rodríguez: “Análisis de las investigaciones sobre el paramilitarismo: Estudios regionales (Antioquia, Sucre, Meta y Bogotá) y del paramilitar como victimario” (2015-2016. Código DCS 414-15). Hacemos esta mención con el fin de señalar como investigadoras que un libro, este libro, es solo un nudo en una red de conocimiento que desborda los trabajos particulares y se hace deudario de todas las contribuciones que hay en ella, al mismo tiempo que ayuda a su configuración y entramado.

El libro está estructurado en cuatro capítulos de la siguiente manera: en el primero, se abordan algunas reflexiones en torno a la cultura política, las políticas públicas de la memoria y la emergencia de la figura del sujeto/víctima, para mostrar sus articulaciones con los procesos de formación y configuración de subjetividades. En el segundo, nos detenemos en las principales características que han tenido las políticas de la memoria en Chile y Argentina y las diversas estrategias desplegadas en torno a su transmisión, apropiación y recreación. En el tercero hacemos este mismo recorrido, pero en relación con Colombia. En el cuarto, desarrollamos una propuesta pedagógica y didáctica para trabajar la serie de problemáticas que visibilizamos a lo largo de la investigación y propender por su trabajo en las aulas y otros escenarios de socialización. Así mismo, incluimos a manera de conclusiones varias reflexiones suscitadas por la investigación llevada a cabo. El libro cuenta también con una parte de anexos en los cuales

proponemos varias unidades didácticas en torno a lo expuesto en el capítulo cuarto, así como una extensa bibliografía que sirvió de base en la configuración de nuestro corpus documental.

I. Cultura política, políticas públicas de la memoria y emergencia del sujeto/víctima

Aquí, en este suburbio del tiempo
el polvo ha comenzado a entrar en mi casa.

Estoy entre tu llanto y el mar
con una lluvia de sangre.

Yo soy una interminable fuga
en el lado oscuro de las cosas
y del tiempo.

SERGIO MANCILLA

Demandas de la memoria y transmisión del pasado reciente

La historia del tiempo presente

El tema de la memoria se ha convertido en una preocupación que ha atravesado a las sociedades contemporáneas en las últimas décadas debido a las profundas transformaciones que se han dado en diferentes campos del conocimiento, así como al crecimiento exponencial de la información que dificulta la aprehensión total de los acontecimientos, además de las profundas modificaciones dadas por el avance de los procesos de globalización que han acentuado la pérdida de las identidades tradicionales, el cuestionamiento de los referentes sociales y culturales y el desdibujamiento de los horizontes de futuro; asuntos que ya no pueden ser entendidos desde los esquemas cognitivos brindados por el proyecto de la modernidad, contexto dentro del cual la memoria empieza a tener un lugar destacado como dispositivo social al cobrar interés su estudio en el ámbito de las ciencias sociales y humanas (Lechner, 1997; Huyssen, 2001; Robin, 2012).

Dentro de este panorama distintos acontecimientos, de los cuales se cuentan la puesta en marcha de regímenes dictatoriales y de estrategias de represión política y terrorismo de Estado en varios países del continente latinoamericano dados a partir de la década de 1960, evidenciaron la importancia de la memoria para dar cuenta de hechos de violencia política negados por la historia oficial, dando pie a una especie de *boom* de la memoria que ha estado acompañado de un creciente interés por el lugar de la memoria en la estructuración de imaginarios en torno a la esfera política (Herrera, 2013a).

La serie de problemáticas que surgieron a la luz en este nuevo contexto histórico condujo a variados debates en torno a las fronteras entre historia y memoria, puesto que los acontecimientos en curso colocaron de manera inédita el tema de la memoria en la agenda pública y requirieron de su tratamiento por parte de historiadores y científicos sociales; al tiempo que llevaron a reflexionar en las posibilidades disciplinares para dar cuenta de los nuevos objetos de interés y replantear algunos de sus límites en el plano epistemológico. De este modo, si nos referimos a los límites de la historia, vemos que las pretensiones de objetividad que había traído consigo la influencia del positivismo en la modernidad, consagraron la relación de esta disciplina con el pasado y demandaron al historiador una toma de distancia temporal de su objeto de estudio, por lo menos de cincuenta años, para garantizar objetividad en su tratamiento, al tiempo que se estableció una separación tajante entre las categorías de memoria e historia lo que dejó a esta última el estatuto de legitimidad en el campo disciplinar (Bédarida, 1998; Bresciano, 2010; Pasamar; 2010). La exclusión del presente de los alcances de la historiografía moderna contó con argumentos de tipo cognitivo —referentes a las dificultades de objetividad—, de tipo heurístico —relativos al tipo de fuentes a considerar— y de tipo hermenéutico —concernientes a la dificultad de abordar procesos históricos inacabados— (Bresciano, 2010), razonamientos que terminaron por ceder a otros

saberes como la sociología, la antropología o el periodismo, entre otros, las *historias del propio tiempo*.¹

No obstante, la búsqueda de una interpretación del pasado situada en la necesidad de comprensión y actuación sobre el presente, o dicho de otro modo, la necesidad de construir una perspectiva histórica para la comprensión de la experiencia humana que comprometa tanto el ámbito social como el cultural en sus distintas temporalidades, demandaron a la historia discutir y redefinir sus objetos de estudio y sus relaciones con los demás saberes que confluyen en el campo de las ciencias sociales y humanas, así como sus apuestas éticas y políticas para el acercamiento a sus objetos de estudio.

De este modo, cuando algunos historiadores enfatizan las diferencias entre historia y memoria, lo hacen con argumentos que aluden al carácter disciplinar de la historia y su posibilidad de abordar la memoria como objeto de investigación a través de un adecuado acercamiento epistemológico en donde, no obstante, la historia se encuentra en mayor jerarquía frente a la memoria (Jean-Pierre Rioux, 1988; Herrera, 2013a). En contraste con este acercamiento, otros pensadores, dentro de los que se encuentra el filósofo Paul Ricœur (2008) y el historiador Françoise Dosse (2009a; 2009b; 2012), han destacado los acercamientos entre estas dos categorías, cuyo hilo común estaría tejido en torno a la noción de temporalidad, instando a que sus relaciones se comprendan más en términos de complementariedad que de oposición, lo cual no implica en ningún momento pensar en que sean asimilables la una a la otra.

Ricœur fue uno de los pioneros en la problematización del quehacer historiográfico con incidencia directa en lo referido a sus relaciones con la memoria, a partir de trabajos publicados entre la

1 Alusión utilizada por Gonzalo Pasamar (2010) traída de la expresión en latín *historiae ipsius temporis*.

década de 1950 y la de 2000, como bien lo ha resaltado Dosse². Según este historiador,

puede sorprender pues que este enorme trabajo reflexivo no haya sido movilizado para salir de los impases, de las aporías actuales de esta confrontación estéril entre los portadores de memoria que dictan sus leyes a historiadores que ya no quieren escuchar hablar más de memoria (2012, p. 108).

Para ayudar a dar solución a los debates teóricos en torno a historia y memoria, Dosse propone acoger la noción de regímenes de historicidad propuesta por François Hartog, como posibilidad de abordar la diversidad con la que los seres humanos viven su relación con el tiempo y habilitar las proximidades entre memoria e historia, en tanto dimensiones que aluden a formas de temporalidad de la experiencia humana, sin que ello quiera decir que se eludan sus especificidades. Según Hartog (2003) en la actualidad está en crisis el régimen de historicidad que caracterizó la modernidad, basado en la idea de progreso y en donde la historia se encuentra al servicio del Estado-nacional y se le entiende como unilineal, en donde el pasado ilumina el futuro, a cuyo destino estaríamos impelidos de manera más o menos previsible; un régimen que, en este sentido, se considera futurista.

Según Hartog, desde 1989 y con mayor fuerza a partir de 2001 se empezó a configurar otro régimen de historicidad en el cual se desdibuja el pasado y el futuro, en la medida en que el pasado deja de ser el referente obligado a partir del cual se consigue avizorar el futuro, dando cabida a un presentismo en el que el presente amplía sus fronteras y deja un espacio reducido en el arco temporal al pasado y al futuro, y en el que la memoria ocupa un lugar preeminente. Obviamente, estos dos regímenes de

2 "Todas estas consideraciones sobre la práctica historiadora han sido exploradas por Ricœur desde *Histoire et Vérité* en los años 50, luego con su trilogía *Temps et récit* en los años 80 y finalmente en *La Mémoire, l'histoire, l'Oubli*, en el 2000" (Dosse, 2012, p. 108).

historicidad coexisten sin que necesariamente el emergente haya conseguido desalojar el otro por completo.

En verdad habría que decir que la emergencia de la memoria en la agenda social ha traído una serie de retos para las formas tradicionales de hacer historia, ya que ella, la memoria, es tramitada por sujetos y actores sociales que no habían sido considerados anteriormente en la historia oficial y ahora pugnan porque sus relatos sean tenidos en cuenta en clave de memoria histórica. Para Dosse,

los recientes estudios de la historia social de la memoria muestran hasta qué punto la oposición canónica entre historia y memoria ya no es pertinente. Las reelaboraciones que señalan los acercamientos entre estas dos nociones nos recuerdan la dimensión humana de la disciplina histórica (2009a, p. 15).

A la luz del panorama anteriormente descrito, desde la *Escuela de Annales*, en su perspectiva de historia cultural, y de la escuela de historia social inglesa, se hicieron aproximaciones a la noción de *historia del tiempo presente* y se cuestionaron los límites temporales impuestos a los historiadores por el positivismo enfatizándose la idea de que a la historia le compete el análisis de lo social en el tiempo, lo cual la habilita para el estudio de cualquier período histórico (Koselleck, 1993). Dicho acercamiento encontró variadas formas de institucionalización hacia las décadas de los setentas y los ochentas del siglo xx a través de centros dedicados al estudio profesional de la historia contemporánea en países como Francia, Inglaterra y Estados Unidos, y en el caso de América Latina va a encontrar desarrollos hacia fines de la década de los noventa (Dosse, 2012; Franco y Levin, 2007).

De este modo, podríamos decir que lo que se pone en juego en esta nueva mirada respecto a las formas de hacer historia es la comprensión del tiempo, de manera que hablar de *historia del tiempo presente* remite más a una categoría de análisis que a la delimitación de un período específico como su punto de partida.

En este sentido, “la historia del presente o contemporánea, antes que un periodo cronológico, como se ha supuesto con demasiada ligereza, es un enfoque, un modo de analizar o interesarse por la historia entendida como presente-pasado, esto es, como Historia vivida” (Pasamar, 2010, p. 21).

Aunque en las discusiones sobre la configuración del campo de estudios relacionado con esta problemática los autores se han posicionado en torno a las nominaciones que mejor darían cuenta de ella, al colocar en circulación nociones como las de historia inmediata, historia reciente, historia de lo muy contemporáneo o historia del tiempo presente, no es de nuestro interés en este espacio hacer un balance al respecto, puesto que esta es una discusión todavía no decantada, pero sí nos parece pertinente dejar claro que las acogemos como nociones cercanas y en muchas ocasiones usadas de manera indistinta en los documentos sometidos a análisis en nuestro corpus documental. No obstante, en la presente investigación tenemos mayor afinidad con las elaboraciones epistemológicas que sobre esta problemática ha llevado a cabo Françoise Dosse, que le llevan a asumir el uso de la noción de *historia del tiempo presente*. Para ello, el autor se apoya en la tradición instituida por la tradición francesa, en primer lugar, a través de la creación en 1978 del Instituto de Historia del Tiempo Presente (IHTP), dentro del CNRS, cuyo primer director fue François Bédarida; y, en segundo lugar, en las elaboraciones de Pierre Nora cuando entró a dirigir en 1976 una cátedra denominada “historia del presente” en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales, EHESS. Según Dosse (2012),

la historia del tiempo presente está en el cruce del presente y del largo término. Ella plantea el problema de saber cómo el presente está inscrito, construido en el tiempo (...) Por mi parte, defenderé la idea de una verdadera singularidad de la noción de historia del tiempo presente que reside en la contemporaneidad de lo no contemporáneo, en el espesor temporal del “espacio de la experiencia”, en el presente del pasado incorporado (p. 119).

De este modo, la categoría de *historia del tiempo presente* nos sirve como fundamento epistemológico para el abordaje de las problemáticas relacionadas con el pasado reciente y la serie de dilemas en torno a su transmisión, a su enseñanza y aprendizaje, todo ello enmarcado dentro de una perspectiva amplia sobre la educación y los múltiples escenarios en los que tiene lugar la formación de los sujetos y la configuración de sus subjetividades. Veamos algunos elementos a este respecto.

Educación, formación y transmisión

Las inquietudes respecto a la transmisión del bagaje social y cultural han sido una constante en la mayoría de las sociedades a partir de la mayor o menor conciencia que se ha tenido sobre lo volátil y lábil que llega a ser el conocimiento debido, entre otras, a la fragilidad de la memoria y a las implicaciones de no poder resguardarlo frente a las inclemencias del tiempo que todo lo erosiona. Es a través de la transmisión social como las sociedades cohesionan, dan continuidad, pero también renuevan el cúmulo de experiencias sedimentado a lo largo del tiempo por medio de múltiples y diversas dinámicas transgeneracionales e intergeneracionales.

Para ello las sociedades han contado con instituciones más o menos especializadas según la complejidad que les es inherente en distintos momentos históricos. Inicialmente, la transmisión se daba de manera espontánea a través de modalidades de socialización en donde las generaciones adultas transmitían saberes y destrezas a sus descendientes, por lo general en los entornos comunitarios o familiares y a través de la palabra oral y con el paso del tiempo con el apoyo de la escritura. Con el pasar de los siglos y el fortalecimiento del modo de producción capitalista algunas de sus lógicas requirieron de instituciones encargadas de compendiar y transmitir un tipo de saberes de carácter especializado que ya no podía tener lugar en entornos locales, lo cual dio pie, entre otras, al surgimiento de la escuela pública como espacio propicio para la educación del ciudadano, cobrando gran fuerza como parte de

la configuración de los estados nacionales hacia el siglo XVIII en Occidente (Santoni Rugiu, 1995).

De este modo, la escuela se va a instituir como el lugar que monopoliza la formación y se encarga de la transmisión del conocimiento, lo cual llevó a que las sociedades modernas fuesen *reacias a leer* las posibilidades de formación que tienen lugar en escenarios diferentes al escolar, las cuales paradójicamente van a ejercer con el transcurso de los años un contrapeso mayor a la escuela, llevando a encrucijadas y falsas disyuntivas sobre la definición de los lugares legítimos para la formación de los sujetos. En efecto, avanzado el siglo XX y el XXI, las sociedades se fueron tornando cada vez más complejas y a la escuela se le sumaron otros entornos de transmisión y socialización que le disputan su lugar, dentro de los cuales los medios de comunicación y las nuevas tecnologías han adquirido prominencia. Así mismo, la idea de la transmisión social como unidireccional, de los adultos hacia las nuevas generaciones, fue quebrada al punto que hoy en día se considera a los grupos de pares como relevantes en la formación de los sujetos; para no decir que, respecto a nuevos saberes como pueden ser los tecnológicos, los niños/as y jóvenes enseñan a los adultos a moverse en un mundo en el cual ellos son *nativos* y nosotros *extraños*.

Lo anterior hace parte de un proceso más amplio con el correr del siglo XX que condujo a quiebres y fisuras en torno a la forma de comprender las relaciones entre pasado, presente y futuro y que, en el momento actual, indica, como lo acabamos de mencionar, la configuración de un nuevo régimen de historicidad marcado por el presente, en donde el pasado se estrecha y los horizontes de espera (el futuro) se desdibujan. Así, el destino de los padres dejó de ser un puerto seguro para los hijos, quienes ya no necesariamente están signados a trasegar los mismos caminos y llegar a los mismos lugares de sus antepasados, pareciendo que, en este sentido, estuviesen habilitados para poner en duda la autoridad y la experiencia de sus mayores, algo sagrado en las sociedades tradicionales (Elias, 1998). Según Dussel (2001),

en los debates pedagógicos, no es casual que esta crisis haya coincidido con el auge de un constructivismo “natural” que postula que el sujeto aprende solo y que el papel del maestro/adulto es guiarlo o facilitar este proceso. En sus versiones extremas, pareciera que no hay nada que transmitir, porque el sujeto aprenderá por su cuenta lo que debe aprender (p. 73).

Este panorama hace que en la actualidad nos enfrentemos a diversos retos marcados por la existencia de un sinnúmero de espacios que inciden en los procesos de formación y socialización y nos lleva a prestar atención, desde el campo de la educación, a los diferentes escenarios y a las maneras como los individuos se inscriben en ellos, para dar cuenta del significado y los alcances de la formación y del papel de los procesos de transmisión en las sociedades contemporáneas. Como bien lo ha señalado Bernard Lahire (2007),

se trata de un tiempo marcado por socializaciones múltiples y a menudo complejas, en las cuales se hace sentir la influencia conjunta, y en ocasiones contradictoria, de la familia —y en ésta, de los padres, de la fratría e incluso de los miembros de la familia extensa—, del grupo de pares —unido a menudo a las industrias culturales y los medios audiovisuales específicamente orientados hacia la juventud— y de la institución escolar (p. 23).

Ante este panorama es importante repensar el legado de la perspectiva histórica que nos ha marcado como generación de educadores, de formadores, más fuerte en algunas tradiciones pedagógicas que en otras, según la cual la escuela se entiende como la única institución habilitada para educar, lo cual ha llevado a desestimar otros espacios de formación y su incidencia en la modulación de lo que somos, hemos sido y llegaremos a ser. En verdad, la especialización que ha tenido lugar en las diferentes esferas sociales y en los saberes y disciplinas que la han acompañado, ha conducido a la fragmentación de los objetos de

estudio; en este caso, en lo atinente a la formación de los sujetos, lo cual hace que casi siempre se aborde solo uno de sus ámbitos sin conexión con los demás y, por lo general, se privilegie la escuela.

Para superar esta restricción es necesario entender la formación en el sentido de un “proceso global de apropiación de saberes de todo tipo, que se adquieren durante toda la existencia” (Delory-Momberger, 2009, p. 93), así como ampliar el panorama en torno a los diversos ámbitos involucrados en los procesos de educación y de configuración de subjetividades, lo cual nos permite preguntarnos, como lo hace Delory-Momberger (2009) “¿cómo la familia, la escuela y la sociedad elaboran modelos y trayectorias de formación? ¿Cómo los individuos construyen subjetivamente el recorrido y la imagen de su existencia?” (p. 29).

Esta vía de análisis coloca el énfasis en las diversas y múltiples interrelaciones entre la sociedad y los individuos y entiende, a su vez que, si bien la sociedad provee los anclajes que permiten a los individuos dar sentido a sus existencias, dicho proceso no es de ninguna manera determinista y en él incide de manera importante la capacidad de agenciamiento de los individuos en la que se despliegan las posibilidades de su singularidad subjetiva. Para Delory-Momberger (2014),

a pesar de que los trayectos formativos y los aprendizajes son estructurados por los marcos sociales e institucionales en los que se desenvuelven y son modelados por las exigencias sociales y económicas en materia de saberes y saber-hacer, éstos se inscriben no obstante en biografías que no son reductibles ni al mecanismo exclusivo de las restricciones sociales exteriores ni a una instancia puramente subjetiva y extraen, precisamente, su singularidad de un juego único de interrelaciones entre modelos sociales y experiencias individuales, entre determinaciones sociohistóricas e historia personal (p. 709).

Desde este horizonte, el análisis de las problemáticas referidas a la transmisión de la memoria y a los procesos de formación en

torno a la historia del tiempo presente de la violencia política, requiere tener en consideración tanto los espacios escolares, como los escenarios institucionales, formales y no formales, en los que interactúan los sujetos. Si bien no se trata de dar cuenta de todos ellos, por la misma imposibilidad que puede significar como objeto de estudio, sí se requiere tener una comprensión relacional de las imbricaciones que tienen lugar entre los distintos escenarios que inciden en la formación de los sujetos, entendidos como espacios de aprendizaje y de enseñanza y de configuración de la experiencia. De este modo, “el interés de esta nueva comprensión del concepto de educación reside en la puesta en sinergia de los diferentes modos de aprendizaje” (Delory-Momberger, 2014, p. 706).

En este sentido, siendo conscientes de la multiplicidad de escenarios en los que se llevan a cabo procesos referidos a la transmisión del pasado reciente y la incidencia en ellos de las políticas de la memoria, en la presente investigación tuvimos en cuenta de manera específica las expresiones dadas en dos escenarios, el de la escuela y el de los espacios de memoria, sin dejar de pensarlos de manera relacional, tanto entre ellos mismos como con otros escenarios de formación.

El de la escuela, por la fuerza que continúa teniendo como lugar de formación, a pesar de las transformaciones en curso, puesto que los individuos pasan gran parte de sus primeros años de infancia y juventud en los recintos escolares durante horarios extendidos, y porque la escuela continúa siendo uno de los indicadores de inclusión ciudadana en los regímenes democráticos que cada vez se ven más impelidos a garantizar la educación escolar para el conjunto de la sociedad frente a los requerimientos de las políticas internacionales que propenden por su universalización.

El de los lugares de la memoria, porque constituyen un fenómeno visible en las estrategias puestas en marcha respecto al establecimiento de una pedagogía de la memoria pública sobre el pasado reciente y en los cuales las demandas de las víctimas han tenido un peso importante para su institucionalización, visibilizándolos como espacios en los que se llevan a cabo prácticas que

agencian formas de entender el mundo y los sujetos y en los cuales las luchas en torno a la memoria se hacen mucho más evidentes.

Finalmente, queremos enfatizar en la importancia que tiene en los procesos de formación y de configuración de subjetividades los aspectos referentes a la posibilidad de narrarnos como una de las capacidades a las que alude Paul Ricoeur³ en la medida en que una de las características de los sujetos alude a su identidad narrativa, ya que en la medida en que narramos nuestras vivencias nos vamos configurando al hacer inteligibles para nosotros/as mismos/as las experiencias, lo cual se ha constituido al mismo tiempo como una reivindicación de las víctimas de la violencia social y política. Desde este horizonte, como afirma Judith Butler (2009):

Nuestros relatos van a dar a un callejón sin salida cuando las condiciones de posibilidad de la mención de la verdad no pueden tematizarse totalmente, y cuando lo que decimos se apoya en una historia formativa, una socialidad y una corporeidad que es difícil, si no imposible de reconstruir narrativamente. Por paradójico que parezca, quedo desposeída en el narrar, y en esa desposesión se impone una demanda ética, dado que ningún “yo” pertenece a sí mismo (p. 178).

3 “Ricoeur encuentra la síntesis en la problemática del sujeto, en su condición de hombre capaz que dice yo puedo, centrandó esa expresión en cuatro usos principales: yo puedo hablar, yo puedo actuar, yo puedo contar y yo puedo ser responsable por mis acciones, ser imputado como su autor. De esa manera, Ricoeur consigue, a partir de esas cuatro cuestiones conectar, sin confundirlos, las cuestiones relativas respectivamente a la filosofía de la lengua, a la filosofía de la acción, a la teoría narrativa, por fin a la filosofía moral. Además, cada una de estas cuatro grandes rúbricas se dejaba subdividirse en dos enfoques, un enfoque analítico y un enfoque reflexivo” (Pinho Saraiva, 2009, p. 23).

Cultura política, políticas de la memoria y sujeto/víctima

Puede definirse cultura política como el universo simbólico asociado al ejercicio y las estructuras de poder en una sociedad dada.

ESTEBAN KROTZ

Demasiadas veces la historia nos ha enseñado las consecuencias infaustas de la pretensión de salvar la moral negando el mal. Con el fin de que la (necesaria) reflexión acerca de la dimensión ética de la política no sea confundida con la salvación de las almas, como advirtiera Max Weber, prefiero ceñirme al ámbito de la cultura política.

NORBERT LECHNER

Cultura política y violencia política

Los asuntos relacionados con la violencia política han ocupado un lugar destacado en el discurrir de la cultura política en América Latina, cuya dinámica —a partir de la instauración de los sistemas republicanos— ha estado pautada en buena medida por el uso de la fuerza y, en más de una ocasión, por las acciones armadas por parte de las distintas fuerzas sociales que se han disputado la representación política, las significaciones culturales y el acceso a los recursos estatales en los planos local, regional y nacional. De este modo, la configuración de los estados nacionales y la construcción de las comunidades nacionales imaginadas han debido sortear las diversas tensiones en torno a los desajustes entre los lineamientos internacionales que consagraron la normatividad que debería regir los modernos sistemas políticos en Occidente (así como la formación política del ciudadano que se consideró inherente a ellos) y las prácticas políticas concretas desplegadas en las diversas coyunturas históricas que han puesto en evidencia las propias temporalidades, *los destiempos*, de los países latinoamericanos para insertarse

en estas lógicas y, han develado, a su vez, las inconsistencias de las teorías que fundamentaron dichos lineamientos.

El análisis de la serie de problemáticas que de allí se desprenden, condujo a pensar que los trabajos sobre cultura política deberían actualizar sus elaboraciones y considerar el componente violento y sus distintas modulaciones sociohistóricas, como inherente a dinámicas culturales inscritas en las luchas en torno al poder político, para no limitarnos tan solo a *añorar* su expulsión del campo político a partir de la invocación de su inadecuación o ilegitimidad en la esfera política, sin permitirnos pensar las razones por las cuales la persistencia de la violencia aún continúa vigente en las sociedades contemporáneas (Agamben, 1998; González, 2014).

A partir de la segunda mitad del siglo xx se dio un despliegue significativo de expresiones y acontecimientos relacionados con la violencia política en el continente latinoamericano, debido a las tensiones y contradicciones surgidas en torno a los estados nacionales, a los sectores que fueron integrados y a los excluidos en su configuración, así como a los modelos de desarrollo puestos en marcha y a la visibilización de las expectativas de diferentes grupos sociales por conseguir niveles de vida satisfactorios y acceder a los derechos pautados por los Estados de Bienestar. Algunas de estas expectativas dieron pie a la irrupción de demandas y protestas sociales canalizadas en algunas ocasiones a través de gobiernos o de propuestas populistas, pero también por organizaciones de izquierda que abrazaron *desde abajo* la defensa de estas demandas, en algunos casos, a través del camino de la lucha armada.

Transcurridas las décadas de los sesenta y los setenta del siglo pasado, las elites emprendieron medidas en torno al recorte de las reivindicaciones sociales y políticas logradas por los sectores populares y fuerzas de oposición, al tiempo que avanzaron en la puesta en marcha de modelos que ambientarían las condiciones de lo que se conocería como el neoliberalismo y su consecuente recorte del Estado de Bienestar, el cual encontró en Chile uno de los primeros laboratorios no solo del continente sino del mundo entero (Moulian, 1991), lo cual desembocó en dictaduras cívico-militares

en varios países de la región y en la restricción de garantías civilistas en muchos de ellos.

Algunas de las marcas dejadas por la violencia política y la represión estatal han incidido sobre el tejido social y la configuración de las subjetividades, tanto en el orden individual como colectivo, asunto que ha debido ser abordado por las políticas públicas en los regímenes democráticos instaurados por los gobiernos transicionales, en el caso de Chile (1990) y Argentina (1983), y en el caso de Colombia a partir de la constitución de 1991. Así, al abordar el análisis de la historia reciente de América Latina y los fenómenos de violencia política a ella asociados desde las décadas de los sesenta y setenta, una de las problemáticas que emerge —para el caso de Chile (1973-1990) y Argentina (1976-1983) bajo el peso de las dictaduras, y para el caso de Colombia bajo medidas de excepcionalidad en el marco de una democracia restringida— tiene que ver con la represión desplegada por el terrorismo de Estado por medio de la instauración de lo que muchos han nombrado como una “pedagogía del miedo” (Clara, 2008), una “cultura del miedo” (Acosta, 2001; Lechner, 1990), una “pedagogía de la sospecha” (Mariño, 2006), o el “miedo a la democracia” (Grupo de Memoria Histórica, 2013a). Dichas muestras de represión influyeron de diversas maneras en los intersticios del tejido social y afectaron la esfera política y cultural, así como la cotidianidad y las formas como los sujetos se pensaban y se relacionaban, recomponiendo en varios sentidos las culturas políticas y afianzando algunos de sus componentes autoritarios, obturando, de paso, las posibilidades de participación política y el desarrollo del pensamiento crítico y de proyectos emancipatorios, pero sin impedir por ello la emergencia de intersticios que posibilitaron acciones de oposición y resistencia.

En los debates adelantados en el parlamento chileno sobre la ley de reparación de víctimas, a un año de la entrega del Informe Rettig, el representante Roberto Muñoz Barra, citado por Lira y Loveman (2005), mencionaba el comienzo de un presente marcado por el respeto a los derechos humanos que impelía a

someter a crítica el legado de un pasado modulado por la conculcación de estos derechos y por el despliegue de dispositivos pedagógicos fundados en el miedo:

Se abre una nueva etapa en materia de derechos humanos para Chile; comienza el tiempo de la reflexión —que tanta falta nos hace—, del diálogo y de la construcción social de la verdad. De ello depende que cada uno de los chilenos nos libremos de los hábitos y conductas aprendidas en la pedagogía del miedo que impuso el gobierno autoritario, miedo que nunca deberá repetirse (p. 137).

Frente a este legado se consideró 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 (Lira y Loveman, 2002, p. 158).

Por su parte, Pilar Calveiro (1998) aludía a los efectos causados por la acción del terrorismo de Estado en Argentina, al marcar la memoria colectiva con sentimientos asociados a la idea de “lo difícil que es sobrevivir a los embates de un poder autoritario y desaparecedor”. Según ella:

La acción del terror no acabó el día que cayó el gobierno militar. Hay un efecto a futuro, un efecto que perdura en la memoria de la sociedad (...) A medida que el efecto inmovilizante del terror comienza a desvanecerse, la evidencia de la matanza y las formas que adoptó cobran un peso de terror que se graba con fuerza extraordinaria en toda la sociedad: el miedo se instala; hay una memoria colectiva que registra lo que se ha grabado en el cuerpo social. Este efecto del terror diferido, que los militares se han encargado de refrescar con cierta periodicidad, de maneras abiertas o solapadas, cuando

amenazan “lo volveríamos a hacer”, es quizás uno de los mayores logros políticos del dispositivo concentracionario (p. 98).

En el caso de Colombia, la persecución a la prensa independiente, el asesinato de líderes sindicales y otros luchadores sociales, así como la zozobra causada en poblaciones rurales y barrios urbanos periféricos, en donde incluso las escuelas se han convertido en fortín de los actores armados, ejército, guerrilleros y paramilitares, han quebrado los lazos de solidaridad y han diseminado la falta de confianza entre sus moradores, al imponer la ley del silencio entre los mismos así como una cotidianidad marcada por el terror que alimenta las memorias individuales y colectivas (Pecaut, 2001a). Según Sergio de Zubiría a lo largo del actual conflicto político “se ha consolidado una cultura política contra-insurgente, el afianzamiento de los discursos amigos-enemigos y la inflación del miedo y la seguridad, como factores culturales y discursivos que potencian y prolongan el conflicto armado interno” (2015, p. 53).

Sobre la base de este panorama las políticas públicas en los tres países han debido plantearse no solo cómo tramitar el legado del pasado, haciendo justicia a la memoria de las víctimas, a los ausentes y a los sobrevivientes, sino también cómo recomponer el tejido social y con ello las subjetividades arrasadas por los acontecimientos de violencia política, reto que es mayor en el caso de Colombia por encontrarse todavía en un contexto de conflicto armado⁴. Tarea intergeneracional que debe prestar atención a quienes vivieron los acontecimientos del pasado pero también a sus descendientes, a quienes en medio de regímenes democráticos han heredado de sus ancestros un pasado turbulento cuyas marcas son el piso sobre el cual los nuevos regímenes se asientan, a quienes crecen (o crecerán) en medio de horizontes no del

4 Es preciso decir que este panorama está siendo modificado al haberse firmado un acuerdo de paz con las Farc, que se encuentra en fase de implementación y al tiempo se han iniciado conversaciones con el ELN.

todo esclarecidos respecto a las vicisitudes en la configuración de órdenes sociales democráticos y sus posibilidades futuras de continuidad.

Resulta obvio que esta problemática no se reduce solo a los alcances que el miedo ha dejado en el tejido social, pero constituye, sin duda, una puerta de entrada para su análisis, puesto que este tipo de dispositivos y tecnologías condensa aspectos a considerar al pensar en las incidencias culturales y políticas de la represión. Si bien los regímenes represivos hicieron uso del miedo y su despliegue dejó numerosas secuelas en los sujetos, al mismo tiempo podemos preguntarnos tanto por las líneas de fuga y de resistencia que emergieron en estos contextos para conseguir modificar el orden social, como por las maneras como los nuevos poderes estatuidos canalizan su evocación en la memoria colectiva para impulsar determinadas políticas en las que, según lo postula Robin, citado por Pincheira (2010), “el miedo pasa a constituirse como instrumento de un nuevo consenso moral y político” (p. 579).

De este modo, a partir de los procesos de transición democrática y/o de relegitimación institucional, desde finales de la década de los ochenta y durante la década de los noventa, se trazaron lineamientos en torno a la formación política y a la consolidación de una cultura política democrática una vez se consiguió, en el caso de Chile y Argentina, estatuir órdenes sociales diferentes a las dictaduras y, en el de Colombia, establecer un orden constitucional menos restrictivo a través de la constitución de 1991.

Dentro de este escenario la idea de democracia y de cultura política que la sustenta, fue reafirmada como cimiento de las iniciativas llevadas a cabo por los gobiernos legítimamente constituidos, así como por las fuerzas sociales que ayudaron a su institución, llegándose a consensos que aglutinaron de manera conflictiva tendencias en las que la doctrina de los derechos humanos se situó como fundacional, siendo apropiada de manera diferencial en los distintos países. De este modo, las políticas oficiales se apoyaron en el referente normativo de la cultura política propuesto por Almond y Verba (1992), que la entendían como

transmisión/apropiación, más o menos mecánica, de esquemas afectivos, cognoscitivos y normativos en torno al sistema político, enfatizando en la distancia entre la cultura política de buena parte de la sociedad y el ideario democrático sobre el cual se regía Occidente, ideario que había sido quebrado por los regímenes represivos y debería ser reconfigurado bajo el horizonte de la doctrina de los derechos humanos y la democracia representativa.

Al mismo tiempo, como parte de esta dinámica social, desde otros espacios se dieron reelaboraciones de la categoría de cultura política a partir de un enfoque más interpretativista y se mostró mayor interés en las transformaciones dadas en la cultura política durante los regímenes represivos, así como en los procesos de reconfiguración dados a partir de los regímenes transicionales. Esto hace que no se aborde solo el problema de las percepciones de los ciudadanos respecto al Estado y sus instituciones formales, sino también lo referente al reservorio de experiencias sociales vehiculizadas por la memoria, de marcos de pertinencia, de interacción y de narración, a partir de los cuales los sujetos inscriben sus prácticas para darles sentido. Así, como menciona De Diego Romero (2006):

Lejos de tratar de esclarecer si determinadas estructuras de significado son el fundamento inmediato del comportamiento y de las estrategias activadas por los sujetos, el analista debe proceder a la interpretación de los elementos culturales —matrices simbólicas, prácticas rituales, configuraciones discursivas, creencias, valores, etc.— que en última instancia permiten comprender la vida política de la comunidad (p. 249).

Este enfoque llevó a nuevas elaboraciones respecto al papel del Estado y la sociedad que enriquecieron el horizonte normativo de la cultura política y permitieron entender mejor las dinámicas de la esfera política, incluyendo el análisis de las prácticas de los sujetos, así como otros aspectos de carácter psicológico y emocional que marcan las comprensiones y actitudes en torno a lo político.

Lo anterior posibilita un análisis más comprensivo de la esfera política y de las políticas de la memoria que sobrepasa la concepción de lo estatal como una esfera desligada de lo social. Así, “en América Latina es el Estado Autoritario (y no un Estado de Bienestar keynesiano) el Leviatán frente al cual se invoca el fortalecimiento de la Sociedad Civil. De este modo, precisamente el desarrollo del Estado (autoritario) obliga a repensar las formas de hacer política” (Lechner, 1990, p. 22).

Políticas de la memoria y emergencia de la figura de la víctima

El análisis de la cultura política y de las políticas en torno a las memorias sobre acontecimientos de violencia política requiere visibilizar los diversos actores presentes en el escenario público y, en el caso de las víctimas y las organizaciones que emprendieron la denuncia de los atropellos vividos, las formas como cuestionaron el orden institucional y las versiones oficiales sobre lo acontecido que llevaron a incorporar, a través de sus luchas, nuevas significaciones en torno a la cultura política, ampliando las acepciones en torno a la democracia y a sus horizontes normativos. Por ello:

Los imperativos de verdad y memoria forman parte de la cultura política contemporánea de América Latina, en particular donde hubo un notable movimiento por defender los derechos humanos. Y en ese contexto, “verdad” y “memoria” forman en lo sucesivo un par y se asimilan una a otra (Pérotin-Dumon, 2005, p. 8).

Así, las políticas de la memoria que alimentaron los reservorios de la cultura política a lo largo de estas décadas no solo se refieren a las políticas tramitadas por el Estado, y si bien en ellas se expresan algunas de las tensiones existentes sobre las formas de concebir el pasado y el orden social, lo cierto es que los usos políticos de la memoria recorren canales diversos y contribuyen a configurar variados relatos, según las apropiaciones que hacen los sujetos, en los cuales se ponen en juego distintos

repertorios sociales, políticos y culturales. Esta serie de relatos y sus diversas significaciones sobre el pasado, con las consecuentes repercusiones sobre el presente y los horizontes de futuro, dan pie a diversas luchas por la memoria, dentro de las cuales se incluyen las pugnas por su representación en el campo de las políticas oficiales. Para Lechner y Güell (2006):

La lucha de las diferentes identidades colectivas por recordar sus respectivas historias remite a un ámbito de representación donde reconocerse y ser reconocida. A su vez, las posibilidades y alcances de esa lucha están marcados por la forma y dinámicas de ese ámbito. La disputa de las memorias remite pues a la política en tanto “puesta en escena” de las memorias posibles. Toda sociedad posee una política de la memoria más o menos explícita, esto es el marco de poder dentro del cual (o contra el cual) la sociedad elabora sus memorias y olvidos (p. 22).

En este sentido los usos políticos de la memoria no pueden entenderse solo en términos de su expresión en las políticas oficiales, sino como un proceso de configuración dado en diversos escenarios sociales y tramitado por distintas fuerzas que tensionan las expresiones de cultura política y disputan al Estado su voluntad de hegemonizar en torno a ellos. Bajo este propósito asumimos las diferencias establecidas por Ricard Vinyes (2009a) entre las categorías de memoria pública, política pública de memoria, y memoria oficial. Así, *la memoria pública* se refiere a:

La imagen del pasado públicamente discutida, por lo que se construye en el debate político, social y cultural que produce la sociedad según cada coyuntura con la intervención de todos los agentes; y una de las funciones de la política pública es, precisamente, garantizar la participación de los diferentes actores en la confección de la memoria pública (p. 58).

De este modo, el ejercicio de *la memoria pública* deberá ser protegido como un derecho por el Estado a través de una *política pública de memoria* que garantice su existencia y la expresión en ella de la pluralidad de memorias presentes en la sociedad; les corresponde a los diversos actores pugnar por condiciones para el reconocimiento de sus puntos de vista en la esfera pública. Por su parte, *la memoria oficial* alude, de manera más restricta, al Estado y a sus intereses por hegemonizar y monopolizar *la memoria pública*. Es en el entrecruce de estas tres aristas (memoria pública, política pública y memoria oficial) y la serie de dinámicas que se generan entre ellas que habría que entender las políticas de la memoria referidas a la violencia política que ha sacudido a América Latina desde las décadas de los sesenta y los setenta del siglo pasado, así como los aspectos asociados a su transmisión, apropiación y recreación, por parte de los distintos sujetos y actores sociales en el marco de las sociedades contemporáneas, aspectos que, a su vez, nos permiten entender algunas de las dinámicas de construcción de la cultura política. Para Piper-Shafir, Fernández-Droguett e Íñiguez-Rueda (2013),

la mayoría de las investigaciones sobre políticas del recuerdo la entiende como política pública, es decir, una política institucional que contiene objetivos, programa e instrumentos definidos e implementados por el Estado (Vinyes, 2009). Sin embargo, la incorporación de la dimensión performativa nos ha llevado a entenderla también como acción política ciudadana, es decir, como prácticas políticas de grupos cuyo horizonte principal es la defensa y transmisión de las memorias de las violaciones a los derechos humanos. Si se entiende a la acción política como performativa, entonces dicha separación resulta artificial, pues se trata solo de distintos campos de acción. Las políticas de Estado inciden en las prácticas de las organizaciones y las acciones de estas últimas dan cuerpo a las políticas de Estado (p. 28).

Desde esta perspectiva Reyes, Muñoz y Vázquez (2013), se refieren a las políticas de la memoria como un campo dinámico y conflictivo en el cual la memoria se configura como dispositivo político y para cuyo estudio es pertinente tener en cuenta las siguientes consideraciones:

(a) atender a cómo las memorias se configuran en un campo de conflictos, (b) fijar la mirada en los referentes que se instalan y visibilizan, (c) dar cuenta del marco que se configura en términos de formas de hacer y de relacionarse, (d) leer las estrategias y las tácticas que van produciendo particulares escenarios y (e) realzar las decisiones y deliberaciones que se producen y desprenden al recordar. En pocas palabras, conlleva atender a la operación por medio de la cual la memoria se configura como dispositivo político en tanto productor/reproductor de relaciones sociales, generando, transformando y/o cerrando nuevos espacios de significados y vínculos (p. 164).

Las políticas de la memoria desplegadas en cada país obedecen tanto a lógicas particulares que atienden a los propios contextos internos y sus diversas coyunturas, pero también a su articulación con las políticas internacionales, mucho más en el contexto actual en el cual hay mayor intercambio e interdependencia a nivel global. Sobre este último aspecto, autores como Peris (2008), Vinyes (2009a, 2009b), Richard (2010), Hartog (2012), han mostrado, apoyándose en Wiewiorka (1998), el predominio de un escenario internacional en el cual las *políticas de la memoria* privilegian los aspectos consensuales y dan a la figura de la víctima y a su testimonio un lugar en el cual se hace mayor énfasis a los aspectos atinentes al individuo, a sus sufrimientos físicos y psicológicos, desdibujando los móviles históricos y las dimensiones sociales de la victimización.

Como parte de esta tendencia estas políticas equiparan, en la mayoría de los casos, a las víctimas de distinta índole, a vencedores y vencidos, con las consecuentes implicaciones para el

esclarecimiento de las circunstancias históricas que propiciaron los hechos de violencia política, lo cual pasa a un segundo plano, sustrayéndole a la sociedad y a las nuevas generaciones la posibilidad de apropiarse del pasado y leer en él sus implicaciones para el tiempo presente y el tiempo futuro. Esta tendencia ha llevado a lo que Wieviorka (1998) denominó como *la era del testigo* y puede ser rastreada en las políticas de la memoria propuestas en varios países europeos, como en Norteamérica y en América Latina, teniendo como génesis las tramitaciones que se hicieron sobre el pasado referido al *Holocausto*, la *Shoa*. Como afirma Weisel (1977) citado por Lythgoe (2008): “Si los griegos inventaron la tragedia, los romanos la epístola y el renacimiento el soneto, nuestra generación ha inventado una nueva literatura, la del testimonio. Todos hemos sido testigos y sentimos que debemos dejar testimonio para el futuro” (p. 33).

Siguiendo los planteamientos de Wieviorka, Hartog menciona la emergencia de una nueva figura, la de la víctima, a partir del juicio de Adolf Eichmann en Jerusalén en 1961, momento en el cual:

Testigos y víctimas —el testigo como víctima— ocuparon la escena y salieron a luz. La autoridad del primero se vio reforzada por la condición de la segunda. Durante las declaraciones, el acusado se encontró ante algunas de sus víctimas. Por primera vez, en efecto, testigos —es decir, víctimas— eran llamados a dar testimonio, no acerca de Eichmann, al que evidentemente no habían visto jamás, sino acerca de lo que habían soportado. Un testigo se convertía así en la voz y en el rostro de una víctima, de un sobreviviente al que se le escucha, al que se le da la palabra, al que se graba y se filma (Hartog, 2012, p. 14).

En el marco del nuevo contexto histórico signado por la emergencia de las víctimas como categoría histórica, “la memoria, tomando por epicentro la víctima, se convirtió finalmente en un

nuevo campo de acción pública internacional: el de las políticas de la memoria” (Hartog, 2012, p. 17). De manera más general, para Hartog:

El surgimiento de la víctima está unido al peso del presente en nuestro tiempo. Para una víctima, el único tiempo disponible puede bien ser el presente: el presente del drama que acaba de irrumpir o que irrumpió tiempo atrás pero que sigue siendo para la víctima su único presente. Puede ser un presente fijo o un presente que no pasa. Esta temporalidad propia de la víctima se inscribe muy bien en la configuración presentista en la que nos movemos hoy en día, o mejor, trabaja esta estructura y la refuerza (2012, p. 15).

De este modo, las memorias de las víctimas o en torno a las víctimas han alimentado el campo de la *memoria pública* y de las *políticas de la memoria*, en diversidad de formatos que abarcan desde el testimonio jurídico, hasta otro tipo de expresiones narrativas y performativas que van desde la novela testimonial hasta el cine, el teatro, las artes plásticas, expresiones que forman parte del legado social que debe ser transmitido, apropiado y reelaborado por la sociedad en sus distintos arcos generacionales.

Desde este horizonte, el papel dado a las narrativas testimoniales sobre violencia política en las políticas de la memoria se encuentra relacionado con la manera como en los diversos países se constituyó la figura de las víctimas de la represión y, de acuerdo a ello, el lugar que se dio a las mismas en los escenarios transicionales marcados por políticas de reconciliación y en torno a las cuales se presentaron forcejeos entre distintas fuerzas, sujetos y actores sociales, incluyendo a sectores comprometidos con los regímenes represivos que ocupaban, y en algunos casos siguen ocupando, un lugar dentro de los nuevos escenarios instituidos, en Argentina, a partir de 1983, y en Chile, a partir de 1990. Y, para el caso de Colombia, bajo el horizonte de la nueva constitución de 1991, en algunos de sus sentidos, al tiempo que hay que considerar que solo a partir de la década de 2000 la política pública

alude de manera deliberada a las víctimas. Como menciona acertadamente Nelson Molina (2010):

Discutir la noción de víctima no supone la negación del daño y de sus consecuencias físicas, materiales, políticas y morales. Proponer una noción diferente supone la no aplicación generalizada de una categoría a todas las condiciones vitales de quienes han sufrido daño (p. 66).

Es así, entonces, como en el estudio de las políticas de la memoria es necesario *leer* la presencia/ausencia de las distintas memorias en disputa (incluidas las postuladas desde la perspectiva testimonial) y poner en consideración las memorias sociales que han contribuido a sus configuraciones en las diversas coyunturas históricas y las maneras como han hecho su ingreso en el campo de la memoria pública. Desde este ángulo se puede contribuir a visibilizar uno de los vectores que intervienen en la configuración de las culturas políticas, cuyos anclajes se dan en las interacciones que los sujetos trenzan dentro de las organizaciones sociales, en determinados contextos territoriales, así como en las memorias que en torno a ellas se despliegan y en las cuales se disputan las diversas significaciones en torno a los sujetos y al orden social establecido (Cefai, 2001). Aspectos que, a su vez, nos permiten ver las formas como la serie de acontecimientos referidos a la violencia política, así como las maneras como las políticas de la memoria los han nombrado y han vehiculizado diversas representaciones en torno a ellos, han modulado las subjetividades en el plano individual y colectivo en diferentes escenarios de formación y socialización.

II. Políticas públicas de la memoria en Chile y Argentina a partir de los regímenes de transición

En Chile, la dictadura al mando del general Augusto Pinochet abarcó desde 1973 a 1990 mediante la cual se truncó el proceso de la Unidad Popular que había llevado al poder al socialista Salvador Allende. En Argentina la última de las dictaduras tuvo lugar entre 1976 y 1983 y fue regida por juntas de militares que la autodenominaron como “Proceso de Reorganización Nacional”. En ambos casos se pusieron en marcha dispositivos de represión que pretendieron llevar a cabo transformaciones profundas en el tejido social y en las subjetividades⁵. Las formas en los que estos procesos operaron y las maneras como se enfrentaron a ella los individuos y las colectividades constituyen una dimensión importante para la comprensión de los mecanismos de reconfiguración social e individual instituidas a partir de estas experiencias en las cuales la narrativa testimonial ha tenido un rol importante como fuente documental y como insumo para procesos jurídicos.

Las modalidades de disciplinamiento y control puestos en juego en los casos de Argentina y de Chile convergen en algunos sentidos y de manera especial en la emergencia de campos

5 Para mayor información sobre estas dictaduras, tanto en lo relacionado con sus antecedentes como a su puesta en marcha y sus principales características, véase *Poder y desaparición. Los campos de concentración en Argentina* (Calveiro, 1998), *Historia del testimonio chileno. De las estrategias de denuncia a las políticas de la memoria* (Peris, 2008), y *Chile actual. Anatomía de un mito* (Moulian, 1991).

clandestinos de detención y exterminio como dispositivos emblemáticos de las tecnologías implementadas para desarticular los movimientos sociales y las expresiones disidentes, modalidades que tuvieron repercusiones no solo sobre los individuos, a quienes se les sometió al secuestro, encierro, tortura y, en muchos de los casos, a la desaparición, sino también sobre el conjunto de la sociedad sobre la cual se pretendía incidir y cuyas secuelas todavía reverberan en el momento presente. En este sentido los campos se pueden considerar como las matrices que alimentaron los distintos entramados a través de los cuales se ejerció la represión social y política en las diversas esferas de la sociedad, que incluyó también la prisión política y el exilio.

En el caso de Argentina, funcionaron alrededor de 340 campos de concentración-exterminio entre 1975 y 1983, bajo el nombre de Centros Clandestinos de Detención, en todo el territorio nacional. Se estima que por ellos pasaron entre 15000 y 20000 personas de las cuales el 90% fueron asesinadas (Calveiro, 2004). En Chile se calcula que existieron alrededor de 1168 lugares entre *públicos* y *secretos* (Peris, 2008). Se estima que por ellos pasaron entre 3000 y 5000 personas. Al ser centros clandestinos su número todavía es incierto, en el caso de Argentina en la actualidad se alude a un total de 600 centros clandestinos (Lorenz y Winn, 2014).

La voluntad de transformar radicalmente las sociedades argentina y chilena y a los sujetos que las integraban fue manifiesta de diversas maneras por las dictaduras. Como dice Calveiro (2004) refiriéndose a Argentina:

No es casualidad que se llamaran quirófanos a las salas de tortura; también fueron sin duda el campo de prueba de una nueva sociedad ordenada, controlada. Las fuerzas armadas asumieron el disciplinamiento de la sociedad para modelarla a su imagen y semejanza (p. 5).

A su vez, Peris (2008) aduce, respecto a Chile, que el tiempo de la tortura era un tiempo en el que

además de la eliminación concreta de algunos de los detenidos, el objetivo fundamental fue hacer del sujeto una sustancia modulable por el suplicio corporal. Una sustancia que ejerciera a la vez de metáfora y trágico espacio de condensación de esa docilidad social que el proyecto revolucionario del régimen militar necesitaba para echar a andar (p. 45).

Las políticas públicas de la memoria implementadas durante los gobiernos transicionales en Chile y Argentina en relación con los acontecimientos de violencia política ocasionados en estos períodos han estado caracterizadas por las diversas coyunturas políticas y las formas como los gobiernos tramitaron el pasado con un mayor despliegue a partir de 1990, al tiempo que han estado sujetas a los diferentes pulsos dados en el campo de la memoria pública entre las víctimas, los movimientos en defensa de los derechos humanos y los sectores que han hegemonizado en las políticas de la memoria oficial postulada desde el Estado.

En los lineamientos de estas políticas han tenido gran incidencia los consensos logrados a partir de los informes de las comisiones de verdad, así hayan sido cuestionados algunos de sus hallazgos e interpretaciones al ser leídos a la luz de diversos intereses, de nuevos contextos históricos y/o del conocimiento de hechos que han obligado a su relectura. Entremos en materia, inicialmente con Chile y posteriormente con Argentina, refiriéndonos tanto a los lineamientos de las políticas como a las formas de transmisión que fueron desplegadas en los dos países.

Políticas públicas de la memoria en Chile

De Arica, en la frontera con Perú, a Tierra del Fuego, en el estrecho de Magallanes, el capítulo [del informe Valech] sobre los sitios de tortura lleva al lector a recorrer el país de un extremo a otro.

Quien haga ese recorrido ya no podrá viajar de la misma manera a través de Chile. “Se induce al lector a pensar en un gran campo de concentración en Chile”, deplora una “Declaración de historiadores y profesores de historia”.

Anne Pérotin-Dumon

En Chile el proceso de transición hacia un régimen democrático comienza desde la década de los ochenta, a través de una serie de acuerdos entre el gobierno militar y las fuerzas que retomarían la institucionalización de un nuevo orden social. Con este escenario restringido la *Concertación de Partidos por la Democracia* (una coalición de partidos de izquierda, centro izquierda y centro) se comprometió a respetar la constitución instaurada en 1980 por el gobierno militar, al tiempo que garantizar la continuidad de Pinochet como jefe de las Fuerzas Armadas hasta 1988 cuando se hizo nombrar como senador vitalicio, con lo cual “trocaba su base militar de poder por la entrada oficial a la clase política del país” (Wilde, 2007, p. 4). En marzo de 1990 Patricio Aylwin, miembro del partido demócrata cristiano, asumió la presidencia dando inicio a los gobiernos de transición a nombre de la Concertación.

Una vez instaurados los regímenes democráticos las iniciativas de memoria fueron cobrando mayor visibilidad, no solo desde las instancias gubernamentales sino desde la sociedad civil, evidenciando las tensiones dadas en torno a ellas entre las distintas fuerzas y sus modos de expresión en la arena pública y en el campo de las políticas de la memoria. Stern (2000) se refiere a las relaciones que se dan en el caso de Chile entre memorias sueltas y memorias emblemáticas y el modo como su dinámica ha incidido en la configuración de memorias colectivas sobre el

pasado reciente y, de manera particular, sobre el período 1973-1983. El autor entiende la memoria emblemática no como un contenido concreto sino como un marco a través del cual se “da un sentido interpretativo y un criterio de selección a las memorias personales, vividas y medio-sueltas”. En este sentido, la memoria emblemática “no es una sola memoria, homogénea y sustantiva. Los contenidos específicos y los matices no son idénticos ni de una persona a otra, ni de un momento histórico a otro” (p. 14).

En esta dirección, Stern identifica como primera memoria emblemática sobre la dictadura a *la memoria como salvación*, en la cual el golpe militar se recuerda como la salvación del país de una dictadura marxista; esta memoria se configuró entre 1973 y 1976 y fue dominante en los primeros años de la dictadura. Por su parte, entre 1975 y 1979 se perfilaron dos relatos estrechamente relacionados entre sí los cuales instituyeron memorias que resignificaron el golpe *como ruptura* y *como prueba* (la ruptura entendida como el colapso de la democracia a que dio pie el golpe y la prueba como lo que significó el paso a una dictadura).

Hacia finales de los setenta y principios de los ochenta, emergió una memoria que propendía por el *olvido deliberado* la cual está asociada tanto con la amnistía que estableció Pinochet en 1978, bajo la cual se exoneró a los responsables de crímenes cometidos durante septiembre de 1973 y marzo de 1978, como con la institucionalización del gobierno militar que condujo a la constitución de 1980. Según Stern y Winn (2014):

La culminación del impulso a la institucionalización y el cierre de la caja de Pandora de la memoria fue la ratificación de una nueva constitución autoritaria en 1980, diseñada para extender el gobierno de Pinochet a la década de 1990 y crear una nueva democracia protegida, en la que las fuerzas armadas jugarían un papel tutelar (p. 209).

El período 1983-1989 se caracterizó por la presencia de grandes desbordes sociales y culturales en donde la memoria se perfiló desde ángulos morales y políticos a partir de “una

coyuntura cuya sensibilidad es de la no-hegemonía, no obstante ejercer el Estado un poder represivo impresionante” y en la cual se presentaron pugnas en torno a “cuáles campos de memoria serán culturalmente y políticamente hegemónicos” (Stern, 2000, p. 25). Aunque los familiares de las víctimas y las organizaciones en su defensa fueron los protagonistas de diversas luchas por la memoria, en el escenario surgieron actores que mediatizaron nuevos intereses en contra del régimen dictatorial, dentro de los que se contaron mujeres de distintos estratos sociales y jóvenes urbanos empobrecidos. Así, “detrás de las barricadas que ardieron desde 1983 hasta 1986, los chilenos fusionaron, enfurecidos, la desesperación económica en la lucha por los derechos humanos y la democracia” (Stern y Winn, 2014, p. 210).

De acuerdo a la constitución de 1980 se preveía que Pinochet dejaría el cargo después de ocho años de gobierno cuando se pondría un candidato civil para reemplazarlo después de su ratificación por un plebiscito nacional. Este hecho dio pie a un pulso entre las diferentes fuerzas y arrojó un resultado inesperado, pues Pinochet suponía que su voluntad iba a ser ratificada por el referendo con un SI, que llevaría a aprobar el candidato propuesto, el cual asumiría el 11 de marzo de 1989, pero manteniendo el poder de la Junta de Gobierno en el proceso de transición. Empero, la agitación social y la reacomodación de las fuerzas sociales condujo a que el plebiscito diera como resultado un No, logrado a través de una novedosa campaña emprendida por la Concertación de Partidos (recientemente una película dio cuenta de esta campaña, la de Pablo Larraín, en 2012) y por la eclosión de los movimientos sociales en el período. El No significaba que, al no aprobarse el candidato propuesto, el período de Pinochet se prolongaría por un año más, al igual que las funciones de la Junta de Gobierno, término a partir del cual entrarían en vigencia todas las normas de la constitución, convocándose a elección de presidente y de parlamentarios tres meses antes de vencerse este plazo.

De este modo, Patricio Aylwin asumió la presidencia en marzo de 1990 hasta el año de 1994. Bajo su mandato se propuso

esclarecer las violaciones a los derechos humanos bajo la dictadura, para lo cual se conformó la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación a partir de la cual se publicó el Informe Rettig. En la alocución dada el 19 de marzo de ese año en el Estadio Nacional, uno de los lugares emblemáticos de la represión puesto que el día del golpe una gran multitud de personas fue llevada a este recinto para ser interrogada, torturada y/o desaparecida, y en muchos de los casos trasladada a campos de concentración o a cárceles legales, Aylwin se refirió a los propósitos de su gobierno y a sus condiciones de posibilidad, con una célebre frase según la cual se haría “justicia en la medida de lo posible”, la cual marcaría el derrotero de las políticas oficiales y la serie de modulaciones que los lineamientos de memoria, verdad y justicia, tuvieron a lo largo de las siguientes décadas. En el año de 1991 Aylwin dio a conocer el informe de la Comisión y manifestó el repudio a las violaciones de los derechos humanos por parte del gobierno, al tiempo que pidió perdón en nombre del Estado por los crímenes cometidos durante la dictadura, instalando así en el ámbito de la memoria pública la memoria de *Nunca Más* el terrorismo de Estado.

Para Stern desde el comienzo de esa década que, como mencionamos, se caracterizó por un momento de grandes desbordes sociales y culturales, emergieron diversos acontecimientos (dentro de los que se cuenta el Informe Rettig) que abrieron *la caja de los recuerdos*, cerrada por la estrategia del *olvido deliberado*, llevando al cuestionamiento de *la memoria como salvación* y al afianzamiento cultural de *la memoria como ruptura y como prueba*. Stern (2000) muestra las distintas expresiones desplegadas en esta coyuntura tanto desde la política oficial como desde otros escenarios, las cuales nutrieron de diversas maneras el campo de la memoria social y de la memoria pública. En sus palabras:

El resultado es un enorme respaldo, incluso desde el Estado, a la memoria como ruptura no resuelta, y la memoria como una prueba definitoria de los valores éticos y democráticos. Se ve el nuevo ciclo en todos los niveles: desde arriba, en el trabajo de la Comisión

Rettig, el actuar simbólico del nuevo gobierno de Patricio Aylwin, los programas noticieros de la Televisión Nacional bajo la dirección de Patricia Politzer y Jorge Navarrete; desde la sociedad civil y la cultura popular, en las ventas de libros como *Los zarpazos del Puma* de Patricia Verdugo durante los años 1989-1992, en las sensibilidades frente a nuevos descubrimientos de restos humanos, en la capacidad de convocatoria evidente de actos como el nuevo entierro de Salvador Allende, o en los ratings de episodios específicos de programas de televisión como "Informe Especial". Hacia finales de 1993 se ve la consolidación hegemónica, en términos culturales, de la memoria como ruptura y como prueba, en los sondeos. La mayoría de los chilenos, llegando a 1993, definen el significado del once no como la salvación del país de una dictadura marxista, sino como el colapso de la democracia y el pasar a una dictadura. Pero la hegemonía cultural no es la misma que la hegemonía política, y de hecho el país vive un sentimiento dramático de fragilidad democrática (p. 25).

Dentro de la serie de acontecimientos que marcaron la década de los noventa, el más importante fue, sin duda, el arresto de Pinochet en Londres en el año de 1998, el cual dejó al descubierto las memorias en pugna y las dificultades por establecer consensos sobre el pasado reciente. A partir de la detención de Pinochet el 16 de octubre de 1998 en Londres, en virtud de una orden de detención internacional emitida por el juez español Baltazar Garzón, en la cual se le acusaba de violaciones a los derechos humanos en Chile y que condujo, finalmente, a su regreso al país para quedar en manos de la justicia chilena, las políticas de la Concertación sufrieron un fuerte remezón al verse confrontadas por las doctrinas internacionales sobre derechos humanos, así como por las polarizaciones sociales que se produjeron en torno a este acontecimiento y sus diversos alcances.

La detención de Pinochet tuvo varias implicaciones en las luchas por la memoria, por un lado, la imagen nacional e internacional de Pinochet sufrió un deterioro considerable y colocó

bajo serios interrogantes las representaciones de la *memoria de salvación* y la política de olvido tramitada por las fuerzas armadas. De otro lado, al desclasificarse en Estados Unidos, bajo la presidencia de Clinton, 24000 documentos referentes a Chile, se reveló nueva información que dejó bajo conocimiento público los atropellos de la dictadura y la complicidad de Estados Unidos en la desestabilización del gobierno de la Unidad Popular, así como su posterior connivencia con el golpe militar.

Así mismo, a propósito de la carta escrita por Pinochet a los chilenos durante su detención en Londres, en la cual este insistía en el argumento de la guerra interna y en el papel del ejército como salvador, se suscitó un debate dentro de la opinión pública y dentro del campo historiográfico el cual llevó, entre otras, a la elaboración de un manifiesto suscrito por 73 historiadores chilenos en el cual rechazaban tanto las apreciaciones de Pinochet, como los pronunciamientos a favor de la memoria de salvación hechas por Gonzalo Vial (historiador conservador y nacionalista) a propósito de la misiva del dictador. Vial había ocupado la cartera del ministerio de educación entre 1978 y 1979 e hizo parte, además, de la Comisión de la Verdad bajo el gobierno de Aylwin, así como de la Mesa de Diálogo durante Frei “el debate recalcó la profunda brecha que seguía existiendo en la sociedad chilena sobre como recordar su pasado traumático reciente, una división tan profunda entre los historiadores profesionales como lo fue entre los actores políticos e históricos, y los chilenos en general” (Stern y Winn, 2014, p. 232). De paso, esta manifestación de los historiadores mostró, al mismo tiempo, el creciente interés en la configuración de un campo de estudio sobre el pasado reciente por parte de historiadores y científicos sociales que fue tomando cuerpo con el curso de los años.

A pesar de que Pinochet no fue extraditado a España, ni alcanzó a ser juzgado en Chile antes de su muerte en el año 2006, su detención potenció y visibilizó diversos procesos en curso. Puede decirse que su arresto:

Aceleró cambios que ya estaban puestos en marcha lentamente y generó nuevas posibilidades. La actividad jurídica, política y cultural resultante rompió con el *impasse* de la memoria y decididamente rompió el equilibrio y el impulso en las guerras por la memoria. Un clima más abierto a la expresión de la memoria tomó control, la impunidad de los represores comenzó a resquebrajarse, y los actores estatales y las instituciones que alguna vez se apartaron de la cuestión de la memoria se volvieron más activos. Los nuevos actores involucrados incluían jueces y generales, así como activistas de la sociedad civil. Después de 2000 también incluiría presidentes (Stern y Winn, 2014, p. 233).

Al calor de las irrupciones de la memoria de esta década y de la detención de Pinochet, los hijos de desaparecidos conformaron la organización H.I.J.O.S retomando la experiencia argentina y algunas de sus formas expresivas como fueron las manifestaciones públicas en lugares en los cuales hacían presencia los victimarios, para protestar en contra de la lentitud en los procesos de justicia, bajo el lema de “¡si no hay justicia hay funa!” (Stern y Winn, 2014 p. 229).

En 1999 se conformó la Mesa de Diálogo, bajo la presidencia de otro demócrata cristiano, Eduardo Frei (1994-2000), que propiciaba el acercamiento entre las víctimas, el ejército y la policía, con la expectativa de que estos últimos diesen información que ayudase a esclarecer el destino de los desaparecidos y la recuperación de sus restos, bajo la garantía de que sus testimonios gozarían de confidencialidad. No obstante, sus resultados fueron escasos, pues la información proporcionada fue mínima y en ocasiones tendenciosa (Rubio, 2013). En el 2000 la Mesa de Diálogo sobre los Derechos Humanos publicó un informe en el que daba su versión sobre los acontecimientos del 11 de septiembre de 1973 y validaba la diversidad de opiniones en torno al mismo:

Chile sufrió, a partir de la década de los sesenta, una espiral de violencia política, que los actores de entonces provocaron o no supieron evitar. Fue particularmente serio que algunos de ellos hayan propiciado la violencia como método de acción política. Este grave conflicto social y político culminó con los hechos del 11 de septiembre, sobre los cuales los chilenos sostienen, legítimamente, distintas opiniones (Reyes, 2013, p. 41).

A lo largo de esta coyuntura diversos sectores expresaron reivindicaciones en torno a asuntos “pendientes” sobre el pasado reciente y confrontaron la memoria oficial con el propósito de ampliar las políticas públicas de memoria y las representaciones que circunscribían solo al universo de los desaparecidos y de sus familiares cercanos, también a afectados por la violencia estatal. Al respecto Wilde (2007) menciona que

las víctimas de aquellos duros tiempos son mucho más numerosas que este trágico grupo. Entre ellas se cuentan las decenas de miles de los detenidos injustamente y torturados o relegados, o amedrentados durante los allanamientos de las poblaciones callampas que continuaron durante el último decenio de la dictadura; los más de cien mil exiliados; los incontables ciudadanos que esperaron de noche el golpe en la puerta o que aún no encuentran cómo hablar de aquellos años con sus hijos (p. 35).

Así, al haberse concentrado en las víctimas desaparecidas, el Informe Rettig no abordó el tema de las víctimas sobrevivientes y los vejámenes a los cuales habían sido sometidas, lo cual condujo a presiones por parte de organismos en defensa de los derechos de las víctimas para evitar el olvido y la impunidad. En este entorno, Ricardo Lagos, el primer presidente socialista después de Allende, quien asumió el mando en el año de 2000, dispuso en 2004 la conformación de la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura (conocido como el informe Valech), con el fin de hacer “de manera rigurosa una lista de personas que hayan sufrido privación

de libertad y tortura por razones políticas” (Gobierno de Chile, 2003, p. 26) y dictar medidas de reparación a las víctimas.

Esta coyuntura y, en general, los resultados de las dos comisiones van a ir posicionando la contramemoria que inicialmente se mostraba como disidente, una memoria que se apartó de la idea del golpe militar como salvación y postuló el golpe como terrorismo de Estado, la cual se fue tornando como memoria dominante en el transcurso de las décadas siguientes:

A corto plazo, la transición del campo de memoria de los derechos humanos se consolidó, y eso implicó que los recuerdos de la dictadura como un momento de ruptura violenta y de persecución, y no de salvación, pasaran de un lugar “disidente” a uno “dominante” dentro de la cultura política” (Stern y Winn, 2014 p. 218).

Respecto a los efectos sociales generados por las dos comisiones, la historiadora francesa Anne Pérotin-Dumon (2005) señala, en primer lugar, el carácter legitimador que tuvo el Informe Rettig ante la opinión pública, aunque no llegó a contar con una difusión masiva debido a las tensiones que se respiraban en el escenario político por presiones de los militares y sectores de ultra derecha. En segundo lugar, en contraste con el Informe Rettig, el informe Valech tuvo mayor resonancia tanto por los alcances de la investigación llevada a cabo, al incluir en calidad de víctimas no solo a los desaparecidos sino también a los sobrevivientes (lo cual amplió su alcance en el plano sociológico), como por el tiraje de ejemplares editados que llegó a 33000. De este modo, los dos informes y más notoriamente el segundo, consiguieron obtener un consenso social, propiciado desde el Estado, sobre los acontecimientos sucedidos en el período 1973-1990. En esta dirección, la presentación que en 2004 hacía el presidente Lagos sobre su política de gobierno, bajo el título *No hay mañana sin ayer*, resaltaba la defensa de los derechos humanos como signo de identidad fundacional de la coalición de gobierno y basamento para el fortalecimiento de una cultura política democrática.

De acuerdo a Pérotin-Dumon (2005) el informe Valech significó

un acontecimiento en los medios y hay muchas razones para creer en sus efectos a largo plazo sobre la conciencia moral del país: a fines de noviembre de 2004 una encuesta reveló que el 74% de los consultados aprobaban el informe y el 66% conocían efectivamente el documento (p. 47).

Además, la autora afirma que

para comprender el paso dado en la construcción social de la verdad gracias al *Informe Valech*, es importante considerar el número de personas que se reconocen en él y de quienes depende, en parte, su capacidad de llegar hoy a la opinión pública. Pues al ampliarse hasta incluir la detención y la tortura, la verdad pública sobre el pasado corresponde ahora a la memoria de una gran cantidad de chilenos (...). Sin embargo, más allá de las víctimas, las formas larvadas de discriminación afectaron a la totalidad de su grupo de pertenencia: imposibilitados de obtener becas o puestos de trabajo, padecieron una desocupación prolongada o la expulsión del colegio o la universidad, con la consecuencia de un final prematuro de los estudios, etcétera. La fuerza sociológica de esa memoria explica su capacidad de llegar hoy a la opinión pública (pp. 8-9).

Para Pérotin-Dumon (2005) el trabajo llevado a cabo por la Comisión Valech permite desprender dos enseñanzas para el tratamiento historiográfico del tipo de problemáticas sobre las que investigó la comisión. La primera, relacionada con el rigor en la recolección del mayor número de fuentes posibles, la contrastación entre ellas y la crítica a las mismas, y la segunda, sobre la importancia de los testimonios para dar cuenta de aspectos de índole subjetiva, frente a lo cual advierte la celeridad que se debe tener para su recolección debido a la edad avanzada de algunos de los portadores de su palabra. Sobre este último aspecto la autora menciona que:

Al explicar la organización de la violencia y el sufrimiento, y sus efectos sobre los sentidos, el informe encauza a los historiadores hacia lo que a veces se denomina historia de las sensibilidades. Detrás de las situaciones límite que son la tortura y la prisión política, sistemáticamente estudiadas por la comisión, hay miedo, humillación, angustia, marginación. Esas sensaciones fueron la suerte cotidiana de millones de personas que estaban en libertad, y saturan su memoria. Constituyen hechos históricos subjetivos que desaparecerán con los últimos testigos: es importante, por lo tanto, estudiarlos hoy (p. 29).

Las posibilidades de que las víctimas se sintieran respaldadas para promover denuncias y demandas judiciales a partir del informe de la Comisión Valech tuvo, no obstante, varias restricciones, puesto que el presidente Lagos selló los archivos por un período de cincuenta años, lo cual impidió su utilización para llevar a cabo procesos judiciales en contra de los victimarios. De este modo, en el inestable equilibrio entre los imperativos de verdad y justicia, este último no quedaba muy favorecido. No obstante, en medio del nuevo clima social y cultural, un grupo de ex-presos políticos elaboró un listado de los que habían sido sus torturadores en los campos de concentración y tramitó sus denuncias ante la corte. A la vez que otras organizaciones de la sociedad civil emprendieron sus propias investigaciones aunando tanto información como nuevas comprensiones sobre esta problemática.

La fórmula de reconciliación y consenso que prevaleció en la política de memoria oficial en Chile llevó, según el español Jaume Peris, a que el informe Valech se refiriera a los acontecimientos ocurridos bajo la dictadura en una clave retórica que los situaba como un tipo de disfunción psicológica colectiva, la cual eludía “la mirada de la productividad social de la violencia y de su rol en la constitución de la sociedad chilena actual” (Peris, 2009, p. 72), lo cual contribuyó en buena parte a su deshistorización. Por ello, a pesar de que el informe hizo énfasis en las víctimas y se apoyó en los testimonios de los sobrevivientes estos no tuvieron un lugar de decisión en las políticas públicas, pues su presencia era incómoda

frente a una actitud que prefería el olvido en lugar de una mediación histórica que tramitase el pasado. Al inscribir la violencia estatal en el paradigma de los derechos humanos, bajo una idea omnicompreensiva de la violencia, se le despojó de su centralidad cuando, paradójicamente, era la violencia estatal lo que la comisión se había propuesto investigar (Peris, 2008). De este modo, las políticas de la memoria en Chile:

Se integraron en un programa de consenso que implicaba excluir muchas de las reivindicaciones de las asociaciones de supervivientes y familiares, como la derogación de la ley de amnistía y la posibilidad de juzgar a los represores. Su enfoque marcadamente afectivo, basado en el reconocimiento de la dignidad de las víctimas y en el rechazo moral de la violación de los derechos humanos, generó una serie de gestos, imágenes y retóricas que incidían en una tonalidad melancólica, que a la vez que rehabilitaba a los individuos que sufrieron la represión borraba el carácter político de la violencia, de los actores contra los que fue dirigida y del sistema económico y social que contribuyó a alumbrar (Peris, 2008. p. 16).

Durante el primer mandato de Michelle Bachelet (2006-2010), del partido socialista al que pertenecía Allende, se dio continuidad a las políticas públicas de memoria. Bachelet, víctima directa de la represión estatal pinochetista, había estado prisionera en el campo de concentración Villa Grimaldi, en donde fue confinada junto con su madre; luego tomó el camino del exilio hacia Europa en donde estudió medicina y se especializó en pediatría. Su padre, un respetado general de la fuerza aérea, Alberto Bachelet, fue torturado después del golpe por sus antiguos compañeros, hasta morir de infarto por haber colaborado con el gobierno de la Unidad Popular.

Bachelet representaba simbólicamente un puente entre distintas fuerzas sociales, al tener una relación cercana con las víctimas, pues ella misma había sido víctima, al tiempo que era respetada por las fuerzas armadas al haber ocupado con idoneidad

el ministerio de defensa durante la presidencia de Lagos. Bajos sus dos mandatos Bachelet (reelegida para el período 2014-2018) continuó con los rasgos dominantes de la política pública, siendo la primera mandataria en visitar Villa Grimaldi (reabierto en 1994, habilitado como Parque por la Paz Villa Grimaldi en 1997 y declarado como monumento nacional en 2004, gracias a las diversas presiones de las organizaciones de derechos humanos). Así mismo ayudó a financiar otros proyectos de grupos de la sociedad civil para la creación de diversos memoriales, período en el cual la pedagogía de la memoria pública en relación con los derechos humanos alcanzó un notable florecimiento. En esta dirección, Bachelet se comprometió con la puesta en marcha del Museo Nacional de la Memoria y los Derechos Humanos con sede en Santiago, la cual había sido una iniciativa de los organismos de derechos humanos que ella convirtió en proyecto estatal no sin algunas tensiones entre los diversos actores que lo viabilizaron.

En el 2011, bajo la presidencia de Sebastián Piñera (primer presidente de tendencia derechista en ser elegido democráticamente desde 1958), se dio a conocer el informe de la Comisión Presidencial Asesora para la Calificación de Detenidos, Desaparecidos, Ejecutados Políticos y Víctimas de Prisión Política y Tortura, creada en 2009 durante Bachelet y conocida públicamente como Comisión Valech II, con la cual se pretendía dar cierre al ciclo iniciado por la transición en materia de verdad, justicia y reparación. Esta comisión fue creada en el contexto de la fundación del Instituto Nacional de Derechos Humanos y buscaba ratificar varios de los casos tratados en los informes anteriores. Piñera mencionó la voluntad política de cerrar el pasado a favor de la democracia y los derechos humanos al desear que:

El cierre de este proceso y el reconocimiento que realiza, contribuya a la consolidación de una sociedad chilena capaz de construir una convivencia democrática basada en la tolerancia y el respeto por los derechos humanos de cada persona (La Nación, 2011, 26 de agosto).

Aunque durante la presidencia de Piñera las políticas de la memoria no contaron con un respaldo notable por parte del ejecutivo, el que no se hubiese dado marcha atrás en las políticas implementadas en las administraciones de los gobiernos de concertación es un indicador de que la memoria de *Nunca Más* el terrorismo de Estado constituye en el momento actual una memoria hegemónica dentro de la sociedad chilena.

En el año de 2014, con ocasión de la conmemoración de los 41 años del golpe, Bachelet manifestó su voluntad de apoyar la derogación de la Ley de Amnistía promulgada en 1978 por Pinochet, al considerarla una deuda pendiente en materia de derechos humanos. Aunque después de la detención de Pinochet esta ley empezó a no ser aplicada por los jueces chilenos, su vigencia como norma continúa siendo inquietante en el marco de un orden social democrático. No obstante, el proyecto de ley no ha logrado aún salir a feliz término en el congreso.

Las luchas por la memoria y la institucionalización de una memoria histórica a favor de *Nunca Más* el terrorismo de Estado y la represión para los disidentes políticos, ha conllevado ingentes esfuerzos por parte de los movimientos de derechos humanos expresados en décadas de trabajo constante y, aunque se han dado avances innegables, se percibe todavía una labor inacabada en materia de verdad, justicia y reparación, algo que mantendrá inquietas las memorias, a veces latentes, a la espera de acontecimientos que las hagan emerger de manera tumultuosa e incidir en las políticas públicas, al tiempo que penetrar otros espacios no convencionales y adquirir nuevas formas de expresión. Como lo señala Nelly Richard (2010),

el corte homicida del golpe militar y el fervor protestatario de quienes se opusieron a la dictadura generaron una memoria activista y judicial que defendió el recuerdo de las víctimas a través de marchas callejeras, de informes y comisiones de tribunales en derechos humanos, de documentos y testimonios. Esa memoria activista y

judicial, ceñida a los requisitos de las organizaciones de derechos humanos y a sus movilizaciones ciudadanas, dejó pocos espacios disponibles para que los lenguajes del arte y de la crítica, de la creación y del pensamiento, desordenaran los roles y escenarios funcionalmente subordinados a los objetivos socio-políticos de la denuncia, la protesta y la consigna masiva (p. 20).

Para Waldman (2014), las conmemoraciones de los cuarenta años del golpe muestran una efervescencia de la memoria en esta década, movida por las articulaciones de reivindicaciones de nuevos sectores en el campo de las luchas por la memoria, la presencia de un *boom* editorial que incluye trabajos académicos y novelas testimoniales, así como otro tipo de expresiones culturales, las cuales vehiculizaron nuevos relatos y formas de comprensión sobre la dictadura que han contribuido al consenso social sobre el repudio al terrorismo de Estado. Como uno de los indicadores de esta modificación, Waldman menciona la investigación llevada a cabo por el Centro de Estudios de la Realidad Contemporánea en el año de 2013, según la cual:

El 76% de los encuestados consideraba a Pinochet “un dictador”, y 63% de las personas consultadas aseguraba que el golpe de Estado de 1973 “destruyó” la democracia. Sólo un 16% consideraba que los militares tenían “razón” al haber llevado a cabo el Golpe de Estado (Waldman, 2014, p. 253).

De este modo, para la autora la conmemoración de esta efeméride evidenció que:

La memoria del 11 de septiembre de 1973, fecha que signó el futuro del país en tanto reorganizó la estructura económica, política, social y cultural, se volvió un imperativo que sacudió el adormecimiento que había vivido el país bajo un marco constitucional restringido, un orden socio-económico desigual y una política de la memoria ambigua (Waldman, 2014, p. 256).

La voluntad de los sobrevivientes afectados por la dictadura por transmitir una memoria que permita a las nuevas generaciones entender los proyectos e idearios que convocaron a la generación de los sesenta y setenta en torno al sueño de construir una sociedad más justa e igualitaria, así como la vigencia actual de algunos de sus propósitos, se expresa en el prólogo elaborado por Raúl Zurita (poeta víctima también de la violencia estatal) a la reedición de *Recuerdos de una Mirista* (1988) de Carmen Rojas, publicado ahora bajo el título *Una mujer en Villagrimaldi* (Beker, 2011):

Es esa profunda indefensión la que nos hace ser seres humanos: es muy fácil herirnos, golpearlos, matarnos, pero esa facilidad, esa carne expuesta que somos, es lo que puede mostrarnos también lo invencible del amor, de la fe, de la solidaridad, de la esperanza. Millares de jóvenes, de mujeres, de hombres, de ancianos, en nuestro país, víctimas de una historia infame y de seres infames, descendieron al infierno sólo por haber encarnado en un tiempo heroico un ideal de libertad, de igualdad y de justicia, que en el Chile de la híper dictadura impuesta por el capitalismo extremo está hoy más vigente que nunca. Este libro nos vuelve a hacer presente ese sueño irrenunciable. El milagro de leerlo y de que exista, de que la mujer que lo escribió exista, y de que exista no sólo con su nombre de militante, Carmen Rojas, nombre bajo el cual firmó sus ediciones anteriores, sino con su nombre civil, Nubia Becker Eguiluz, con que ahora nos presenta esta reedición, es algo frente a lo cual no tengo más que estas torpes palabras que quisieran no ser el intrascendente prefacio que son, sino una expresión de mi más honda gratitud y admiración (p. 9).

Hasta el momento, hemos llevado a cabo un mapeo en torno a los principales hitos que han caracterizado las *políticas de la memoria* en Chile y las maneras como las memorias emblemáticas entraron en juego en el momento de trazar los derroteros que han signado el campo de *la memoria pública*, señalando sus entrecruzamientos, traslapes y desajustes según las distintas coyunturas.

A continuación, vamos a señalar los modos como las *políticas de la memoria* han incidido en los escenarios de formación y socialización, para lo cual procuraremos mostrar un panorama que ponga en conexión tanto lo llevado a cabo en las instituciones escolares como en espacios configurados como lugares de la memoria, producto de las iniciativas que han procurado instalar una pedagogía de la memoria pública en torno al pasado reciente.

Estrategias de transmisión del pasado reciente en Chile

¿Cómo darle forma a mis relatos? ¿Cómo transmitir nuestra historia a los que se reconocen en ella?

Carmen Castillo

Políticas de la memoria en las instituciones escolares

Tanto en Chile como en Argentina las políticas públicas, incluidas las educativas, apropiaron la idea de los derechos humanos como el basamento de la cultura política democrática que debía ser consolidada por los nuevos órdenes sociales procediendo, entre otras acciones, a llevar a cabo diferentes adecuaciones con este propósito. Como es sabido, en el plano del acceso a la escolaridad, países como Chile, Argentina y Uruguay lograron índices de cobertura considerables desde finales del siglo XIX, con miras a la instauración de órdenes democráticos en los cuales el ciudadano alfabetizado era su mayor encarnación, lo cual fue motivo de *orgullo nacional*.

Durante el período de las dictaduras los sistemas educativos de estos países sufrieron grandes reveses, marcados por la persecución que se dio a profesores y estudiantes considerados opositores al régimen, por el cierre de varias instituciones, así como por la introducción de reformas curriculares que suprimieron diversos contenidos considerados atentatorios a las *tradiciones nacionales*,

al tiempo que se establecieron medidas tendientes a la modernización del sistema de acuerdo a las demandas del mercado (Reyes, 2013; Tiramonti, 1989; Pineau, 2006). Simultáneamente, los terrorismos de Estado implantaron, a través de la pedagogía del miedo, otras modalidades de sometimiento de los sujetos no solo en las instituciones educativas sino en los diversos espacios sociales, en los cuales se replicó, de diversas maneras, la matriz de las tecnologías puestas en marcha en los Centros Clandestinos de Detención, en las cárceles y en las calles, con el fin de propagar el efecto de terror al conjunto de la sociedad.

En términos generales las políticas educativas en el Chile de la transición muestran en lo concerniente al pasado reciente dos tipos de tratamiento en el currículo nacional de historia; uno de ellos, anterior a 1997, en el cual no hay referencias al período de la dictadura, y el otro, a partir de la reforma educativa de 1997, en donde este es abordado con base en la narrativa de la memoria emblemática expresada por el Informe Rettig y, en general, por el desiderátum del *Nunca Más* y el terrorismo de Estado. Esto ha dado paso a discusiones sobre cómo incluir sus hallazgos e interpretaciones en los contenidos curriculares y bajo qué modalidades pedagógicas.

Las reformas curriculares introducidas a partir de esta década se dieron en el marco normativo de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE) sancionada un día antes de asumir el primer gobierno de la transición. Esta ley estableció que, en lugar de planes y programas obligatorios impartidos desde el Ministerio de Educación, este solo establecería los lineamientos generales con base en los cuales las instituciones educativas deberían hacer las adecuaciones pertinentes (Cox, 2003).

En 1992 una comisión del Ministerio de Educación redactó una propuesta curricular y delimitó lo que serían los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, iniciativa que suscitó críticas por parte de la derecha y sectores de la iglesia que llevaron a su retiro con el argumento de que el Gobierno buscaba ante todo la reconciliación nacional. Por su parte, la Comisión

Nacional de Modernización de la Educación no consiguió resolver cuatro años más tarde, bajo el gobierno de Frei, el debate sobre el lugar de la Dictadura en el currículo de Historia y Ciencias Sociales ya que este debía ser sancionado por el Consejo Superior de Educación, como lo dispuso la ley orgánica, instancia en la cual participaban representantes de la Iglesia y de las Fuerzas Armadas, lo cual llevó a la comisión a sopesar que no era conveniente usar ciertos términos, pues “se sabía que eso no iba a pasar por el Consejo Superior”, esto a pesar de que en la comisión había miembros con posiciones decididas en la defensa de los derechos humanos (Reyes, 2004).

A partir del marco curricular proporcionado por las reformas dadas entre 1996 y 1997 se introdujeron contenidos sobre la historia reciente en algunos espacios escolares, en especial los referidos al golpe y a la transición a la democracia, aunque continuaron los debates sobre su pertinencia y sus alcances. Como ya se mencionó, la carta a los chilenos escrita por Pinochet desde Londres enfatizó la posición de las Fuerzas Armadas y de la derecha política sobre este período, a partir de los hitos que el dictador consideró importantes en su administración los cuales aludían a “la inevitabilidad del golpe de Estado, los méritos de su gobierno a través de la implementación de un modelo de mercado abierto y su anhelo de una pronta reconciliación nacional” (Reyes, 2014, p. 74). A lo anterior se agregó la publicación de una serie de fascículos de Gonzalo Vial publicados en el diario *La Segunda* que legitimaban desde el discurso historiográfico estas aseveraciones, lo cual condujo al manifiesto de once historiadores conocidos por ser opositores al régimen de Pinochet que contó con amplio respaldo internacional, en el cual se desvirtuaron dichas tesis acusándolas de revisionismo histórico y tentativas de manipulación de verdades que “inciden estratégicamente en la articulación de la memoria histórica de la nación y por ende en el desarrollo de la soberanía civil” (Manifiesto de Historiadores, 1999, p. 4). Estos debates se vieron reflejados, a su vez, en las dificultades para lograr consenso respecto a la elaboración de un texto escolar único para

la educación secundaria, recomendado por el decreto 220 de 1997, el cual solo salió a la luz en el año 2001.

Avanzada la década del 2000 el presidente Lagos reiteró los lineamientos de la política pública en materia educativa dirigidos a fortalecer la cultura política a través de un documento presentado bajo el sugestivo título de *No hay mañana sin ayer*:

La formación de nuestros niños y jóvenes de educación básica y media en los contenidos fundamentales de los derechos humanos y de la convivencia democrática constituye un elemento esencial para fortalecer la cultura política, social y moral de toda sociedad. La educación no es sólo un proceso de preparación para el conocimiento y el mundo del trabajo, sino también para la formación cívica y moral de nuestros jóvenes. En este campo, continuaremos y perfeccionaremos las iniciativas que han comenzado a ponerse en marcha en el último tiempo (Gobierno de Chile, 2003, p. 32).

Las discusiones sobre las reformas curriculares emprendidas a partir de 2006 continuaron evidenciando tensiones entre varias fuerzas sociales sobre la significación de la Dictadura Militar y la inclusión de este período en los planes de estudio, contexto en el cual se cuestionó la viabilidad de “estudiar la transición a la democracia por carecer de la distancia temporal suficiente para mirar con objetividad el pasado reciente” (Reyes, 2013, p. 44). Igualmente, en buena parte de las propuestas persistió la tendencia a destacar los logros económicos del período dictatorial, lo cual permitió la justificación del golpe y la puesta en juego de *la memoria de salvación* por parte de algunos sectores, aunque, como vimos, cada vez más minoritarios con el paso de los años.

Bajo la presidencia de Piñeros se propusieron en el 2011 modificaciones en las bases curriculares para educación básica y media y se introdujo un cambio conceptual en los programas y textos de historia al nombrar este período como Régimen Militar en lugar de Dictadura, lo cual generó un amplio debate que llevó a *una salida salomónica* que propuso nombrar dicho período

bajo las dos denominaciones (Reyes, 2013). La timidez y la ambigüedad respecto a los planes y reformas en este ámbito muestran algún grado de correspondencia con las políticas públicas generales. Según Rubio (2012):

Nuestro pasado reciente no es conceptualizado como una experiencia histórica y se constituye a partir de principios ideológicos que actúan como prescripción y clausura de los eventos vividos. Nace, entonces, una memoria normativa de carácter moral, que impone la condescendencia y el silencio de eventos, contextos y nombres para significar lo indecible (p. 382).

El ajuste curricular dado en el año 2009 conservó los contenidos relacionados con la historia reciente en el sexto año de educación básica. De acuerdo con esto, un equipo de investigadores se interesó por las opiniones de estudiantes de este nivel escolar y auscultó su interés en este ámbito de la historia (Toledo, Sepúlveda, Gazmuri y Magendzo, 2010). En su trabajo, el equipo detectó la incidencia de la socialización familiar en el posicionamiento de temáticas y relatos referidos a la historia reciente a partir de las experiencias vividas por miembros del grupo familiar que, al igual que los surgidos en el contexto escolar, suscitaron el interés de los estudiantes por conocer otras versiones del pasado bajo la expectativa de poder configurar su propio relato.

Otros de los estudiantes manifestaron poco interés en la problemática debido, entre otras, a no haber encontrado personas que hubiesen tenido experiencias directas sobre este período, o por cierto silencio, rechazo o censura, impuestos en algunos entornos. Los investigadores enfatizan en la importancia de este espacio curricular para dar cuenta de la enseñanza y el aprendizaje sobre el período de la dictadura. En sus palabras:

Debería constituirse en el lugar donde los estudiantes, mediante la escucha y comprensión de una diversidad de narrativas que versan sobre los acontecimientos del pasado reciente, puedan establecer

los vínculos existentes entre sus propias historias, su pasado familiar y la historia colectiva. Es decir, puedan avanzar en la reparación de la ruptura cultural que se fundaría en la dificultad de los padres y abuelos, quienes forman parte de las generaciones que fueron testigos de los acontecimientos, de contar lo vivido, algo que se evidencia en su demanda de relatos históricos sobre el mismo período por parte de los estudiantes. Así, podría facilitarse, como lo señala Brunner, su integración a la cultura mediante la construcción de sus propias narrativas sobre lo acontecido en el pasado reciente, puesto que sólo realizando este trabajo de reinterpretación de su propia historia podrán, los estudiantes de hoy, transformarse en activos ciudadanos del mañana (Toledo *et al.*, 2010, p. 49).

Reyes (2004) alude también a actividades llevadas a cabo “por centros culturales barriales, pre-universitarios populares, escuelas populares de nivelación de enseñanza media, escuelas nocturnas de adultos y universidades populares” (p. 86), en donde a través de pedagogías transversales se mezclan saberes sociales barriales y comunales con los de aprendizaje formal procedente de escuelas, liceos y universidades. Estas experiencias se salen del formato de los currículos oficiales y, en este sentido, representan espacios en donde se entretajan otros sentidos con relación a lo que se debe transmitir del pasado más allá de lo postulado por la memoria oficial y en los cuales las historias de vida, los testimonios y otros soportes de la historia oral adquieren relevancia. En esta dirección la autora menciona la creación de colectivos conformados por profesores jóvenes que buscan incorporar a través de sus propios análisis formas de entender la educación y la enseñanza de la historia reciente. Para Erices (2013):

A 40 años del golpe cívico-militar, el Estado chileno ha realizado valoraciones de cómo sus políticas de la memoria han resultado exitosas. Desde la perspectiva del Curriculum educacional oculto se logró que la mayoría de la sociedad —educada en las salas de

clases— interiorice la valoración de la democracia como un sistema referencial único de participación garante del consenso y la paz social. No por nada cuando surgen nuevos discursos fuera de estos márgenes referenciales se anulan dentro de la discursividad que se encuentran en un pasado que se debe dejar atrás y avanzar (p. 20).

En términos generales se considera que trabajar sobre el pasado reciente en la escuela permite acceder a las experiencias que han marcado a los ciudadanos a partir del quiebre dado por la dictadura, permitiendo la adquisición de herramientas críticas para dilucidar la serie de acontecimientos a los que esta dio lugar y sus incidencias sobre los imaginarios y las representaciones sociales. Para Rubio (2012):

El pasado reciente, es un marco temporal para pensar la enseñabilidad de la experiencia social de la ciudadanía. Su consistencia histórica se sustenta en el peso que adquirieron la fractura de los aprendizajes históricos de la convivencia; la justificación discursiva de la eliminación del otro; la implantación de una ruptura indefinida del tiempo colectivo; la aplicación calculada de la violencia; la destrucción simbólica y real del cuerpo del *otro enemigo*; la instalación de la incertidumbre y el miedo permanente (p. 390).

Como se ha visto, en los espacios relacionados con la educación formal las políticas de la memoria han conseguido crear conciencia ciudadana en torno al repudio a los hechos asociados a la dictadura con el transcurrir de las décadas, aunque todavía persisten formas de comprensión que recuerdan compromisos con sectores relacionados con las ideas de la dictadura, así como normatividades que continúan amarradas a lineamientos dados desde la década de los ochenta. El gradualismo en las políticas educativas y las diversas modificaciones sobre el pasado reciente, dentro de ellas la referente a la denominación del período como Dictadura o como Gobierno Militar, se explican dentro del mismo

contexto que caracterizó las políticas de la Concertación y su afán por evitar los conflictos en el marco de una transición democrática tutelada. Para Stern y Winn (2014):

Entre esas políticas cambiantes y conflictos continuos, la única certeza era que las batallas sobre la pedagogía de la memoria histórica del pasado traumático en Chile no habían terminado, aunque la memoria colectiva de los abusos de los derechos humanos de la época del terrorismo de Estado fuera dominante y el apoyo a un futuro del “Nunca más”, hegemónico (p. 294).

Políticas de la memoria y lugares de la memoria

En otros espacios de formación y socialización diferentes al escolar los temas del pasado reciente han ocupado un lugar importante en la transmisión de una pedagogía de la memoria, a través de iniciativas que promueven la defensa de los derechos humanos, así como de la institución de espacios memorialísticos, marcas territoriales y fechas emblemáticas, con los cuales han interactuado las instituciones escolares en mayor o menor medida en una relación de doble vía. Veamos algunos elementos sobre estos escenarios en particular con los relacionados a sitios o lugares de la memoria.

No cabe duda que los museos, así como otros espacios emblemáticos, se han venido configurando como escenarios para la educación ciudadana en el mundo entero. Entre el museo y la escuela se disputa el monopolio en torno a la transmisión del pasado reciente o, si se quiere, más que disputar, el museo interpela a la escuela y a los maestros para que validen estos lugares como escenarios en los cuales se llevan a cabo procesos de formación, instándolos a entrar en sinergia para que los escolares accedan a ellos, utilicen los materiales y recursos allí disponibles. Por otro lado, el museo influye para que los estudiantes pongan a su disposición los repertorios pedagógicos elaborados en los contextos escolares.

Durante la década de 2000 las expresiones sobre la memoria de la dictadura encontraron en Chile desarrollos en el ámbito

de los memoriales, lugares de la memoria y marcas territoriales, momento en el cual las políticas respaldaron iniciativas gestadas en la década anterior y promovieron proyectos en el ámbito de la memoria oficial. Desde la década de los noventa los sitios de memoria constituyeron una de las iniciativas a las que más acudieron distintos sectores de la sociedad, en ocasiones de manera espontánea y en otras con el apoyo de organizaciones sociales o gubernamentales. Según Lira (2009):

Tras el advenimiento de la democracia, las agrupaciones de familiares, los amigos, compañeros de trabajo o de profesión y, en ocasiones, los propios vecinos, propiciaron la instalación de cruces, memoriales, placas alusivas en hospitales, universidades, plazas y salas de clases, como una forma de rendir homenaje a la memoria de las víctimas y contribuir en la formación de una conciencia social que impida la repetición de estos hechos en nuestro territorio (p. 104).

Bajo la presidencia de Lagos, como parte de la política de fortalecimiento al Programa de Derechos Humanos se firmó en el 2003 un convenio con las asociaciones de víctimas para apoyar la construcción de memoriales y monumentos en diversas partes del territorio nacional, y aunque la partida presupuestal no fue muy amplia (dejando claro que el respaldo financiero estatal solo era parcial) este gesto mostró el respaldo institucional a este tipo de políticas de la memoria, las cuales encontraron continuidad y gran dinamismo bajo la presidencia de Bachelet.

De este modo, en el 2010 existían en el área metropolitana de Santiago 241 lugares de la memoria. Algunos de los más representativos y que expresan diversas formas de relación entre el Estado y las organizaciones de la sociedad civil, así como formas de transmisión del pasado a través de iniciativas de pedagogía pública, son proyectos como Londres 38, Villa Grimaldi (antiguos centros clandestinos de detención) y el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos. Veamos algunos aspectos referentes a este propósito.

La Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi, fue instituida en el entorno del que fue uno de los centros clandestinos de detención más importantes a cargo de la Dirección de Inteligencia Nacional (DINA) y luego de la Central Nacional de Informaciones (CNI), por el cual pasaron alrededor de 4600 prisioneros. Villa Grimaldi fue recuperada en 1994 como sitio de memoria y establecido como parque en 1997 para que

las personas que deseen recordar a familiares y amigos que pasaron por Villa Grimaldi puedan contar con un lugar de encuentro y recogimiento, así también ofrecer un espacio de reflexión para quienes se interesen en conocer más sobre el terrorismo de Estado ejercido por la Dictadura, entregar recursos pedagógicos para quienes se interesan en la educación en Derechos Humanos y especialmente ser un referente para las nuevas generaciones (Villa Grimaldi, s.f.).

La idea de recuperación de Villa Grimaldi como lugar de memoria y centro de educación en derechos humanos fue promovida por activistas comprometidos con este ideario, algunos de los cuales eran víctimas-sobrevivientes de este centro de detención, iniciativa que paulatinamente contó con el apoyo de autoridades municipales, ministros y legisladores, consiguiendo que la propiedad fuera adquirida por el Estado y designada como centro de memoria. “El parque por la paz Villa Grimaldi fue el primer sitio clandestino de tortura y exterminio recuperado en Chile y, de hecho, en toda América del Sur” (Stern y Winn, 2014, p. 258). En el año 2004 fue reconocido como monumento nacional.

En la página web del sitio se mencionan tres proyectos que sintetizan la propuesta de esta entidad. Uno dedicado a la historia oral, cuyo propósito es la construcción de un archivo testimonial relativo a la historia de este lugar, el cual está en soporte digital y se configura como eje central del Museo, proporcionando además fuentes testimoniales. El segundo eje es el educativo, tendiente a promover una cultura de la paz, cuyo modelo pedagógico

“vincula la Pedagogía de la Memoria con la Educación en Derechos Humanos”, uno de cuyos ejes didácticos es el fomento de una memoria crítica que busca “valorar el ejercicio del recuerdo y la memoria como una forma válida de conocimiento social”. El tercer eje es el museo, “que orienta su quehacer bajo los postulados de la museología crítica y la gestión del patrimonio cultural” (Villa Grimaldi, s. f.). En la página también podemos encontrar la siguiente información que resalta, entre otras, la importancia educativa que cobran los sitios de memoria en el contexto actual:

El 10 de diciembre de 2010, Villa Grimaldi recibió la Mención Honrosa Unesco-Bilbao entregada por su contribución a una cultura de los derechos humanos en el mundo. Este reconocimiento da cuenta de la creciente valorización que la comunidad internacional otorga a la contribución de los sitios de memoria a la educación, y el aporte de Villa Grimaldi a una cultura de respeto y entendimiento entre los ciudadanos (Villa Grimaldi, s. f.).

Algunos trabajos de investigación, desde universidades como la Diego Portales, han auscultado la potencialidad de acciones pedagógicas que permitan establecer relaciones entre los contenidos de los currículos con la visita directa a uno de los centros clandestinos que funcionaron durante la Dictadura. Así, Veneros Ruiz-Tagle y Toledo Jofré (2009), promovieron una visita a Villa Grimaldi por parte de estudiantes de educación media, pertenecientes a cuatro establecimientos educativos, para propiciar vínculos entre los contenidos curriculares y la información proporcionada en Villa Grimaldi como espacio de memoria, así como con los recuerdos y evocaciones de los estudiantes a partir de su socialización familiar. Además de señalar la pertinencia de visitar estos espacios para potenciar el trabajo social de la memoria y configurar una perspectiva crítica sobre el pasado, las autoras evidenciaron la presencia de las diferentes memorias emblemáticas

circulantes en la sociedad chilena, las cuales se transmiten a los estudiantes a través de la escuela y la familia. Según las autoras,

uno de los resultados más importantes de la investigación fue aquel asociado a la corroboración de la presencia de memorias fragmentadas, y aun en conflicto, en el país. La memoria de los estudiantes, ya en las clases previas a la visita, tendió a reproducir en el aula lo afirmado o negado por los padres y/o los abuelos en los procesos de socialización familiar, dando cuenta del ordenamiento del recuerdo colectivo en los así llamados “marcos de memoria”; un fenómeno que fue enfatizado significativamente tras la visita al Parque por la Paz (Veneros Ruiz-Tagle y Toledo Jofré 2009, p. 216).

En los procesos de recuperación de la memoria de lo ocurrido en Villa Grimaldi, los testimonios se constituyeron en recursos invaluable, que permitieron conocer detalles sobre la forma de operar del dispositivo represivo, reconstruir maquetas sobre el lugar, así como los usos de sus diferentes espacios que, además de posibilitar su conocimiento a un público amplio, sirvieron como testimonio en varios procesos judiciales. Posteriormente estos insumos fueron base para la creación en el 2005 del Archivo Oral de Villa Grimaldi, el cual contó con el apoyo de la Coalición Internacional de Sitios de Conciencia y el Instituto de la Comunicación e Imagen de la Universidad de Chile.

Por su parte, el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos fue inaugurado en 2010 con amplia difusión mediática y constituye una apuesta importante en el despliegue público del rechazo oficial al terrorismo de Estado, así como al posicionamiento en el momento actual de la memoria del *Nunca Más* como memoria hegemónica en la sociedad chilena. En el año de funcionamiento continuado del museo, cuando se cerró por un tiempo a causa de un terremoto, alcanzó un número de 100000 visitantes. La exhibición principal que se hace sobre el pasado reciente comienza en los años de la Dictadura y termina con el inicio de los gobiernos de concertación, con lo cual se soslaya el

tratamiento sobre el período de Allende y la Unidad Popular y se muestra la persistencia de las heridas respecto a la memoria del período anterior a la Dictadura, aspecto que resta posibilidades de comprensión histórica sobre el golpe de Estado y los hechos subsecuentes, así como las continuidades que se pudiesen establecer entre el gobierno democrático de la Unidad Popular y los gobiernos de la transición.

Para Stern y Winn, con esta periodización se evitan “los temas de la memoria histórica que dividían no sólo a Chile sino a la Concertación, cuyos partidos principales, demócrata cristianos y socialistas, fueron aliados a partir de 1990, pero habían sido adversarios antes del golpe” (2014, p. 275). En la información proporcionada en la página del museo se alude a la orientación educativa que lo guía de la siguiente manera:

El museo en su rol educativo busca ser un lugar de significativo diálogo intergeneracional sobre las memorias y los derechos humanos en la dictadura chilena (1973-1990). La participación activa de las audiencias en los servicios educativos, las estrategias de mediación y los recursos didácticos para la promoción de una cultura de los derechos humanos, son las actividades que rigen los lineamientos educativos. En este marco, las categorías de derechos humanos y la formación ciudadana, se constituyen en los pilares transversales para trabajar los enfoques de la pedagogía de la memoria, la historia reciente y el patrimonio cultural y así entregar un servicio significativo, creativo y pertinente a las distintas audiencias del museo (Museo de la Memoria, s.f.).

En la actualidad el museo ofrece diplomados en Educación, Memoria y Derechos Humanos, así como en Estudios Críticos y Curatoriales, al tiempo que en conjunto con el Ministerio de Educación desarrolla un programa sobre Formación Ciudadana y Derechos Humanos “que busca formar ciudadanas y ciudadanos activos, responsables, participativos, comprometidos con el rol que tienen en la sociedad, que sepan convivir en la diferencia y

valorar la diversidad” (Museo de la Memoria, s.f.). Así mismo, contempla dentro de su programa educativo visitas guiadas, talleres, pasantías y prácticas, al tiempo que cuenta con una sección de recursos educativos. De modo general, el museo se concibe como “un espacio abierto de aprendizaje, que continuamente invita a estudiantes de diferentes establecimientos y centros educacionales nacionales como extranjeros a formar parte de su trabajo, a través de la colaboración inter-institucional” (Museo de la Memoria, s.f.).

En esta dirección, el museo invita a los investigadores a trabajar con los archivos con los que cuenta para lo cual convoca, entre otras propuestas, a un concurso dirigido a estudiantes de pregrado, maestría y doctorado de universidades nacionales o extranjeras para hacer trabajos de grado utilizando “el patrimonio material e intangible del museo en la investigación sobre derechos humanos y memoria”, así como otro concurso sobre arte y derechos humanos, ahora en su cuarta versión, en las categorías de cuento, afiche, fotografía y micrometrage.

En el 2012, el Museo, en colaboración con la Universidad Diego Portales y el Centro de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Georgetown, creó la Cátedra de la Memoria “como una iniciativa que busca difundir la discusión académica y política sobre la memoria a través de una cátedra abierta a la ciudadanía. Cada cátedra promueve distintos enfoques y disciplinas sobre los estudios de la memoria y los debates emergentes en derechos humanos” (Cátedra de la memoria, 2015, s.p.). Las cátedras han contado con importantes expositores y versado sobre temas como los siguientes: Los usos de la memoria; Chile: a 40 años del Golpe; Memoria e Identidad: el papel de la cultura en la post violencia; Arte y Memoria (cátedra Museo de la Memoria). Algunas de las conferencias dadas en el museo han sido publicadas en la colección *Signos de la Memoria* disponible en formato virtual.

Así mismo, el museo lleva a cabo exposiciones itinerantes, algunas de las cuales entran en interacción con los públicos escolares y con los trabajos que los profesores llevan a cabo en las

instituciones educativas. Un ejemplo de esto es la exposición que se hace en la Universidad de Valparaíso denominada *Nunca Más*, en donde alumnos de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales fungieron como guías de la misma, bajo la dirección de la docente Graciela Rubio. Matías Espinoza, alumno de quinto año, destaca la importancia de la muestra desde dos puntos de vista:

Cómo nosotros por una parte, desde la academia, mostramos cómo nos relacionamos con nuestro pasado reciente, cómo lo enfrentamos, y desde el punto de vista de los Derechos Humanos, cómo esa memoria nos sirve para resguardar los derechos de los niños, los derechos de las personas, los derechos políticos y civiles de las personas (Universidad de Valparaíso, 2016, 17 de junio).

En el caso de Chile y Argentina, buena parte de su actual población está constituida por personas que no vivieron directamente las dictaduras lo cual torna el problema de la transmisión intergeneracional en uno de los más sensibles de las políticas públicas. En Chile, buena parte de los visitantes de museos y lugares de la memoria está constituida por estudiantes que a través de visitas guiadas son familiarizados con las exposiciones llevadas a cabo en estos lugares. En Villa Grimaldi, por ejemplo, “los niños representan dos tercios de los visitantes de sus recorridos guiados”. Esta institución publicó un material pedagógico como ayuda a los maestros en procura de inducir a un mayor trabajo de memoria por parte de los estudiantes que asisten a este recinto, “en un esfuerzo por superar la brecha entre el aula y los lugares de la memoria” (Stern y Winn, 2014, p. 291).

Por su parte, el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos también trabaja bajo la expectativa de que gran parte de su audiencia esté conformada por las jóvenes generaciones, para lo cual se han dispuesto “espacios especiales, computadoras interactivas y equipos audiovisuales para niños, así como exhibiciones permanentes sobre los efectos del golpe y la dictadura sobre ellos” (Stern

y Winn, 2014, p. 291). De este modo, puede verse como en los sitios de memoria se requiere propiciar estrategias pedagógicas que permitan “involucrar a las generaciones más jóvenes que no tenían recuerdos directos de la dictadura violenta”, puesto que de lo contrario “los memoriales podrían convertirse en depósitos de memorias petrificados, lugares de piedra significativos sólo para las generaciones que vivieron los momentos traumáticos que conmemoraban y que eventualmente dejarían de existir” (Stern y Winn, 2014, p. 252).

En el informe de la Comisión Valech los centros de detención, tortura y exterminio fueron catastrados en 1132 y en la actualidad los defensores de derechos humanos pugnan por el reconocimiento de varios de ellos como sitios de memoria, al tiempo que solicitan su inclusión como monumentos nacionales⁶, reforzando como argumento el propósito de la política pública posterior a la dictadura de

relevar las huellas de memoria a lo largo de todo el territorio, ya sea desde la lógica de la reparación o desde la necesidad en la sociedad de la transmisión de los valores asociados a los derechos humanos y el rol que cumplen estos lugares (Londres 38, 2016, 18 de marzo).

Londres 38 muestra una de las inflexiones sobre estos lugares de la memoria en donde las iniciativas de víctimas y familiares de estas han querido dar énfasis a una memoria militante que ha buscado tener autonomía y distanciarse de las políticas de la memoria oficial, lo cual ha dejado al descubierto tensiones y contradicciones entre sus mismos promotores, así como entre estos y los sectores gubernamentales. Este lugar era una elegante residencia en el centro de Santiago, que luego fue sede del Partido Socialista

6 En el 2011, según Lazzara (2011), los espacios declarados en calidad de monumentos nacionales eran: “los hornos de Lonquén (1996), la antigua casa de tortura en José Domingo Cañas 1367 (2002), el Estadio Nacional (2003), el Parque por la Paz Villa Grimaldi (2004), Nido 20 (2005), Londres 38 (2005), Patio 29 del Cementerio General (2006) y el Campo de Concentración Pisagua (2008)” (p. 61).

y posteriormente convertido en centro inicial de las operaciones de la DINA antes de que Villa Grimaldi se convirtiese en el Cuartel Terranova. Lazzara (2011) menciona cómo

al apropiarse de la casa y convertirla en centro clandestino, los militares no dejaban duda respecto de sus deseos de aniquilar enteramente a los partidos políticos de izquierda y a sus militantes. Serían borrados no sólo físicamente sino también simbólicamente (p. 79).

Desde el 2005 fue convertido en Monumento Histórico, su edificio se mantiene intacto y por su céntrica ubicación es susceptible de ser uno de los lugares de la memoria más visitados. “Por esta misma razón”, según Stern y Winn (2014), este espacio:

Se convirtió en un edificiopreciado para los activistas de izquierda, tanto del viejo como del nuevo MIR, y en una fuente de preocupación para los gobiernos de la Concertación, recelosos de entregar un lugar tan central para que grupos a su izquierda y fuera de su control realizaran actividades críticas del gobierno, incluso luego de que la Concertación adoptara la memorialización (p. 271).

Lo cierto es que en la actualidad este lugar se mantiene como un espacio de memoria importante, mantiene visitas guiadas y muestras itinerantes con una puesta en escena de la violencia estatal que deja lugar para un tipo de evocación no de carácter literal, al tiempo que se propone establecer nexos entre el pasado dictatorial y sus huellas en el tiempo presente:

El que visita el espacio Londres 38 no encuentra un “museo” lleno de objetos que nos llevan a un pasado desconectado del aquí y ahora, sino un espacio sugerentemente abierto a usos y relatos múltiples que invitan a un diálogo activo e incluso polémico con el pasado (Lazzara, 2011, p. 84).

El retroceso de la memoria del golpe como salvación dentro del campo de la memoria pública en Chile llevó a algunos sectores a emprender algunas acciones conducentes a posicionar significaciones sobre la violencia de la cual había sido víctima la derecha por parte de los grupos de izquierda, para lo cual ya no se invocó la figura de Pinochet sino la del líder conservador Jaime Guzmán, considerado el ideólogo de la constitución autoritaria de 1980 y quien fue asesinado en 1991 por un grupo guerrillero, el Frente Patriótico Manuel Rodríguez, por los mismos días en que fue publicado el Informe Rettig. Esto condujo a que este pasara a un segundo plano noticioso y a que el gobierno de Aylwin fuese tímido en su difusión y posicionamiento ante la opinión pública.

La derecha había negociado en el Congreso la erección de un monumento a Allende en la Plaza de la Constitución, centro del poder político, a cambio de un monumento a Guzmán en la Plaza Italia, centro geográfico de Santiago. No obstante, las manifestaciones de sectores populares de izquierda en contra de la ubicación del memorial a Guzmán condujeron a su reubicación en un distrito en Las Condes, un barrio habitado por sectores acaudalados, el cual fue inaugurado en 2008. Esta ubicación terminó siendo marginal dentro de la memoria urbana de la ciudad. Para Stern y Winn,

el memorial no llama la atención ni atrae a los visitantes. Si uno no supiera que está ahí e intentara visitarlo, no habría ninguna razón para hacerlo (...). El memorial de Guzmán tuvo que ser emplazado en un barrio rico, en un lugar seguro y enmascarado por temor de que la ira popular pudiera dañarlo o movilizara manifestaciones hostiles contra él (2014, p. 286).

Por su parte Pinochet, figura central de la dictadura, no cuenta con memoriales de importancia, salvo en un museo privado alejado del centro de Santiago en el cual hay que pedir cita previa para visitarlo. “Si hay una contramemoria pinoche-tista, no está ganando la guerra por la memoria en Chile” (Stern y Winn, 2014, p. 289).

Además, los lugares de la memoria no tienen que ser monumentos físicos ya que su acepción es de carácter simbólico, siendo entendidos más en el sentido que los define Pierre Nora (1984) “como cualquier entidad significativa, ya sea material o no material, que gracias a la voluntad humana o al tiempo se ha convertido en un elemento simbólico de la herencia memorial de cualquier comunidad” (p. vii). En esta dirección, en Chile durante la década de 2000 a la par que se presentó un gran dinamismo en lo relacionado con la construcción de monumentos, memoriales y marcas territoriales, desde otros escenarios se instituyeron formas del recuerdo que encontraron a través del lenguaje estético espacios simbólicos para recordar, algunos de los cuales fueron vehiculizados por los museos y casas de la memoria. Películas como *Machuca* e *Isla 10*, por ejemplo, tuvieron gran acogida entre un público amplio que se mostró interesado en los temas del golpe militar y sus incidencias en poblaciones marginales bajo el lente que proporcionaba la mirada de dos niños pertenecientes a clases sociales diferentes, en el primer caso, o en la represión a militantes políticos y dirigentes de la Unidad Popular, a través de la experiencia de Sergio Bitar ministro de minería durante el gobierno de Allende, en el segundo de ellos (Bitar fue ministro de educación durante el gobierno de Lagos en el 2002).

Así mismo, series televisivas apoyadas en lo ficcional como *Los Archivos de la Vicaría*, difundieron el papel protagónico desempeñado por la Vicaría de la Solidaridad en la defensa de los Derechos Humanos con altos índices de audiencia. Igualmente, la película *No*, en la cual se recrea el complejo proceso del plebiscito de 1988 que permitió la aceleración del proceso de transición hacia el régimen democrático, obtuvo varias distinciones y fue nominada para un Óscar de la Academia, que le permitió recorrer circuitos nacionales e internacionales a pesar de haber hecho un tratamiento superficial a nivel socio-histórico.

Al mismo tiempo es preciso considerar los aportes hechos desde el campo del arte y la literatura. Algunas de estas expresiones promovieron circuitos que se alejaron de los repertorios que

emplazaban los recuerdos, tanto desde la memoria propiciada por la derecha como de la izquierda, sin dejar por ello de evidenciar el compromiso político que se puede agenciar desde el campo estético. Este fue el caso por antonomasia del movimiento conocido como Escena de Avanzada. En palabras de Richard (2007):

La escena de “avanzada” —hecha de arte, de poesía y literatura, de escrituras críticas— se caracterizó por extremar su pregunta en torno a las condiciones límites de la práctica artística en el campo totalitario de una sociedad represiva; por apostar a la imaginación crítica como fuerza disruptora del orden administrado que vigila la censura; por reformular el nexo entre “arte” y “política” fuera de toda dependencia ilustrativa al repertorio ideológico de la izquierda sin dejar, al mismo tiempo, de oponerse tajantemente al idealismo de lo estético como esfera desvinculada de la sociedad y exenta de responsabilidad crítica en la denuncia de los poderes establecidos (pp. 15-16).

De manera general, para ir concluyendo este apartado, podríamos decir que las estrategias referidas a una pedagogía de la memoria y la potenciación de sus diversas iniciativas están a su vez relacionadas con la importancia de que exista una política de memoria oficial clara que, además de avanzar en materia de justicia y reparación frente a las violaciones a los derechos humanos y respaldar la construcción de monumentos, memoriales y marcas territoriales como se ha venido haciendo hasta ahora en Chile, permita delinear políticas del recuerdo menos ambiguas por parte del Estado que no estén a la zaga de los esfuerzos hechos en otros escenarios de lo social. En este sentido para Piper *et al.* (2003):

Las iniciativas de Estado respecto de la memoria se inscriben bajo la lógica de una performance débil, propia del modelo cultural de la transición, caracterizado por la evitación del conflicto, que ha respondido a la interpelación de los movimientos sociales más que a emprender acciones propias. La proliferación de lugares de la memoria y su gestión activa por parte de las agrupaciones de derechos

humanos no solo manifiesta la ausencia de una política pública del recuerdo, sino la importancia y urgencia de su realización. Solo así podrá el Estado garantizar el derecho ciudadano a la conservación y transmisión de la memoria, permitiendo la articulación de las iniciativas tanto de estas agrupaciones como de diversos organismos del Estado (p. 29).

La importancia de trabajar en estrategias pedagógicas adecuadas debe ser una prelación, mucho más si se consideran, por ejemplo, las investigaciones recientes de Piper (2015) en torno a lo que suscita en muchas personas la visita a antiguos centros clandestinos de detención y tortura, las cuales despiertan en muchas ocasiones además de una conexión afectiva con quienes fueron víctimas de la violencia política (susceptible de generar solidaridad) producen también miedo y, por lo tanto, posibilidad de disciplinamiento al conectar la memoria del terror con los castigos que pudiesen obtener quienes se comprometían con la defensa de causas sociales o luchan a favor de los derechos humanos. En este sentido, lo que mencionamos inicialmente sobre el manejo que los poderes estatuidos hacen sobre el miedo, entra en vigencia e indica la importante labor que se debe llevar a cabo en materia de formación política y de estrategias pedagógicas adecuadas.

Lo anterior nos permite pensar que una pedagogía de la memoria debe estar en conexión con un trabajo crítico de la memoria que consiga evidenciar las múltiples tensiones y contradicciones que subyacen a los trabajos de la memoria que se han desplegado a lo largo de las décadas en la sociedad chilena y que se distancien de los énfasis de las políticas de la memoria oficial no han dejado emerger sus múltiples sentidos en su afán reconciliatorio. En esta perspectiva Richard (2010) alude a la necesidad de llevar a cabo una crítica de la memoria, entendida como:

Una crítica negativa de aquel dispositivo de la memoria oficial de la transición chilena que buscó apaciguar el recuerdo, obliterando las luchas de sentido y las batallas de interpretación que debían

mantener vivo al pasado en discordia, para no restarle fuerza batallante en la confrontación de lecturas de la historia (p. 17).

Políticas públicas de la memoria en Argentina

Nos sentimos un poco angustiados cuando nos dimos cuenta de que los militares hablaban de reeducar a la Argentina.

ROBERT COX

La vida es eso, un continuo movimiento de cambios que modifican la letra de la historia.

ESTELA DE CARLOTTO

A diferencia de Chile en donde se llevó a cabo un proceso de transición del régimen militar hacia gobiernos democráticos bajo un modelo que implicó pactos y compromisos con los militares, en el caso de Argentina el colapso del régimen militar marcado por fracasos en el modelo político-económico implementado y, de manera importante, por la derrota en la guerra con Inglaterra en torno a las Malvinas (1982), conllevó a que no se diera una transición pactada. Así, desde 1981 se fue consolidando la *Multipartidaria Nacional*, una coalición de partidos que incluyó a: La Unión Cívica Radical, el Partido Justicialista (peronista), el Intransigente, el Demócrata Cristiano, y el Movimiento Integración y Desarrollo. Dicha alianza se efectuó con el objeto de presionar a la Junta Militar a abandonar el poder y proceder a instaurar un régimen democrático. *La Multipartidaria* fue disuelta una vez logró su objetivo en 1983 cuando Raúl Alfonsín (de la Unión Cívica Radical) asumió como presidente electo.

Estudiosos de la memoria social han mencionado el despliegue de varios tipos de relato sobre el período de la dictadura en Argentina en los que están presentes representaciones con variadas incidencias en las políticas de la memoria y en la configuración de la memoria histórica. El primer relato se habilitó desde

el inicio de la dictadura en 1973 e instituyó una memoria de la dictadura como salvación, la cual giró alrededor de la guerra sucia y justificó el accionar de los militares en contra del comunismo y de la subversión. También expresó el imaginario de las Fuerzas Armadas, sectores de la jerarquía eclesiástica y la derecha más conservadora. Este relato fue dominante en Argentina en este período, momento en el que la memoria disidente vehiculizada por los organismos de defensa de las víctimas solo tenía eco en el exterior a través de los exilados o de sus familiares, pero era obturada en el país. Al mismo tiempo, agrupaciones como la de las Madres de la Plaza de Mayo⁷ se fueron configurando como emprendedoras de esta memoria disidente en el ámbito nacional desde 1977 con incidencia en el plano internacional en los años siguientes. En 1979 esta organización obtuvo apoyo económico de parte de Amnistía Internacional para hacer una gira que incluyó a varios países de Europa y lugares de Estados Unidos para exponer ante sus gobernantes sus denuncias en torno a la dictadura y los numerosos casos de desaparición forzada.

Un segundo relato fue gestado una vez se instauró el régimen democrático, bajo el gobierno de Raúl Alfonsín y con motivo de la creación en 1983 de la Conadep (Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas), la cual entregó un balance que sirvió de fundamento para la elaboración del informe *Nunca Más*, en el cual se detalló la suerte de unos 9000 casos de desapariciones, se reconstruyeron los métodos de la maquinaria represiva y se publicó una selección de testimonios. Este informe instituyó un relato que ya tenía antecedentes en otros escenarios y que va a ser conocido como el de los dos demonios, en el cual se igualó el accionar de la guerrilla y del ejército, y situó a la sociedad por fuera del conflicto

7 El 30 de abril de 1977 un grupo de madres encabezadas por Azucena Villaflor de De Vincenti exigieron en la Plaza de Mayo una entrevista con el dictador Jorge Rafael Videla y, como no fueron recibidas, comenzaron a marchar alrededor de la Pirámide de Mayo al ser impelidas a desalojar el lugar con el argumento de que estaban prohibidas las reuniones de más de tres personas y permanecer inmóviles en un sitio público, iniciando la primera ronda que repitieron cada jueves durante los años siguientes.

y como víctima del mismo (Crenzel, 2008; 2010; Vezzetti, 2007; Carnovale y Larramendy, 2010).

El informe *Nunca Más* fue el basamento en el que se apoyó el Juicio a las Juntas que tuvo lugar en 1985, consolidándose un relato oficial que permitió esclarecer el terrorismo de Estado como una política sistemática por parte de las Juntas Militares, contexto en el cual se juzgó y condenó tanto a los militares integrantes de las Juntas, como a las cabecillas de los grupos guerrilleros (Montoneros y el Ejército Revolucionario del Pueblo, la mayoría de ellos en calidad de reos ausentes). No obstante, el juicio a los militares fue el que tuvo mayores repercusiones sobre la opinión pública.

Esta comisión representó un hito importante al ser la primera de este tenor constituida en América Latina y la primera en lograr resultados concretos en materia de justicia a nivel mundial habiéndose apoyado en un amplio *corpus* documental integrado por testimonios “el relato del informe se sostiene, de manera privilegiada, en las voces de los sobrevivientes y los familiares de desaparecidos que componen el 75% de los 379 testimonios que incluye” (Crenzel, 2010, p. 16). Este informe se constituyó en el relato canónico sobre la interpretación del pasado de violencia política en Argentina, lo cual se evidencia tanto por su amplia difusión, como por el número de ejemplares vendidos, su traducción a otras lenguas, así como por sus usos en diferentes escenarios, dentro de los cuales se incluyen:

Los estrados judiciales, su constitución como modelo de informes producidos por otras Comisiones de la Verdad, su constitución en vehículo para transmitir un sentido del pasado a las nuevas generaciones, esta historia alumbrará, también, las políticas de la memoria respecto de las desapariciones en Argentina (Crenzel, 2010, p. 3).

El informe tuvo acogida inmediata en la opinión pública debido “a la credibilidad de la voz de la conducción del Estado en la democracia recién recuperada y al prestigio de los miembros de la Comisión que, como sus portavoces, legitimaron su contenido”

(Crenzel, 2008, p. 131), lo cual no quiere decir que no haya dado pie a diversas interpretaciones, debates y apropiaciones por los diferentes sectores de la sociedad. En palabras de Crenzel (2010): “puede asegurarse que sus primeros lectores fueron vastos y heterogéneos, y que su circulación en todo el país abrió la posibilidad de la conformación de una nueva interpretación de alcance nacional sobre las desapariciones” (p. 132). Los datos que verifican el éxito editorial del informe es uno de los indicadores de su gran acogida, los cuales pueden ser descritos del siguiente modo:

El *Nunca Más* rápidamente se proyectó en la escena pública y obtuvo eco en la sociedad al convertirse en un éxito editorial. Su primera edición, en noviembre de 1984, de 40.000 ejemplares, se vendió en dos días. Entre esa fecha y marzo de 1985, además de editarse en idioma Braille, se vendieron 190.000 ejemplares del informe, incluyendo la edición publicada por el Círculo de Lectores y la primera editada en el exterior conjuntamente por EUDEBA y la española Seix Barral. Esta cifra representa el 38% de los 503.830 ejemplares del *Nunca Más* que, como se dijo, se publicaron hasta noviembre de 2007, incluidas sus traducciones (Crenzel, 2010, p. 131).

Simultáneamente se gestó un tercer relato centrado en la víctima inocente (vehiculado por los organismos de defensa de los derechos humanos) que invisibilizó los móviles políticos que ocasionaron la violencia, al considerarse que esto favorecía a los testimoniantes en su propósito de denunciar el terrorismo estatal “este relato se constituyó como el primero que pudo dar cuenta de lo sucedido y fue, de alguna manera, el que permitió sostener una voz en la escena judicial” (Rosemberg y Kovacic, 2010, p. 15). De este modo, los testimonios ocuparon un lugar central en este escenario y varios de los declarantes empezaron, al mismo tiempo, a dar entrevistas en las que expresaron sus puntos de vista por fuera del contexto judicial al igual que comenzaron a elaborar producciones testimoniales que circularon bajo otro tipo de formatos.

Los procesos de memoria, verdad y justicia, posibilitados a partir del informe *Nunca Más* y el Juicio a las Juntas, trajeron a su vez tentativas de cierre, debido a las presiones por parte de los militares y sectores de la sociedad civil que culminaron en las Leyes de Punto Final de 1986 y Obediencia Debida de 1987, a lo cual se unieron medidas de indulto durante la presidencia de Carlos Saúl Menem que incluyeron a los miembros de las Juntas juzgados en 1985 (disposiciones conocidas como leyes de impunidad). Lo anterior generó un clima de desaliento en los primeros años de la década de los noventa por parte de los organismos de defensa de los derechos humanos y de la sociedad civil a nivel de las políticas públicas, aunque en los circuitos locales y otros ámbitos sociales y culturales los crisoles de la memoria seguían siendo alimentados e irrumpieron paulatinamente desde distintos escenarios dando pie a nuevos relatos. Cerruti (1997) se refiere al clima de ese momento de la manera siguiente:

Cuando comenzaban los noventa, hablar de la represión, de las desapariciones, de las torturas, era casi una conversación de cofradía, de aquellos que compartían ciertos códigos. Los que no eran capaces de “reconciliarse”, los que seguían “odiando” en un país donde nos convocaban a que todos fuéramos amables. Para no ser marginales, debíamos dejar de pensar, de recordar, de hablar (p. 23).

Fue así como los organismos de derechos humanos, diversas asociaciones de víctimas, colectivos de abogados que las representaban, así como otros sectores de la sociedad, no abandonaron la búsqueda de la verdad y la demanda de justicia posicionando, a la par con sus requerimientos, repertorios que tejían otros relatos que impugnaban la política de reconciliación instaurada bajo el gobierno de Menem, así como el relato de los dos demonios, propendiendo por visibilizar la contramemoria como parte de la memoria pública.

Estas representaciones fueron alimentadas por una serie de fenómenos que condujeron a gestar un cuarto relato, caracterizado

por la repolitización de las memorias sobre el pasado, tales como las declaraciones de algunos militares que habían participado en acciones represivas y pasaron a reconocer los actos criminales de la dictadura, así como por el surgimiento de narrativas en las cuales se hizo referencia a las adscripciones políticas y militantes de las víctimas (desatendidas en el primer período), lo cual estuvo acompañado por la creación de la agrupación H.I.J.O.S (Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio), que contribuyó a establecer conexiones entre la experiencia de la década de 1970 con el presente.

Como parte del nuevo escenario que emergió desde finales de la década de los noventa, Strejilevich (2006) menciona varias de las expresiones emergentes en el campo cultural que posibilitaron el posicionamiento de relatos que abastecieron las memorias sociales y llenaron vacíos dejados por los acercamientos historiográficos cuyos aportes fueron más tardíos debido, entre otras cosas, como lo dijimos en el primer capítulo, a las resistencias de la historia tradicional por habilitar el pasado reciente como objeto de estudio:

Ante la falta de una historiografía crítica del genocidio, el interés de los lectores se volcó hacia narraciones literarias de la historia y también al género ensayístico y documental, apto para proveer un cuadro general de la represión y sus metodologías. Finalmente, para la década del 2000, se comenzó a darle un lugar a algunos testimonios de sobrevivientes, mujeres de desaparecidos, mujeres militantes e H.I.J.O.S., pero este tipo de textos (algunos publicados en el exterior) todavía no han sido integrados como elementos claves en la elaboración de la memoria colectiva. El ámbito testimonial tampoco se restringe a lo textual. Además de la vasta producción cinematográfica en relación al tema, la memoria es un eje de elaboración para fotógrafos (Julio Pantoja, Marcelo Brodsky y otros), plásticos (Carlos Alonso, Claudia Bernardi, Ricardo Carpani, Claudia Contreras, León Ferrari, Luis Felipe Noé), artistas abocados a las intervenciones públicas, como el Grupo de arte Callejero (GAP)

y Escombros, músicos (Ignacio Copani, Miguel Ángel Estrella, León Gieco, Víctor Heredia, Liliana Herrero, Fito Páez, Opus Cuatro, Mercedes Sosa), las murgas, que han revivido tras la dictadura (Los Verdes de Monserrat, Los Caballeros de la Quema) y el teatro (Teatro por la Identidad, obras de Griselda Gambaro, Eduardo Pavlovsky, Ricardo Monti, etc.). Esta actividad multifacética en el marco de la cultura produce un constante estar-presente de los desaparecidos y representa una forma testimonial colectiva potente (p. 69).

Las modificaciones dadas en la década de los noventa implicaron a su vez cambios en el accionar de los organismos de derechos humanos y el posicionamiento de los discursos relacionados con la memoria que permearon las instituciones educativas, como bien lo señalan Lorenz y Winn (2014), para quienes:

Si en las décadas de 1970 y 1980 el objetivo era averiguar el destino final de los desaparecidos y el castigo de los culpables, la nueva década agregó, con fuerza, un claro tono conmemorativo y pedagógico: un énfasis cada vez mayor en recordar lo que había sucedido. Como consecuencia, la “memoria” fue incorporándose a las consignas en forma creciente, tanto como un mandato y una posibilidad de transmisión, cuanto como una forma de mantener la legitimidad de los organismos para enunciar los relatos sobre lo que había sucedido en la Argentina a partir de 1976. En esta época, el tema iba replegándose desde el punto de vista de las iniciativas estatales, mientras que comenzaba a tener presencia en las escuelas por acción de otros actores (pp. 27-28).

De este modo, hacia mediados de los noventa fueron tomando cada vez más fuerza narrativas que se situaban como disidentes frente a la memoria de la dictadura como salvación y fueron posicionando la memoria como terrorismo de Estado la cual, con el transcurrir de los años, va a afianzarse como memoria dominante, desplazando las comprensiones del período bajo la

lógica de “los dos demonios”, aunque estas continúen circulando socialmente y se hibriden de manera compleja en los repertorios que despliegan individuos y actores sociales en su diario trasegar.

En lo referente a las memorias que han sido instituidas por las fuerzas armadas en torno a lo acontecido durante la dictadura es de destacar la consigna *Memoria Completa* que fue cobrando cuerpo desde los noventa y a través de la cual se ha pretendido situar en calidad de víctimas a los militares que murieron en los enfrentamientos dados entre las fuerzas armadas y las organizaciones guerrilleras, lo cual habilita un quinto relato emparentado con el relato de los dos demonios. Según Valentina Savi (2016):

La consigna “Memoria Completa” reforzaba la imagen de una institución victimizada y damnificada por la violencia del pasado y relativizaba y obliteraba lo actuado por los cuadros del ejército durante el terrorismo de Estado. De este modo, el ejército se presentaba como una víctima más de la violencia de los 70 (24 de marzo, párr. 7).

Según María Paula González (2014), si bien

desde mediados de los años noventa se contraponen la narrativa de la “reconciliación nacional” con la reivindicación-visualización de la militancia revolucionaria, desde 2003 se confronta la institucionalización de la memoria —anclada en la relectura del *Nunca Más*— con la “memoria completa” (p. 57).

Los emprendedores de la memoria también tuvieron que pugnar por políticas relacionadas con conocer el destino y restituir la identidad de muchos de los hijos/as de las víctimas que estaban en estado de gestación cuando sus madres fueron secuestradas y en la mayoría de los casos asesinadas. Se calcula un número aproximado de 500 casos de apropiación de menores, los cuales fueron “inscritos como propios por los apropiadores, y en otros, mediante adopciones ilegales”. Esta situación dio pie

al surgimiento de la asociación de Abuelas de Plaza de Mayo que en 1997 emprendió una acción judicial por el robo de bebés calificándolo como parte de un plan sistemático del terrorismo de Estado, ocasión en la cual se investigaron 194 casos de apropiación. A comienzos de la década de los ochenta las abuelas “impulsaron el desarrollo de técnicas para determinar la identidad y reconstruir los parentescos. Lo llamaron “índice de abuelidad” y fue desarrollado inicialmente por el Blood Center de Estados Unidos”, posteriormente:

El gobierno de Alfonsín dispuso la creación del Banco Nacional de Datos Genéticos (BNDG) en el que se han depositado muestras de sangre de las familias de desaparecidos que serán guardadas hasta el año 2050 con el fin de compararlas con cualquier persona con la que se suponga puedan existir lazos de parentesco. Durante el gobierno de Carlos Menem se dispuso la creación de la Comisión Nacional de Derecho a la Identidad (Conadi) para que los jóvenes con dudas sobre su identidad puedan verificar su filiación sin necesidad de la intervención de un juez (Apropiación de menores en el Proceso de Reorganización Nacional, 26 de mayo).

Por su parte organizaciones como H.I.J.O.S daban cuenta del relevo generacional o por lo menos de la puesta en escena de la segunda y tercera generación de argentinos, como una esperanza en la transmisión y apropiación del legado sobre la memoria de la dictadura y la represión política vividas por sus antecesores, buena parte de cuyos representantes están en estado avanzado de edad o incluso ya han muerto (al igual que los victimarios) poniendo en peligro la pérdida de la experiencia, al desaparecer los portadores de la misma si no se dan estrategias que garanticen la acogida social e intergeneracional de este legado.

Organizaciones de este tipo propiciaron en el período reflexiones en torno a las motivaciones políticas que llevaron a muchos de sus ascendientes a optar por la violencia como una forma legítima de acción política, lo cual, al tiempo que desató

numerosas polémicas, también permitió ampliar el eje temporal de reflexión al período previo al golpe militar al llevar a considerar las décadas de los sesenta y setenta como los años en que se sedimentaron política y culturalmente los derroteros que abrazó la juventud en procura de una sociedad *otra*. Guelerman (2001) alude a la emergencia de la figura H.I.J.O.S para mostrar la complejidad que le es inherente:

Figura extraña la de los H.I.J.O.S.: ni sólo descendientes ni puro sobrevivientes. Sobreviven a sus progenitores, habiendo sido, al mismo tiempo, objetos directos del terror. Son el residuo de la matanza, la mancha de sangre en la alfombra que la sociedad no consiguió limpiar. Cargan sobre sus espaldas con el deber del descendiente y con la pesadilla del sobreviviente. Protagonistas involuntarios de dos relatos complementarios que reúnen en su historia las vertientes de la memoria y del olvido (deben olvidar para vivir, deben recordar para vivir). Los interpelados por el discurso de H.I.J.O.S. no son solamente sus mayores: sus propios coetáneos se ven impelidos a demandar una transmisión que les fue sistemáticamente negada (p. 45).

Los miembros de estas nuevas generaciones han asumido de diversos modos este legado, con mayor o menor distanciamiento respecto a los ideales y apuestas de sus padres/madres y/o abuelos/as, u otro tipo de familiares cercanos. Así, en la celebración del vigésimo aniversario del golpe en 1996 que tuvo lugar en la Plaza de Mayo, la presencia de los jóvenes y el repudio al golpe fue significativa y contó con dos actos centrales, uno a cargo de las Madres de Plaza de Mayo y otro a nombre de la agrupación H.I.J.O.S. En este escenario una integrante de esta última organización dijo lo siguiente el 25 de marzo de 1996:

Hace 20 años los milicos pensaron para nosotros, los hijos de los que desaparecían y asesinaban, un futuro en sus manos, con sus ideas, éramos su victoria. Pero hoy, a 20 años, estamos acá, juntos, le duela a quien le duela, porque tenemos la verdad de nuestro lado.

Estamos orgullosos de nuestros viejos revolucionarios y asumimos el compromiso de seguir hasta las últimas consecuencias por la memoria y por la justicia (Lorenz y Adamoli, 2010, p. 162).

La década de 2000 va a dar paso a una coyuntura marcada por el colapso económico de 2001, el desbordamiento del descontento popular y numerosos problemas de gobernabilidad que llevaron al presidente Fernando de la Rúa, electo en 1999, a decretar el Estado de Sitio y finalmente a renunciar, lo cual dio pie a un momento sin precedentes en el cual Argentina tuvo tres presidentes en el lapso de dos semanas, además de dos “encargados del PEN en virtud de la Ley de Acefalía hasta que la Asamblea Legislativa eligiera al Presidente que reemplazara primero a Fernando de la Rúa y luego a Adolfo Rodríguez Saá” (Cortabarría, 2006, 21 de diciembre, párr. 4). No obstante, como señalan los analistas, ante el llamado de la multitud que clamaba indignada “que se vayan todos”, nadie invocó a las Fuerzas Armadas para instaurar un nuevo orden ya que “no solamente el actor no tenía el peso político de antaño, sino que la memoria histórica de la última dictadura como terrorismo del Estado era demasiado fuerte” (Lorenz y Winn, 2014, p. 39).

Este acontecimiento implicó una ampliación de la memoria histórica sobre el pasado reciente, pues además de las reivindicaciones de verdad, memoria y justicia respecto a persecución política, los hechos del 2001 visibilizaron los derechos sociales y económicos como una aspiración urgente de alcanzar en materia de derechos humanos, lo cual incidió para que el pasado fuese leído desde estas aristas y se enriquecieran los análisis del mismo, complejizando las reivindicaciones y los actores implicados en los procesos de memorización.

Dentro de este contexto llegó a la presidencia (2003-2007) el peronista Néstor Kirchner quien dio un viraje decidido a las políticas públicas de memoria que encontrará continuidad en los dos mandatos subsiguientes, encabezados por su esposa Cristina Fernández (2007-2015). Kirchner asumió como política de Estado

las reivindicaciones de los organismos de derechos humanos, al tiempo que se reivindicó como un representante de la generación de los setenta arrasada por la dictadura. En su discurso presidencial el 25 de mayo de 2003 dijo:

Fomo parte de una generación diezmada, castigada con dolorosas ausencias. Me sumé a la lucha política creyendo en valores y convicciones a los que no pienso dejar en la puerta de entrada de la Casa Rosada. Vengo a proponerles un sueño, quiero una Argentina unida, quiero una Argentina normal (La Nación, 2003, 25 de mayo).

Durante estos años fueron anuladas las leyes de Punto Final y Obediencia Debida y se reanudaron los Juicios a las Juntas. Se declaró el predio de la ESMA, uno de los centros clandestinos más emblemáticos de la dictadura, como propiedad de la ciudad de Buenos Aires y se le concibió como un espacio para la memoria, medida que ha dado pie a tensiones entre distintas fuerzas, incluidas las organizaciones de derechos humanos, los expresidentes sobrevivientes, así como gobernantes estatales o de provincia, tanto con respecto a la financiación, como a la dirección y a la concepción del predio como espacio de memoria.

A su vez, bajo la presidencia de Néstor Kirchner una sentencia determinó que el delito relacionado con el robo de bebés de perseguidos políticos estaba encuadrado:

En el marco de un régimen clandestino de detención utilizado por la dictadura, que configuró un plan de aniquilación sistemático en el cual, además de la afectación física de aquellos que recibían el rótulo de subversivos, fue también necesario amputar los ideales que dichos ciudadanos sostenían, erradicando también a aquellos que en un futuro pudieran abrigar los mismos pensamientos (Apropiación de menores en el Proceso de Reorganización Nacional, 26 de mayo).

A comienzos del año 2011 se inició un juicio oral por el robo sistemático de bebés cuyo veredicto se dio a mediados de 2012

sentenciando a condena a los imputados por dicho cargo. Hasta el 5 de noviembre de 2015, se ha recuperado la identidad de 118 personas. Algunas películas han recreado este tipo de casos como por ejemplo *La historia oficial*, documentales testimoniales como *Botín de guerra*, o *Quién soy, Victoria, Identidad perdida*, entre otros. Al mismo tiempo un programa de televisión emitido por el canal oficial bajo el nombre de *tv por la Identidad* transmitió diferentes casos de resolución de este tipo de apropiaciones. El programa fue transmitido en el horario de mayor audiencia y concluía siempre con un mensaje a las generaciones nacidas entre 1976 y 1983: *si dudás llamá a las abuelas*. Esto diseminó las dudas sobre la identidad en muchas personas pertenecientes a dicha generación, varias de las cuales acudieron voluntariamente a la realización de pruebas de ADN⁸.

Junto con las madres también las abuelas han mostrado gran fuerza y persistencia organizativa siendo unos de los principales soportes en los agenciamientos de la memoria. Javier Folco escribió una biografía sobre Estela de Carlotto, actual presidenta de las Abuelas de Plaza de Mayo, publicada en versión italiana en el 2013 y en español en el 2015, año en el cual fue identificado su nieto desaparecido y buscado por 36 años. Para el prólogo a la versión en español Carlotto escribió una frase, a propósito del hallazgo de su nieto, que da cuenta del espíritu que en ella encarna a organizaciones de este tenor, caracterizadas por la convicción de que la persistencia de sus acciones es capaz de posibilitar las transformaciones deseadas en clave de memoria histórica: “la vida es eso, un continuo movimiento de cambios que modifican la letra de la historia” (Folco, 2015, p. 14).

Con motivo de la conmemoración de los cuarenta años del golpe, en el suplemento especial de *Página12* (2016), se publicó

8 “El 18 de noviembre de 2009 se expidió una ley que autoriza a la Justicia a ordenar la toma compulsiva de muestras biológicas (sangre, saliva y piel, entre otras) como método para determinar la identidad de personas en las causas en las que se investigan delitos de lesa humanidad, como la apropiación de menores” (Ybarra, 2009, 19 de noviembre).

un artículo firmado a nombre de las abuelas, muchas de ellas ya octogenarias, en donde se renuevan su compromiso en la lucha por los derechos humanos y trazan una *estela* intergeneracional en el legado existencial del compromiso político:

Nuestros pasos fueron los que debimos dar, porque seguiremos caminando, brindando por la vida que cada nieto encontrado representa, y por la ausencia de los hijos cuya entrega de vida nos hace renacer para esta lucha que no tiene fin. Porque eso nos han legado y esperamos seguir legando: donde haya un derecho humano vulnerado estaremos, por nuestros hijos, por nuestros nietos, y por nuestro pueblo. Cada día que pasa decimos: ¿Qué más? Para hacer el “Nunca Más”. (Abuelas de Plaza de Mayo, 2016, 24 de marzo, párr. 12).

Con motivo de la conmemoración de los treinta años del golpe, la Secretaría de los Derechos Humanos de la Nación editó el informe *Nunca Más* con un nuevo prólogo, gesto con el cual se quiso tomar distancia de la teoría de los dos demonios desplegada en el prólogo original redactado, presumiblemente, por el escritor Ernesto Sábato (director de la comisión), lo cual dio pie a un álgido debate dentro de la opinión pública en el que participaron organizaciones de derechos humanos y varios de los miembros que habían integrado la Conadep. El prólogo original iniciaba con la siguiente afirmación: “Durante la década del 70, la Argentina fue convulsionada por un terror que provenía tanto desde la extrema derecha como de la extrema izquierda” (Sábato, 1984, p. 1). Por su parte el nuevo prólogo, que se situó antes de este desmentía esta comprensión con la siguiente afirmación:

Es preciso dejar claramente establecido, porque lo requiere la construcción del futuro sobre bases firmes, que es inaceptable pretender justificar el terrorismo de Estado como una suerte de juego de violencias contrapuestas como si fuera posible buscar una simetría justificatoria en la acción de particulares frente al apartamiento de

los fines propios de la Nación y del Estado, que son irrenunciables (La Nación, 2011, 30 de abril).

Ante los sectores que consideraron un irrespeto la inclusión del nuevo prólogo, Eduardo Duhalde, al mando de la Secretaría de Derechos Humanos, argumentó que con este gesto se buscaba dejar claro los lineamientos actuales de la política pública, puesto que “el prólogo original no reproducía la filosofía política que hoy anima al Estado en la persecución de los crímenes de lesa humanidad” (Galak, 2006, párr. 8). Así mismo, Duhalde enfatizó que como política de Estado esta decisión no era “susceptible de discusión con otros organismos” (Galak, 2006, párr. 14). Eduardo Jozami (2016) destacó, por su parte, la serie de elementos que permitieron la redacción de este nuevo prólogo, enfatizando en la idea de cómo determinados acontecimientos y nuevas coyunturas modificaron las formas de comprensión del pasado así como su expresión en las políticas de la memoria:

La elaboración en el 2006 por la Secretaría de Derechos Humanos de un nuevo prólogo que rechazaba la teoría de los dos demonios y hacía una caracterización menos simplista de los objetivos de la dictadura, pudo apoyarse en la proliferación de trabajos de investigación de la historia reciente, de los testimonios de los militantes de los años 70 que ayudaron a valorar las luchas populares que habían precedido a la dictadura y muchas valiosas obras literarias y artísticas que aludían a ese momento histórico (18 de marzo).

El que los gobiernos kirchneristas hubiesen adoptado como política estatal buena parte de las reivindicaciones de los organismos de derechos humanos, a lo largo de doce años de gobierno, permitió dar continuidad a los procesos de verdad, justicia y reparación; además, ha generado tensiones entre los actores que interactúan en el campo de las políticas públicas, en especial en lo relativo a la autonomía de algunas expresiones políticas y

a las tentativas oficiales de canalizar las iniciativas a favor de sus propios intereses. Sin embargo, es preciso reconocer que este período se caracterizó por un importante avance en las políticas públicas de memoria y su incidencia histórica será reconocida como la de ningún otro. Para Lorenz y Winn (2014):

Bajo el gobierno de los Kirchner, la memoria de la última dictadura como terrorismo de Estado se convirtió en la memoria histórica oficial dominante y desplazó a la desacreditada memoria de la Junta como la salvadora de la patria del caos y la subversión que dominó durante la dictadura como a la “teoría de los dos demonios”, que había sido la memoria dominante durante la primera década de la democracia argentina (p. 46).

No obstante, este panorama puede ser modificado a futuro ya que en 2015 llegó a la presidencia Mauricio Macri, a través de la coalición Cambiemos, un empresario y dirigente deportivo perteneciente al Partido Propuesta Republicana (PRO) de tendencia liberal conservadora. Macri ha puesto de manifiesto su distanciamiento con las políticas kirchneristas, lo cual tiene en actitud de alerta a diversos sectores de la sociedad, dentro de ellos a los organismos de derechos humanos y defensa de las víctimas del terrorismo de Estado, para que se garantice la continuidad de las medidas de memoria, verdad y justicia. El día de su posesión, Macri criticó “los fanatismos que nos arrastraron a la violencia”, aseguró que lucharía “contra la corrupción” y abogó por una “justicia independiente que se limpie de un proceso de politización”. “No puede haber jueces militantes», puntualizó” (Página12, 10 de diciembre de 2015).

Aunque si bien es cierto que los avances dados en los procesos de memoria, verdad y justicia respecto al período de la dictadura han sentado un precedente importante que permite pensar que independientemente de la voluntad del poder ejecutivo es difícil echar atrás los múltiples procesos en curso, tanto en el

plano judicial como político y social, también es cierto que no se puede desvirtuar que estos procesos se han instituido como parte de las políticas estatales y, en este sentido, se requiere del respaldo del ejecutivo para dinamizar el encuentro de la sociedad con su pasado reciente. Empero, lo que muestra la experiencia es que ha sido la persistencia de las organizaciones sociales y de las luchas por la memoria las que han permitido crear las condiciones de posibilidad para propiciar medidas sobre el esclarecimiento de la violencia política y el terrorismo de Estado como parte de la agenda pública. En esta dirección son pertinentes las palabras de Alejandra Gils Carbó, Procuradora General de la Nación, a propósito de los cuarenta años del golpe:

Claro que el camino de la justicia no es ni ha sido fácil, ha debido atravesar obstáculos y desafíos que hasta hoy requieren esfuerzos cada vez mayores. Sin lugar a dudas fueron los y las sobrevivientes, sus familiares y los organismos de defensa de los derechos humanos los principales responsables de mantener activa la lucha contra la impunidad. Su compromiso democrático y su perseverancia han logrado que las autoridades públicas asumieran activamente sus obligaciones en materia de verdad, justicia y reparación integral (Gils, 2016, 17 de marzo, p. iv).

Esta misma idea es expresada de otra manera por Diego Martínez para señalar cómo las luchas en torno a memoria, verdad y justicia respecto a la última dictadura se encuentran posicionadas en la esfera pública con independencia de cualquier gobierno de turno, lo cual no obsta, sabemos bien, el considerar que este proceso está todavía en curso y que para el logro de las demandas que articulan estas luchas se requiere tanto de una política de Estado como de la continuidad de las acciones y debates de los grupos y organismos que nutren los repertorios con los que cuenta el campo de la memoria pública:

El proceso de justicia por los miles de secuestros, torturas y asesinatos de la última dictadura, impulsado por organismos de derechos humanos y protagonizado por tribunales ordinarios, es reconocido a nivel mundial como un caso testigo del juzgamiento de crímenes de lesa humanidad. Las peripecias de un gobierno que representa a los mismos grupos de poder que promovieron y se beneficiaron con el genocidio para intentar mostrar cierto compromiso en la lucha por Memoria, Verdad y Justicia ante el 40 aniversario del golpe de Estado es prueba elocuente de la consolidación de un proceso que trasciende a partidos y gobernantes de turno (Martínez, 2016, 18 de marzo).

Estrategias de transmisión del pasado reciente en Argentina

Había una vez una Escuelita de muerte y destrucción. Yo conocí una pero hay muchas plantadas “en los ignotos lugares” de nuestro continente. En esas Escuelitas los “maestros” enseñan a fuerza de tortura y humillaciones a perder la memoria de uno mismo y a que restemos la voluntad de lucha por cambiar la ecuación de la injusticia (...) Pero fui mala alumna. Por eso es que hoy les abro la puerta.

ALICIA PARTNOY

Políticas de la memoria en las instituciones escolares

En su libro *La Escuelita (The Little School)* (1986), Alicia Partnoy alude al nombre que los militares le dieron a uno de estos centros en Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires, en donde ella estuvo recluida por tres meses y medio, antes de ser *reconocida* como detenida y permanecer durante tres años en varios establecimientos carcelarios para ser después obligada a abandonar el país. En una parte de su relato Alicia quiere mostrar el quiebre del imaginario

de la escuela argentina, labrado con anterioridad al golpe, narrando las modalidades de sometimiento de los sujetos en los centros clandestinos, en *las escuelitas*, y sus consecuencias sobre el derumbe de las subjetividades. Para ello acude en la parte inicial de su relato de carácter descriptivo a la tercera persona, recuperando rápidamente la primera persona para decir: *pero fui mala alumna, por eso es que hoy les abro la puerta*, y proseguir a partir de allí haciendo uso del nosotros para evocar formas de resistencia de quienes, con ella, o como ella, vivieron *las aulas del terror*.

En la parte final de esta narrativa, Partnoy interpela a un *nosotros* más amplio, un nosotros sociedad, para propugnar por acciones que conlleven al deber de memoria con quienes sufrieron los tormentos de esta pedagogía y propender por “borrar de la faz del continente” este tipo de escuelas. En este pasaje se despliegan distintas temporalidades, pasado-presente-futuro, a la vez que se muestran variadas figuras de sujeto:

Había una vez una Escuelita de muerte y destrucción. Yo conocí una pero hay muchas plantadas “en los ignotos lugares” de nuestro continente. En esas Escuelitas los “maestros” enseñan a fuerza de tortura y humillaciones a perder la memoria de uno mismo y a que restemos la voluntad de lucha por cambiar la ecuación de la injusticia. En las Escuelitas están los desaparecidos, a quienes se secuestra de la vida. Una mañana, una tarde o una noche cualquiera los amordazan y les vendan los ojos. Después, tratan de convencer al resto de que no existen, de que jamás pudieron haber existido (...) Tratan de convencer a la víctima de que tampoco existe, de que ha desaparecido del mundo, de las guías telefónicas, de su puesto en la historia, del pulso de sus seres queridos (...). Pero fui mala alumna. Por eso es que hoy les abro la puerta. Olvidábamos los nombres, los rostros y las calles, las casas, los encuentros (...), pero siempre recordábamos alimentar la raíz de nuestro sueño (...). O casi siempre. A veces ese sueño se quebraba un instante, un minuto, unas dos horas, un día entero, tal vez una semana. Después, la voz amiga construía

de los cristales rotos una ventana desde donde podía presentirse a nuestra gente siguiendo la batalla cotidiana. Y entonces era volver a levantarse (...) convivir con la muerte y la locura (...). Tratemos de aflojarnos la venda que nos han puesto sobre los ojos, espiemos por el resquicio cómo transcurre la vida en La Escuelita. Por la sangre de los que conocieron las aulas del terror antes de que los fusilaran, por el dolor de los que están en este momento soportando las diversas clases de la infamia, sumémonos a la fuerza para borrar de la faz del continente todas las Escuelitas, para que los crímenes no queden impunes, y entonces, los pueblos castigados puedan alzarse en maremotos, ocupar lo que es suyo y ser felices (Partnoy, 1986, p. 22-23).

Otros Centros Clandestinos de Detención también tuvieron el nombre de escuelas, bien fuese porque funcionaron en predios que habían sido escuelas o en los que se había pensado construir escuelas, o por razones de otra índole que quizás evocaban el carácter de disciplinamiento en curso, la voluntad de “reeducar a la Argentina”. Dentro de ellos, estaba el centro llamado Escuelita de Neuquén, ubicado en la ciudad de Neuquén. El Centro La Perla llevaba también el nombre de Universidad para diferenciarlo de la Escuelita, nombre que se le daba al campo de Ribera, ambos situados en la provincia de Córdoba. En el libro de testimonios recopilados por Mariani y Gómez (2012) hay un testimonio de Susana Sastre, en cuya parte inicial se dice lo siguiente:

Susana (Sastre) dejó Bell Ville (escuela de secundaria) a los 17 años para estudiar trabajo social en la Universidad Nacional de Córdoba. Ya con veinte años conocería otra *universidad*, la de los tormentos, donde pasaría a ser un número, el 346 (p. 76).

No se puede negar tampoco, por su peso simbólico, el hecho de que uno de los mayores campos de concentración en Argentina fue el de la Escuela de Suboficiales de Mecánica de la Armada (ESMA) en la ciudad de Buenos Aires, un predio de 17 hectáreas

en uno de cuyos edificios, el casino de oficiales (destinado como alojamiento y comedor de los oficiales), se situó el núcleo de la actividad represiva en donde permanecían los detenidos-desaparecidos siendo sometidos a torturas y todo tipo de vejámenes y por donde se calcula pasaron alrededor de 5000 personas casi todas asesinadas y desaparecidas. En la ESMA funcionaban el Liceo Naval Almirante Brown, la Escuela de Guerra Naval, la Dirección de Educación Naval, la Escuela Nacional de Náutica y la Escuela Nacional Fluvial, instituciones que se vieron afectadas por el funcionamiento del centro clandestino.

El diario transcurrir de la Escuela se vio afectado por lo que ocurría en el Casino de Oficiales y, en diversas vías, sus recursos económicos y humanos se vieron comprometidos. Muchos de sus alumnos, cabos segundos en su mayoría, tuvieron que destinar algunas de sus horas de clase a prestar servicios en el predio del Casino de Oficiales.

Lo anteriormente expuesto nos alerta sobre la importancia de someter a reflexión las repercusiones en el plano de las subjetividades de las modalidades represivas y su cercanía con procesos de socialización y subjetivación que desbordaron las instituciones educativas formales y nos conducen a reflexionar sobre la importancia de adelantar estrategias investigativas en el campo de la historia de la educación y, por supuesto, de las políticas públicas, en aras de entender dichas modalidades de configuración de los sujetos.

Una vez iniciados los regímenes transicionales en 1984 los temas que entraron en la agenda de la política educativa señalan el interés por fortalecer las instituciones escolares, las cuales fueron fuertemente golpeadas durante la dictadura⁹, como garantía de consolidación del nuevo orden social bajo el derrotero de los derechos humanos y de la democracia como régimen político.

9 En Argentina se llegó a distribuir en las escuelas documentos en los que se daban "orientaciones" para identificar subversivos en el sistema escolar. Uno de ellos fue el folleto del Ministerio de Cultura y Educación denominado *Conozcamos a nuestro enemigo* que instauró una "pedagogía de la sospecha" en el ámbito escolar (Mariño, 2006, pp. 170-176).

Esta agenda durante el primer período es estudiada por Carbone teniendo en cuenta el análisis de “las prácticas relevadas del terreno de las prescripciones curriculares, de los movimientos sociales que tuvieron presencia en la reformulación de lineamientos de la educación pública y del escenario escolar como territorio del currículum real” (Carbone, 2012, p. 18). En sus análisis la autora indica la presencia en la política de “las tensiones entre las herencias autoritarias y las vocaciones democráticas que enfrentaban a diversos actores representativos de poderes de decisión” (2012, p. 17).

“Hasta mediados de la década de 1990, los manuales mantuvieron relativamente invariable el relato sobre el período dictatorial, cuando no lo soslayaron directamente” (Lorenz y Winn, 2014, p. 37), sin que hubiese un relato que lo explicase, al tiempo que se reforzaba “el otro costado de la pedagogía de la memoria, aquel consistente en prestar una gran atención a la figura de los próceres y los héroes como elementos centrales para la construcción de ciudadanía” (p. 37). Transcurrida la década, las políticas mostraron una voluntad más decidida por orientar la enseñanza del pasado reciente, tanto en el escenario escolar como en otros espacios de formación, para lo cual la Ley Federal de Educación proporcionó un soporte normativo.

Esta ley se encuentra enmarcada, a su vez, en el contexto de una serie de reformas educativas de carácter isomorfo en América Latina, caracterizada por la mayor presencia de los organismos y agencias internacionales y por la emisión de leyes generales que sancionaron la educación obligatoria a diez años, introdujeron reformas jurídicas y curriculares, a la vez que enfatizaron en el ideario de la democracia y la doctrina de los derechos humanos, lo cual encontrará modulaciones particulares en cada uno de los países según los contextos nacionales. Buena parte de estos lineamientos tuvieron concreción a partir del denominado Consenso de Washington que buscó la consolidación del neoliberalismo y sus lógicas de racionalidad instrumental a favor del mercado, la privatización de los bienes públicos y el achicamiento del Estado en

ciertas esferas (Coraggio y Torres, 1999; Corbalán, 2002). En este contexto, en Argentina se sancionó la Ley Federal de Educación en 1993, en Chile la Ley Orgánica de Constitución de la Enseñanza en 1991 y, en Colombia, la Ley General de Educación en 1994.

La Ley Federal de Educación consagró como uno de sus propósitos la consolidación de la democracia en su forma representativa, republicana y federal, en cuanto en el año de 1995 se procedió a establecer reformas curriculares para los niveles inicial, educación general básica y polimodal, incluyendo el estudio del pasado reciente como temática específica y con contenidos más definidos en el nivel de educación básica que en el polimodal. En este contexto, las alusiones al período 1976-1983 se refieren a inestabilidad política, golpes militares y a gobiernos autoritarios.

Si bien, como mencionan Carnovale y Larramendy (2010): “las decisiones en torno a políticas educativas estuvieron orientadas a promover el estudio del pasado reciente, en una clara voluntad de transmisión de valores democráticos, y de respeto y promoción de los derechos humanos” (p. 241), se presentaron problemas en su implementación pues las disposiciones legislativas no estuvieron acompañadas de una adecuada formación y capacitación de los docentes. Este aspecto también ha sido destacado por Amézola (2011), quien considera que

a mediados de la década de 1990 se inició en nuestro país una profunda reforma de la educación argentina que incluyó a la historia enseñada. Si para mediados de los 90 la idea era acercar la historia reciente al ámbito escolar, otras cuestiones se interponían como obstáculos. En primer lugar, los profesores en ejercicio no habían estudiado esos contenidos en su escuela secundaria ni en su formación universitaria o terciaria inicial. Para poder enfrentar con solvencia los nuevos saberes deberían de haber recibido una fuerte actualización. En segundo término, la bibliografía sobre el pasado cercano se incrementó considerablemente. En síntesis, la heterogeneidad, las categorías o el vocabulario de disciplinas en las que los docentes tenían escasa o ninguna formación y la falta —primero— o la escasez

—luego—, de trabajos que presentaran perspectivas generales de ese período se convirtieron en dificultades adicionales para llevar a las aulas una interpretación solvente del pasado cercano (p. 13).

A finales de la década de los noventa la editorial Eudeba se encargó de publicar el texto escolar *Haciendo memoria en el país de Nunca Más*, en el que sus autoras, Inés Dussel, Silvia Finocchio y Silvia Gojman (1997), hicieron un trabajo de mediación pedagógica en torno al informe *Nunca Más*, el cual fue adoptado como texto de estudio en las instituciones educativas de la Ciudad de Buenos Aires. En él las autoras trabajaron el pasado reciente a través de cuatro ejes analíticos que giraron en torno al papel del Estado, los jóvenes, la violencia, la tolerancia, la memoria y el olvido, tratando de contextualizar históricamente los hechos a los que hacía referencia el *Nunca Más* y brindar estrategias pedagógicas para su abordaje. La primera edición del libro alcanzó un tiraje de 3000 ejemplares y “pese al alcance local de la ordenanza, el Ministerio de Educación dispuso su distribución en todo el país” (Crenzel, 2008, p. 166). Al referirse años más tarde a este texto, Finocchio (2007) menciona que, si bien este tomó como referencia central el informe *Nunca Más*, en la actualidad se requiere ir más allá del mismo para integrar otros elementos de análisis sin dejar de adscribir el gesto fundacional que le es inherente. Según ella:

Ese trabajo presentaba, especialmente a través de preguntas y actividades, diversas puertas de entrada a ese lugar, a ese libro de la memoria, que es el *Nunca Más*. De este modo, intentaba introducir en la escuela la lectura de un texto que circulaba con más fuerza por fuera y proponía no dejar de interrogarse sobre ella. Sin dejar de suscribir el gesto del *Nunca Más*, la discusión hoy en la Argentina es algo diferente. Básicamente, la inquietud gira alrededor de si pueden tener lugar en la sociedad, y nosotros decimos en la escuela, otras narrativas que permitan comprender que ese libro no condensa toda la historia reciente del país (Halperin Donghi, 2003), otras

narrativas que enriquezcan el pensamiento y fortalezcan desde allí las lecciones de humanidad aprendidas hasta hoy, otras narrativas que sin eludir la ética no sobrecarguen de moral e inhiban las preguntas y discusiones sobre la historia reciente (p. 268).

Los contenidos relacionados con la historia reciente ingresaron en los ámbitos escolares por la vía de los emprendedores de la memoria y por elaboraciones provenientes, en primera instancia, de saberes diferentes al campo de la historiografía, el cual demoró varios años en producir elaboraciones al respecto, debido entre otras, a las “sospechas” que en este campo se ha tenido sobre la posibilidad de historizar períodos tan cercanos al tiempo presente, algo que, como ya dijimos en el primer capítulo, había sido estatuido por el positivismo, desde el mismo siglo XIX, cuando la historia se configuró como saber al servicio de los estados nacionales. De este modo, el campo de la memoria y de la historia reciente ha sido alimentado por saberes provenientes de las ciencias sociales, tales como la sociología, la psicología, la antropología, las ciencias de la educación, el periodismo, entre otros, a los cuales se fueron sumando con el tiempo los aportes de la historiografía. Así mismo, otras memorias sociales han vehiculado representaciones sobre la última dictadura a través de narrativas testimoniales, o diversos lenguajes estéticos en los cuales han estado comprometidos el cine, el teatro, la literatura, las artes plásticas, entre otros.

En el 2004 otras reformas introdujeron los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, con el propósito de dar mayor homogeneidad a los contenidos curriculares en el plano nacional. Así, en el nivel de educación básica, en el año noveno, se dispuso para el área de Ciencias Sociales el tratamiento de temas alusivos al terrorismo de Estado, su relación con la guerra fría y con la implementación del neoliberalismo en el plano social y económico.

El Programa Educación y Memoria fue creado en 2005 con el propósito de impulsar desde el ámbito educativo “las políticas de Derechos Humanos implementadas por el Poder Ejecutivo”.

Uno de los primeros trabajos llevados a cabo fue la publicación del libro *Treinta ejercicios de memoria*, “en el que aportaron sus recuerdos treinta trabajadores de la cultura, que fueron convocados a elegir una imagen que les resultara significativa de su experiencia durante la dictadura y a escribir un texto breve al respecto” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina, 2006, p. 14). Una de las inquietudes que acompañaron el programa se apoyó en investigaciones sobre la enseñanza de la historia argentina reciente que, a la vez que muestran la eficacia de la escuela para obtener una condena moral al terrorismo de Estado, evidenciaron debilidades en relación con la construcción de marcos explicativos respecto a lo sucedido, motivo por el cual la política pública se orientó a gestar iniciativas que ayudasen a llenar estos vacíos. Así mismo, se reiteró la voluntad de configurar un imaginario social en torno al Ministerio de Educación como una institución que se contraponía en *los nuevos tiempos* a las actuaciones que este había tenido en el período anterior:

Si durante la dictadura hubo un Ministerio, llamado de “Educación”, que ofreció claves para identificar a los “subversivos” en las escuelas, hoy nosotros, como Ministerio de Educación de la democracia, proponemos este material: un libro que no está llamado a ser uno más entre tantos de los que llegan al aula, sino un trabajo realizado con profesionalidad y compromiso, un documento destinado a los docentes y a los jóvenes argentinos, un aporte del Estado educador para la plena vigencia de la democracia, los Derechos Humanos y la justicia social (Lorenz y Adamoli, 2010, p. 18).

En el 2006 la nueva Ley de Educación Nacional enfatizó en la educación en derechos humanos, a la vez que se estableció la educación como un derecho básico para ser garantizado por el Estado. En su artículo 92 la ley dispuso el tratamiento de la historia reciente como referente en la educación en derechos humanos, al tiempo que se refirió al período 1976-1983 como terrorismo de Estado, confirmando el distanciamiento progresivo que,

desde la década de los noventa, se venía llevando a cabo dentro de la política oficial de la memoria de la dictadura como salvación o desde la teoría de los dos demonios. Según María Paula González (2014): “mientras que la Ley Federal de 1993 resaltaba que la educación debía favorecer la “consolidación de la democracia”, la Ley Nacional de 2006 no solo respalda esta función, sino que añade otra: “el ejercicio y la construcción de la memoria colectiva sobre el pasado reciente” (p. 62). Según la autora:

Las luchas por la memoria de la Argentina explican, en gran medida, que esa mención se encuentre en el cuerpo de la nueva ley. Porque si bien estas luchas —protagonizadas por los organismos de derechos humanos— nunca dejaron escuchar sus voces, es notorio que a partir de 2003 forman parte de la agenda de diversas políticas estatales (p. 62).

En el año 2008 la Provincia de Buenos Aires modificó la estructura del nivel medio e introdujo nuevos contenidos provenientes de las ciencias sociales, la historiografía y las mismas luchas por la memoria. Las alusiones hechas en estas disposiciones a la dictadura son cívico-militar (ampliando el margen de reflexión sobre las fuerzas y sectores implicados en el golpe) y los derechos humanos son resultado de luchas y logros de los movimientos sociales, al tiempo que se incentiva la investigación en torno a fenómenos como el exilio, la cultura del miedo instalada en el tejido social, las implicaciones económicas y sociales del golpe, sus incidencias en el sistema educativo, así como la reflexión sobre los problemas teórico-metodológicos en torno a la historia reciente y las relaciones entre Historia y Memoria (González, 2014, p. 65-66).

En 2010 el Ministerio de Educación y la OEA publicaron un texto sobre educación, memoria y derechos humanos en el marco de un proyecto del Mercosur. En él se enfatizaba de qué modo la memoria y los derechos humanos habían llegado a configurarse como un nuevo problema pedagógico debido a la serie de

acontecimientos de violencia política que marcó el siglo xx, entre los cuales se sitúa el Holocausto como paradigmático, al igual que el terrorismo de Estado en Argentina. El texto enuncia el propósito de contribuir a la gestación de una pedagogía de la memoria sobre estos hechos y todo tipo de vejámenes cometidos contra las personas, en el marco de los derechos humanos y del derecho internacional humanitario. En lo referente a recursos para la enseñanza se propone trabajar alrededor de fuentes, narraciones, imágenes, testimonios y sitios de la memoria, pasando a hacer precisiones en torno a ellas, así como preguntas para inducir a su problematización pedagógica. Respecto al uso de los testimonios, a la vez que se indica su importancia, se recomienda tratarlos con precaución y precisar siempre en qué momento y contexto han sido elaborados:

El testimonio es una pieza central en la construcción de la memoria colectiva. Es, a su vez, una herramienta por demás poderosa para acercarse a determinados temas en el aula, sobre todo a aquellos ligados al pasado más reciente o a aquellos acontecimientos que por su gravedad y especificidad suelen ser difíciles de abordar desde otros recursos, como puede ser el del Holocausto (Rosemberg y Kovacic, 2010, p. 28).

Con motivo de los 35 años del golpe militar el programa Educación y Memoria del ministerio publicó el libro *Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina* para su uso en las instituciones escolares, proporcionando materiales y recursos para el aula que fueron diseñados con la participación de los docentes. En el mismo tono de lo mencionado por Pérotin-Dumon, respecto a los repertorios que los organismos de derechos humanos posicionaron en materia de cultura política en Chile, el texto afirma que “nuestra democracia se enriqueció con sus esfuerzos porque gracias a ellos sabemos que hay tres palabras que deben ir juntas: memoria, verdad y justicia” (Lorenz y Adamoli, 2010, p. 67). En este sentido se explicita que el enfoque desde el cual se elabora la

política educativa “parte del único lugar de enunciación admisible para un Estado democrático: el ejercicio de la memoria y la búsqueda de la verdad y la justicia” (Brawer, 2010, p.11), en la mira de “generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos” (Lorenz y Adamoli, p. 13).

Según Carretero y Borrelli (2008), aunque en Argentina se ha complejizado la comprensión del pasado reciente en la enseñanza, en la actualidad persisten problemáticas relacionadas con la política de memoria oficial y los peligros de que ésta invisibilice otras expresiones de la memoria pública:

El enfoque actual sobre la dictadura militar tiende a rebatir la “teoría de los dos demonios” de los primeros años democráticos (que igualaba la responsabilidad de las organizaciones armadas con el Estado militar y eximía de las propias a la sociedad civil) y las explicaciones reponen la complejidad del contexto histórico-político de los años 70. Sin embargo, aparecen otros problemas como la configuración de una “memoria oficial” sobre cómo recordar la dictadura militar, más aún cuando desde el año 2003 existe una política oficial del Estado que ha instalado la necesidad del recuerdo (p. 213).

Empero, como ya mencionamos, esta política oficial está a punto de tener modificaciones a partir de la asunción de la presidencia de Mauricio Macri, lo cual seguramente dará pie a nuevos pulsos entre las fuerzas interesadas en colocar en la agenda social y educativa el tema del pasado reciente y sus múltiples implicaciones sobre las subjetividades individuales y colectivas, al tiempo que mostrará la capacidad de los organismos de defensa de los derechos humanos y de otras ramas del sector público para trabajar sin el respaldo y/o a contrapelo del ejecutivo.

En este sentido, las investigaciones que se han hecho sobre las prácticas escolares y las formas como los distintos actores y sujetos transmiten, apropian y reelaboran los contenidos referidos

al pasado reciente muestran algunas de estas tensiones. González (2014), por ejemplo, ausculta los repertorios de las memorias de los docentes en formación y en ejercicio, provenientes de su socialización en espacios como la familia, la escuela y otros ámbitos sociales, para señalar como sus experiencias y trayectorias biográficas han signado las formas de acercarse a la enseñanza del pasado reciente en la escuela, así como los modos de apropiación y resignificación de las políticas públicas. A lo anterior, la autora agrega, no en menor medida, lo referente a las particularidades de la cultura escolar y a sus características en las diversas instituciones educativas. De acuerdo a esta compleja dinámica, los relatos de los docentes evidencian la presencia de las diversas memorias sobre el período 1976-1983 en los escenarios sociales, incluido el escolar, y señalan superposiciones, cortocircuitos, hibridaciones, según los contextos, incluidos los regionales y locales, así como las particularidades de las coyunturas que se han dado a lo largo de estas cuatro décadas.

Para Amézola y D'Achary (2016), a partir del 2006 hay mayor presencia de los contenidos del pasado reciente en el nivel de educación primaria, para lo cual acuden a resultados de una investigación sobre las prácticas escolares entre 2008 y 2015 en escuelas pertenecientes a Malvinas Argentina, de la Provincia de Buenos Aires, mostrando además que los temas sobre el pasado reciente han privilegiado en este nivel educativo las efemérides escolares, como la que instauró el 24 de marzo, día del golpe, como un feriado de carácter nacional que deberá ser conmemorado en las instituciones escolares, acercamiento que ha llevado a privilegiar lazos de carácter emocional.

Según la investigación, los maestros continúan difundiendo una memoria comprometida con el *Nunca Más*, pero han apropiado en menor medida los desarrollos dados por la historiografía y las luchas por la memoria que, en el transcurso de las décadas, fueron dotando de mayor complejidad el análisis sobre el período de la dictadura, al señalar sus antecedentes, sus aristas

económicas, sociales y culturales, su índole cívico-militar, el carácter político de las actividades llevadas a cabo por los militantes victimizados, entre otras. Según los investigadores, el carácter disruptivo que tenía esta efeméride dentro de la tradición de la cultura escolar incidió en que no se desplegaran estos análisis y se incorporaran repertorios que hacen parte de la memoria histórica en relación con un tema que, además de continuar siendo polémico, no cuenta todavía con una preparación adecuada de los docentes. Frente a esta situación, Amézola y D'Achary (2016) afirman que:

La escuela se había ocupado desde siempre de evocar el pasado glorioso para formar el carácter de los niños con el ejemplo de vida de los héroes. La conmemoración del 24 de marzo invierte dramáticamente ese modelo: hay que recordar las acciones miserables y despiadadas de los dictadores para aprender a no repetir ese pasado vergonzoso (p. 148).

Empero, los autores también recabaron información que indica la introducción de prácticas pedagógicas más elaboradas con el correr de los años por parte de maestras que no se limitaron a seguir los lineamientos curriculares y los manuales escolares, sino que incorporaron otro tipo de fuentes como relatos orales, literatura y diversos documentos visuales, así como indagaciones a las familias de los estudiantes sobre los recuerdos de ese período. Finalmente, alertan sobre los peligros de que se “congele” la enseñanza sobre la dictadura y se disminuyan las posibilidades de una memoria crítica, debido no solo a los vacíos que continúan existiendo respecto a la preparación de los docentes, sino también al giro de las políticas de la memoria dados a partir de los gobiernos kirchneristas que, al asumir como propias las banderas de los derechos humanos, vaciaron de sentido algunos de los móviles políticos de la violencia revolucionaria de los años sesenta y setenta, al ponerlos al servicio de la legitimidad de la acción estatal.

Para Finocchio (2007), las políticas de la memoria han tenido más incidencia en las escuelas secundarias a través de las iniciativas de los profesores y a las demandas de los jóvenes por saber qué pasó en los setenta, lo cual “habilita cierto espacio para el tratamiento de la historia reciente” (p. 269). Plantea, además, que la escuela continúa siendo un espacio en el cual la historia ha ocupado en lugar central en la transmisión del imaginario nacional desde comienzos de la configuración del estado nacional, al tiempo que se instituye como “una máquina imponente de memoria institucionalizada” (Finocchio, 2007, p. 269).

En un reciente balance sobre el tratamiento del pasado reciente desde el campo historiográfico, Carolina Kaufman (2015) señala los avances dados, así como la legitimidad de este campo de estudio como un ámbito específico:

En la década del noventa y a principios del año 2000, señalé junto a múltiples historiadores y científicos sociales, las deudas historiográficas por entonces pendientes en materia de Historia Reciente. Si se prefiere, las palpables demoras historiográficas en el abordaje del pasado reciente a posteriori de la “transición democrática”, se acoplaron a objeciones y debates disciplinares aún vigentes respecto de la frágil distancia temporal con el pasado cercano. Querellas que incluyen cuestiones epistemológicas conceptuales, aspectos éticos y metodológicos, y/o los grados de accesibilidad y disponibilidad de las fuentes. En tal sentido, insisto en la pertinencia de investigar en este campo (Bourdieu, 2003) académico como espacio específico de producción de conocimiento inserto en un campo historiográfico especializado (p. 80).

Desde este horizonte la autora menciona la creación desde 2006 de la Red Interdisciplinaria en Historia Reciente (RIEHR) que agrupa a docentes de varias universidades con el propósito de difundir investigaciones que abordan “un conjunto de problemas éticos, políticos, metodológicos y epistemológicos que reclaman

una profunda reflexión y un permanente diálogo entre especialistas de diversas disciplinas abocados a su estudio” (Kaufmann, 2015, p. 81).

Políticas de la memoria y lugares de la memoria

Lugares de la memoria instituidos a través de archivos, museos, construcción de memoriales, de marcas territoriales y de diversas iniciativas de carácter simbólico dan cuenta de actividades emprendidas en torno a una pedagogía de la memoria pública en las que han intervenido fuerzas tanto estatales como de la sociedad civil y cuyos alcances rebasan los públicos escolares, aunque también tienen incidencia sobre ellos y, en algunos casos, parten de la escuela misma. Para Finocchio (2007) la reflexión en torno a los lugares de la memoria requiere trabajar con saberes que desbordan la disciplina histórica y permiten validar otras modalidades narrativas:

Las diversas disciplinas —la historia, la literatura, el teatro, la filosofía, la danza, por ejemplo— abordan el pasado reciente reconociendo formas propias. La pregunta por los lugares de la memoria y por su imbricación más o menos próxima con la historia nos lleva a preguntarnos si sólo los procedimientos del oficio del historiador conducen a un pensamiento riguroso, y si no hay otras modalidades narrativas o hibridaciones posibles que alienten lúcidas y sólidas aventuras intelectuales para el tratamiento del pasado reciente (p. 274).

Como lugares instituidos en cuanto espacios de memoria ya hemos mencionado la ESMA, establecida ahora como centro cultural y en lucha por cambiar su nombre a ex-ESMA, el cual cuenta con visitas al centro clandestino de detención que allí operaba, al tiempo que sus edificaciones han sido asignadas como lugares de reunión y desarrollo de actividades políticas y culturales de organizaciones de derechos humanos. En este predio se fundó el Espacio Memoria y Derechos Humanos, a partir de la política

conquistada por los organismos de derechos humanos para identificar los centros clandestinos de desaparición, tortura y exterminio, reconocerlos como expresiones del terrorismo de Estado y, en virtud de ello, como sitios de memoria colectiva. El número de estos se dijo inicialmente que oscilaba entre 350 y 400, aunque Lorenz y Winn aluden a 600 en una publicación de 2014. Así, la ex-ESMA resignifica el lugar por el cual se calcula pasaron unas 5000 personas. Como dice Persino (2008), “la ESMA ya no será el lugar donde se educan y entrenan los militares, sino un lugar donde se muestran los terribles crímenes que estos cometieron” (p. 12).

El ente público fue creado por un convenio firmado entre el presidente Kirchner y la Ciudad de Buenos Aires a finales de 2007 con el fin de

preservar la memoria colectiva de esta cruel etapa de la historia argentina para la enseñanza de las actuales y futuras generaciones de las consecuencias irreparables que trajo aparejada la sustitución del Estado de Derecho por la aplicación de la violencia institucional más absoluta (Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2007, 20 de noviembre, sexta consideración).

A esta entidad se le otorgó jurídicamente la potestad de tenencia, uso y guarda de los edificios del predio y en el mismo decreto de su fundación algunos de los lugares fueron asignados a entidades del Estado o a organizaciones de la sociedad civil y defensa de los derechos humanos. Desde el punto de vista administrativo el espacio está compuesto “por un Órgano Ejecutivo tripartito integrado por un representante del Gobierno Nacional, un representante del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y un representante del Directorio de Organismos de Derechos Humanos” (Espacio de Memoria y Derechos Humanos, 2016, Material para prensa, párr. 1). Allí funciona “un conjunto de instituciones que tienen como objetivos básicos preservar la

memoria, promover y defender los derechos humanos y testimoniar los delitos de lesa humanidad cometidos durante el terrorismo de Estado” (Espacio de Memoria y Derechos Humanos, 2016, Material para prensa). En su página web aparecen como integrantes del espacio los siguientes organismos:

Archivo Nacional de la Memoria; Canal Encuentro; Casa de la Militancia-Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio-H.I.I.J.O.S.; Casa por la identidad; Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti; Centro Internacional de Educación en Derechos Humanos de la Unesco; Espacio Cultural Nuestros Hijos (EcuNHi)-Asociación Madres de Plaza de Mayo; Familiares de Desaparecidos y Detenidos por Razones Políticas; Iniciativa Latinoamericana para la identificación de Personas Desaparecidas I.L.I.D.; Instituto de Políticas Públicas de Derechos Humanos del Mercosur. Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora; Memoria Abierta; Museo Malvinas e Islas del Atlántico Sur (Espacio de Memoria y Derechos Humanos, 2016, Integrantes del Espacio).

Las organizaciones que agrupa este espacio desarrollan actividades que enfocan los trabajos de la memoria y defensa de los derechos humanos en diferentes ámbitos, muchas de ellas ofrecen programas dirigidos “a trabajadores de la educación formal de nivel inicial, primario, medio y superior, del ámbito no formal”, o a estudiantes universitarios a quienes se incentiva para trabajar con “temáticas vinculadas al terrorismo de Estado, los derechos humanos, la identidad y la militancia”. A continuación, mencionaremos algunas de ellas ya que abordar su totalidad desborda el presente trabajo.

Memoria Abierta es un espacio constituido a través de “una alianza de organizaciones de derechos humanos argentinas que promueve la memoria sobre las violaciones a los derechos humanos del pasado reciente, las acciones de resistencia y las luchas por la verdad y la justicia, para reflexionar sobre el presente y fortalecer la democracia”, cuyas primeras iniciativas se ubican en

1999 (Memoria Abierta, 2015, 25 de mayo). Desde un comienzo Memoria Abierta se trazó el objetivo de fundar un Museo de la Memoria en el que se albergase y difundiese documentación referente al terrorismo de estado y a la recuperación de los centros clandestinos como espacios de memoria. Como parte de sus propósitos esta entidad contribuyó a la fundación de la Coalición Internacional de Sitios de Conciencia, “una red de instituciones que hasta hoy comparten el objetivo de lograr que los sitios de memoria sean espacios de intercambio y debate sobre problemas contemporáneos desde una perspectiva histórica”, marco dentro del cual coordina, a su vez, la Red Latinoamericana de Sitios de Memoria (Memoria Abierta, 2015, 25 de mayo). A finales del 2013 la entidad se ubicó en uno de los edificios de la ESMA. En el 2007 se logró que la Unesco reconociese los archivos que alberga parte de la Memoria del Mundo (creada en 1992) lo cual amplía sus posibilidades de conservación y consulta:

El Espacio Memoria y Derechos Humanos (ex-ESMA) se propone como un ámbito de homenaje a las víctimas y de condena a los crímenes de lesa humanidad cometidos durante el terrorismo de Estado. Se plantea, además, como un ámbito de referencia nacional e internacional de políticas públicas de memoria, de promoción de valores democráticos y de defensa de los derechos humanos. Es un lugar de intercambio cultural y de debate social sobre el terrorismo de Estado y la experiencia genocida; un espacio de reflexión sobre el pasado reciente. Las visitas guiadas al predio, los congresos, los programas educativos, las actividades culturales y la producción de contenidos son algunas de las herramientas que utiliza para cumplir con ese objetivo (Espacio de Memoria y Derechos Humanos, 2016, El Espacio hoy, párr. 1).

Así mismo, se han hecho exposiciones itinerantes y puesto en marcha otros programas de pedagogía de la memoria que incluyen materiales para la enseñanza en las escuelas y las universidades, algunos reunidos en discos compactos bajo el título

Testimonios, textos y otras fuentes sobre el Terrorismo de Estado en Argentina, así como otros proyectos dentro de los cuales se incluye el de topografía de la memoria, “cuyo objetivo es reconstruir y comunicar como el terrorismo de Estado en Argentina hizo uso de su territorio y de los espacios urbanos”. En palabras de Lorenz y Winn (2014):

Este programa ha creado un mapa digital interactivo de unos seiscientos centros clandestinos de detención, tortura y exterminio de la dictadura, que nos revela que más de treinta ciudades en Argentina tenían más de siete centros clandestinos. La siguiente fase es reconstruir digitalmente esos centros clandestinos —usando planos arquitectónicos, películas de los lugares y excavaciones arqueológicas— e incluir testimonios en audio de los sobrevivientes acerca de lo que sucedía en cada uno de los espacios representados (pp. 52-53).

Por su parte, el *Archivo Nacional de la Memoria* fue creado en 2003; sin embargo, esta institución espera alcanzar mayores desarrollos. Constituido en primera instancia con los documentos acopiados por la Conadep, recientemente ha incorporado los registros correspondientes a los juicios que se adelantan a los excomandantes militares y otros represores. En el 2010 Argentina era “un líder regional en el desarrollo de los archivos de derechos humanos y memoria” (Lorenz y Winn, 2014, p. 58). En su página web se dice que la información allí contenida cumple tres tipos de funciones: histórica, educativa y judicial, que

por las particularidades de contenido y características de los soportes de la documentación, además de tener una función histórica y educativa, tiene un valor judicial, ya que gran parte de estos documentos fueron necesarios para que a más de una década del inicio de una política de Estado de memoria, verdad y justicia pueda haber en Argentina juicios en curso en todo el territorio del país, con más de 560 condenados, 50 absueltos y casi 900 procesados. Los archivos

se transforman en prueba, en acompañamiento y complementación de prueba y en este sentido son una contribución a la lucha contra la impunidad (Archivo Nacional de la Memoria, 2016, párr. 4).

En la actualidad al Archivo Nacional de la Memoria se encuentran vinculadas cuatro áreas de trabajo: la Dirección Nacional de Gestión de Fondos Documentales, Prensa y Comunicación, la Dirección General de Gestión de la Información, y el Centro Cultural de la Memoria “*Haroldo Conti*”. El Haroldo Conti¹⁰ fue fundado en 2008 como un centro cultural que se ha caracterizado por funcionar de manera gratuita y

como un espacio de difusión y promoción de la cultura y los derechos humanos. Para tales fines se ha convocado a intelectuales, artistas, músicos, cineastas, actores y fotógrafos, quienes con su aporte colaboran día a día en la construcción de una identidad colectiva. El arte problematiza desde lo poético, alumbra otros aspectos, permite miradas infrecuentes. Junto con estudiosos e investigadores, los artistas son protagonistas necesarios del proceso de memoria. Transformar en un espacio abierto a la comunidad lo que antes fuera un sitio emblemático de privación, exclusión y muerte es el mayor compromiso y desafío para contribuir a la construcción de memoria, verdad y justicia (Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti, 2016, párr. 2).

De otro lado, *el Archivo Provincial de la Plata* comenzó a consolidarse, por solicitud de los organismos de derechos humanos, a través de la transferencia del archivo de la disuelta división de inteligencia de la provincia de Buenos Aires a la Comisión Provincial por la Memoria. Este archivo

10 Haroldo Conti fue un escritor argentino militante del PRT quien fue secuestrado y desaparecido en mayo de 1976. Su obra narrativa es amplia y versátil, pues abarca obras teatrales, novelas y cuentos. Su trayectoria biográfica inspiró a muchos, en especial por la coherencia entre sus ideas y sus acciones.

posee un extenso programa de participación comunitaria, publicaciones impresas y electrónicas, eventos especiales y seminarios, que lo han convertido en un centro para la discusión académica y el debate político, y un modelo para ser emulado por otros archivos públicos (Lorenz y Winn, 2014, p. 55).

Así mismo, el *Parque de la Memoria* ubicado en la zona norte de la ciudad de Buenos Aires, cuya construcción se aprobó en 1998, está situado en el borde del río de la Plata y busca a través de su museo y sus memoriales hacer homenaje a los 30 000 desaparecidos por el terrorismo de Estado durante la última dictadura. Su emplazamiento está cercano al aeropuerto Newbery, usado para vuelos domésticos, desde donde se supo por diversos testimonios, incluidos los de los victimarios, que se llevaban a cabo “los vuelos de la muerte” a través de los cuales se arrojaron miles de personas al río de la Plata, aunque también muchas de ellas fueron arrojadas al océano Atlántico o al delta del río Paraná (Verbitsky, 1995).

En el 2012 el parque recibió el Premio Konex de Platino en la disciplina Entidades de Artes Visuales. El 30 de agosto de 2001, en coincidencia con el Día Internacional del Detenido-Desaparecido, se realizó el acto de inauguración de la Plaza de Acceso. Su memorial más emblemático fue inaugurado en el 2007 y constituye un monumento a las víctimas del terrorismo de Estado. Además,

el Monumento está compuesto por cuatro estelas de hormigón que contienen treinta mil placas de pórfido patagónico grabadas con los nombres de hombres, mujeres, niñas y niños víctimas de la violencia ejercida desde el Estado. Los nombres se encuentran ubicados cronológicamente, por año de desaparición y/o asesinato, y por orden alfabético; además, se indica la edad de las víctimas y se señalan los casos de mujeres embarazadas (Parque de la Memoria de Buenos Aires, 2016, 21 de abril, párr. 3).

Hasta el momento en dichas placas se han colocado los nombres de 9000 víctimas del terrorismo de Estado y se van agregando nombres según la nueva información que se allegue. En un primer momento el monumento encontró oposición en las Madres de Plaza de Mayo, quienes arguyeron que este gesto implicaba el reconocimiento de que los desaparecidos habían muerto, algo que hasta el momento solo ha sido parcialmente comprobado en la medida en que sus cuerpos no han aparecido. Para Cambra y Dowd (2012):

La confección del listado, que incluye los años 1969 hasta 1983, no ha estado exento de las luchas por el sentido del pasado: ¿por qué empezar el listado en 1969 y no en 1976? ¿Por qué cerrarlo en 1983 y no incluir a los desaparecidos en Democracia? Todas estas disposiciones, consensuadas por el equipo que lleva a cabo la tarea del Monumento y del Parque de la Memoria, implican en algún punto una decisión en relación a los sentidos del pasado (p. 51).

En esta dirección, los autores enfatizan en como “la memoria no es sólo algo a ser recuperado sino más bien construido. En el acto de contar sucesos históricos, las distintas expresiones artísticas nos hablan de determinados posicionamientos políticos y de luchas por el sentido del pasado” (Cambra y Dowd, 2012, p. 51)

La Plaza de Mayo ha sido sin duda uno de los lugares más emblemáticos de la resistencia al terrorismo de Estado, un lugar que siempre había albergado recuerdos alusivos a la república argentina referentes a la fundación de Buenos Aires, la sublevación al poder español, los discursos incendiarios de Perón y de Evita. En otras ocasiones acogió las manifestaciones pacíficas que desde los inicios de la dictadura emprendieron las madres de los desaparecidos, quienes después de haber sido obligadas por los militares a desalojar el lugar decidieron, ante la orden de circular, comenzar a marchar todos los jueves a una determinada hora

alrededor de la pirámide de mayo. Así el lugar logró ser identificado como *la Plaza de las Madres*.

La figura de las Madres de Plaza de Mayo ha sido caracterizada como un espacio simbólico no solo alrededor de la Plaza a la cual resignificó de modo emblemático sino también por el sello de sus luchas y la concreción de espacios para alimentar la memoria en torno a los desmanes de la dictadura que abarcaron desde marchas de resistencia que se prolongaron hasta los tiempos de democracia. Estas iniciativas han tenido alcance en varios lugares del país y, como ya dijimos, con amplia difusión internacional.

Silvia Finocchio en su texto *Entradas educativas a los lugares de la memoria* se detiene en los sitios a los cuales ha estado anclada la memoria de maestros y profesores respecto al pasado reciente en Argentina y señala como “la historia reciente que transmite la escuela a las jóvenes generaciones tiene una textura frágil, más frágil tal vez que la que transfieren otras instituciones sociales, como los medios de comunicación, por ejemplo” (Finocchio, 2007, p. 274). Para la autora los lugares de la memoria a los que se alude en las instituciones escolares han estado paudadas por las políticas generales de memoria que, en un primer momento, visibilizaron solo tres de estos espacios:

La memoria nacional impuso su impronta en la escuela sobre cualquier otro tipo de memoria en función de la dirección que adoptó la enseñanza de la historia. Y en esa dirección quedaron plasmados algunos lugares de la memoria de la última dictadura, como la Plaza de la Madres, la película *La noche de los lápices* y el *Nunca Más*, convertidos en gestos de condena hacia el terrorismo de Estado. El éxito de las políticas de la memoria llegó a la escuela. Y es muy importante que así sea, aunque a esta altura ya se espere algo más que alimento de otro modo la relación del pasado con el presente (Finocchio, 2007, p. 275).

La autora problematiza algunas de estas entradas e insta a la actualización de la información en torno a ellas:

En la escuela está latente el riesgo de que la Marcha de las Madres quede cristalizada en los textos escolares como la única lucha por la memoria, o como algo de ayer distante en el tiempo, siendo ambas relaciones con el pasado poco productivas para la construcción en el presente de un pensamiento abierto a los interrogantes sobre la historia reciente (Finocchio, 2007, p. 275).

Al mismo tiempo propone incluir otros espacios de memoria. En sus palabras:

En este recorrido, sobre la historia del presente de la escuela observamos, también, qué evita la escuela, qué no puede, no está en condiciones o a dónde no quiere acceder. Ni el Parque de la Memoria, ni los Centros Clandestinos de Detención se han instaurado como símbolos a los que el trabajo escolar haga lugar. Por diversos motivos, la escuela todavía no está dispuesta a ver la existencia de los CDD. Probablemente no esté preparada para ello (Finocchio, 2007, p. 274).

Si bien la escuela ha sido tímida en el acercamiento a los lugares de la memoria, en el sentido mencionado por Finocchio, también es cierto que la dinámica de las luchas por la memoria a lo largo de las décadas y su expresión en las políticas públicas, ha permitido interpelar a la escuela para salir de la inercia en que su estructura histórica la ha sumido, estimulándola a participar en propuestas conjuntas con otras instituciones que promueven la reflexión sobre el pasado reciente, actualizando los debates y comprensiones dentro de los mismos recintos escolares e interactuando con otros espacios de formación a favor de la educación ciudadana y el fortalecimiento de una cultura política democrática.

En esta dirección podemos mencionar el *Programa Jóvenes y Memoria. Recordamos para el futuro* propuesto por el Espacio de

Memoria desde 2011, mediante el cual se promueve en escuelas de secundaria de la ciudad de Buenos Aires el conocimiento en torno a la última dictadura y a asuntos referentes a los derechos humanos, desde un enfoque intergeneracional que involucre las nuevas generaciones:

El programa propone desarrollar una experiencia educativa que impulse a las nuevas generaciones a involucrarse activamente en sus realidades cotidianas con el objetivo de pensarse como sujetos de transformación. A partir de la elección de un tema o pregunta sobre sus realidades cotidianas, sus barrios, sus grupos de socialización, las escuelas participantes inician una investigación que se propone un ejercicio de memoria basado en el intercambio de experiencias e ideas, que trace puentes entre el pasado y el presente. En ese sentido, se busca poder reflexionar sobre las rupturas y continuidades de la historia reciente como también las conquistas, alcances y sentidos de las políticas de derechos humanos y la democracia. Los trabajos finales se presentan a fin de año en el Complejo Turístico de Chapadmalal, donde los jóvenes comparten el cierre del programa con chicos y chicas de escuelas que llegan desde distintos puntos del país (Espacio de Memoria y Derechos Humanos, 2016, párr. 2).

El Espacio de Memoria también inició en el 2014 el programa “La escuela va a los juicios” en conexión con las escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires, con el propósito de

abordar estrategias pedagógicas para el trabajo con narraciones testimoniales en el espacio áulico, desde un enfoque que permita analizar el proceso social e histórico relativo a la construcción de los juicios por crímenes de lesa humanidad en la Argentina desde una mirada crítica, haciendo hincapié en el desarrollo histórico de la lucha que permitió la consecución de los juicios y su necesaria profundización (...). La presencia en los juicios, es una de las instancias principales del programa, que propone la reflexión a partir

de la experiencia de presenciar alguna de las instancias judiciales. Esta instancia se complementa con encuentros de capacitación para docentes y de un taller posterior a la audiencia, en el propio ámbito de los tribunales. En 2015 más de 500 jóvenes participaron en 38 audiencias de tres juicios orales y públicos (Educar, 2016, párr. 1).

Iniciativas de esta índole han surgido desde otras instituciones como es el caso del programa “Los estudiantes vamos a los juicios”, organizado por la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires; respecto a este programa y al del Espacio de Memoria, se encuentra una solicitud para que sean declarados de interés cultural y patrimonial. En una nota periodística publicada en *El Diario*, se incluyen las apreciaciones de Candela una de las estudiantes que asistió a uno de los juicios:

Al principio intenté tomármelo como una película, como que yo no estaba ahí. Porque era demasiado impactante. Inclusive miraba la pantalla que está arriba de los jueces para no tener que ver a la persona real que estaba contando lo que estaba contando. Pero de a poco fui mirándola. A ella, a los abogados, a los jueces, a los defensores (Vujassin, 2015, párr. 1).

Según la nota de prensa el impacto que manifiesta Candela frente a estos escenarios no es solo suyo sino también de muchos otros ciudadanos, quienes ante las medidas de la política pública deben resignificar lugares por los que tradicionalmente circulaban especialistas o personas directamente implicadas en los juicios:

También es un cambio para la habitual *fauna* de los tribunales federales —jueces, abogados, acusados, testigos, querellantes y fuerzas de seguridad—, que desde hace casi dos años ven pasar a diario a grupos de adolescentes que modifican sin proponérselo este entorno gris y circunscripto (Vujassin, 2015, párr. 2).

La posibilidad de asistir a los juicios constituye una experiencia singular de carácter fundacional respecto a la etapa que inauguraron en materia de políticas de la memoria. Así, en el marco de la reapertura a los juicios de crímenes de lesa humanidad que se llevó a cabo entre 2010 y 2014 varios procesos se llevaron a cabo en los tribunales de Comodoro Py, nombre del Palacio de Justicia de la ciudad de Buenos Aires. Se dieron específicamente los relacionados con Mega Causa ESMA, Plan Cóndor y Juicios de Apropiación de Menores, y en torno a los cuales las organizaciones en defensa de las víctimas y organismos estatales trazaron estrategias de acompañamiento a los testigos-víctimas y a sus familiares, muchos de los cuales habían esperado treinta años para declarar. Esto requería no solo de asesoría jurídica sino también de apoyo psicológico y emocional, en la medida en que recordar los sucesos de los que habían sido testigos y víctimas les implicaba un tipo de impacto en el que el pasado se convertía en su presente. A tales efectos se instauraron distintas estrategias dentro de las cuales se creó

la figura del acompañante a los testigos-víctimas a personas que están al lado para dar contención, a quienes deben testimoniar lo imposible. Estos juicios no se pueden abordar sólo desde el campo jurídico. Es importante tener en cuenta cómo hacer para trabajar con los operadores judiciales, jueces y fiscales, cuando quienes dan su testimonio por horas, no recuerdan sino que afirman revivir los hechos. Actualmente trabajan en forma interdisciplinaria (Bekeris y Doberti, 2014, párr. 10).

Debido a la desaparición de Julio López, uno de los testigos secuestrado y desaparecido entre octubre de 1976 y junio de 1979, quien en el 2006 volvió a desaparecer después de haber declarado en contra de Miguel Etechecolatz, uno de los primeros militares acusados por genocidio, se creó un ambiente de intimidación para muchos de los testigos, al quedar en evidencia que

los victimarios continuaban rondando a sus víctimas aún en el marco del nuevo sistema democrático. El Tribunal Oral y Federal número 5 tomó la decisión en el 2010 de prohibir filmar o fotografiar los juicios para proteger a los testigos, incluidos víctimas y victimarios, lo cual generó una iniciativa de la agrupación H.I.I.J.O.S para contrarrestar esta decisión. Esta agrupación ya había recurrido en 1997 ante las políticas de impunidad en el gobierno de Menem a visibilizar públicamente a los represores al determinar que si no había justicia habría lo que se denominó *escrache* con el fin de “revelar en público, hacer aparecer la cara de una persona que pretende pasar desapercibida”¹¹.

En esta nueva ocasión H.I.I.J.O.S y el Departamento de Artes Visuales Prilidiano Pueyrredón del Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA), convocó bajo el nombre *Clases con modelos vivos gratuitos en Comodoro Py* a grupos de artistas y estudiantes de artes a asistir a los juicios bajo la consigna “no se los puede filmar, no se los puede fotografiar, pero se los puede dibujar (...). Vení a dibujar en los juicios a los genocidas”. De este modo, los tribunales se llenaron de estudiantes que “ponen el cuerpo en las audiencias y se dedican a registrar a través del dibujo lo que no puede dejar grabado la tecnología” (Ciollaro, 2010, párr. 2).

En palabras del decano del Instituto de Artes, “ir a ver los juicios para convertirlos en obras expresivas nos parece una lección de militancia por la vida. Por eso alentamos a todos a participar con sus armas vitales de comunicación, sensibilidad y estética” (Julio Flórez, citado en Ciollaro, 2010, párr. 3). Anabela una de las estudiantes del IUNA,

11 “El grupo *Etcétera* junto al *GAC (Grupo de Arte Callejero)* pusieron el cuerpo señalando las casas de los represores de tal modo que los vecinos entendieron que con ellos viviendo cerca, la vida cotidiana cambiaba totalmente. *Etcétera* realizó acciones performáticas con la utilización de grandes muñecos y máscaras satíricas, participativas, y terminaba arrojando pintura roja en el edificio del represor. Los artistas del *GAC* diseñaron señales viales que marcaban los domicilios de los genocidas y los centros clandestinos de detención, y las instalaron en los postes callejeros cercanos. Conservaron el trazado estético de la cartelería original de la ciudad, para lograr interferir en la percepción inadvertida” (Bekeris y Doberti, 2014).

disfruta de la oportunidad que le dio la iniciativa: “Poder tener un modelo con historia cobra un valor extraordinario y genera emociones muy especiales. Estoy dibujando a una de las Madres de espaldas y también su reflejo de frente en los vidrios que nos separan de los abogados. En estas jornadas te das cuenta de cuánto sabíamos de las víctimas —a veces de manera estereotipada— y qué poco de los represores. Aquí los vemos en carne y hueso; y en todos sus matices, hay tantos como en la pintura...” (Ciollaro, 2010, párr. 8).

En el marco de esta convocatoria las artistas visuales Eugenia Bekeris y María Paula Doberti se sumaron a esta iniciativa y para quienes:

El registro que podemos obtener no es un dato objetivo (como serían las fotos o filmaciones). El compromiso que asumimos nos obliga a buscar estrategias nuevas: un dibujo rápido a manera de bosquejo, como si tomáramos apuntes, escribiendo lo que acontece. Sabemos que este camino es inédito, y por lo tanto vamos construyéndolo sobre la marcha. No trabajamos desde la metáfora, sino desde una narrativa descriptiva (...). Esta actividad nos hace sentir orgullo porque nos sumamos a las estrategias de resistencia y a la lucha por Memoria, Verdad y Justicia. Atravesamos un límite (no fotografiar, no filmar), de un modo tan sencillo como eficaz (...). Miramos la escena de las declaraciones, encuadramos un rostro, hacemos foco en un testigo, un secretario o un juez y en el mismo acto de mirar, como afirma Didi Huberman, somos atravesadas por el *entreproducido* por el cruzamiento de las miradas. Miramos y somos miradas (Didi Huberman, 1997). Sentimos diferentes respuestas en esos ojos: agradecimiento (de una Abuela presente en un juicio de apropiación), hostigamiento (en un abogado inescrupuloso), interrogación (desde los fiscales) (...). Entendemos que tener datos, conocer de qué se acusa a quienes dibujamos, es concebir a los Juicios como un espacio de aprendizaje de la Historia reciente. Adquirimos

una pertenencia como custodios de lo que sucede allí, recabamos información a través de los croquis (Bekeris y Doberti, 2014, párrs. 12, 13 y 15).

Los dibujos de estas dos artistas (más de un centenar) han sido expuestos en Argentina y Uruguay, al tiempo que se planea publicar un libro con los trabajos hechos por los estudiantes.

Doberti menciona, a su vez, cómo las expresiones artísticas han tratado desde años atrás de establecer vínculos en el país entre el arte y la memoria y nos recuerda lo que se conoció como *el siluetazo* en el año de 1983 (en donde ella participó a la edad de 14 años), cuando al final de la dictadura varios artistas en conjunto con Madres de la Plaza de Mayo hicieron las siluetas de personas acostadas en el suelo para representar a los desaparecidos. Para ella:

Esa unión entre arte y movimiento social también ocurre en los escraches y en el movimiento de los Baldoseros por la Memoria y la Justicia, que marcan veredas con el nombre de personas que fueron asesinadas o secuestradas por la dictadura. Doberti, que hace arte callejero, agregó que si bien los baldoseros ponen esas marcas de memoria en distintos lugares del mundo, “las baldosas que hay en Buenos Aires son particulares”. Señaló que quienes las hacen “vienen del palo del arte”, aunque además trabajan con familiares, que les aportan datos acerca de los lugares en los que vivieron o fueron asesinadas esas personas (González, 2014, párr. 14).

Otra muestra parcial de las diversas iniciativas en torno a trabajos relacionados con una pedagogía pública de la memoria histórica en distintas partes del país, la constituye la experiencia de la Provincia de Córdoba, en donde se expidió en marzo 22 del 2006 la Ley Provincial de la Memoria n.º 9286 mediante la cual se crearon el *Archivo Provincial de la Memoria* y la *Comisión Provincial de la Memoria de Córdoba*. El Archivo funciona “en el

inmueble donde estaba emplazado el Departamento de Inteligencia de la Policía de la Provincia de Córdoba conocido como *D-2*, símbolo máximo del accionar del terrorismo de Estado”, y se propone dentro de sus objetivos “contribuir a mantener viva la historia contemporánea de nuestra Provincia, sus lecciones y legados, en las generaciones presentes y futuras” (Ley Provincial de la Memoria n.º 9286, 2006, 22 de marzo).

La Comisión Provincial de la Memoria de Córdoba se creó en calidad de asesora para garantizar el desarrollo y cumplimiento de la Ley y se encuentra conformada por las “organizaciones de Derechos Humanos de la Provincia, con reconocida trayectoria en la preservación de la memoria de las violaciones a los derechos humanos por parte del terrorismo de Estado, tengan o no personería jurídica”, así como representantes del poder ejecutivo, legislativo y judicial de la Provincia, y del ámbito universitario “relacionado con la defensa y vigencia de los derechos humanos” (Legislatura de la Provincia de Córdoba, 2006, título II, art. 9, num. a-e).

La Comisión, como parte de sus trabajos en el campo de Pedagogía y Memoria, parte del presupuesto de que los espacios para la memoria:

Son territorios conquistados para el ejercicio colectivo de la reflexión, no sólo sobre el pasado reciente —y particularmente de la funcionalidad de los Centros Clandestinos de Detención en ese contexto— sino sobre las tramas del presente que se vinculan a una memoria colectiva, con la identidad, con los procesos políticos de construcción cotidiana de la democracia (Comisión Provincial de la Memoria de Córdoba, 2016b, párr. 1).

De este modo, por medio de la pedagogía de la memoria, la institución procura contribuir, a través de programas como los Recorridos Educativos o la Justicia en su Lugar, a este propósito desde una perspectiva de diálogo y de circulación de la palabra. “Los recorridos educativos son una propuesta pedagógica

destinada a grupos —tanto escuelas, como universidades, sindicatos, organizaciones sociales, políticas, culturales— que quieran conocer los Espacios para la Memoria de Córdoba” (Comisión Provincial de la Memoria de Córdoba, 2016c, párr. 1). Estos lugares son el Archivo Provincial, el Espacio para la Memoria la Perla, Espacio para la Memoria Campo de la Ribera, en los cuales funcionaron centros clandestinos durante la dictadura. *La Justicia en su Lugar* es un proyecto compartido por las Áreas de Pedagogía de la Memoria de los tres sitios, respecto al cual se mencionaba en el 2014 lo siguiente:

A lo largo de 2013 realizamos talleres de Justicia y Memoria con jóvenes de escuelas secundarias junto a sus profesores, en la puerta de Tribunales Federales, todos los últimos miércoles de cada mes, en el horario de las audiencias. Esta actividad se propuso acompañar la iniciativa del equipo de Educación popular “¿Vivimos en el país del Nunca Más?” reclamando el derecho de los jóvenes a partir de 16 años de asistir a las audiencias de los juicios por delitos de Lesa Humanidad. A lo largo del proceso se trabajó con metodología de aula taller, produciendo muestras de arte y política en el exterior del edificio de Tribunales Federales, luego de reflexionar, leer, compartir testimonios, etc. En el mes de septiembre del año 2013 celebramos el ingreso de los primeros veinte jóvenes secundarios al juicio mega causa La Perla. En el transcurso de este año seguiremos trabajando con escuelas secundarias para que sigan presenciando las audiencias (Comisión Provincial de la Memoria de Córdoba, 2016a, sección El camino recorrido, párr. 1).

La producción cinematográfica sobre temas afines a la dictadura ha sido abundante y también se ha encargado de posicionar representaciones en torno a estos acontecimientos, desde trabajos tempranos como *La historia oficial* (Puenzo, 1985), así como otra serie de documentales que aluden a los centros clandestinos de detención como la película emblemática *La noche de*

los lápices (Olivera, 1986) que narra la detención de estudiantes de la Plata, *Garaje Olimpo* (Bechis, 1999), o *Crónica de una fuga* (Caetano, 2006) que aluden a las experiencias en los centros clandestinos. Otra producción está relacionada con trabajos en los cuales exmilitantes han trabajado en torno a narrativas sobre las apuestas de sus organizaciones como *Montoneros, una historia* (Di Tella, 1994) y *Cazadores de utopías* (Blaustein, 1996), entre otros. Así mismo los hijos e hijas han encontrado en el lenguaje cinematográfico una veta importante en sus búsquedas identitarias y en el posicionamiento de sus formas de apropiar las memorias de sus antecesores. Algunos de estos trabajos son *Papá Iván* de María Inés Roqué (2000), *(H) Historias cotidianas* de Andrés Habegger y Lucía Puenzo (2001), *Los Rubios* de Albertina Carri (2003), *M.* de Nicolás Prividera (2007), *Cordero de Dios* de Lucía Cedrón (2008), *Nietos* (2004) e *Infancia clandestina* (2012) de Benjamín Ávila.

En su tesis doctoral José Gabriel Cristancho (2013) abordó las representaciones sobre los movimientos de oposición política en el cine argentino y colombiano, y señala que

en ambos casos vemos cómo, a lo largo del tiempo y de los procesos históricos de los dos países, hay una serie de giros en las miradas, las imágenes y las sonoridades, que tienen que ver con los procesos de transición a la democracia o de procesos de paz en los ochenta que supusieron el auge del pensamiento político y social centrado en los derechos humanos, los procesos de neolibertación local y global que se acentuaron en la década del 90 y los hondos cambios políticos, económicos y sociales de la primera década del s. XXI. (p. 331).

A lo anterior, Cristancho agrega que, para el caso argentino, durante las décadas de los ochenta y noventa:

Las investigaciones del campo de investigación de la memoria y las realizaciones cinematográficas que convocaron el reencuentro de sobrevivientes o exiliados que habían retornado, propiciaron un

proceso educativo de revisión del pasado, que a la vez dieron cuenta de esa desarticulación del tejido colectivo que operó la dictadura, un proceso de subjetivación individualizante que encontró en esos campos y en ese tipo de iniciativas una fisura. Esta podría pensarse como una fortaleza educativa del campo cultural de la memoria (2013, p. 341).

A cuarenta años del golpe, aunque se detecta un consenso societal en torno al *Nunca Más* y el terrorismo de Estado, continúan en pie retos relacionados con el ejercicio de una memoria crítica, el de la ampliación del nosotros afectado más allá del universo de las víctimas, el de las articulaciones entre la defensa de los derechos humanos conculcados durante el período de la dictadura y la defensa de los mismos en las condiciones actuales, así como el tratamiento de las tensiones dadas en el marco de la renovación generacional.

Reflexiones sobre las políticas de la memoria en Chile y Argentina

Como hemos expuesto a lo largo de este capítulo, buena parte de la memoria social y sus expresiones en la *memoria pública* sobre las últimas dictaduras militares en Chile y Argentina, han ocurrido en paralelo con la defensa de los derechos humanos con distintos clivajes de acuerdo a las diferentes coyunturas políticas por las que han atravesado cada uno de estos países. Estas políticas han sido apuntaladas en torno al ideario de una cultura política democrática estrechamente relacionada con la doctrina de los derechos humanos cuyas concreciones en general y en el campo de la formación ciudadana han dependido del pulso entre las fuerzas interesadas en estos procesos y los alcances y significaciones que se les han dado a dichos mandatos.

Los informes de las comisiones de la verdad tanto en Chile como en Argentina están atravesados por una narrativa

humanitaria apoyada en los derechos humanos gestada desde la década anterior en el seno de los organismos de derechos humanos para viabilizar las denuncias de los crímenes cometidos por los militares. Esta narrativa es muestra de que el reconocimiento de las identidades políticas de las víctimas pasó a un segundo plano por consideraciones que, en primera instancia, obedecieron a posiciones tácticas para habilitar lugares que posibilitaran su enunciación. Este aspecto nos permite vincularlas al paradigma del sujeto/víctima que se impuso en el ámbito internacional que enfatiza en la reconciliación como su componente más importante (Crenzel, 2009; Marchesi, 2011). Según Crenzel (2010):

Este movimiento fue fruto de las iniciativas de los familiares de presos y de desaparecidos, de los exiliados políticos y de los vínculos que establecieron con las redes transnacionales de derechos humanos, en especial de Estados Unidos y Europa. Estas entidades, destinatarias privilegiadas de las denuncias, demandaban la descripción fáctica de las violaciones, no su historización, y requerían el retrato identitario básico de quienes las sufrieron y no el detalle de sus compromisos políticos (p. 359).

El alcance dado a los derechos humanos en los informes estuvo marcado por las relaciones entre las fuerzas políticas que intervinieron en los gobiernos de transición y en ellos imperó una concepción en términos de derechos negativos de los individuos. Los informes “privilegiaron hechos relacionados con la vulneración al derecho a la vida por encima de otros derechos civiles, políticos y sociales” (Crenzel, 2010, p. 361). Así mismo, “subordinaron la explicación política de las violaciones a su descripción minuciosa, y diluyeron los compromisos políticos de los desaparecidos y los asesinados o la dimensión política de la violación a los derechos humanos” (2010, p. 362). Además, la primacía “del relato jurídico y de una narrativa factual” que caracterizó a los dos informes llevó a la falta de contextualización histórica y política

de la violencia ocurrida en estos países, lo cual fue *conveniente* a “la búsqueda de las democracias restauradas que procuraban evitar politizar el relato, temiendo que reabriera confrontaciones que querían dejar atrás y restara consenso a la verdad que pretendían instalar los informes” (2010, p. 363). Lo anterior llevó a una mirada reduccionista de la violencia política ya que:

Ambos informes presentaron una secuencia de la violencia en la que atribuyeron su génesis a los movimientos insurgentes o a la anomia política. En el caso del informe argentino, esto supuso la legitimación de la lectura dictatorial de la violencia insurgente y, en el caso del informe chileno, una cierta justificación de la intervención de las Fuerzas Armadas (Crenzel, 2010, p. 363).

Para Marchesi (2011) los informes chilenos y argentinos privilegiaron argumentaciones en torno a las polarizaciones ideológicas al explicar las causas de los golpes militares sin considerar los factores sociales y políticos como sí lo hicieron los de Brasil y Uruguay. El rechazo que en ellos se dio tanto a la violencia política como a “todo tipo de polarización y antagonismo entre miembros de la comunidad nacional”, pretendía “ganar adhesiones y legitimidad en aquellos sectores del centro y la derecha más ambivalentes en las políticas de derechos humanos”. Para el autor:

Esa percepción del antagonismo como algo peligroso para la estabilidad democrática limitó la acción de los movimientos sociales que mantenían críticas más radicales hacia el carácter de las transiciones, inclusive el propio movimiento de derechos humanos. En gran medida, la historia contada por los “Nunca Más” se presentaba como una parábola que advertía acerca de los riesgos que el desarrollo de políticas radicales podía generar en democracia (p. 22).

Al tiempo que las *políticas de la memoria oficial* en Chile y Argentina promovieron una mirada con énfasis en la reconciliación,

mucho más marcada en el caso chileno, lo cierto es que las diversas versiones del pasado reciente provenientes de sectores no oficiales disputaron los sentidos sobre los fenómenos históricos y encontraron canales de circulación más expeditos que los proporcionados en tiempos de dictadura, cuando estaban obturados los canales de opinión en los ámbitos nacionales. De este modo, alimentaron significaciones diferentes o distantes de las oficiales y contribuyeron a gestar memorias de carácter múltiple en las que estaban en juego apuestas y utopías en torno al orden social, no solo en relación con el pasado, sino también el presente y, en esta medida, con posibilidades de proyección hacia el futuro, lo cual enriqueció los repertorios de las culturas políticas y el campo más amplio de la *memoria pública*.

Estas distintas imágenes sobre el pasado y las versiones que vehiculizan se han alimentado en alguna medida de los testimonios de las víctimas y de las múltiples narrativas que a partir de ellos se han elaborado, en confluencia con otros discursos que circulan en las esferas política y cultural. En el horizonte de lo anteriormente planteado, puede decirse que, aunque los relatos son en muy buena parte pautados por sus condiciones sociales de posibilidad y en muchas ocasiones se ven moldeados por ellas, también es cierto que a través de aquellos se deslizan significaciones que perturban y desestabilizan las *políticas de la memoria oficial* e inciden sobre ellas de alguna manera.

Así mismo, es destacable el uso de los testimonios como “corpus documental” en los informes de las comisiones de verdad, a partir de los cuales se legitimaron las memorias de las víctimas al dárseles respaldo, *credibilidad*, en el orden jurídico, a la vez que consiguieron situar en el plano lo colectivo las experiencias que aparecían como de índole individual o de grupos particulares. A su vez, en un movimiento complejo, estos informes también modularon los imaginarios de los sujetos afectados por el terrorismo estatal a partir de representaciones particulares de los derechos humanos y de acuerdo a los intereses de

los gobiernos transicionales, obstruyendo con ello otras posibilidades de significación.

Aunque no existe una relación unívoca entre narrativas testimoniales y *políticas de la memoria*, sus relaciones son estrechas puesto que como mencionamos en el capítulo primero, *las políticas de la memoria* surgen en el contexto internacional a partir de la aparición de la figura del sujeto/víctima y de la valoración de su voz, mediada en primera instancia a través de la figura judicial, pero más adelante a través de multiplicidad de formatos que exceden el escenario judicial. Buena parte de estas narrativas comenzaron a circular en la esfera pública de diversos modos, en un primer momento de manera clandestina, mientras persistía el sistema represivo que había dado lugar a la experiencia de la cual el testigo era su evidencia, alcanzando a recorrer canales de denuncia internacional y constituyéndose en registros claves para los juicios jurídicos, políticos, éticos y morales que se emprendieron en contra de los regímenes dictatoriales. Sus autores se situaron en calidad de testigos y quisieron dar a sus voces la legitimidad que los habilitaba para hablar de acontecimientos desconocidos o ignorados por la mayor parte de la opinión pública y que solo su condición de sujetos afectados permitía visibilizar. Esta se contraponía a la narrativa negacionista impuesta por las dictaduras que habían reforzado una *memoria oficial* de los golpes de Estado como salvación.

En este primer momento muchos de los testimonios adquirieron estructuras narrativas cercanas a las descripciones de carácter jurídico en un formato judicial, al ser requeridos en instancias de esta índole una vez instauradas las denuncias en escenarios nacionales e internacionales. Estos escenarios modularon las narrativas en la medida en que condicionaron las formas como estas aludían a los hechos, suprimiéndose lo que podía ser interpretado como afectaciones subjetivas y pudiesen, en este sentido, restar veracidad a lo testimoniado. Pero también había otros relatos que no calzaban en estos formatos, los cuales recorrieron diversos circuitos por medio de su difusión en revistas literarias

o político-culturales¹², en los cuales se desplegaron otras formas narrativas y se hizo uso de otros lenguajes para referenciar los hechos vivenciados; relatos en los cuales la subjetividad afloró más claramente y la ficcionalidad cobró mayor presencia como recurso escritural. Obviamente también se presentaron imbricaciones entre los dos tipos de relatos al incluirse en estos últimos testimonios judiciales o basarse en ellos para su recreación literaria.

En este primer movimiento los escenarios relacionados con el exilio fueron de gran importancia, así como la acogida que los exiliados tuvieron en distintos países y, de acuerdo a ello, al apoyo brindado por organizaciones de derechos humanos o grupos de intelectuales, conformándose espacios propicios para la enunciación de estas narrativas, la reconfiguración subjetiva de sus autores, así como la denuncia de los abusos cometidos por los regímenes dictatoriales.

En un segundo momento, una vez que se terminaron los gobiernos militares y se instituyeron períodos transicionales que habilitaron la emergencia de órdenes sociales democráticos, las narrativas ampliaron su espectro y recorrieron circuitos más extensos. Así, al tiempo que varias de ellas ayudaron a establecer la verdad sobre los hechos ocurridos y posibilitaron el juicio y castigo a los responsables de la violencia estatal, encontraron mayor despliegue a través de circuitos artísticos, literarios y académicos, contribuyendo a alimentar de diversas maneras las memorias sociales y *la memoria pública* en torno al pasado reciente.

En este ámbito algunos textos se estructuraron como novelas testimoniales y adoptaron formatos híbridos que combinaron el uso de la literatura y la inclusión de testimonios directos de

12 Respecto a Chile escribimos un artículo sobre el papel de dos revistas en el exilio, el cual puede consultarse en Herrera, M., y Pertuz, C. (2015c). Entre linternas viajeras y barcos de papel: las revistas del exilio chileno y su lugar en la configuración de subjetividades. En C. Piedrahita, A. Díaz y P. Vommaro (comps.), *Pensamientos críticos contemporáneos: Análisis desde Latinoamérica* (pp. 147-164). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Clacso. Biblioteca Latinoamericana de subjetividades políticas.

víctimas. Así mismo los libros de reportaje y de crónica periodística empezaron a compendiar diversos testimonios, al tiempo que varios programas de televisión entrevistaron a sus autores, o la producción cinematográfica abordó temáticas en las que lo testimonial adquirió relevancia, ya sea a partir de declaraciones directas de testigos o llevando al lenguaje cinematográfico novelas o autobiografías de índole testimonial. Es claro que estos dos momentos están llenos de clivajes de acuerdo a las *políticas de la memoria* que se dieron en los dos países las cuales han marcado en buena parte las condiciones de posibilidad de las narrativas, así como los lugares de enunciación desde las cuales han podido hablar sus autores¹³.

Algunos de estos textos, además de nutrir de manera diversa los campos de la memoria social y de la *memoria pública*, han sido llevados a los tribunales como parte de juicios a los victimarios, aunque tengan un formato híbrido, como lo menciona por ejemplo, para Argentina, Bonasso respecto a su novela *Recuerdo*

13 En este libro nos abstenemos de entrar en detalle por motivos de espacio y otras decisiones metodológicas, pues esto nos llevaría a perder el centro de la argumentación que aquí se propone. Preferimos que el lector consulte de manera independiente varios artículos que hemos publicado al respecto. Un análisis sobre las narrativas testimoniales en los tres países, enfocado en las maneras como se expresa la configuración de las subjetividades políticas, sus modulaciones en las distintas coyunturas y se profundiza en tres narrativas femeninas puede ser consultado en Herrera, M., y Pertuz, C. (2015b). Testimonio, Subjetividad y lenguajes femeninos en contextos de violencia política en América Latina. *Kamchatka. Revista de análisis cultural*, 5, 385-410. Así mismo publicamos otro artículo sobre algunos aspectos teórico-metodológicos en Herrera, M. (2013). Narrativa testimonial, políticas de la memoria y subjetividad en América Latina. Perspectivas teórico-metodológicas. En C. Piedrahita, A. Díaz y P. Vommaro (comps.), *Acercamientos metodológicos a la subjetividad política. Debates latinoamericanos* (pp. 189-202). Bogotá: Universidad Distrital; Clacso; Biblioteca Latinoamericana de subjetividades políticas. Finalmente, en un libro dedicado a pensar los retos sobre la cátedra de Paz en Colombia publicamos un artículo que se detiene en un análisis de narrativas relacionadas con personas que tuvieron vínculos directos con organizaciones de izquierda y, a menudo, con grupos insurgentes, que fueron objeto de la violencia de Estado en estos tres países: Herrera, M., y Pertuz, C. (2016b). Cuento para no olvidar. Aportes a la Cátedra de la Paz desde el estudio de la violencia política y la narrativa testimonial. En P. Ortega (ed.), *Una bitácora para la Cátedra de la Paz*. Formación de maestros y educadores para una Colombia en Paz. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

de la muerte, o el caso del libro de Alicia Partnoy, *La Escuelita*, el cual ha sido utilizado en los recientes juicios en Bahía Blanca, Provincia de Buenos Aires. Igualmente el libro *La Perla, historia y testimonios de un campo de concentración* de Ana Mariani y Alejo Gómez fue publicado casi en el mismo momento en que se inició el Megajuicio en el 2012 por lo ocurrido en este lugar, el cual es considerado uno de los campos de concentración más grandes fuera de la provincia de Buenos Aires.

Otro libro, *El infiltrado* de Uki Goñi, alude a la infiltración del marino Alfredo Astiz en el grupo de las Madres de Plaza de Mayo que condujo al secuestro y posterior asesinato de Azucena Villaflor, otras dos madres, dos monjas francesas, y seis activistas de derechos humanos, fue publicado originalmente en 1996 y reeditado por su autor en 2011. En esta última edición el autor dice en la introducción que la condena a treinta años de prisión a la que fue sometido Astiz se debió en parte a este libro. En este sentido, Uki menciona cómo al asistir a los tribunales para escuchar las acusaciones contra los exoficiales de la ESMA quedó “fuertemente sorprendido” al enterarse “que el libro era evidencia en el juicio”. “No me imaginaba siquiera que ese día escucharía las palabras de mi texto citadas recurrentemente en la acusación a la que se pasaba lectura. Hacía rato que el libro estaba fuera de circulación y pensaba que ya nadie se acordaba de él” (Uki, 2011, p. 5). Una vez pasado el tiempo de esta condena su autor decidió reeditarlo para su descarga gratis en línea.

Marta Vedio, abogada de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos de La Plata, enfatiza en la importancia del testimonio debido a la clandestinidad que caracterizó buena parte del accionar represivo, la cual disminuyó la posibilidad de pruebas a no ser por las declaraciones testimoniales, pues para ella “sin sobrevivientes no hay reconstrucción histórica” (Tessa, 2016, 21 de marzo). Al respecto, Ana Longoni ha indagado acerca de las tensiones y ambigüedades que se dan en la esfera pública respecto a la figura de las víctimas sobrevivientes, a pesar de que si no hubiese sido por sus testimonios muchas de las cosas sucedidas en

los campos de concentración no se hubieran podido documentar. Para Longoni parte de la narrativa testimonial, en especial “cierta literatura que cabalga entre ficción y testimonio” (dentro de la cual incluye textos como el de Bonasso, 1984; Hecker, 1996; Díez, 2000, entre otros) ha ayudado a afianzar en la esfera pública una imagen de desconfianza en torno a la figura del sobreviviente, en la cual ha primado la idea de su sobrevivencia con base en la traición. Para la autora, lo que puede leerse en esta desconfianza son formas no resueltas de tramitar el pasado que señalan

los fuertes vínculos entre el estigma de traición que pesa sobre los sobrevivientes y las dificultades (de las organizaciones políticas, de la izquierda, del movimiento de derechos humanos, de sectores de la sociedad) para admitir y explicar a fondo la derrota del proyecto revolucionario y la imposibilidad de ejercitar un balance auto(crítico) acerca de las formas y el rumbo que asumió la militancia armada en los años 70 (Longoni, 2007, p. 44).

Como una muestra de esta tensión, podemos ver lo que dicen las autoras de *Ese infierno* en la nueva edición de 2006 detenidas-desaparecidas en la ESMA, este último convertido ahora, como lo expusimos, en un Espacio de Memoria, lo cual ha dado pie a diversos debates en torno a las formas de representación y al tipo de sujetos que desde allí se requiere interpelar. Según ellas,

coincidimos en que el Espacio de Memoria debe ser proyectado con un alcance temporal que nos trascienda a los que atravesamos la experiencia concentracionaria. Es necesario que quienes visiten el lugar dentro de cincuenta años, cuando ya no estemos aquí para dar testimonio, comprendan el horror y la locura que tuvieron como escenario a la ESMA. No nos corresponde opinar sobre si para lograr este objetivo hay que reconstruir camarotes y cuartos de tortura, exhibir *capuchas*, *tabiques* y *grilletes* o mantener espacios abiertos sólo intervenidos con planos o paneles con trozos de testimonios. Los debates en marcha y el aporte de especialistas llegarán a la conclusión

adecuada. Pero a lo que no podemos renunciar es al reclamo de que en el Espacio esté cabalmente explicado el porqué de la lucha de la mayor parte de quienes fueron exterminados allí. Ellos eran el obstáculo para la implementación de un proyecto político y económico de dominación y exclusión que después, gracias a la feroz represión, se convirtió en el modelo vigente (Actis, Aldini, Gardella, Lewin, Tokar, 2006, p. 302).

Según Varsky, coordinadora de la procuraduría, la experiencia acumulada a lo largo de los procesos de justicia en torno a la dictadura ha permitido afinar la metodología para el trabajo con las víctimas, en especial desde la reapertura en 2006 de los juicios que se constituyó en una política de Estado. En este sentido, ella enfatiza las modificaciones que el testimonio ha tenido a lo largo del tiempo en la escena judicial. En sus palabras:

El valor del testimonio, a lo largo de todo el proceso, al comparar los primeros testimonios en los juicios en los 80 con lo riquísimo que son los testimonios hoy en los debates, de cuánto aportan, del lugar en el que el testigo víctima puede ubicarse. Así como el testigo-víctima en los 80 se concentraba en recordar compañeros desaparecidos e identificar a los responsables, hoy pueden hablar de sus vivencias, sin olvidar a los compañeros ni a los responsables. Eso generó una mejora en la escucha. Si el testigo puede hablar es porque hay alguien que los está escuchando desde otro lugar, los está respetando (Tessa, 2016, 21 de marzo).

Para el caso de Chile Jaime Peris (2008) ha hecho una extensa investigación en torno a los testimonios chilenos. Peris ha observado principalmente de qué modo en las diferentes coyunturas los textos han atravesado por lugares de enunciación que han modulado algunas de sus características, transitando de un primer momento determinado por la denuncia a un segundo momento en que se articularon a las *políticas de la memoria*. Dicho tránsito ha desdibujado su carácter inicial de denuncia y de énfasis

en la experiencia con un significado colectivo, para entrar a enfatizar, posteriormente, las evocaciones subjetivas y el matiz de la experiencia individual. Al respecto, Peris analiza, entre otros, uno de los primeros libros testimoniales en Chile escrito por Hernán Valdés, prisionero en el campo de Tejas Verdes, el primer campo clandestino en Chile, para mostrar los distintos momentos en que fueron publicados y modificados los prólogos y otros elementos paratextuales, en función de las modificaciones dadas tanto en la subjetividad de Valdés como en el contexto chileno. Según él,

es de suponer que ese radical cambio en la forma de presentar la experiencia de los campos obedecía a una transformación personal de Hernán Valdés y a una evolución de su posición con respecto al conflicto político chileno. Pero condensaba además, un proceso más amplio que excede con mucho lo personal, y que tiene que ver con la modificación del estatuto y la función pública de los testimonios de los supervivientes desde los primeros años de la dictadura hasta la actualidad (...). Se trataba, pues, de dos modos diferentes de intervención pública, directamente relacionados con el espacio social en que aparecían. Uno, ligado a una clara estrategia de denuncia, con voluntad de integrarse en las multiformes luchas contra el régimen militar. Otro, vinculado a la idea de memoria y a la necesidad de que las experiencias del pasado no cayeran al pozo del olvido en la vorágine de la sociedad neoliberal. Más que eso, al igual que el carácter colectivo de la experiencia había sido uno de los elementos básicos de las luchas con las que Valdés identificaba su testimonio en 1974, su individualización en 1996 entraba en perfecta consonancia con la época en que era enunciada, es decir, con la sociedad neoliberal cuya emergencia había arrasado con las identidades sociales y los compromisos colectivos anteriores al golpe militar (Peris, 2008, pp. 12-13).

En esta dirección Peris (2005) señala como:

En las transformaciones de ese régimen de decibilidad de lo ocurrido en el interior de los campos para un superviviente pueden

leerse también las transformaciones en las formas de la experiencia individual y colectiva y por tanto las condiciones de posibilidad de la emergencia de nuevos proyectos sociales (p. 18).

También están libros autobiográficos y testimoniales como los de Luz Arce y Alejandra Merino, dos militantes revolucionarias que después de ser detenidas, desaparecidas y torturadas decidieron convertirse en delatoras y continuaron trabajando como agentes de la DINA durante varios años. Los dos libros fueron publicados en 1993 a escaso tiempo de la publicación del Informe Rettig elaborado por la Comisión de la Verdad, a cuyo llamado las dos habían acudido al ser inquiridas para declarar, momento en el cual iniciaron un periplo de declaraciones y entrevistas en las cuales se manifestaron arrepentidas, dispuestas a pedir perdón y a resarcir sus faltas desde una matriz cristiana que coincidía perfectamente con las políticas de reconciliación de la Concertación.

El libro de Arce, *El infierno* (1993), narra sus experiencias, por ejemplo, cómo compareció ante la comisión y ante otros tribunales de justicia. Al declarar en septiembre de 1990, Arce enmarcó su testimonio en las políticas de la Concertación: “Me importa contribuir al esclarecimiento de la verdad y a la realización de la justicia, en un contexto de reconciliación”. “El 8 de junio del 2000, la Corte de Apelaciones de Santiago se interesa por precisar y profundizar una larga lista de detalles que Luz Arce ofrece en las páginas de *El infierno*” (Lazzara, 2008, p. 206). Su testimonio ha sido recreado en novelas como *La vida doble* (2010) de Arturo Fontaine (Chile Informa, 2014, 6 de diciembre). De los 9800 casos que quedaron calificados de los 32000 que se presentaron ante la segunda Comisión de Verdad (Valech), uno de ellos fue el de Arce, reconocida ahora en calidad de víctima, algo que causó polémica dentro de los organismos de derechos humanos y organizaciones de víctimas.

A fines de 1992 Marcia Merino, autora de *Mi verdad* (1993), dio una conferencia de prensa en la Comisión Chilena de Derechos

Humanos en donde pidió perdón públicamente, algo que no encontró acogida en muchos sectores. Su historia también ha inspirado series televisivas como la elaborada respecto a los archivos de la Vicaría de Solidaridad:

En su historia, y la de otros ex militantes que se transformaron en colaboradores de los servicios de seguridad de la dictadura, está basado el personaje de la mujer que vive con Fabián en las Torres de San Borja en la serie “Los Archivos del Cardenal”. En el capítulo transmitido 21 de agosto pasado, el personaje que se inspira en Marcia Merino es quien confirma que Fabián es militante del MIR y lo insta a colaborar con los servicios de seguridad de la dictadura (Chile Informa, 2014, 6 de diciembre).

Nelly Richard nos advierte cómo, *sintomáticamente*, los libros de Arce y Merino fueron ignorados por el mundo editorial, a pesar que los dos contenían información valiosa, aunque no exenta de ser tomada con precauciones, sobre la forma de operación de la DINA y sus modalidades represivas, el destino de algunos de los desaparecidos, al tiempo que identificaban con nombre propio a varios de los victimarios. Sin embargo, para Richard eran sus verdades a medias las que también dejaban al descubierto la política de silencio y olvido de los gobiernos concertacionistas, así como la figura de la traición como una sombra que atravesaba a la sociedad en su conjunto:

Frente a la inacción de la esfera judicial que se tardó demasiado en identificar a los culpables de la represión y la tortura militares en Chile, los libros de M. A. Merino y L. Arce aparecieron rompiendo el silencio de los nombres que ocultaba los victimarios en el anonimato, pero, al hacerlo, cayeron estos nuevamente en una zona de silenciamiento, esta vez público, que reveló las incomodidades y sospechas de la transición frente a las “verdades” confesadas por ambas mujeres: unas verdades primero extorsionadas por los

aparatos de tortura y luego destrabadas por el deseo reparatorio de una auto-imagen que las hizo querer reconquistar una identidad perdonada (Richard, 2010, pp. 75-76).

De manera general, el uso dado a la narrativa testimonial como una de las mediaciones para los trabajos referentes a la transmisión del pasado reciente ha sido prolífico a pesar de que en algunos espacios esta ha sido cuestionada respecto a su falta de objetividad; no obstante, sus distintos registros se deslizan en los espacios escolares y formativos (de manera importante en los sitios de memoria), e incluso, en muchos casos han estado presentes antes que las elaboraciones historiográficas que, como ya mencionamos, han sido más tardías en ofrecer insumos que ayuden a la comprensión de los fenómenos de violencia política.

En el campo educativo la implementación de contenidos curriculares así como del desarrollo de prácticas educativas y pedagógicas en torno al pasado reciente ha encontrado diferentes dinámicas en las instituciones educativas tanto en Chile como en Argentina, en las que han estado en juego las características de la cultura escolar y sus desdoblamientos específicos. En ellos se despliegan diversas tensiones entre lo que son propiamente los contenidos historiográficos y sus formas de adecuación y apropiación en los contextos escolares, mediante luchas por la memoria vehiculizadas por los distintos actores escolares, así como con las prácticas concretas que se llevan a cabo en las mismas instituciones.

En los dos países las narrativas que, en términos generales, se han afianzado en los contextos educativos se apoyan en los informes de las comisiones de verdad histórica, a través de los cuales se logró un consenso en torno al repudio moral de los hechos acaecidos durante las dictaduras. Sin embargo, en la actualidad dichas narrativas entran en confrontación con otros relatos y comprensiones que se han venido visibilizando en las distintas coyunturas históricas en cada país, dando pie a múltiples tensiones e imbricaciones entre los diversos relatos.

Algunas de estas tensiones se trenzan alrededor de los ejes historia, memoria y la legitimidad que los saberes que encarnan cada uno de ellos respecto a las formas de comprensión del pasado reciente. Estas tensiones entran en fricción con referentes proporcionados por la Historia como disciplina, así como otros saberes de las Ciencias Sociales, con las experiencias vividas por los docentes sobre este pasado constituido en el momento como memoria viva.

Así mismo, las dinámicas escolares y formativas en general, incluidas las que tienen lugar en los espacios de memoria, dejan entrever las tensiones presentes en la transmisión generacional en las que está en juego no solo la complejidad implícita en los intereses de la generación que desea transmitir su legado, sino los intereses de las nuevas generaciones y su capacidad de avizorar las continuidades entre el pasado y su propio presente. Así, existen maneras como estas distintas temporalidades modulan el futuro. En esta dirección, según Piper-Shafir, Fernández e Íñiguez-Rueda (2013), las convocatorias recientes para conmemorar el golpe militar en Chile dejan ver un llamado a

desplazar el foco del recuerdo desde las víctimas hacia la recuperación de las experiencias históricas y proyectos transformadores, con el fin de contribuir a las luchas del presente. Aunque esta propuesta no es nueva, sí muestra la voluntad de abrir las memorias victimizantes a otras dimensiones, tales como las luchas políticas que llevaron a las víctimas a convertirse en tales, descentrando la reflexión de su figura y atendiendo más bien a los proyectos que sus luchas encarnaban. Resulta necesario estar atentos y atentas a los efectos de esta apertura, que podría contribuir a consolidar o tensionar las memorias dominantes, siempre incorporando en el análisis aquellas otras memorias construidas desde espacios sociales diversos y por otros sujetos que no vivieron directamente la represión política (p. 29).

III. Políticas públicas de la memoria en Colombia y estrategias de transmisión del pasado reciente

Políticas públicas de la memoria en Colombia

Escucharte es buscar los cristales rotos de lo que fue tu vida y recomponerlos como a flores de jardín después de una tormenta.

PATRICIA NIETO

Como acabamos de exponer, en Chile y Argentina los gobiernos de transición buscaron tomar distancia del pasado reciente y llevar a cabo procesos de reparación y justicia que, aunque no han sido unilineales, consiguieron devolver a la sociedad la credibilidad en el Estado y en el orden social democrático instaurado por las transiciones, contexto en el cual continúan las luchas por la memoria hasta el momento actual. En el caso de Colombia, bajo regímenes de democracia restringida se presentaron políticas de la memoria oficial amparadas en el marco jurídico de la constitución de 1991, tramitadas con mayor relevancia a partir de la década de 2000 con base en una serie de ordenamientos jurídicos expedidos con este propósito, las cuales retomaron el desiderátum de la cultura política democrática y el respeto a los derechos humanos, señalados por la constitución como sus fundamentos doctrinales.

De este modo, la configuración de memorias sociales, así como la puesta en marcha de políticas de la memoria se despliega en medio de un conflicto todavía existente y de la polarización de la sociedad en torno a él, además de una marcada indiferencia por las consecuencias humanas, sociales y económicas que ha conllevado el conflicto armado y la violencia política. A diferencia de Chile y Argentina, en Colombia no se dio una coyuntura con golpes de Estado y dictaduras militares, lo cual permitió nuclear temporalmente los fenómenos ocurridos en estos países desde las décadas de los sesenta y los setenta, con un cierre específico, a comienzos de los noventa en Chile, y en Argentina a mediados de los ochenta. Sin embargo, la idea de no existencia de una dictadura en Colombia ha dificultado una periodización sobre el pasado reciente, el cual si bien ha tenido en su primera etapa un contexto histórico común con estos países, la persistencia del conflicto armado debido a una serie de variables específicas a partir de la década de los ochenta (narcotráfico, paramilitarismo, expansión territorial de la guerrilla, corrupción entre las elites) tornó más complejo el panorama para la comprensión de esta problemática. Así mismo, el asunto de la periodización ha afectado en la estructuración de memorias sociales y políticas en torno a ella (González, 2014).

Así, la persistencia del conflicto iniciado con el ciclo de violencia política conocido en el país como violencia insurgente o revolucionaria desde las décadas de los sesenta y setenta, para diferenciarlo del ciclo anterior caracterizado por la violencia entre los dos partidos tradicionales (liberal y conservador), ha dado pie a la fragmentación de relatos que no logran meditaciones en el escenario público para propiciar su articulación con narrativas más integradoras aunque no necesariamente unificadas. Una muestra de la fragilidad de estas memorias y de los escenarios cambiantes de los que se debe dar cuenta se expresa en las dificultades para precisar la temporalidad del conflicto actual, las causas que lo explican, sus denominaciones, las responsabilidades de los actores

implicados y el tipo de víctimas a las que este ha dado lugar. Otras de las dificultades tienen que ver con las articulaciones con fenómenos de violencia política más amplios, de las cuales se desprenden, a su vez, los obstáculos para llegar a acuerdos para su solución y a la implementación de políticas públicas de memoria en torno a ellos (Rodríguez y Sánchez, 2009).

No obstante, en la esfera pública circulan representaciones que indican algunas sedimentaciones en el orden de la memoria social con incidencia en la memoria pública, tales como que el ciclo de violencia actual y su mayor expresión en el conflicto armado se remonta a la década de los sesenta con el pacto del Frente Nacional (1958-1974), el cual dio fin al ciclo anterior conocido como la Violencia (1946-1964) pero dejó sin resolver problemas importantes, por ejemplo, el de la representación política de sectores distintos a los dos partidos tradicionales, lo que posibilitó el surgimiento de los grupos guerrilleros en el contexto de otros sucesos de carácter nacional e internacional que, para algunos puede situarse entre 1961 y 1989. Según Cancimance (2013),

la fase de la violencia revolucionaria o guerrillera se ubica desde principios de los años sesenta, a raíz del impacto de la Revolución Cubana, hasta finales de la década de los ochenta cuando se produjo el colapso del bloque soviético (1961-1989) y suele llamársela “del conflicto armado”; con este término se hace alusión a la lucha insurreccional de organizaciones guerrilleras por transformar revolucionariamente el orden social y el Estado que lo salvaguarda (p. 17).

La década de los noventa arrojaría un panorama más complejo al evidenciar el fortalecimiento de los grupos paramilitares y sus alianzas con el narcotráfico, con sectores de las fuerzas armadas y otros estamentos de la sociedad, al tiempo que los dineros del narcotráfico, así como diversas modalidades de secuestro también comenzaron a ampliar las finanzas de las organizaciones guerrilleras. El Estado trató de dar continuidad a algunas

de las políticas de los años ochenta que buscaron negociar la paz con los grupos guerrilleros, consiguiendo que algunos de estos se reincorporasen a la vida civil a través de indultos y amnistías¹⁴, al tiempo que se propició una Asamblea Nacional Constituyente. A partir de la existencia de dicha asamblea estos grupos obtuvieron representación, acontecimiento que dio paso a una importante reforma cristalizada en la constitución de 1991, la cual trató de posicionar en la sociedad la plausibilidad de la presencia de la oposición política de izquierda en el marco de un régimen democrático¹⁵.

No obstante, mientras se firmaban acuerdos de paz con unos grupos, se persistía en los enfrentamientos con las Farc y el ELN y se continuaba con el aniquilamiento de los militantes de la Unión Patriótica, partido político creado en 1985 en el marco de las conversaciones del gobierno con las Farc. Así mismo se dieron asesinatos selectivos de exguerrilleros recién incorporados a la vida civil y se continuó con la persecución a sindicalistas, periodistas, militantes de izquierda y miembros de organismos de defensa de

14 “El acuerdo de 1990 con el M-19 allanó el camino para que se aceleraran las negociaciones y finalmente se lograran acuerdos de paz con el Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT), el Ejército Popular de Liberación (EPL) y el Movimiento Armado Quintín Lame (MAQL), firmados entre enero y mayo de 1991. Tres años después, la Corriente de Renovación Socialista (CRS), un grupo disidente del ELN, siguió sus pasos. En paralelo a este ciclo, las milicias urbanas de Medellín también acordaron dejar las armas en 1994 y 1998” (International Crisis Group, 2014, p. 3).

15 Llama la atención la intervención del senador Antonio Navarro Woolf, en el Foro Construcción de Paz y Derechos Humanos llevado a cabo en Bogotá el 14 de julio de 2016, cuando aseguró que “la etapa en la que estamos en el país empezó hace 27 años, en 1989 cuando las seis organizaciones guerrillas que llegó a haber en Colombia a mediados de los años ochenta, una por una fue firmando acuerdos de paz”, aclarando como se sabe, que el M-19 firmó “el primer acuerdo de paz de Colombia y de América Latina”. En esta alocución Navarro específica, además de querer situar dentro de una misma *continuidad histórica* las negociaciones de paz que están en curso con las Farc en el momento actual, que la Asamblea Nacional Constituyente no se dio a partir de un acuerdo con esta organización sino que fue una mera *coincidencia histórica*, aseveración que pone en entredicho su anterior afirmación. Por otro lado, denota un análisis carente de perspectiva respecto a la dinámica política del país y la serie de factores convergentes en una coyuntura específica, algo que difícilmente podría ser analizado como coincidencia histórica.

derechos humanos. Estos fenómenos llevaron a algunos a cuestionar, en el plano ético, la voluntad del M-19 y de las otras organizaciones que firmaron la paz en este período por encima del despliegue de terrorismo estatal que era desplegado con los otros grupos políticos y sectores sociales.

En el caso de Colombia las escuelas rurales han sido unas de las más afectadas por los hechos del conflicto armado, siendo convertidas muchas de ellas en lugares de asentamiento de los actores armados, al tiempo que sus profesores han sido acusados de supuesta complicidad con cualquiera de las partes enfrentadas en el conflicto. Esto ha llevado a ejercer labores educativas en medio de condiciones en las que la libertad de opinión está cercenada. Así mismo, la larga persistencia del conflicto ha creado una especie de indiferencia y naturalización frente a la violencia en buena parte de la sociedad sin que se logre percibir la incidencia de sus expresiones no solo sobre sectores, sujetos y actores afectados de manera directa por ella, sino también sobre ciertas formas sociales, imaginarios y representaciones en torno a la participación política y al tratamiento que se le da a la movilización y a la protesta social. Estos acontecimientos tienen incidencia en la configuración de las subjetividades políticas y en el conjunto del tejido social.

Las dificultades para delimitar los orígenes del conflicto actual, como fruto de los diversos desdoblamientos que ha tenido y los actores involucrados en el mismo, indica a su vez las distintas temporalidades que lo han marcado y la emergencia, con base en ello, de memorias y relatos que se expresan tanto en los informes oficiales, en las producciones académicas, como en las narrativas testimoniales o en los discursos públicos. Estos relatos se sitúan, en unos casos, en un período de larga duración que entiende las manifestaciones de violencia como inherentes al sistema político y, en este sentido, anteriores a la emergencia de las guerrillas y propiciadoras de su surgimiento. Otros relatos se sitúan en un tiempo de mediana duración cuyos límites bordean

diversas décadas del siglo xx, con un anclaje fuerte en el período conocido como la Violencia (1946-1964). Finalmente, otros relatos se ubican en el tiempo reciente, cuyos mojonos oscilan entre las décadas de los setenta, los ochenta o los noventa, según los aspectos que se analicen y los intereses en torno a la definición de las fuerzas en conflicto, a sus actores y a las responsabilidades del Estado frente a ellos.

Para Daniel Pecaute (2001b), el análisis apoyado en “la diversidad de los tiempos” para explicar la violencia actual se rebela insuficiente y muestra que “la ausencia de un punto de partida compromete la existencia de una matriz de inteligibilidad”. “Si la violencia está desprovista de historia, en sentido propio y figurado, ella alimenta una memoria que, en estas condiciones, no tiene trabas, ya que no tiene que ajustarse a un relato canónico” (2001b, p. 247). Pecaute se refiere a las condiciones de terror impuestas por la violencia en las últimas décadas y su incidencia en la configuración de sujetos marcados por condiciones de desubjetivación que muestran una “imagen de un individuo fundamentalmente escindido” (2001b, p. 249) quien, aunque continúa afirmándose como sujeto a través del relato de sus experiencias y, por ende, por medio de una identidad narrativa, sus elaboraciones no consiguen inscribirse en el orden colectivo. Según él, en condiciones de terror “el individuo tiende a hacer referencia de manera simultánea a normas y valores contradictorios a los cuales estaría expuesto sin poder decidirse por ninguno” (2001b, p. 249). En este sentido, “tanto los límites del relato personal como su separación de un relato colectivo dificultan la consolidación de la identidad personal. En el horizonte del terror, la identidad está a merced de las circunstancias” (2001b, p. 252).

Algunos autores han intentado matizar este tipo de representaciones sobre la ausencia de una memoria de la violencia política en el país, difundidas ampliamente en los medios académicos y en la opinión pública, pugnando por visibilizar memorias locales que propenden por dar sentido a las experiencias de los sujetos y

construir formas de resistencia contra el olvido y la indiferencia estatal. Dentro de estas formas se destacan las propiciadas por asociaciones de víctimas y organizaciones defensoras de derechos humanos que han promovido, desde los años ochenta, eventos sobre crímenes de lesa humanidad, memoria, justicia y reparación a las víctimas, al tiempo que han organizado galerías de la memoria, instituido lugares y casas de la memoria, recorridos por senderos de la memoria, así como ejercicios escriturales por parte de los sujetos afectados por la violencia. Estas son iniciativas que, en algunos casos, han contado con apoyo estatal en el marco local, con mayor visibilidad a partir de la década de 2000. Así mismo, es preciso señalar que las organizaciones guerrilleras han elaborado algunas narrativas en las que se refieren a su actuar, sus idearios y sus principales conquistas.

En esta dirección, Vélez (2003) ausculta el papel jugado por la literatura testimonial y señala la existencia de una pluralidad de memorias autobiográficas que “aunque no siempre expresan o representan una memoria colectiva ejemplar, sí permiten una recuperación parcial del pasado y la construcción de una memoria social” (p. 44). Según él:

Las memorias autobiográficas las escriben personas que han estado relacionadas con los hechos a los que se refieren, lo que, de alguna manera, enriquece la percepción que la gente y los investigadores sociales tienen de los hechos de violencia. Unas veces son periodistas o novelistas involucrados en algún proceso de paz que los ponen en relación directa como los protagonistas directos o indirectos de la guerra, como en el caso de Olga Behar (1985), de Laura Restrepo (1987) y de Germán Castro Caycedo (1996), respectivamente. Otras veces son académicos o periodistas que tienen acceso a testimonios de víctimas o de victimarios, los cuales reproducen adaptados a intereses concretos, como el caso de Constanza Ardila (1998), Elvira Sánchez-Blake (2000) o Alejandro Castillejo (2000), para sólo mencionar algunos. Aunque hay ocasiones en las que los mismos protagonistas,

víctimas o victimarios, apelan al medio escrito para presentar su versión de los hechos, como ha ocurrido, por ejemplo, con Álvaro Valencia Tovar (1983), ex ministro de defensa de Colombia, Manuel Marulanda, líder de las Farc y Carlos Castaño (2001), jefe político de las Autodefensas Unidas de Córdoba y de Urabá (p. 47).

Respecto a las diversas iniciativas de memoria sobre la violencia reciente, incluida la narrativa testimonial, lo que puede verse es la falta de voluntad política del Estado y de las elites para contribuir a su posicionamiento en la esfera pública, debido, en parte, a los múltiples intereses que propenden por su acallamiento en el marco de un conflicto todavía activo. De este modo, para Vélez (2003):

Lo que no hay en Colombia es una acción política colectiva, que operacionalice o instrumentalice estas formas de recuperación de la memoria con el propósito de demandar la búsqueda de la verdad, la justicia y la reparación moral para los millares de asesinatos, secuestros, desapariciones y demás violaciones de derechos humanos. Cuando estas expresiones de recuperación de la memoria adquieren tal connotación, y cuando logran la atención de la opinión pública y del sistema judicial, son neutralizadas o eliminadas por quienes pueden resultar afectados con el esclarecimiento de los hechos o con la intervención de los jueces (p. 12).

Al no haber contado Colombia con un cierre oficial del conflicto armado algunas de las comisiones de verdad que se han creado no han tenido amplia repercusión social, ni respaldo y consenso oficial como sucedió con las comisiones de verdad en Chile y Argentina. Según Jaramillo y Torres (2015), Colombia ha sido uno de los países que ha contado con mayor número de comisiones en torno a la violencia desde la segunda mitad del siglo xx, las cuales han funcionado en buena parte en medio del conflicto. Según estos autores, han existido cerca de “14 comisiones

de estudio e investigación histórica de los periodos de la violencia, las cuales se caracterizan por ser un híbrido entre comisiones de la verdad y comisiones extrajudiciales” (2015, p. 31).

A pesar de ello, los informes de estas comisiones han contribuido a posicionar comprensiones sobre la violencia política en el ámbito académico; y aunque no han conseguido situarse en calidad de memorias emblemáticas sí han incidido en la esfera académica al tiempo que han servido como insumo para el diseño de algunas de las políticas públicas.

Los acontecimientos del Palacio de Justicia en 1985 (la toma que llevó a cabo el M-19 y la contratoma por parte del Ejército, la culminación con la muerte de once magistrados de la Corte Suprema de Justicia, los miembros del grupo guerrillero y un centenar de civiles, varios cuerpos que aún están desaparecidos) generó la creación en ese año de un Tribunal Especial de Instrucción Criminal designado por la Corte Suprema para la investigación de los hechos. A su vez, en el 2005 se creó una Comisión de la Verdad que declaró responsables del holocausto al M-19, al presidente Betancur y al Ejército de Colombia, al tiempo que determinó la acción del Ejército como desproporcionada y en la cual no se respetó la salvaguardia de las vidas de quienes allí se encontraban, aunque esta no tuvo implicaciones de carácter judicial (Gómez, Herrera y Pinilla, 2010).

En síntesis, sobre este acontecimiento aún no se ha logrado claridad, y aunque hace parte de los repertorios de la memoria de la mayoría de los colombianos cuando se alude al pasado reciente (al tiempo que ha ocasionado varias demandas al Estado ante la Corte Penal Internacional), no se ha establecido un relato canónico en torno a él. Sin embargo, con el transcurrir de los años se han generado varios relatos en forma de crónica periodística, novela testimonial e incluso novela gráfica, a la par con nuevos indicios en las investigaciones judiciales que, aunque nutren la memoria social, no se configuran como elementos de las políticas públicas de memoria (Pertuz, 2014).

En el ámbito de las negociaciones que posibilitaron la reincorporación de varias de las organizaciones guerrilleras, hacia el final de la década de los ochenta y comienzos de la de los noventa, se conformó una comisión histórica bajo la dirección de Gonzalo Sánchez y Jaime Arocha la cual elaboró el informe *Colombia: violencia y democracia* (1987), el cual fue publicado cuando todavía no se había dado ningún acuerdo formal de paz con los grupos guerrilleros. En este informe el papel de la violencia política en el conflicto colombiano fue matizado al afirmarse que en él se conjugaba una mezcla de violencias dentro de las cuales la política era solo una de ellas, a la vez que se afirmaba que a nivel estadístico sus daños eran menores a los provocados por violencias como la socioeconómica, la sociocultural y la de los territorios.

El informe contó con la virtud de mostrar la complejidad de la violencia y sus distintos entramados, comprendiéndola desde un enfoque antropológico al referirse a una matriz cultural, *una cultura de la violencia*, que se encargaba de reproducir en el orden de las significaciones la multiplicidad de violencias. No obstante, no consiguió mostrar un entramado complejo sino violencias fragmentadas, lo que tal vez incidió en que sus argumentaciones no lograsen un verdadero impacto a nivel analítico. A esto habría que añadir que al matizar la incidencia de la violencia política y circunscribirla al conflicto armado o a la intencionalidad de derrocar el Estado, no se articuló dicha violencia (política) con las otras expresiones, lo cual llevó a su vez a una definición muy acotada de lo político. Tal vez, debido a esto, muchos autores han preferido referirse a la violencia política como violencia sociopolítica, con el fin de mostrar la serie de elementos que la configuran y que rebasan una idea estrecha sobre lo político¹⁶. He aquí lo que se aseveró en el informe *violencia y democracia*:

16 Al respecto es significativa la afirmación que en el 2013 consignó el informe *¡Basta Ya!* respecto a las dificultades de cuantificar los actos perpetrados por los actores del conflicto, no solo por falta de recursos técnicos eficaces sino también por las estrategias de invisibilización que estos han utilizado: "El contexto de violencia generalizada en el que discurre el conflicto es aprovechado por los actores armados

Aunque la violencia en Colombia se muestra, cuantitativamente hablando, como un fenómeno muy alarmante, más del 90% de sus víctimas no han de considerarse de naturaleza política, en cuanto que no provienen de la confrontación del estado actual con grupos e individuos que buscan sustituirlo. Son, esencialmente, las víctimas de una violencia originada en las desigualdades sociales, muchas veces en situaciones de pobreza absoluta, que se expresa en formas extremas de resolver conflictos que en otras circunstancias tomarían vías bien diferentes (Comisión de estudios sobre la violencia, 1995, p. 18).

En 1991 se creó la Comisión de Superación de la Violencia la cual produjo el informe *Pacificar la Paz: lo que no se ha negociado en los acuerdos de paz* (1992), cuyo propósito fue la indagación de los problemas de reinserción a la vida civil de los miembros de las guerrillas con las que el Estado había firmado acuerdos de paz. La comisión tuvo un marcado acento en la mirada regional, lo cual fue uno de sus mayores aportes, al tiempo que señaló los asuntos que debía abocar la sociedad con motivo de la reinserción de sujetos vinculados a los grupos con los que se negociaba la paz. Algunos de los aspectos principales a discutir aludían a las disputas territoriales con los grupos armados activos (guerrillas y paramilitares), la estigmatización social y política a la que eran sometidos los reinsertados y, en varios casos, el asesinato de los mismos; la ausencia de procesos de esclarecimiento sobre los actos de violencia en los que estos sujetos o sus organizaciones incurrieron y las responsabilidades que competían a distintos actores sociales, incluido el Estado (Álvarez, 2014).

En la década del 2000 se reactivaron procesos tendientes a conseguir el fin del conflicto armado a través de iniciativas que buscaron la desactivación de los grupos paramilitares y de los grupos guerrilleros activos, a la vez que el tema de las víctimas empezó a ganar espacio en la agenda del Estado y se multiplicaron

acciones en torno a su memoria en variados escenarios sociales. En este entorno, durante el gobierno de Álvaro Uribe se expidió la Ley de Justicia y Paz (Ley 975 de 2005), la cual buscó propiciar la desmovilización de los grupos paramilitares cuyos resultados han sido bastante parciales y llenos de polémica, y en cuyo marco se creó la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNR) (Mejía, 2008).

Para dar claridad frente al proceso con los paramilitares retomamos las observaciones de Eliana Sánchez (2013), para puntualizar lo siguiente:

El proceso de negociación con los paramilitares durante el gobierno de Álvaro Uribe, inició a finales del año 2002 con la declaratoria de un cese unilateral de hostilidades por parte de los grupos paramilitares. El 15 de julio de 2003, se firmó el Acuerdo de Santa Fe de Ralito para contribuir a la paz de Colombia entre representantes del gobierno y las AUC, en el que se pactó el cese de hostilidades, la desvinculación de las autodefensas del narcotráfico, el desmonte de las estructuras armadas y la desmovilización y reinserción de los combatientes; al finalizar el balance dejó 31671 hombres y mujeres desmovilizados y 18051 armas entregadas. Actualmente, la mayoría de los jefes paramilitares se encuentran extraditados (p. 64).

Así mismo, parte de los jefes paramilitares que se acogieron a la ley y no fueron extraditados han cumplido en su mayoría una condena de ocho años en el país y están comenzando a recobrar la libertad sin que se hayan establecido procedimientos precisos sobre el esclarecimiento de los crímenes cometidos y lo atinente a la reparación de las víctimas. En la actualidad más de 25000 exparamilitares (excombatientes rasos) han sido registrados por la Agencia Colombiana para la Reintegración, “para cumplir con sus compromisos de reintegrarse a la vida civil”, pero se encuentran en un limbo jurídico, ya que si bien inicialmente la Ley de Justicia y Paz contempló el concierto para delinquir como un delito

político perdonable, la Corte Suprema de Justicia negó esta posibilidad, decisión que dio pie a la Ley 1424 (Monsalve, 2016). Lo anterior es delicado en la medida en que muestra procesos inconclusos que siembran dudas y desconfianza hacia el Estado y hacia quienes se reincorporan a la vida civil, lo cual además sitúa el problema referente a los paramilitares con sus nuevas versiones denominadas bandas criminales (Bacrim), como uno de los obstáculos en el logro de procesos de paz duraderos con los grupos guerrilleros activos.

Las organizaciones en defensa de los derechos de las víctimas manifestaron desde el comienzo su rechazo al proyecto de Ley de Justicia y Paz al considerar que favorecía a los victimarios negándose a participar por estos motivos en la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR), impugnando posteriormente la ley en lo referente al deber de memoria del Estado que allí se consagraba y al ideario de reconciliación que lo alimentaba, así como a los lineamientos de justicia transicional. Según el punto de vista de estas organizaciones, la persistencia en el país del conflicto armado no permitía hablar de justicia transicional ni mucho menos de reconciliación mientras no se establecieran medidas de verdad, justicia y reparación para las víctimas y se reconociera la participación del Estado en muchos de los hechos de violencia política (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2010).

La insatisfacción causada por una serie de circunstancias que rodearon la Ley de Justicia y Paz puso en entredicho algunos de sus lineamientos e intencionalidades, incentivó las luchas por la memoria de distintos sectores, no solo de las organizaciones de víctimas, sino de otros grupos de la sociedad civil, incluidos algunos medios de comunicación alternativos.

En este sentido, a raíz de las declaraciones en versión libre que se empezaron a escuchar en distintos tribunales por parte de los paramilitares, que pretendían establecer la verdad del conflicto a través de los relatos de los victimarios, surgió la iniciativa de crear un portal de internet denominado *Verdad Abierta* por parte

de la revista *Semana* y la Fundación Ideas para la Paz (FIP), el cual comenzó a funcionar en octubre de 2008, con el liderazgo de la periodista María Teresa Ronderos:

La necesidad de acceder a mejor información de las versiones que los paramilitares daban ante la justicia, fue el punto de partida de *verdadabierta.com*. Desde que la llamada Ley de Justicia y Paz se implementó en 2005, el testimonio de los desmovilizados empezó a mostrar con mayor detalle lo que fueron los años de terror que estos grupos impusieron en varias regiones de Colombia. Los medios de comunicación comenzaron a difundir testimonios sobre masacres y crímenes, pero para María Teresa Ronderos lo que se publicaba masivamente no tenía suficiente interpretación y contexto. Además, en el cubrimiento que ella hacía en ese momento encontró que había una forma muy particular de construir esos relatos: los medios tenían apenas unos cinco minutos de acceso al testimonio de los desmovilizados y “si querían saber más debían esperar a que la niña de la fiscalía les dijera qué era lo que había dicho de más”. Su conclusión fue que de esa práctica “no podía salir buena información”, pues era evidente la distancia que se había impuesto (Rey y Huertas, 2010, p. 33).

Verdad Abierta se ha configurado como un medio que ha encontrado respaldo y legitimidad en el medio informativo, asunto que le ha granjeado una serie de premios y reconocimientos al tiempo que ha ampliado los objetivos de su portal. Uno de estos premios fue el de “Construcción de la Memoria”, recibido en el 2010, “organizado por la Fundación Medios para la Paz y el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, en la categoría “Mejor Trabajo para Internet”, por los especiales “El Pulso a las Verdades en los Montes de María” y “Las Verdades del Conflicto en Magdalena y Cesar” (Rey y Huertas, 2010). En esta dirección, Ronderos se refirió a la ampliación del espectro de los objetivos iniciales del portal:

Si bien fue pensado como un contenedor de datos chequeados e información dura, guarda además el testimonio de las víctimas y sigue de cerca los pasos de la Justicia. Un medio que interpela al poder desde abajo y que se transformó en una especie de comisión de paz y de verdad alternativa. Verdad Abierta trata de reconstruir por qué el conflicto colombiano tomó los visos de violencia y por qué afectó a esa cantidad de personas: más de 6 millones de desplazados, más de 200 mil víctimas directas y 43 mil desaparecidos. Y también busca fijar la memoria para que la historia no se repita (Tamous, 2014, párr. 1).

En el marco de la Ley de Justicia y Paz surgió el Grupo de Memoria Histórica (GMH) como parte de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR), para llevar a cabo estudios sobre el conflicto armado y propiciar la generación de políticas en las que las víctimas tuviesen un lugar visible, en correspondencia con las tendencias internacionales. Estas políticas cobraron mayor visibilidad a partir del gobierno de Juan Manuel Santos, desde 2010, cuando se expidieron dos leyes: la Ley 1408 de 2010 (aunque su reglamentación tardó cinco años), “por la cual se rinde homenaje a las víctimas del delito de desaparición forzada y se dictan medidas para su localización e identificación”, y la Ley 1448 de 2011 conocida como Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, “por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones”.

La Ley de Víctimas reconoció de manera explícita la existencia del conflicto armado en el país, algo que había sido negado por las administraciones de Álvaro Uribe Vélez (entre 2002-2010), quien había dado un tratamiento al conflicto en términos de terrorismo, como también se nombró a las víctimas del mismo en una condición similar, en cuanto sujetos de derecho, independientemente de las causas y procedencia de su victimización:

El articulado allana el camino para el reconocimiento de las víctimas, sin importar quién fue su victimario, les reconoce derechos, otorga prioridades en el acceso a servicios del Estado y las convierte a ellas y sus familiares, en acreedores de una reparación integral (Ministerio del Interior, 2012, p. 7).

Al mismo tiempo la ley sustrajo la posibilidad de que los miembros de los grupos armados pudiesen ser reconocidos en calidad de víctimas, lo cual complejizó el reconocimiento de actos de violencia estatal en contra de estos, salvo en el caso de que se tratase de menores de edad.

En la ley se delimitó como radio de acción los hechos de violencia presentados a partir de 1985, después de una serie de pugnas entre sectores del gobierno (que pretendían acotar el período a partir de 2000 o de 1991), de sectores de la sociedad civil y de las guerrillas (que propendían por ampliar su margen con miras a incluir hechos cometidos desde finales de la década de los sesenta, de lo cual puede inferirse un pulso entre memorias que vehiculizan intereses diversos). De este modo, los acontecimientos anteriores a 1985 aunque puedan dar lugar a reparaciones a las víctimas serán solo de carácter simbólico. No obstante, esta fecha y no la de 1991, permitió incluir el genocidio político contra la Unión Patriótica y masacres como las de la Rochela, el Tomate y la Mejor Esquina, entre otras.

Lo que es un hecho es que esta delimitación, desde 1985, deja por fuera de la política estatal y de la memoria pública que se interese por las décadas de los sesenta y los setenta, y con ello la posibilidad de vincular históricamente las dinámicas que permitieron el surgimiento de las guerrillas de izquierda en un entorno no solo nacional sino también latinoamericano. Así mismo, es importante precisar que en la Ley de Víctimas se eluden las responsabilidades del Estado como uno de los actores del conflicto, con las obvias implicaciones sobre la verdad y la justicia respecto a hechos en los cuales distintos organismos, incluidos la Corte Penal

Internacional, o el mismo informe *iBasta Ya!* (2013a), han identificado responsabilidades estatales. En este sentido puede leerse lo consignado en el artículo 9 de esta ley:

Las medidas de atención, asistencia y reparación contenidas en la presente ley, así como todas aquellas que han sido o que serán implementadas por el Estado con el objetivo de reconocer los derechos de las víctimas a la verdad, justicia y reparación, no implican reconocimiento ni podrán presumirse o interpretarse como reconocimiento de la responsabilidad del Estado, derivada del daño antijurídico imputable a este en los términos del artículo 90 de la Constitución Nacional, como tampoco ningún otro tipo de responsabilidad para el Estado o sus agentes (Ministerio del Interior, 2012, art. 9, p. 12).

Es a la luz de estas políticas que el tema de la memoria ha empezado a tener eco en las esferas oficiales, al tiempo que las voces de las víctimas han cobrado visibilidad en la agenda del Estado, aunque ya tenía desarrollos desde finales de los ochenta en el ámbito de las organizaciones de derechos humanos y las asociaciones de víctimas, así como en círculos de la intelectualidad y otros ámbitos del campo cultural que, a través de sus iniciativas, aportaron elementos para la configuración de políticas públicas de memoria contribuyendo, a su vez, a nutrir el campo de la memoria pública.

Dentro del nuevo entramado jurídico, el Grupo de Memoria Histórica (GMH) fue adscrito al Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) creado a partir de la Ley 1448, con lo cual se desarticuló la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR). Al GMH la ley le asignó el mandato de realizar un informe sobre las causas, consecuencias y actores del conflicto armado desde 1985, con base en cuyas investigaciones se han publicado más de 35 informes específicos, así como el informe general *iBasta Ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad* (2013a), el cual estuvo acompañado de un documental titulado *No hubo tiempo para la*

tristeza (2013). El *Basta Ya* logró consolidar estadísticas sobre las diferentes afectaciones del conflicto en sus distintas modalidades y aunque sus resultados, especialmente en cifras, obtuvieron difusión en los medios de comunicación, el informe como tal no fue editado de manera masiva, e incluso es difícil encontrar en la página del Centro de Memoria Histórica información sobre el número de ejemplares difundidos o sobre sus canales de circulación tanto de su versión completa (2013a) como de un resumen que se hizo del mismo (2013b). Aunque hay que aclarar que estos se encuentran en versiones digitales que pueden ser consultadas y descargadas por quien lo desee.

El lugar dado a las víctimas en las políticas sobre violencia y conflicto armado (lo cual no quiere decir necesariamente que el conjunto de políticas públicas implementadas les favorezcan) ha sido claramente expresado en el informe *iBasta Ya!* y reafirmado por los distintos integrantes del CNMH, dentro de ellos por Gonzalo Sánchez, director del mismo, en varios espacios públicos. Uno de estos escenarios se dio en el lanzamiento del informe en el Museo Casa de la Memoria en Medellín en noviembre del 2013, en donde Sánchez dijo: “en tanto la historia se construye sobre víctimas, es decir en tanto la conquista de las metas que se plantea la política conlleva inevitablemente un costo humano y social, la interrupción de esa lógica está en resignificar el lugar que se les ha dado a las víctimas”. En ese sentido, estas apreciaciones sobre 'víctimas' eran anteriormente consideradas como población civil y se aludía a las afectaciones sobre ella como daños colaterales (Sánchez, 2013).

Así, bajo la idea de resignificar el lugar de las víctimas el CNMH, en contraste con el trabajo llevado a cabo por las dos anteriores comisiones¹⁷ (además de la recolección de testimonios

17 Nos referimos a la Comisión de la primera mitad del siglo xx (nombrada en 1958 por una Junta Militar), parte de cuyos resultados se publicaron en el libro *La Violencia en Colombia. Estudio de un proceso social* (1962, tomo I; 1987, tomo II); y la segunda, que alude a la violencia posterior, a partir de la década de los sesenta, conformada en 1987 por Virgilio Barco que publicó el libro *Colombia, violencia y democracia* (1987) al que ya hicimos alusión.

que estas también habían llevado a cabo), les asignó un espacio central, como bien lo ejemplifican las palabras de Sánchez que acabamos de transcribir, en virtud, según nuestro punto de vista, de la tendencia de las políticas internacionales y su incidencia en las agendas nacionales, en donde cobra fuerza la figura del sujeto/víctima y sus demandas por memoria. Lo anterior ha llevado a hablar de memoria histórica en muchos de los escenarios, incluido el colombiano, noción a la que le subyace el imperativo ético de hacer una historia que reivindique el punto de vista que emerge desde la memoria de las víctimas.

Esta noción de memoria histórica en la actualidad es defendida en Colombia, no solo por la política de memoria oficial, consagrada en la Ley de Víctimas, sino también por buena parte de las organizaciones en defensa de los derechos de las víctimas, que desde décadas atrás han defendido la legitimidad de esta noción a través de su propio accionar y de los requerimientos para que el Estado haga uso de ella en las políticas de la memoria oficial¹⁸.

A partir de la coyuntura propiciada por la Ley de Justicia y Paz, las organizaciones en defensa de los derechos de las víctimas y otros grupos de la sociedad civil han empezado a tener presencia en el escenario público y se ha permitido su progresiva configuración como interlocutores de la política de memoria oficial. A este respecto Gonzalo Sánchez resalta que las organizaciones de víctimas consiguieron modificar las condiciones adversas contenidas en la Ley de Justicia y Paz e incidir en la Ley de Víctimas, llegando a ocupar un lugar central en la esfera política como nunca lo habían tenido. Según él, “los contextos no son inmutables a las estrategias de los actores. En esta dirección es preciso

18 Véase, al respecto, Centro Internacional para la Justicia Transicional (CIJT). (2009). *Recordar en conflicto: iniciativas no oficiales de memoria en Colombia*. Bogotá: Opciones Gráficas Editores; Alcaldía Mayor de Bogotá D. C. (2010). *Debates por la memoria. Aportes de las organizaciones de víctimas a una política pública de memoria*. Bogotá: Agencia Catalana de Cooperació al Desenvolupament, Alcaldía Mayor de Bogotá. De esta última publicación destacamos los siguientes artículos: Memoria histórica: una propuesta de política pública para el distrito, desde las víctimas de crímenes de Estado (Movice, pp. 87-100); Memoria histórica (Fundación País Libre, pp. 133-146).

reconocer que el Gobierno nacional, llámese CNRR, llámese Grupo de Memoria Histórica, no puede ser inmune al reclamo de las víctimas” (Sánchez, 2014, p. 21).

El Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) además del trabajo de recolección de testimonios de las víctimas, también indagó, de manera específica, iniciativas de memoria no estatales; llegó a registrar la existencia de 177 entre 1974 y 2010 (2013b, p. 21). En este conjunto de iniciativas el informe *iBasta Ya!* menciona el despliegue de tres funciones y usos de la memoria que inciden en el campo de la memoria pública:

El primero que asume la memoria como reclamo, apostando por el esclarecimiento histórico de los hechos para exigir justicia. El segundo que ve en la memoria una pedagogía social, buscando esclarecer y reconocer para no repetir. El tercero apunta a la memoria en su dimensión reparadora, viendo en ella un espacio para la elaboración del duelo, una oportunidad para restablecer los vínculos sociales y un horizonte para la reconstrucción de lo que se perdió (2013b, p. 21).

Tal vez con este tipo de posicionamientos el CNMH desea hacer suyos los reclamos de las organizaciones de víctimas que impugnan la idea de una versión oficial sobre los hechos de violencia, una de las objeciones que adujeron respecto al deber de memoria consagrado en la Ley de Justicia y Paz, y, por eso, en varias ocasiones reitera su voluntad de visibilizar la multiplicidad de memorias y distanciarse de “un discurso oficial”, a lo cual aludía Gonzalo Sánchez en Medellín en el evento que ya mencionamos, de la manera siguiente:

Por mandato y convicción de los investigadores que el centro aglutina, el CNMH no pretende generar un discurso oficial sobre el conflicto armado en Colombia sino fortalecer las iniciativas de memoria ya existentes y estimular aquellas que buscan manifestarse mediante el apoyo que como institución pueda brindarles (Sánchez, 2013).

Se podría pensar que en estas afirmaciones se pueden leer no solo las tensiones que se establecen entre los mandatos estatales y sus propósitos por legitimar el orden social y las demandas de las víctimas, sino también las relacionadas con las negociaciones entre las fuerzas sociales y políticas que tienen expresión en el bloque de poder y que, en más de una ocasión, se han opuesto a los avances en la búsqueda de verdades históricas y jurídicas sobre el conflicto (estas verdades son diferentes aunque tengan articulaciones), pues ello dejaría al descubierto los intereses y responsabilidades de las elites respecto a la dinámica y a la persistencia del conflicto.

Así, los investigadores del CNMH están en una especie de *fuego cruzado* entre la autonomía que reivindican como académicos y el mandato del Estado sobre su labor¹⁹, su trabajo con casos emblemáticos²⁰ que ha incidido en que muchas comunidades se sientan invisibilizadas²¹, las disputas en torno a la memoria con las organizaciones de víctimas, las suspicacias de sectores de la izquierda²²

19 "A pesar de que se insiste en su independencia académica, su accionar se encuentra significado por el mandato constitucional que le dio origen y por el entorno nacional e internacional que caracteriza las políticas públicas sobre violencia política. Desde estas consideraciones, la producción de MH se halla tensionada por las conflictivas relaciones que se dan entre historia y memoria, por los usos y abusos del recuerdo y del olvido a los que acuden las políticas de la memoria, y por las dificultades y bondades que trae el ejercicio de historiar el pasado reciente, marcado por un presente en el que persisten múltiples expresiones del conflicto" (Herrera y Cristancho, 2013, p. 190).

20 "Entendidos como lugares de condensación de procesos múltiples que se distinguen no sólo por la naturaleza de los hechos, sino también por su fuerza explicativa (...). La realización de cada caso se llevó a cabo por medio de procesos de consulta y de negociación con las víctimas y contó con su decidida participación como testigos e investigadores" (Centro de Memoria Histórica, 2013a, p. 19).

21 Véase, al respecto, Compaz (2014).

22 Para Camilo González Posso (2014), coordinador del Centro de Memoria, Paz y Reconciliación de la Alcaldía de Bogotá, y presidente de Indepaz (Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz), el *Basta Ya* articula categorías de análisis en torno a guerra, conflicto armado y repertorio de violencia, constituyendo "sin duda el más importante informe sobre los orígenes y dinámicas del conflicto armado que se ha producido en Colombia por mandato legal y forma parte de un colosal trabajo de investigación recogido en veinte volúmenes de estudios aportados por más de doscientos investigadores" (p. 24). No obstante, este intelectual cuestiona, entre otros aspectos, que el informe no haya hecho un análisis a fondo sobre el régimen político,

y la derecha²³ que los acusan de defender verdades oficiales, así como con los actores armados que han empezado a impugnar los resultados del informe *iBasta Ya!* cuando se alude a las responsabilidades que tiene cada uno de ellos en el conflicto²⁴. Tal vez por esto deja un sinsabor la defensa que el CNMH hace de no pretender generar “un discurso oficial” sino “fortalecer las iniciativas de memoria ya existentes y estimular aquellas que buscan manifestarse”. Si bien puede argumentarse que tienen razón por lo anteriormente expuesto, al mismo tiempo indica una ambigüedad por parte del Estado para establecer un relato canónico que ayude a generar consenso en un universo fragmentado, que dificulta tramitar de manera adecuada las afectaciones de la violencia política y el conflicto armado en el país, así como los compromisos estatales al respecto.

En el 2016 se firmó un acuerdo final del conflicto armado con las Farc, el cual se encuentra en proceso de implementación y se ha dado inicio a una fase incipiente de conversaciones con el ELN. Lo anterior, valga la pena aclarar, no dejaría saldadas las diferentes aristas de la violencia política que ha sacudido el país

el haber ajustado la periodización a los ciclos de configuración de las guerrillas y de los paramilitares en lugar de basarse en un análisis sobre el poder y “los intereses o modelos de reparto que están en disputa” (p. 25). Así mismo critica el haber aco-tado la investigación al conflicto armado y no a la violencia política en su conjunto, aspecto que deberá ser rediscutido por una futura Comisión de la Verdad. En esta dirección afirma que “el nuevo reto es hacer memoria y aportar a la verdad histórica en función de la paz y la reconciliación y, con mayor exigencia, se tendrán que abordar ejercicios oficiales y no estatales de verdad histórica una vez se hayan logrado acuerdos de terminación de las confrontaciones armadas y suscrito pactos definitivos de cese de hostilidades y dado paso a una etapa de conflictos en paz” (p. 37).

23 El ministro de defensa colombiano entre 2011 y 2015, Juan Carlos Pinzón, arguyó parcialidad en el informe respecto a la versión de memoria histórica que este contenía, ya que no es posible “aceptar que traten de construir una memoria histórica basada en las hipótesis de sectores radicales” (Redacción Justicia, 2013, párr. 4). En una línea similar, Monsalve afirma que “un asunto tan delicado como la Memoria Histórica debe ser abordado por intelectuales de todas las tendencias y no sólo de los afectos a la izquierda. Este hecho conduce al sesgo en el análisis, independientemente de lo que crean los encargados de redactar el informe” (2013, párr. 3).

24 Véase, al respecto, declaraciones de Marta Bello (2014) en una sesión de la Cátedra ¡Basta Ya! en la Universidad Nacional.

en las últimas décadas, pues solo alude a la más aguda de ellas, la referente al conflicto armado, para no mencionar que el tema de los crímenes de Estado ocupa un lugar todavía ambiguo. Al mismo tiempo, está en juego la capacidad de convocatoria que desde este lugar se pueda tener para concitar, como política de Estado, un consenso nacional sobre las comprensiones en torno al conflicto y su apropiación como una problemática que incumbe a la ciudadanía en su conjunto.

Es importante mencionar que en la mesa de negociaciones con las Farc en La Habana se acordaron como puntos de negociación asuntos que son de competencia directa de esta organización guerrillera como tal, pero en cuya resolución están en juego problemas de orden estructural que enmarcan las condiciones de posibilidad para que estos acuerdos lleguen a una paz duradera. No solo tiene que ver con este grupo específico sino con la generación de condiciones sociales y políticas que habiliten escenarios sociales menos violentos e inequitativos para el conjunto de la sociedad. Estos asuntos giran alrededor de los siguientes temas: a) la política de desarrollo agrario integral, b) la participación política, c) la finalización del conflicto, d) la solución al problema de drogas ilícitas, y e) las víctimas.

En el contexto de estas conversaciones se conformó una comisión de expertos entre agosto de 2014 y febrero de 2015 denominada Comisión Histórica sobre el Conflicto y sus Víctimas (CHCV) cuya composición fue acordada entre el Estado y las Farc, pero cuya difusión, según algunas opiniones, se ha restringido a los círculos intelectuales. Al mismo tiempo se espera que una vez firmado el acuerdo entre las partes pueda constituirse una Comisión de la Verdad en torno a la cual existen divergencias de opinión por parte de sectores que desconfían de sus posibilidades de representar los intereses del conjunto de la sociedad. Sin embargo, hay que precisar que las organizaciones en defensa de los derechos de las víctimas ya la han solicitado desde tiempo atrás,

e inclusive han procedido a la creación no oficial de dos de ellas²⁵, cuya información, al igual que la acopiada por el CNMH y los análisis consignados por el informe de la CHCV constituyen insumos de singular importancia.

La CHCV fue conformada con el acuerdo de las partes, Gobierno y Farc, e incluyó a académicos con amplia trayectoria y diversas posiciones sobre el conflicto, ya que el interés de las partes, según afirmó Eduardo Pizarro Leongómez, uno de los relatores del informe y quien había sido director de la CNRR, no era generar una visión única “sino una multiplicidad de miradas” sobre el mismo. La comisión se apoyó, entre otras, en las investigaciones del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) y en su informe *iBasta Ya!*, aunque no manifestó que este fuera su insumo más importante, guardando, en este sentido, una prudente distancia al respecto. Cada uno de los expertos entregó su trabajo en febrero de 2015, al tiempo que dos relatores hicieron una síntesis de sus planteamientos, pero a través de informes separados debido a la imposibilidad de lograr un consenso sobre la redacción de un único documento.

Los dos relatores hicieron pronunciamientos ante la opinión pública. Por un lado, Pizarro Leongómez mencionó el origen común del conflicto actual con otros acontecimientos de violencia política insurreccional ocurridos en América Latina desde los setenta para afirmar que mientras en Colombia persiste el conflicto armado, en los otros países quienes empuñaban las armas consiguieron llegar al poder a través de vías legales: “Mientras buena parte de América Latina se ha pintado de rojo por las vías democráticas y antiguos guerrilleros dirigen sus naciones, nosotros nos seguimos matando en una guerra arcaica, inútil, costosa y sin

25 Nos referimos específicamente a la Comisión Ética bajo la iniciativa de Movice (2006) y a la Comisión de Verdad y Memoria de Mujeres Colombianas. La verdad de las mujeres víctimas del conflicto armado en Colombia (2013), promovida por la Ruta Pacífica de las Mujeres (Ruta Pacífica de las Mujeres, 2013, producción audiovisual). Comisión de Verdad y Memoria de Mujeres Colombianas. (2013). *La Verdad de las Mujeres. Víctimas del conflicto armado en Colombia*. Bogotá: Ruta Pacífica de las Mujeres.

futuro” (Eduardo Pizarro, en Semana, 2015, párr. 35). Por otro lado, Víctor Manuel Moncayo señaló la importancia de superar las comprensiones sobre la violencia desde el orden subjetivo y entenderla, en su lugar, como fruto de factores de índole estructural:

Quizás lo principal es que, al lado de la explicación de la violencia como problema subjetivo, como el efecto de las conductas de individuos o grupos, se ha revelado que existe un trasfondo social y político, derivado del orden vigente, que compromete en términos de responsabilidad múltiples dimensiones de nuestra sociedad (Moncayo en Semana, 2015, párr. 40).

Respecto a la temporalidad del conflicto la comisión expresó un consenso según el cual su génesis se sitúa en la década de los ochenta, aspecto que se relaciona más con el mandato dado por las políticas públicas que situó el año de 1985 como la fecha de inicio del conflicto actual, como resultado de una convicción académica e investigativa, pues:

Aunque Colombia ha sufrido el conflicto desde los años cuarenta, ha habido ciclos de recrudescimiento de la violencia. El actual se originó en los años ochenta, relacionado con el surgimiento del paramilitarismo y con la presencia de cuantiosos recursos financieros provenientes del narcotráfico, el secuestro y la extorsión (Gómez, 2015, párr. 8).

No obstante, los informes individuales muestran matices sobre este consenso. Al respecto Sergio de Zubiría, quien elaboró un ensayo sobre las dimensiones políticas y culturales del conflicto, señaló la continuidad de los acontecimientos de la década de los ochenta con el período anterior: “existen tendencias políticas y culturales, en este tiempo histórico, que le otorgan una relativa unidad a la fase histórica comprendida entre 1957/8 y 1987/91” (2015, p. 40). Igualmente, para este intelectual son

relevantes tres dinámicas que contribuyeron a las causas del conflicto a lo largo de las décadas mencionadas:

La degradación del Estado a un ámbito “privatizado” o “particularista”; la expansión del terrorismo de Estado; la extensión de ideologías contra-insurgentes y anticomunistas; la imposición de un proyecto de “modernización contra la modernidad”; y, un nuevo aplazamiento o supresión de las reformas sociales por vías de la dominación, violencia, estados de excepción y represión de las luchas sociales (2015, p. 40).

De igual forma, el informe aludió a las repercusiones generales del conflicto sobre el conjunto de la sociedad, así como a la incapacidad del Estado para controlar la totalidad del territorio nacional, algo que para los analistas influye en la decisión pragmática de darle solución de manera negociada:

El conflicto ha significado una derrota para todos los colombianos. La guerrilla no pudo conquistar el poder por la vía de las armas y el Estado no ha logrado consolidar su presencia en todo el territorio. Además, ha empobrecido más a los sectores sociales más pobres y ha sido un enorme obstáculo para el desarrollo económico (Gómez, 2015, párr. 14).

No todos los sectores están de acuerdo con las negociaciones y en especial sectores de la extrema derecha se han encargado de intentar boicotear las iniciativas surgidas de la mesa de negociaciones en La Habana, inclusive con argumentos traídos de los cabellos como que el presidente Santos (miembro de la élite política y económica del país y de rancia tradición derechista) es castrochavista, oponiendo viejos esquemas ideológicos a las tentativas de poner fin a más de cinco décadas de enfrentamientos y de conflicto armado. Estos hechos activan al mismo tiempo memorias que recuerdan viejas afrentas y sitúan en el plano amigo/enemigo el debate con la oposición política de izquierda, a la manera que fue moldeado por las doctrinas de seguridad nacional en los años

setenta, en donde más que negociación se piensa en eliminación, mostrando la configuración de una matriz de cultura política autoritaria que aún continúa vigente y que se fortaleció durante los dos períodos presidenciales de Álvaro Uribe Vélez.

En consonancia con este sector que se manifiesta en contra de las actuales negociaciones de paz y el tipo de ascendencia que pueden tener en el conjunto de la opinión pública (cuya cabeza se encuentra en Álvaro Uribe Vélez, actualmente senador de la república, y el exprocurador general de la nación, Alejandro Ordoñez) se convocó a una *desobediencia civil* para deslegitimar las conversaciones de La Habana y se llevó a cabo una recolección de firmas por parte de los ciudadanos con este propósito²⁶. Al respecto es preciso recordar que desde que Uribe era presidente, él y el sector que representa tenían una mirada negacionista sobre el conflicto al cual se referían en términos de terrorismo y, aunque durante su administración se hicieron intentos de negociación fallidos con las Farc y el ELN, se terminó dando paso a la negociación con los grupos paramilitares en detrimento de las víctimas, negociación que ha quedado en entredicho en muchos sentidos y a medio camino en otros (Mejía *et al.*, 2008).

A mediados de agosto, las partes firmaron acuerdos en torno a la Jurisdicción Especial de Paz (JEP), organismo que estaría integrado por un total de 72 magistrados y que se encargaría de investigar y sancionar los crímenes cometidos con ocasión del conflicto armado una vez se llegue al cierre definitivo de las negociaciones. De acuerdo con lo definido en la Mesa de conversaciones, todos sus miembros “deberán estar altamente calificados y deberá incluirse expertos en distintas ramas del Derecho, con énfasis en conocimiento del DIH [Derecho Internacional Humanitario], Derechos Humanos o resolución de conflictos” (Mesa de

26 Según León Valencia “la recolección de firmas contra las negociaciones de paz y contra la refrendación de los acuerdos no es un evento más de las fuerzas uribistas, es la última y más intensa batalla para evitar el cierre del conflicto armado” (Valencia, 2016, párr. 1).

Conversaciones, 2016, comunicado conjunto 88, párr. 8). Finalmente, el 24 de agosto se firmó un

Acuerdo general para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera, firmado en la fecha última citada ante testigos nacionales y ante delegados de la República de Cuba y del Reino de Noruega que sirvieron igualmente como testigos, y que, desde entonces, asienten el proceso como países garantes (Mesa de Conversaciones, 2016, comunicado conjunto 93, párr. 3).

En consonancia con esto el 26 de septiembre se llevó a cabo la firma de la paz entre el gobierno y las Farc en la ciudad de Cartagena. A su vez, las Farc celebraron la X Conferencia —considerada como la última— con el fin de refrendar los acuerdos, disponer su disolución como organización armada y coordinar el diseño de estrategias para la conformación de un partido político legal (Ávila, 2016). De este modo, se consideró que la incorporación de este grupo guerrillero a la acción política en el marco de la democracia y los acuerdos pactados con el gobierno era ya una decisión irreversible frente a la cual el mundo y el país entero se preparaban: Colombia iniciaría una etapa relacionada con la implementación del Acuerdo²⁷.

Sin embargo, en este momento nos encontramos en una coyuntura crítica, pues, la fase de implementación de los acuerdos de paz dependía de la refrendación del pueblo colombiano a través del mecanismo del plebiscito, cuyo resultado —según lo estipuló la Corte Constitucional— es de obligatorio cumplimiento para el ejecutivo. Empero, ante la sorpresa de los sectores que respaldaban la firma de la paz y los opositores del mismo, en las votaciones convocadas el 2 de octubre el acuerdo general fue rechazado por un escaso margen (50,21%). La mínima diferencia en las votaciones entre el Sí y el No ha conducido a algunos a

27 Véase la edición especial de la revista *Semana*, "Cesó la Horrible noche", n.º 1795, 27 de septiembre de 2016.

hablar de un empate técnico; al mismo tiempo, pese a la importancia histórica de la decisión que conllevaba el plebiscito, se presentó un alto grado de abstención, situación que ha sido usual cuando se someten a las urnas los destinos políticos del país. Este hecho sumió el cierre de las negociaciones y la puesta en marcha del acuerdo final en un ambiente de incertidumbre²⁸ en donde parecerían barajarse de nuevo las cartas entre la clase dirigente, respecto a negociar o no con los grupos guerrilleros. Este pulso, respecto a si los términos de cualquier cese del conflicto se plantean en términos de negociación o de sometimiento, ha caracterizado las políticas públicas desde la década de los ochenta.

Lo anterior condujo a que los sectores abanderados por Álvaro Uribe en contra del acuerdo final cobrasen protagonismo. Al mismo tiempo, el triunfo del *No* en las urnas desató una sorprendente y amplia movilización ciudadana que muestra de manera positiva el empoderamiento de la sociedad civil, así como la posibilidad de sentar las bases para un acuerdo nacional a favor de la desmovilización de las Farc que cuente con mayor conciencia ciudadana sobre sus implicaciones y el sinnúmero de retos que vendrían para una sociedad en período de posacuerdo. En estas movilizaciones las víctimas saltaron a la palestra, al tiempo que quedó en evidencia la pugna entre quienes se sienten víctimas según los distintos actores armados que les han infringido daños en medio de la guerra. Lo cierto es que las plazas y calles del país escucharon resonar las voces de los estudiantes, de los campesinos, de los indígenas, de los académicos, de los artistas, ante un mismo clamor: ¡Acuerdo ya! (Antequera, 2016).

28 Pese al impase y la incertidumbre respecto a los resultados e implicaciones del resultado del plebiscito, algunos de los compromisos pactados siguen vigentes y en marcha. Muchas de las acciones que se habían iniciado durante la negociación como el desminado de los territorios, la sustitución de cultivos —que ya avanza al menos en ocho departamentos—, la entrega de menores y la búsqueda de personas desaparecidas, así como la persecución a organizaciones criminales, continúan. Todo ello como parte de los compromisos que fueron pactados en la mesa de negociaciones.

En este contexto, la comunidad internacional continúa respaldando el proceso de paz y en ese sentido se leyó el gesto del Comité noruego del Nobel, el cual otorgó al presidente Juan Manuel Santos Calderón, el pasado 9 de octubre, el premio Nobel de Paz por sus esfuerzos a favor de la paz, en una tentativa por oxigenar la situación política desencadenada por el triunfo del No, denominada por algunos como el *Brexit* colombiano (Foro del lector, 2016).

El triunfo del *No* puso, al mismo tiempo, algunos elementos importantes en el ámbito de la esfera pública²⁹. Uno de ellos se refiere a que Colombia es un país de regiones y estas han marcado aspectos diferenciales en el despliegue del conflicto armado y los múltiples intereses que se han tejido en torno a este y a las disputas entre los distintos actores, armados y no armados, que tienen presencia en el plano territorial. En este mismo sentido, las pugnas entre el centro y las regiones también jugaron un papel importante, pues buena parte de ellas consideran que Colombia es un país centralizado cuyos recursos y posibilidades privilegian el centro en detrimento de las regiones, lo cual incidió en que para muchos decir *Sí* significase respaldar a Santos y, por lo tanto, al centro. Esto a su vez también tiene otro componente referente a la polarización que se fue gestando entre Uribe y Santos; el primero, es respaldado por la región antioqueña (a la cual pertenece), siendo esta la que mayor número de votos aportó en favor del *No*.

A su vez, la cultura política contrainsurgente que se consolidó durante las dos administraciones presidenciales de Uribe también despertó el miedo de muchos de los electores, quienes manipulados o no, votaron *No* frente al temor de que el país fuese entregado a los grupos guerrilleros y al “castrochavismo”. Pero el miedo y el temor a lo desconocido, a lo que ciertos sectores han construido como el enemigo respecto al opositor político —en este caso la guerrilla de las Farc—, no solo fue activado entre los sectores de la ciudadanía, sino también dentro de las mismas élites y

29 Véase, al respecto, las ediciones de la revista *Semana* 1791, 1795, 1796, 1797 y 1798.

sus sectores más retardatarios quienes son presa de lo que algunos han llamado “el miedo a la democracia”.

En la actualidad los puntos del acuerdo que generan mayores resistencias son, entre otros, asuntos en torno a una reforma agraria y a la restitución de tierras, pues como se sabe, el conflicto armado encuentra, en muy buena parte, sus principales problemas en el orden rural; a considerar el narcotráfico como un delito conexo al conflicto armado y, por lo tanto, sujeto a perdón; a aspectos atinentes a la justicia transicional y a si los “cabecillas” de la guerrilla deben o no purgar condenas por los delitos de lesa humanidad cometidos en el marco del conflicto, así como la posibilidad de que puedan participar de inmediato en procesos de participación y elección política³⁰. Finalmente, la consagración en el acuerdo de cuestiones destinadas a proteger y restituir de manera específica las vulneraciones hechas en el contexto de la guerra a las mujeres y a sectores LGBTI ha puesto en alerta a los sectores premodernos de la sociedad, quienes abogan por que se “purgue” el acuerdo de estos aspectos, con lo cual estarían invocando el retorno a un orden jurídico anterior al consagrado por la constitución de 1991. En este sentido, fue significativo el alto número de votos en contra del *No* movilizados por las iglesias cristianas, algo que no había sido ponderado debidamente en el actual contexto político y cultural.

30 Vale la pena mencionar que en este aspecto las pugnas van más allá del dilema entre perdonar (amnistiar) o no a los guerrilleros, particularmente a los comandantes, y abrirle las puertas a la participación política. Tiene que ver también con que las Farc han demandado la inclusión de todos los actores de la guerra (Fuerzas Armadas, sectores políticos, empresarios y medios de comunicación) en la Jurisdicción Especial de Paz para que cada uno deba asumir sus responsabilidades en el conflicto armado.

Según Mauricio Archila,

este impase se intentó superar abriendo un amplio diálogo con los voceros del NO, quienes propusieron unas 400 modificaciones que se negociaron nuevamente con las Farc-EP, fruto de lo cual surgió un nuevo acuerdo que incorporaba muchas de esas sugerencias, salvo algunas que eran innegociables como impedir la participación política de los desmovilizados y someterlos a detención carcelera como si hubieran sido derrotados en combate. Los nuevos acuerdos se volvieron a firmar el pasado 24 de noviembre y en el curso de la siguiente semana fueron refrendados por el Congreso, con la férrea oposición de los del No, que no sintieron recogidas sus inquietudes. Se inicia ahora la larga disputa por su implementación, y se vislumbra desde ya que las elecciones de 2018 serán el escenario final de ratificación de los acuerdos que pondrán fin a más de 50 años de guerra (2017, p. 2).

La situación política actual indica también la importancia de establecer vasos comunicantes entre las políticas de la memoria con las formas de transmisión, apropiación y reelaboración del pasado reciente a nivel social y generacional en las instituciones educativas y en otros espacios de formación, asunto que, si nos referimos solo a los resultados del plebiscito, ha denotado la escasa capacidad del Estado en materia de pedagogía pública y la falta de convicción de buena parte de la población en la conducción del Estado y, en este caso, de sentir que este representa un mandato dado por los colombianos en torno al cese del conflicto armado no solo con las Farc sino con cualquier otro grupo armado. De este modo, se habla con insistencia de la falta de pedagogía que caracterizó todo el proceso de negociaciones y, en particular, de explicar los términos del Acuerdo para haber garantizado el triunfo del Sí en las urnas.

Estrategias de transmisión del pasado reciente en Colombia

Poner el acento en los procesos de transmisión generacional, permite conocer qué sentidos del pasado trabaja de manera intencional una sociedad para dejar su legado y, también, qué parte de esa herencia será olvidada, silenciada o permanecerá como un todavía no en espera de ser reactivada.

CONSTANZA MENDOZA

Como vimos en el acápite anterior, el informe *Colombia, violencia y democracia* (1987) de la Comisión de Estudios sobre la Violencia, que trata sobre la violencia posterior a los años sesenta, aportó al campo académico, con incidencia en la política pública, la idea de la existencia de múltiples expresiones de violencia. Dentro de ellas se consideró que la política era una de ellas y tenía solo una incidencia estadística del 10%, y aunque sus argumentaciones fueron en algún sentido pertinentes, no lograron mostrar, en palabras de su coordinador Gonzalo Sánchez, “una visión de la diversidad de la violencia, de la ampliación de su territorio, sino una visión fragmentada de la misma” (Sánchez, en Comisión de Estudios sobre la Violencia, 1995, p. 11). Según este informe, las diferentes modalidades de violencia “se ven reforzadas por una cultura de la violencia que se reproduce a través de la familia, la escuela y los medios de comunicación, como agentes centrales de los procesos de socialización” (Comisión de Estudios sobre la Violencia, 1988, p. 11).

Este dictamen condujo a la formulación de “un proyecto de formación ético-político para el país que permitiera transformar las conductas violentas de los ciudadanos”, en el cual la escuela se identificó como uno de sus escenarios privilegiados (Cortés, 2012, pp. 54-55) y llevó a la implementación de variadas iniciativas sobre educación ciudadana en pro de consolidar una cultura política democrática, cuyos debates ya se habían empezado a gestar desde la década de los ochenta a propósito de los atropellos a los derechos

humanos y la implementación del Estatuto de Seguridad durante la presidencia de Julio César Turbay Ayala (1978-1982), período en el cual el terrorismo de Estado tuvo uno de sus picos más altos.

Al calor de este contexto se cuece la constitución política de 1991, mezcla de ideario democrático liberal y de institucionalización de las políticas económicas neoliberales, la cual, como lo mencionamos, surgió como parte de una Asamblea Nacional Constituyente en la que tuvieron representación varios de los grupos guerrilleros amnistiados, así como otros grupos étnicos y religiosos. En ella se consagró la nación como pluriétnica y multicultural y se definió la formación del ciudadano alrededor de una cultura política democrática, delineada por los principios de los derechos humanos. Desde esta perspectiva se establecieron medidas para difundir la nueva constitución y sus principios democráticos dentro de los cuales la paz se consideró una meta prioritaria.

En correspondencia con los lineamientos de la constitución, la Ley General de Educación de 1994 introdujo en los establecimientos educativos cátedras de democracia, convivencia ciudadana, derechos humanos, al tiempo que diversos organismos del Estado y ONG impartieron pedagogía ciudadana en centros de educación popular e instituciones de educación no formal. Todo esto en medio del recrudecimiento de la violencia que pasó a tener niveles mucho más álgidos en los años siguientes y develó las contradicciones entre el ciudadano ejemplar pautado por las políticas públicas y la presencia tanto de la violencia social y política como de las prácticas poco democráticas de distintos sujetos y actores sociales (Herrera, Pinilla, Díaz e Infante, 2005).

Dentro de las iniciativas adelantadas durante la década para promover una cultura política democrática, se llevaron a cabo investigaciones para entender las características de la cultura escolar y los modos como ella contribuía a reproducir la cultura de la violencia a la que había aludido la Comisión de Estudios sobre la Violencia. Varias investigaciones fueron emprendidas por el sociólogo Rodrigo Parra Sandoval quien, con su equipo de trabajo,

venía abanderando estudios etnológicos en torno a la escuela y a los maestros. En el libro *La escuela violenta* (1992), el autor interpelaba sobre si la escuela colombiana cumplía con su papel de “ser templo del saber y de la formación de ciudadanos para la democracia y la paz” y, en este sentido, si podría propiciar como institución una cultura alternativa a “la cultura de la violencia que vive el país” (Parra González, Moritz y Blandón, 1992, p. 15). Por supuesto los resultados no fueron halagüeños, la violencia se expresaba en la escuela al igual que en otras esferas sociales y adquiría presencia en el recinto escolar a través de la transmisión autoritaria del conocimiento y de la violencia física y verbal, en donde intervenían en múltiples direcciones los actores escolares (maestros, alumnos, padres de familia, directivas), así como otros actores de la comunidad, incluidos los grupos guerrilleros.

En esta dirección los retos en materia de formación ciudadana estaban a la orden del día en la década de 1990 y continúan estando en la década de 2010, en una sociedad que trata de regirse bajo las normas de una constitución civilista y un estado social de derecho mientras persiste el accionar del conflicto armado y de múltiples expresiones de violencia política, cuyos orígenes se remontan más de medio siglo atrás. Veamos algunos aspectos de esta problemática relacionados con el tratamiento dado al pasado reciente en las instituciones escolares y en otros espacios de formación acotados, como dijimos, a los lugares de la memoria.

Políticas de la memoria en las instituciones escolares

La multiplicidad de problemas ocasionados por el conflicto armado y la violencia política hizo su ingreso a la escuela de la mano de vivencias directas o indirectas de los sujetos escolares en vastas regiones del territorio rural colombiano y también en muchas zonas urbanas periféricas. Las actitudes y prácticas que la cotidianidad de la guerra se evidenciaron a través de los muros escolares, marcadas por la desconfianza, el silencio, el estigmatismo, cierto resentimiento y revanchismo, cuando no por la

interrupción de las prácticas escolares debido a enfrentamientos bélicos en sus alrededores o por la toma de sus instalaciones por los grupos armados.

Una escuela que debe y deberá lidiar con población escolar afectada por el conflicto, desplazada, reinsertada o victimizada de alguna manera, una escuela que debe saber moverse dentro de contextos que entretejen relatos y posibilidades de paz y de guerra de manera simultánea. Una escuela que entre la desesperanza y la pérdida de sentido ve surgir al mismo tiempo apuestas por la vida y por horizontes de futuro a través de prácticas pedagógicas que guardan el crisol de un porvenir regido por el respeto a la vida como valor fundante. Según Amanda Cortés (2012):

A la par de la proliferación de discursos sobre ética ciudadana, de investigaciones sobre democracia y educación, de emisión de políticas educativas y elaboración de propuestas y materiales pedagógicos en la década de los 90, es también desde este momento cuando vendrán las peores acciones del paramilitarismo, especialmente en zonas rurales y contra la población campesina, intensificadas luego del 2001 como efecto de la Ley Patriota de EE.UU., que le permitiría al gobierno colombiano declarar terroristas a los grupos guerrilleros activos en el momento (p. 216).

Gloria Cuartas, exgobernadora de Apartadó, dio testimonio de algunas de estas situaciones límites que podían vivenciar los estudiantes y maestros en el contexto de los propios recintos escolares, cuando se encontraba el 21 de agosto de 1996 en la escuela La Cadena en un acto que se llamaba “Hagamos juntos la tarea de la Paz”, contexto en el cual irrumpieron los paramilitares, que ya se encontraban en conquista territorial en el departamento de Urabá, y propiciaron una escena de terror ante las miradas de los niños:

Cuando veo que cogen al niño, se lo traen a la mitad de la manga, lo golpean en el estómago y le cortan la cabeza (...). Le quitan la cabeza y la levantan y fue tanto el terror que a mí me dio, pero

tanto el terror, que lo único que recuerdo son unos ojitos abiertos de los niños, la mano puesta en la boca y un silencio total. Tener cien niños callados en un instante. Cada uno como escondiendo el grito (...). Solamente se sentían los tiros. Hubo un instante en que todo se calmó, entonces metimos a los niños en el restaurante escolar, en todas partes (Sandoval, 1997, p. 18).

Frente a esta problemática los programas en educación para la democracia comenzaron a hacer referencia a estos retos y enfatizaron con claridad la importancia de la enseñanza de los derechos humanos y la constitución de 1991 como garantes de un orden social democrático. Según Cortés, el rótulo que el diagnóstico de la Comisión de Estudios sobre la Violencia le había puesto a la escuela como violenta, incidió en que buena parte de los programas fueran gestionados a través de ONG comprometidas con la defensa de los derechos humanos y no desde la escuela misma desaprovechando sus propias potencialidades.

En 1999 el Ministerio de Educación Nacional publicó el texto *Escuela y desplazamiento, “una propuesta pedagógica”*, elaborado por Manuel Restrepo, el cual institucionalizó la inclusión en la escuela de los nuevos asuntos a tratar en materia de formación ciudadana a la luz de la vigencia del conflicto armado. Según Cortés, “parte de los objetivos de la propuesta deja ver la complejidad de una escuela contemporánea que debía abrirse a una realidad que parecía haberse desconocido en décadas anteriores” (2012, p. 271). Estos asuntos eran enunciados por la propuesta de la siguiente manera:

- Crear condiciones tanto en maestros y maestras, como en niños, niñas y jóvenes, para el desarrollo de contextos de convivencia escolar facilitadores de la elaboración del duelo, de los sufrimientos causados por el fenómeno del conflicto armado, de la violencia y de las situaciones de desplazamiento.

- Contribuir a formular una metodología que impulse la formulación de propuestas escolares para situaciones de conflicto armado y de postguerra que procuren el alivio y la reconstrucción de las vidas de niños, niñas, jóvenes, maestros y maestras afectados, y el mejoramiento de la calidad de la educación (Restrepo, 1999, p. 17).

En relación con los valores democráticos como solidaridad, tolerancia y respeto a los derechos humanos que habrían de orientar la formación ciudadana escolar, se pensó en el aporte proporcionado por los componentes curriculares de historia y ciencias sociales, lo cual propició debates sobre el pasado reciente y la pertinencia de determinados contenidos, así como el tipo de postulados epistemológicos y de mediaciones pedagógicas y didácticas que los habrían de acompañar.

Los planes de estudio de educación básica fusionaron a partir de 1984 las asignaturas de historia y geografía pasando a integrar el área de ciencias sociales en conjunto con otros saberes como la cívica y la economía. Por su parte la Ley General de Educación trazó como uno de sus propósitos la consolidación de una cultura política democrática en las instituciones escolares e introdujo las figuras de *personeros escolares*, nombrados por los mismos estudiantes, así como manuales de convivencia construidos a la luz de los Proyectos Educativos Institucionales (Herrera *et al.* 2005). Dicha Ley nombró esta área como Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia.

Para Acevedo y Samacá (2012) la política educativa y las reformas iniciadas en la década de los ochenta en torno a la enseñanza de la historia denotan en el tratamiento dado al período 1948-1990 y el interés estatal por incidir en la definición de una memoria compartida en la que prevalezcan “los rasgos propios de un nacionalismo cultural articulados con una formación política y cívica legitimadora del régimen democrático vigente y del sistema capitalista como meta deseable de toda la sociedad” (p. 222).

Esto también ha fundamentado los textos escolares desde esta década. Para los autores:

El conflicto armado que ha marcado la historia reciente del país, agudizado en aquel entonces por la emergencia de la violencia paramilitar y el desenfreno del narcoterrorismo, se convirtió en el telón de fondo de la nueva propuesta educativa en ciencias sociales (p. 236).

Así mismo, ellos precisan que:

De las tensiones al interior del MEN entre profesionales y licenciados por definir los marcos curriculares, salieron victoriosos quienes abogaban por concentrar esfuerzos en los métodos de enseñanza más que en los contenidos propiamente dichos. Esto explica la ambigüedad en las temáticas propuestas, puesto que la nación siguió siendo el eje de las unidades, ya fuese en su relación con el exterior o en su “diversidad interna” (p. 236).

En esta dirección Acevedo y Samacá añaden que:

Para el nivel primario se mezclaron asuntos tan diversos como la formación de la nación colombiana, las preocupaciones por la organización regional, los hechos tradicionales de la política decimonónica, el conflicto armado, los derechos humanos y el tráfico de drogas. En secundaria se optó por organizar los temas de acuerdo a la variable temporal, mecanismo que implicaba una visión lineal de la historia desde las civilizaciones antiguas y el mundo prehispánico, pasando por el Medioevo y el Renacimiento, el siglo XIX como centuria de los Estados nación hasta la contemporaneidad (p. 238).

En la década de 2000 los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (2002) y los Estándares Básicos en Ciencias Sociales (2004) establecieron derroteros en los que, en el primer caso, se enfatizó en la enseñanza a partir de problemas y ejes

generadores; en cuanto, en el segundo se dio prelación a los contenidos específicos por ciclo académico, lo cual propició confusión y debate para su aplicación por parte de los docentes (Arias, 2015).

De este modo, los contenidos relacionados con la historia reciente encontraron espacios reducidos ya que, en buena parte, la insistencia en las metodologías, en detrimento de una discusión profunda sobre la actualización de los contenidos, privilegió unidades temáticas que recordaban la historia tradicional y su sentido patrioterico. No obstante, se abrió espacio a temas relativos al período conocido como la Violencia, al tiempo que en los textos escolares de la década de 2000 se tematizaron problemáticas más recientes en torno a movimientos sociales, conflictos políticos y sociales, identidad y memoria, así como tópicos que aludieron a la violencia actual, la guerrilla, el narcotráfico, el paramilitarismo, y los diálogos de paz (Arias, 2015).

En el informe *iBasta Ya!* (2013a) se indicó la importancia de hacer un trabajo de pedagogía política para lograr “una reconversión social” de lo que se califica como un “escenario de tolerancias y complicidades con la guerra”, trabajo pedagógico que debería tener como *leitmotiv* la idea de “que las diferencias y la libertad de opinión e ideología son vitales en la consolidación de toda democracia y que el Estado las protege” (2013b, p. 90). El informe recomienda incluir dentro de las iniciativas de formación institucional los resultados de las investigaciones del Centro Nacional de Memoria Histórica y de otros emprendedores de la memoria en “los currículos, proyectos pedagógicos, manuales y libros de historia y ciencias sociales” (p. 91). El propio CNMH tramitó una cátedra sobre el informe *iBasta Ya!* en el 2014, en el marco de la Cátedra del Pensamiento Colombiano que tiene lugar en la Universidad Nacional, sede Bogotá, con el propósito de que la experiencia fuese replicada en otras universidades del país.

En el contexto del informe *iBasta Ya!* y de las negociaciones que se adelantan con las Farc en La Habana el Congreso expidió

en septiembre de 2014 la Ley 1732, por la cual se estableció la Cátedra de la Paz “con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia”, fijándose un plazo de seis meses para su puesta en marcha en los distintos establecimientos de formación. La cátedra deberá estar articulada con áreas del conocimiento referidas a las ciencias sociales, así como a las ciencias naturales y educación ambiental, educación ética y valores humanos.

En la actualidad distintas universidades del país llevan a cabo la Cátedra de la Paz, tales como la Universidad Javeriana, la Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Autónoma de Occidente, Universidad del Tolima, Universidad del Norte, Universidad de Caldas, entre otras. En varias escuelas y colegios la cátedra también ha empezado a ser implementada y encuentra en algunos casos formas de colaboración con universidades y organismos defensores de los derechos de las víctimas.

Los textos escolares de ciencias sociales de la década del 2000 abordaron el tema del conflicto armado de manera tangencial y sin estrategias que posibilitaran incidencias en el plano cognitivo, en el desarrollo de un pensamiento crítico sobre la violencia política y el conflicto armado, o en la formación de ciudadanos democráticos. En la mayoría de los textos el conflicto armado se abordó, según Sánchez y Rodríguez, “mediante la descripción del desplazamiento forzado, del acuerdo humanitario y de la relación de la guerra interna con los derechos humanos y el derecho internacional humanitario” (2009, p. 204), pero no se trazaron estrategias para propiciar un pensamiento crítico para su análisis. En un artículo posterior, las autoras denotan que para el trabajo pedagógico en el aula sobre políticas de la memoria se requiere ir más allá de las políticas institucionales, las cuales se ven favorecidas por estrategias estatales que facilitan su difusión, en cuanto otras, como las que vehiculizan las voces de las víctimas, “constituyen una memoria dispersa y en ocasiones, escasamente valorada” (Rodríguez y Sánchez, 2009, p. 49).

Lo anterior, es al mismo tiempo una expresión de las dificultades señaladas en el acápite anterior puesto que al no existir consensos sobre la periodización de la violencia política y el conflicto armado, ni sobre sus hitos emblemáticos, tampoco existe una noción clara sobre los contenidos a considerar ni las memorias a transmitir y el tipo de problematizaciones pedagógicas que debe haber en torno a las mismas.

El análisis de textos escolares de edición más reciente muestra la inclusión de algunos de los hitos del conflicto armado, varios de los cuales aluden a la mesa de conversaciones de La Habana. Padilla y Bermúdez (2016) sometieron a análisis el tratamiento sobre el conflicto en tres de estos textos para compararlos con el del informe *iBasta Ya!*, indicando que en los primeros se da un tratamiento historiográfico unilineal pautado, en buena parte, por una periodización basada en los cuatrienios presidenciales y en una mirada desarticulada sobre las causas del conflicto y sus dimensiones, al tiempo que en ellos se consagra la voz del Estado y no se da fuerza a las voces de las víctimas y otros actores sociales. En contraste, el tratamiento dado en el informe *iBasta Ya!* permite ver una panorámica más amplia sobre las causas del conflicto y sus interrelaciones, a la vez que integra otras voces aparte de la del Estado y sitúa en un lugar destacado las voces de las víctimas. Según las autoras, una de las explicaciones sobre este contraste puede estribar en los constreñimientos que tienen los textos escolares al estar sometidos a las pautas curriculares o a las leyes del mercado editorial, lo cual no ocurre con materiales que no son diseñados como textos escolares. Sin embargo, no obsta para que lleguen a la escuela comprensiones sobre el pasado reciente de la mano de otros saberes, como es el caso de materiales elaborados por diversos emprendedores de memoria y, en esta ocasión, por informes como el *iBasta Ya!*

Así mismo, bajo la pregunta en torno a cuáles son las representaciones del conflicto social colombiano en términos de transposición didáctica, Luisa Fernanda Duque (2015) analizó treinta

y tres textos de ciencias sociales dirigidos a la educación básica primaria, impresos por seis editoriales entre el 2003 y el 2013. La autora sometió a estudio comparativo las comprensiones consignadas en estos textos con las de otro corpus conformado, en primer lugar, con los informes de tres de las comisiones sobre violencia y conflicto: la de 1962, la de 1987, y el *¡Basta Ya!* de 2013. En segundo lugar, con revistas provenientes del ámbito universitario y de organizaciones independientes, y en tercer lugar, con la producción del *Georg Eckert Institute* sobre “conflicto y libro de texto escolar”, en contextos como Europa, Medio Oriente y África.

Si bien la autora menciona la presencia cada vez mayor de asuntos referentes al conflicto armado reciente, producto de cierto grado de apropiación de las producciones dadas por fuera de la escuela, denominadas por ella como saber sabio, enfatiza que estos acercamientos no tienen aún soluciones satisfactorias en los objetivos, en la elección de las unidades temáticas y en el diseño de actividades de carácter didáctico, instando a que se fortalezca la investigación y producción en torno a manuales escolares que aborden el conflicto armado como parte de la política pública.

De manera general, algunas de las limitaciones, ausencias o debilidades presentes en los textos (evidenciadas por diferentes analistas sobre asuntos como la mención de personajes del conflicto o los nexos entre el conflicto y las estructuras sociopolíticas, o la presencia de las voces de las víctimas) pueden ser contextualizadas a la luz de las dificultades que enfrenta la historia reciente en un escenario en el cual el conflicto todavía está activo. Esto incide en las condiciones de enunciación y recepción de la producción académica, lo cual es mucho más relevante en el plano local y regional. A lo que se une la reciente aparición de la Historia del Tiempo Presente o de la Historia Reciente como campo de saber y las disputas que se trenzan en torno a su legitimidad y al tipo de conocimientos que su tratamiento involucra.

Para Sandra Rodríguez (2014), el debate en torno a la enseñanza y aprendizaje de la historia y sus nexos con el pasado

reciente “debe ser liderado por los investigadores y especialistas en el campo de la didáctica”, ya que:

No se puede esperar a que lo colonicen las posiciones patrióticas que buscan un regreso a la historia decimonónica, ni las posiciones provenientes exclusivamente de la historia, que le atribuyen a la educación formal (...); la amnesia política que vive el país, como si los últimos 30 años no hubieran estado marcados por políticas de olvido e impunidad en diversos ámbitos de la vida nacional, que han incidido para que la historia reciente no se convierta en un objeto de debate público (p. 141).

Al mismo tiempo, otros trabajos dan cuenta de las formas como los sujetos escolares vivencian en la actualidad las experiencias relacionadas con el conflicto armado, indicando sus consecuencias nefastas, pero también la emergencia de procesos alternativos que consiguen hacer frente a estas situaciones en clave de resistencia y nutren la memoria no solo con afrentas sino con agenciamientos de los sujetos que las enfrentan. En esta doble dirección, Cortés, Pérez y Guerra (2016), mencionan, en primer lugar, cómo

los distintos actores armados asumen la escuela como un espacio potencial para el reclutamiento pero también como espacio peligroso donde se gesta el “enemigo”. Así, la vigilancia sobre lo que les enseñan los maestros a los escolares es una práctica constante mediante las preguntas directas a estos y la observación directa en el aula, en donde se presentan armados, lo cual genera un efecto de intimidación y miedo (p. 390).

Los autores puntualizan además que:

Las amenazas a docentes, en su mayoría, son de carácter extorsivo, a través de llamadas telefónicas de personas que se identifican como

mandos de los grupos armados ilegales. En otros casos, las intimidaciones van acompañadas de panfletos. La Federación Colombiana de Educadores estima que desde 1995 a la fecha en Colombia se han registrado 1000 maestros asesinados, 4003 amenazados, 1092 desplazados, 60 desaparecidos y 70 refugiados (p. 391).

Así mismo, los investigadores, mencionan, en segundo lugar, como en varios de los espacios escolares los sujetos “sobreponen al poder sobre la vida el poder de la misma vida”, una especie de “artilugio pedagógico que va moviéndose rizomáticamente entre la pedagogía de los valores y las instrucciones para sobrevivir en medio del combate” (Cortés, Pérez y Guerra, 2016, p. 393). Dentro de los relatos recogidos de maestros en Caquetá, Putumayo y Sincelajo, uno de ellos esboza esta panorámica:

Algunos docentes sienten mucho temor y sienten mucha incertidumbre dentro de la institución para ejercer libremente su derecho a la cátedra, otros docentes, aun con sus temores buscan estrategias pedagógicas que permitan a los estudiantes expresar y participar. Hemos trabajado en la parte curricular este tipo de actividades que permitan trabajar desde todas las áreas, que podemos expresar simpatía, pero no por las formas de violencia. Una cosa que se ha trabajado es la parte ética y moral, en algún momento mataron por ejemplo a tres personas, y uno de los estudiantes manifestó: ¡ja! por algo les dieron. Eso fue motivo para que nos reuniéramos todos y habláramos sobre ese “por algo les dieron”, estábamos avalando y comulgando una práctica violenta dentro del territorio. Hoy en día no he vuelto a escuchar eso y más bien desde la música he escuchado otro tipo de cosas que hablan en favor de la vida. Se le canta a la vida (Relato 4, 2015) (Cortés, Pérez y Guerra, 2016, p. 396).

En su tesis doctoral Mauricio Lizarralde ha auscultado los ambientes educativos y las memorias de maestros y estudiantes en zonas de conflicto armado, específicamente en el Putumayo,

señalando como constante la prevalencia del miedo y del silencio, a su vez se precisa de qué modo la configuración de la memoria opera según las significaciones que se da a los hechos y a las elecciones en torno a qué olvidar, qué recordar y qué callar. En un artículo de 2012, Lizarralde selecciona algunos de los relatos recogidos en su trabajo de campo, que indican algunos de estos aspectos:

- A mí me gusta la escuela, la profe es bonita y solo regaña a veces, me gusta jugar y hacer clase acá, pero no me gustan las tareas porque se la montan a uno en la casa. ¿Sustos por acá? No, a mí no me da susto, a mí no me da miedo nada.
- A mí sí, yo me asusté el otro viernes después del partido de fútbol que le ganamos a la escuela del Alto, porque estaba en la casa con mi mamá cuando sonaron esos disparos. Primero como totes y después como hartos voladores, y mi mamá me cogió y me saco pa' bajo, pal río, y nos metimos debajo de la piedrota del lavadero y no me dejó salir hasta que ya todos ellos se habían ido. Desde ahí donde estábamos miré al Carlos y al papá corriendo como conejos y saltando entre los ladrillos esos que tienen detrás de la casa, eso seguro que se cascaron duro porque yo lo veía llorar, pero él dice que no (Lizarralde, 2012, p. 100).

Políticas de la memoria y lugares de la memoria

Ahí es donde ocurre la transformación social, no solo cuando la gente va a los museos, sino en el apoyo que estas instituciones brindan a la educación pública.

MAGDALENA MIERI

Claro está que nos resistimos a hablar solo de la historia del conflicto, es también la de los pueblos. Por ejemplo, en el Museo de Tumaco la primera sala es sobre las raíces de la cultura afro:

cómo llegaron, cuáles son sus instrumentos, sus ritos religiosos. La segunda sala sí está dedicada al conflicto. Lo difícil es que en Tumaco estamos haciendo memoria en medio del conflicto y ahí la memoria tiene que ser muy prudente.

JOSÉ LUIS FONCILLAS

En lo relacionado con el orden de lo memorial, en procura de lo que hemos llamado la instauración de una pedagogía pública de la memoria como parte de las *políticas de la memoria*, ha estado pautado en lo referente a las políticas oficiales por las disposiciones normativas consagradas por la constitución política de 1991 y otras medidas más específicas desde la década del 2000. Estas han recogido en mayor o menor medida las iniciativas y reivindicaciones de las víctimas y sus familiares, así como de los organismos de derechos humanos, expresadas desde décadas anteriores, las cuales han jalonado la instauración de este tipo de espacios, por un lado, desde propuestas autónomas, y por otro lado, pugnando porque el Estado dé reconocimiento y amplíe su espectro de influencia. Esto evidencia dinámicas que, como lo vimos en el acápite anterior, muestran las luchas por la memoria.

En efecto, desde la década de los ochenta las organizaciones en defensa de los derechos de las víctimas han llevado a cabo iniciativas en torno a la institución de sitios de la memoria, memoriales, recorridos y marcas territoriales que recuerdan los daños infringidos a estas en diversos lugares del país, todo ello como parte de las demandas de memoria, verdad, justicia y reparación. Estas son iniciativas que, a través de su accionar, propenden por la ampliación de las políticas públicas y el reconocimiento de los puntos de vista que estas organizaciones representan. De este modo, colectivos como Movice, Asfaddes, Reiniciar, H.I.J.O.S, Asfamipaz han llevado a cabo trabajos en torno a galerías fotográficas itinerantes, peregrinaciones, recorridos y senderos de la

memoria en los lugares en que se han llevado a cabo masacres³¹; han promovido la sistematización de archivos, organizado talleres escriturales y encuentros para trabajar el duelo, al tiempo que han emprendido la formación en derechos humanos para empoderar a las víctimas en calidad de sujetos políticos capaces de reclamar sus derechos y reconfigurar sus subjetividades. Esto no solo acontece desde el referente del dolor y el sufrimiento, marco en el cual el desplazamiento forzado se configura como uno de los mayores problemas³².

En el ámbito de la política oficial el Estado recogió parte de las iniciativas y demandas de las víctimas en el orden de lo memorial hacia la década del 2000, lo cual ha estado acompañado de numerosas tensiones entre las comprensiones que las organizaciones de víctimas tienen y el tipo de memoria que se desea reivindicar, así como las formas de gestionar los espacios que han empezado a instituirse como parte de estas políticas.

La Ley 1408 de 2010, reglamentada en el 2015 y “por la cual se rinde homenaje a las víctimas del delito de desaparición forzada y se dictan medidas para su localización e identificación”, declaró como Santuarios de la Memoria a los lugares en los que se encuentre algún indicio sobre cuerpos de desaparecidos, en los cuales “se erigirá, por parte de las autoridades nacionales, un monumento en honor a estas víctimas” (art. 12). Las placas elaboradas deberán llevar impresos, cuando hubiese información, el nombre de la víctima y del grupo al que se le atribuye su muerte,

31 Las masacres y el desplazamiento interno han sido unas de las características del conflicto colombiano. Entre 1980 y 2012 el Grupo de Memoria Histórica documentó la ocurrencia de 1982 masacres, de las cuales el mayor porcentaje (58,9%) ha sido cometido por los paramilitares. El GMH “define la masacre como el homicidio intencional de cuatro o más personas en estado de indefensión y en iguales circunstancias de modo, tiempo y lugar, y que se distingue por la exposición pública de la violencia. Es perpetrada en presencia de otros o se visibiliza ante otros como espectáculo de horror. Es producto del encuentro brutal entre el poder absoluto del victimario y la impotencia total de la víctima” (Grupo de Memoria Histórica, 2013a, p. 36).

32 En la actualidad se menciona una cifra de ocho millones de personas en condición de desplazamiento forzado por causa del conflicto, según lo revelado en el Tercer Encuentro Nacional de Desplazamiento Forzado (Grupo de Memoria Histórica, 2016).

o de lo contrario la leyenda: persona no identificada; en todos los casos, deberán terminar con la frase: *iNunca más!* (art. 13). Al mismo tiempo, el artículo 14 destinó la última semana de mayo para la conmemoración de “la memoria histórica de las víctimas del conflicto colombiano desaparecidas forzosamente”, aludiendo, a su vez, a la efeméride que consagra el 30 de agosto como Día Internacional de los Desaparecidos³³.

Algunas de las instituciones oficiales que han sido importantes y a cuyos alcances nos referiremos brevemente son el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) y sus prospecciones respecto a la creación del Museo Nacional de la Memoria (MNM), el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación en Bogotá (CMPR), y el Museo Casa de la Memoria en Medellín (MCM).

El Centro Nacional de Memoria Histórica ha diseñado diversas estrategias pedagógicas como parte del cumplimiento a la Ley 1448 que le insta a “la creación de una pedagogía social que promueva los valores constitucionales que fundan la reconciliación en relación con los hechos acaecidos en la verdad histórica” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014, párr. 2), con base en los

33 La consolidación de las cifras respecto a las desapariciones forzadas ha sido una de las tareas más difíciles. Si bien se había llegado a considerar que este tipo de casos había sido estadísticamente de gran alcance en países como Chile y Argentina, la actualización de las cifras indican que Colombia se sitúa dentro de los primeros lugares de este tipo de crímenes. En el 2015 se mencionaba una cifra de 45000 personas desaparecidas desde 1985 hasta la actualidad. Según el informe *¡Basta Ya!*, en dicho incremento influyeron los siguientes aspectos: “1) la reducción de las violencias más visibles, como las masacres, y la implementación en su lugar de violencias discretas en cuanto a resonancia pública, como la desaparición forzada, dentro de una estrategia militar en medio del proceso de negociación del paramilitarismo con el Estado (proceso de Justicia y Paz, Ley 975 del 2005); 2) el rearme paramilitar que apela a la desaparición forzada para recomponer y ejercer su control territorial, pero reduciendo la visibilidad de la violencia como estrategia para atenuar la presión de la opinión pública y frenar la persecución estatal; y 3) la estrategia criminal que se expandió dentro de la política de Seguridad Democrática con la cual el Estado recuperó la iniciativa militar en el conflicto armado, y que se expresó en la desaparición forzada de jóvenes socialmente marginados a quienes miembros de la Fuerza Pública ejecutaron extrajudicialmente en regiones distantes de sus lugares de residencia, y que fueron luego presentados como guerrilleros dados de baja en combate, conocidos como falsos positivos” (Grupo de Memoria Histórica, 2013a, pp. 62-63).

resultados de sus informes de investigación. La producción elaborada sobre pedagogía de la memoria del centro se nuclea alrededor de tres componentes: una caja de herramientas para el trabajo pedagógico, módulos sobre memoria histórica y la conformación de grupos regionales de memoria histórica.

La Caja de Herramientas está conformada por un conjunto de materiales dirigido a las instituciones educativas, a los maestros y maestras, y a los estudiantes, con el fin de:

Posibilitar una discusión en el aula escolar sobre la memoria histórica del conflicto armado colombiano desde una aproximación rigurosa, no dogmática, con enfoque diferencial y acción sin daño, a partir del uso pedagógico de los informes realizados por el CNMH (...). Libros de texto inspirados en el caso de El Salado, Bahía Portete y Segovia y Remedios para ser usados en grado 11 (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014, párr. 6).

Dentro del proyecto Módulos se han elaborado materiales concebidos como “una estrategia de apropiación social de las rutas conceptuales y metodológicas de la memoria histórica”, dirigida ya no a la escuela sino a otros círculos de la sociedad con incidencia en la toma de decisiones o con una afectación directa del conflicto, los cuales desempeñan un rol como emprendedores de la memoria, en algunos casos directo y en otros potencial, dentro de los cuales incluyen: “autoridades electas, funcionarios públicos de carrera, entidades del Estado, organizaciones sociales y organizaciones de víctimas” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2016).

Así mismo, como hicimos mención en el ítem anterior, el CNMH creó la Cátedra Basta Ya dirigida a profesores y estudiantes universitarios, concebida como un espacio interuniversitario para estudiar, difundir y apropiar sus contenidos de manera más amplia. Además, en el ámbito universitario se establecieron espacios no curriculares denominados Grupos Regionales de Memoria Histórica,

como una estrategia pedagógica hacia las universidades del país que promueve la investigación descentralizada sobre casos de violaciones a los derechos humanos en el marco del conflicto armado interno y la generación de alianzas entre centros académicos, organizaciones de víctimas y víctimas a nivel regional (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014, sección de Los Grupos Regionales de Memoria Histórica, párr. 1).

Finalmente, se cuenta con el programa Alfabetizaciones Digitales a través del cual se pretende:

Visibilizar el trabajo de memoria histórica y documentación del conflicto que hacen las iniciativas regionales de memoria desde todos los puntos del país. Permitiendo que por medio de la internet un público cada vez mayor se sensibilice sobre el conflicto armado y la resistencia que muchos hacen desde sus corregimientos, pueblos y ciudades frente a la violencia (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014, sección de Alfabetizaciones digitales, párr. 1).

La Ley de Víctimas también asignó al Centro Nacional de Memoria Histórica garantizar la recuperación y preservación del legado documental y testimonial que se ha venido conformando en torno al conflicto armado, tanto desde este centro como desde la multiplicidad de iniciativas dadas a nivel local y regional. Este legado en sus dos aristas, documental y testimonial, deberá cobrar existencia con la puesta en marcha del *Archivo de Derechos Humanos y Memoria Histórica*, así como del *Museo Nacional de la Memoria*. En la actualidad, el Archivo de Derechos Humanos y Memoria Histórica ya cuenta con un archivo virtual, a través de su consulta se puede acceder a

testimonios, entrevistas, cartas, manuscritos, noticias de prensa, televisivas y radiales, materiales desarrollados en talleres de memoria, fotografías, cantos, audiovisuales, libros, revistas, piezas comunicativas

y copias de expedientes judiciales, compartidos por líderes comunitarios, organizaciones sociales, entidades públicas, investigadores del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) y ciudadanos con documentos de interés (Archivo Virtual de Derechos Humanos y Memoria Histórica, 2016, párr. 1).

Según la ley el *Museo Nacional de la Memoria* estará destinado a “lograr el fortalecimiento de la memoria colectiva acerca de los hechos desarrollados en la historia reciente de la violencia en Colombia” (Ministerio del Interior, 2012, art. 148), dejándose claro su institución como respuesta a las demandas de las víctimas en torno a *políticas públicas de memoria*, de la manera siguiente:

Con este marco legal el Estado responde a la exigencia de distintos sectores de la sociedad, especialmente de organizaciones de víctimas y de derechos humanos, sobre la necesidad de implementar políticas de la memoria para el esclarecimiento, la comprensión de la verdad sobre el conflicto armado, la dignificación de las víctimas y la construcción de garantías de no repetición (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015, párr. 3).

El *Museo Nacional de la Memoria*, concebido como un espacio cultural, se localizará en un predio de 15000 mts² de los cuales cerca de 9000 mts² serán destinados como espacio público. Su inauguración está prevista para el año 2020 y ha sido integrado como parte del proyecto urbanístico Eje de la Paz y la Memoria con el cual se busca

fortalecer un espacio urbano de reconocimiento y remembranza de los hechos y víctimas de la violencia, a partir de transformaciones en tomo a los Conjuntos Monumentales de Espacio Público localizados alrededor del eje de la Avenida Jorge Eliécer Gaitán (Calle 26), con el fin de contribuir a la reparación integral de las víctimas de hechos violentos ocurridos en la historia reciente de la ciudad y el país (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2014, art. 1).

El museo

contará con un parque, una plaza, varias salas de exhibición y de creación, un archivo de derechos humanos, un teatro, un centro de documentación y una serie de espacios donde individuos o equipos podrán trabajar la memoria histórica con herramientas digitales (Tibble, 2016, párr. 1).

En el 2016 este proyecto fue visitado por un equipo procedente del *Smithsonian Institution*, “un centro educativo del gobierno estadounidense que cuenta con 19 museos y nueve centros de investigación”, para prestar asesoría tanto en asuntos arquitectónicos como en materia de contenidos con el propósito de potenciar la capacidad educativa del museo, puesto que “ahí es donde ocurre la transformación social, no solo cuando la gente va a los museos, sino en el apoyo que estas instituciones brindan a la educación pública”, asegura Magdalena Mieri, directora del programa de Historia y Cultura Latina del *Smithsonian*. Según esta investigadora para lograr este propósito “es esencial la educación informal, enseñar a los maestros a interactuar con el público para que la gente no solo consuma conocimiento, sino que lo produzca” (Mieri, citado en Tibble, 2016, párr. 7).

A la par con las iniciativas del Estado en torno a la construcción de espacios de memoria existen otras de importancia en Bogotá y en Medellín, las cuales han dado pie a la creación del *Centro de Memoria, Paz y Reconciliación* (CMPR) en Bogotá, y del *Museo Casa de la Memoria* (MCM) en Medellín.

El inicio del *Centro de Memoria, Paz y Reconciliación* partió de una propuesta llevada a cabo por el Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz (Indepaz) que expresaba el anhelo de varias organizaciones sociales por “crear un lugar para la dignificación de la memoria de las víctimas, de aporte a la memoria histórica y a la construcción de una cultura de paz”, la cual fue acogida por la Secretaría Distrital de Gobierno que la incluyó en los Planes de Desarrollo 2008-2012 y, posteriormente, de 2012-2016, momento

en el cual se integró al Programa Bogotá Ciudad Memoria, dirigido por la Alta Consejería para los Derechos de las Víctimas, la Paz y la Reconciliación.

El centro, inaugurado en diciembre de 2012, se encuentra ubicado en el antiguo globo B del cementerio central, en el lote del ahora Parque de la Reconciliación. Durante los cuatro años de su construcción se llevaron a cabo reuniones para tener en cuenta a la sociedad civil y a organismos de derechos humanos y defensa de las víctimas sobre su diseño, el sentido que se le daría al espacio y a las formas de representación sobre los hechos de violencia, entre otros aspectos. Como misión, este centro promueve

En asocio con los-as ciudadanos-as y las organizaciones sociales y de víctimas, la memoria histórica y las memorias colectivas de la violencia política y las luchas sociales, así como de sus causas y consecuencias, como instrumento para la construcción de la paz y la democracia y la plena vigencia de los derechos humanos (Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, 2016, sección de Misión, párr. 4).

Quienes han estado a cargo de la dirección y asesoría académica del centro enfatizan en una perspectiva que busca distanciarse de lo que hemos llamado el paradigma del sujeto/víctima que, como dijimos, privilegia la idea de un sujeto individual y centrado en el dolor, una perspectiva que Crenzel y Marchesi, entre otros, han llamado humanitarista. José Antequera, asesor académico y de participación del *Centro de Memoria, Paz y Reconciliación*, y de las mesas consultivas por la memoria afirma lo siguiente:

Contrario a lo que se plantea desde una perspectiva humanitarista, el sufrimiento y el dolor no son un valor en sí, sino una experiencia enmarcada, la de una lucha que ha sido, en diferentes latitudes, precisamente la lucha por la construcción democrática (...). Lo que se propone en esta clave, es que la memoria conlleva un núcleo de transmisión, un capital transmisible, que en la perspectiva hegemónica está

centrado en el dolor. En cambio, la articulación entre los procesos de victimización y la construcción democrática significa el rescate de la experiencia más amplia, de la experiencia política, considerando como capital transmisible de la memoria las múltiples prácticas de transgresión, que está en el origen de la victimización misma como lo exterminable y lo aplacable (Antequera, 2011, pp. 78-79).

Una vez en funcionamiento el Centro de Memoria puso en marcha estrategias en torno a ámbitos dentro de los cuales se encuentra lo referente a una Pedagogía de la Memoria, a través de la cual se busca posicionar el centro “en el campo de la pedagogía social en construcción de memoria en el sector educativo”, capaz de brindar “herramientas de ciudadanía en el desarrollo de ejercicios de memoria que apunten a la participación” (Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, 2014a, párr. 1). El centro ha organizado varias cátedras dirigidas a un público amplio bajo denominaciones como: Comisión de esclarecimiento de la verdad, de la convivencia y la no repetición; Derecho a la verdad, democracia y agendas de Paz 2014; Memoria, acción y espacios públicos, así como una Cátedra virtual de Memoria e Historia reciente. Igualmente, se promueven intervenciones sobre el espacio público, incentivando la resignificación de sitios urbanos para “renombrar vías y espacios públicos con sentido de memoria y paz, y establecer rutas de la memoria para una transformación de la apropiación cultural de la ciudad” (Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, 2014b, párr. 1).

Así mismo, en acuerdo a lo dispuesto por la Ley 1448 sobre la reparación a las víctimas y el deber de memoria del Estado, ciudades como Medellín han sido focalizadas como unas de las más afectadas por el conflicto armado debido a la influencia de la mafia, de las milicias urbanas y del paramilitarismo que convirtieron muchos de los barrios populares en frentes de batalla por la lucha territorial, lo cual indicó no solo las dimensiones del conflicto, sino las condiciones sociales y económicas de quienes habitaban allí. Este suceso dejó al descubierto la indolencia de la

sociedad que permaneció pasiva frente a una crisis humanitaria que, aunque fue registrada de manera parcial por los medios de comunicación y no estaba muy distante del corazón de la ciudad, parecía ocurrir en un lugar ajeno y distante.

En este contexto, como parte de las medidas en atención a las demandas de las víctimas y del Programa de Atención a Víctimas del Conflicto Armado, la Alcaldía de Medellín proyectó desde el 2006 la creación del Museo Casa de la Memoria adscrito al proyecto Parque Bicentenario (ubicado en la zona centro oriental de Medellín e inaugurado en julio de 2010). Con este espacio se buscaba instituir un sitio destinado a

promover acciones que contribuyan a la reconstrucción, la visibilización y la inclusión de la memoria histórica del conflicto armado en la ciudad, buscando con ello aportar a la transformación de la historia de violencia en aprendizajes sociales para la convivencia ciudadana, bajo la premisa de “Recordar para no repetir”. (Agencia de Cooperación e inversión de Medellín, 2015, párr. 19).

Las obras físicas se iniciaron en agosto de 2011, y su entrega se previó para mayo de 2012 y su apertura para el segundo semestre de 2013. El espacio ha sido inaugurado en dos ocasiones, la última en el 2015, y con los cambios recientes de administración se suscitaron debates en torno a su administración y a su concepción como sitio de la memoria. Como ya se dijo, este partió de una reivindicación de las víctimas del conflicto, de las cuales se han registrado en Medellín, a través del Registro Único de Víctimas, unas 600000 (un 80% en condición de desplazadas). Así, dentro de sus actividades el museo ha buscado acoger a las víctimas y recoger sus testimonios sobre la violencia:

Cuando el recinto abrió sus puertas muchos se negaron a contar sus historias, a escribirlas y más a pegar en las paredes la fotografía de su familiar. Lo hacían por miedo y porque de alguna manera se culpaban de su muerte. Hoy empiezan a entender que lo que les pasó

no se puede olvidar, que nombrar a los seres que perdieron sana el dolor y les permite honrar a sus parientes muertos. También que esa memoria es el inicio de no dejar borrar una historia que si no se conoce hay más riesgo de que se repita (Pareja, 2015, párr. 18).

El museo aspira además de ser un sitio de acogida de las víctimas en un contexto en el cual el conflicto aún está presente, llevando a muchas de ellas a solicitar el énfasis en su acepción como casa, como lugar de acogida a los vivos más que como museo, que se le comprenda también como un espacio capaz de interpelar al conjunto de la sociedad. “Ese precisamente, es el sentido del museo, que los lejanos al conflicto no ignoren la realidad y conozcan el dolor de los demás”, dice su anterior directora, Lucía González, para quien:

Aunque la casa abrió sus puertas hace dos años, pocas personas ajenas a la guerra la visitan. Al parecer solo es visible para víctimas, excombatientes y organizaciones sociales, pero eso va a cambiar. Al menos eso busca la Alcaldía de Medellín. Por ello, hoy lo volverá a presentar, para que sea visitado por todos (Lucía González, citada en Pareja, 2015, párr. 3)

Como parte de sus estrategias el museo busca “favorecer procesos educativos que contribuyan a la comprensión del conflicto sociopolítico armado y generen compromiso para aportar a la paz”, para lo cual se diseñaron lineamientos pedagógicos transversales y se elaboran materiales pedagógicos y didácticos en escenarios de educación formal y no formal, y se promueve la interacción con “procesos formativos con diferentes grupos sociales: niños-niñas, adolescentes, jóvenes, adultos, organizaciones sociales, entre otros, orientados a la reflexión y transformación de prácticas culturales que aporten a la construcción de una cultura de paz” (Museo Casa de la Memoria, 2016).

En el año 2016 la llegada de la nueva directora, Adriana Valderrama, trajo al centro del debate las tensiones entre las

organizaciones de víctimas y el enfoque de la nueva alcaldía, en cabeza de Federico Gutiérrez, sobre la administración y la concepción del museo, a lo cual se unieron declaraciones polémicas de Valderrama en torno a la aspiración de convocar desde este espacio a la sociedad en su conjunto y no solo al universo de víctimas. Una reunión llevada a cabo con las organizaciones de víctimas para discutir el rumbo de este espacio (en la que estuvieron presentes miembros de Mujeres Caminando por la Verdad, Movice, ENS, IPC, Observatorio de Seguridad Humana de Medellín, Corporación Jurídica Libertad, Madres de la Candelaria, ACJ-Comité de Impulso de Acciones de Memoria (c13) y Lluvia de Orión), deja entrever algunas de estas tensiones:

Definitivamente urgía iniciar un debate sobre la construcción de memoria en Medellín y sobre el papel del Museo Casa de la Memoria en Medellín, un museo al que las víctimas prefieren más como una casa: no un lugar para simples exposiciones, sino para compartir. “Desde el principio dijimos que debía ser una casa, no un museo y parte de la problemática actual se debe precisamente a esa divergencia de enfoques” alguien aseguró. “Si acaso piensan cambiar de rumbo y olvidar lo construido, entonces será necesario refrescarle la memoria a la nueva dirección del Museo Casa de la Memoria”, otra persona dijo, y esta frase generó emoción. Alguien propuso un pendón para recoger esa frase y hacerla visible. Se habló de una declaración pública y de una “acción directa”, programada para el 23 de febrero (Úsuga, 2016, párr. 6).

Las polémicas declaraciones de Adriana Valderrama en las cuales cuestionó el papel de los informes del Centro Nacional de Memoria Histórica y en especial el informe *iBasta Ya!*, con el peregrino argumento de que “son documentos de cultura y todo documento de cultura se vuelve de alguna manera un instrumento de opresión porque quien tiene el relato es el vencedor”, deslegitiman un trabajo que lleva más de una década y desconoce, como lo señala Arturo Charria, “los procesos de concertación que se

hacen con las comunidades, así como los debates internos que hay al interior del CNMH antes, durante y después de la producción de cada informe” (Charria, 2016, párr. 5).

No hay que olvidar que entre el 18 y 27 de noviembre de 2013 se había llevado a cabo en este recinto el Seminario Habitar la Memoria: Sentidos y apropiaciones de la memoria del conflicto armado, en el cual el CNMH había entregado el informe *¡Basta Ya!* y en el marco de la VI Semana Nacional por la Memoria y de una apertura oficial de este espacio. Al deslegitimar el trabajo del CNMH y los ingentes esfuerzos estatales en materia de investigación sobre el conflicto armado y el trabajo con las víctimas del mismo, la actual directora también colocó en entredicho las relaciones que este centro proyectaba con el Museo Casa de la Memoria y las posibilidades de replicar algunas de sus experiencias, así como apropiar los resultados de sus investigaciones a nivel regional. En esta dirección, Charria describe las tensiones que estas declaraciones evidencian cuando nos enfrentamos al campo de las políticas de la memoria:

Las palabras de la nueva directora evidencian varias tensiones que cada vez se harán más intensas: ¿Qué papel juega la memoria en la construcción de paz? ¿Quién o quiénes escriben esa memoria? ¿Pierde la memoria su potencial político al institucionalizarse? ¿Qué papel juegan los Museos y los Centros de Memoria en la construcción y divulgación de estas memorias? Todas estas preguntas, por incómodas que sean, deben plantearse, sin embargo, deben hacerse siempre desde la convicción de que en el centro de este debate están las víctimas y que muchos de los juicios que resulten de esta discusión podrían revictimizarlas. (Charria, 2016, párr. 6).

En el plano nacional se creó la Red Colombiana de Lugares de la Memoria a la cual se adscribieron diversas iniciativas de lugares de la memoria, algunas de ellas impulsadas por la sociedad civil y otras por sentencias judiciales o mandatos gubernamentales,

apoyada en las experiencias de la Red Internacional de Sitios de Conciencia y de la Red Latinoamericana de Lugares de la Memoria, vigentes desde el 2012. La preocupación central de esta iniciativa es que “a la fecha ninguno cuenta con un marco normativo que garantice su autonomía y sostenibilidad en el tiempo, y que los proteja de los vaivenes de las voluntades políticas y los gobiernos de turno” (Moreno, 2016, párr. 2). Lo anterior se debió a la vaguedad consignada en las políticas públicas, incluida la Ley de Víctimas, sobre las acciones a través de las cuales se debe garantizar la sostenibilidad de estas iniciativas tanto en materia de administración como de respaldo financiero. En ese sentido, la Red Colombiana insistió en que la estructura organizativa del Museo Nacional de la Memoria debería incluir en su dirección a las víctimas y sus organizaciones, así como a los gestores de los lugares de la memoria en Colombia (Moreno, 2016).

La Red Colombiana de Lugares de Memoria fue conformada durante un encuentro realizado en Trujillo, Valle del Cauca, el 21 de noviembre del 2015 y de ella hacen parte los siguientes espacios de memoria:

Parque Monumento de Trujillo, Valle; Museo Itinerante de la Memoria y la Identidad de los Montes de María, Bolívar; Centro Comunitario Remanso de Paz, Pueblo Bello; San Carlos CARE, Antioquia; Casa de la Memoria de la Costa Pacífica Nariñense; Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, Bogotá; Salón del Nunca Más, Granada, Antioquia; Centro de Memoria del Conflicto, Valledupar, Cesar; La Piedra de San Lorenzo, Samaniego, Nariño; Centro integral de formación y fortalecimiento cultural WIWA, Sierra Nevada de Santa Marta; Museo Caquetá; Museo Comunitario “Tras las huellas de El Placer”, Putumayo; Casa de la Memoria de El Salado, Carmen de Bolívar; Museo Nacional de la Memoria (CNMH), Bogotá; Proceso de construcción social del parque de la memoria del municipio de El Castillo, Meta; Lugar de Memoria del Atrato, Bojayá, Chocó; Lugar de Memoria Movice, Meta; Mujer Misterio de Amor que Da Vida a la

vida, Mumidavi; Cartagena del Chairá, Caguán, Caquetá; Lugar de la Memoria del Departamento del Valle (Moreno, 2016, sección de Red Colombiana de Lugares de Memoria).

El campo de lo audiovisual también ha hecho sus apuestas por configurar espacios de memoria en los cuales se despliegan representaciones sobre los grupos políticos de oposición de izquierda, incluidos los grupos guerrilleros, cuyos desarrollos han sido más notables en las últimas décadas, aunque su difusión no ha contado con preferencia a las grandes salas de cine. Según Cristancho (2013), al igual que en Argentina:

La victimización ha funcionado como un modo de subjetivación política (...), dando forma y fondo a imágenes, sonoridades y memorias configurados y configurando *la dictadura* y *los desaparecidos* como *tropos* identitarios de los argentinos y *la violencia* y *el narcotráfico* como *tropos* identitarios de los colombianos, *tropos* que, funcionando como astas para ubicarse y posicionarse en el mundo social e incluso internacional, en ambos casos han marcado profundamente los modos de subjetivación política en cada país (p. 332).

Organizaciones como la Unión Patriótica han contado con varios documentales en donde sus antiguos militantes o personas cercanas a ellos se han ocupado de nombrar el genocidio del que ha sido víctima la organización y el sinnúmero de estrategias implementadas para luchar contra el olvido y la impunidad. En esta línea se encuentran *Esperanza es lo que hay por ahí*, *Mujeres de la Unión Patriótica*, *El Baile Rojo*. Por su parte, *Mujeres no contadas* da cuenta de los procesos de reinserción de mujeres exguerrilleras pertenecientes a varios grupos armados. Los documentales *Carlos Pizarro: un guerrero de paz* (2010) y *Pizarro: la película* (2015) realizados por María José, hija de Carlos Pizarro León Gómez, comandante del M-19 asesinado en plena campaña presidencial después de la reinserción del movimiento a la vida política, rescatan su figura y lo que la autora considera como

los ideales de dicha generación. En torno al Palacio de Justicia también se han hecho algunos trabajos, varios en perspectiva documental, como *La toma de la Embajada* (Durán, 1999), y otros en formato ficcional como *Antes del fuego* (Mora, 2014). Sobre el desplazamiento y la violencia rural se encuentran trabajos como *La primera noche* (Restrepo, 2003), *Un asunto de tierras* (Ayala, 2015), o *El silencio del río* (Triviño, 2012)³⁴.

Algunas reflexiones sobre las políticas de la memoria en Colombia

Como hemos visto a lo largo de este capítulo, en Colombia buena parte de las expresiones de las *políticas públicas de memoria* sobre la violencia política han ocurrido, al igual que en Chile y Argentina, con base en el desideratum de una cultura política democrática fundamentada en la defensa de los derechos humanos y en la búsqueda de valores en consonancia con este ideario en el campo de la formación política. Aunque hasta el momento no se ha creado una comisión de la verdad, debido a que el conflicto todavía continúa vigente, el informe *iBasta Ya!* se ha constituido como uno de los referentes estatales más importantes. Este informe ha sido publicado hace pocos años y sus incidencias sobre la opinión pública todavía están por verse, en especial porque aún no se ha logrado agrupar en torno a él un consenso ciudadano que le permita configurarse como relato canónico en torno al pasado reciente, por algunos aspectos que mencionamos en los acápites precedentes.

Uno de los principales problemas del informe *iBasta Ya!* en torno a su contribución en la configuración del campo de la *memoria pública* es que, debido al mandato estatal que dio origen al Grupo de Memoria Histórica encargado de su

34 Es importante mencionar que en ninguno de los tres países pretendemos hacer un abordaje detallado a la producción audiovisual y cinematográfica, tan solo nombrar algunos de estos registros para señalarlos como iniciativas que también coadyuvan a crear espacios simbólicos de memoria.

elaboración, este acotó la violencia política al conflicto armado y concentró sus principales esfuerzos a los hechos ocurridos a partir de 1985, lo cual dificulta la comprensión de los acontecimientos que han signado el pasado reciente al ensombrecer los nexos entre las décadas posteriores a los ochenta con fenómenos ocurridos en las décadas de los sesenta y setenta. Empero es preciso aclarar que muchos de los análisis y de las estadísticas consolidadas por el GMH se apoyan en bases de datos que incluyen información desde 1958, manejando el período 1958-1984 como un período anterior al mandato dado por el Estado para la investigación y el diseño de política pública, lo cual aunque reviste importancia en un sentido también tiene incidencias problemáticas respecto a la configuración de la memoria al establecer cortes temporales que pueden obstaculizar el establecimiento de articulaciones históricas en el campo de la memoria.

De este modo, la influencia del narcotráfico y el fenómeno del paramilitarismo cuyas dimensiones fueron mayores en las décadas más recientes y llevaron a hablar de la descomposición y degradación del conflicto y de la violencia generalizada, gestó comprensiones sobre los grupos guerrilleros como carentes de proyectos políticos y sin conexiones con el tejido social, llegándose a hablar de *guerra contra la sociedad*, frente a la cual era indiferente el actor armado que la ocasionara. Lo anterior ha invisibilizado los repertorios políticos revolucionarios desplegados desde las décadas de los sesenta y los setenta que, como ya mencionamos, encuentran raíces comunes con otros países de América Latina, al tiempo que desvanece las responsabilidades estatales y contribuye a acotar las comprensiones sobre la violencia política al conflicto armado, algo que obviamente no es exclusivo de las características del informe *¡Basta Ya!* sino del contexto social en el cual se instituyó el mandato sobre las *políticas públicas de memoria* consignadas por la Ley de Víctimas.

Al mismo tiempo, es preciso considerar que informes como el de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (CHCV) posicionan puntos de vista y memorias que contestan en algunos

sentidos las versiones oficiales y pluralizan las comprensiones sobre el conflicto desde un lugar de enunciación que pretende ser imparcial o por lo menos no representar la voz estatal ya que, como dijimos, sus miembros fueron acordados de común acuerdo entre el Estado y las Farc.

Para uno de sus miembros, Sergio de Zubiría, una de las conclusiones a las que se puede llegar en torno al pasado reciente alude a la configuración de una cultura política contrainsurgente a lo largo de las últimas décadas, frente a lo cual considera necesario

desenmascarar e investigar por qué se ha configurado una cultura política contrainsurgente que se manifiesta no sólo en la práctica de la eliminación de los combatientes y luchadores, sino en una discursividad que vive de malos y buenos, así como de un enemigo interno (2015, p. 234).

Fabio López de la Roche, director del Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales, Iepri, y analista de la cultura política, también coincide con esta apreciación, especificando cómo durante el período presidencial de Uribe Vélez se consolidó una narrativa que contribuyó a la derechización de la sociedad, entre 2002 y 2010, y que hizo de las Farc el enemigo político número uno. Esto genera un contexto más hostil para las negociaciones y los posacuerdos con este grupo que el de hace 25 años, cuando el M-19 y otros grupos llegaron a acuerdos de paz. En sus palabras:

Ésa propaganda oficial y del sistema de medios hegemónico contra las Farc estuvo acompañada en esos años de una sistemática pedagogía del odio hacia las Farc, promovida directamente por el discurso presidencial. Hay que ser francos y equilibrados y hay que reconocer que las propias Farc contribuyeron con sus prácticas de secuestro y extorsión (...) a su conversión por parte del discurso presidencial uribista en el monstruo mayor de la sociedad colombiana. Este discurso uribista significó toda una relectura de la historia

de Colombia en clave anti-terrorista y junto a la pedagogía de odio corrió paralelo un discurso descalificador de la izquierda legal, del sindicalismo, de las ONG y de los defensores de derechos humanos (...). Eso que decimos a veces que Colombia carece de un relato del país... pues el uribismo lo hizo con *Vive Colombia Viaja por ella*, pero no solamente con esas campañas publicitarias sino con el discurso diario construyó una ficción creíble. Lo que nos pasó en esos ocho años fue una profunda reorientación de los afectos políticos de los colombianos (López de la Roche, 2016, 14 de julio)³⁵.

En torno a las memorias emblemáticas, José Darío Antequera (hijo del asesinado líder de la Unión Patriótica José Antequera) entrevistó a Gonzalo Sánchez, actual director del Centro de Memoria Histórica y coordinador de la Comisión de Estudios sobre la Violencia (1985); a Iván Cepeda (hijo del asesinado líder de la Unión Patriótica Manuel Cepeda), fundador de Movice y actual senador de la república, así como a Camilo González Posso, director del Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, en su calidad de emprendedores de la memoria, para auscultar sus puntos de vista sobre los relatos emblemáticos de la violencia en el país y su expresión en los lineamientos de la política pública. En las entrevistas los tres coinciden en la no existencia de un relato emblemático sobre la memoria histórica o de una memoria hegemónica sobre el conflicto armado y la violencia sociopolítica.

Para Sánchez, si se pudiese hablar de una memoria emblemática en los últimos diez o quince años acerca de la existencia del conflicto, sería la del negacionismo defendida por Álvaro Uribe, y aunque se ha venido resquebrajando y ha sido *contestada* desde los lineamientos de la política consagrada por la Ley de Víctimas, no logra una ruptura radical en el escenario público. “Yo insistiría más en que estamos en un campo de luchas de memoria

35 Véase, al respecto, el texto en el que respalda sus apreciaciones López de la Roche (2014).

y por la memoria, yo creo que es un campo muy plural sin resolución”, afirma Sánchez (Antequera, 2011, p. 111).

Para los entrevistados algunos de los hilos que deberían tejer un relato emblemático desde las *políticas de la memoria* debería sobrepasar la idea del conflicto armado reciente como un quiebre temporal en relación con expresiones anteriores a la década de los ochenta, al tiempo que es preciso establecer nexos entre el conflicto armado y otras manifestaciones de violencia política no armadas. De este modo, los emprendedores abogan para que se maneje una visión estructural de la violencia política en la que el conflicto armado sea una de sus principales aristas. En este sentido, para Antequera, en consonancia con los entrevistados, la Ley de Víctimas ha posicionado la construcción de un relato emblemático caracterizado por la exclusión de:

Una “otra violencia”, sociopolítica, estructural, en el fondo y superpuesta con el “conflicto armado interno” y cuya desactivación constituye un reto en la lucha contra la impunidad en Colombia desde las políticas de la memoria emergentes, más allá del logro de acuerdos de paz, y que pueden ayudar a dicho reconocimiento movilizándolo a la sociedad colombiana hacia la no repetición (Antequera, 2011, p. 107).

Las disputas por la memoria y el lugar que las víctimas deberían tener en las *políticas públicas de memoria* se ven apuntaladas desde distintos espacios en donde se expresan, entre otros actores, las organizaciones en defensa de las víctimas, las cuales reúnen a grupos de víctimas y a emprendedores de memoria cuyas elaboraciones pretenden dotarse de legitimidad a partir de lugares de enunciación que han sido habilitados en el escenario público en las últimas décadas.

En este sentido, Antequera (2011) enfatiza cómo sus posicionamientos sobre la noción de memoria histórica y la defensa de

su pertinencia en el contexto colombiano³⁶, tienen asidero en el legado que él y otros de su generación, agrupados en H.I.J.O.S han recibido; legado que alude a lo aprendido por sus antecesores y a su propia experiencia generacional, cuya validez parece imponerse por encima de cualquier otra. He aquí sus palabras:

Hemos propuesto así, un concepto para el abordaje de un problema que tiene que ver con la manera como los hijos e hijas de éste, hemos aprendido nuestra propia realidad y la de nuestros padres y madres; un concepto que alude a lo que circula más allá de los textos académicos y de los informes eruditos en los espacios de discusión cotidiana, en la escuela, en los medios de comunicación, en las calles. Ese concepto, relativo a los relatos que dan sentido, en el caso colombiano, a períodos cíclicos e interconectados de violencias y conflictos, está hoy en juego a partir de la aprobación de leyes como la mencionada Ley de Víctimas, y de la implementación de políticas que marcarán en el largo plazo la manera como las nuevas generaciones se comprenderán vinculadas o desvinculadas de la exigencia de derechos a la verdad, la justicia y la reparación (Antequera, 2011, p. 122).

Constanza Mendoza (2015), quien llevó a cabo una investigación en torno a las políticas de la memoria vehiculizadas por las organizaciones de hijos en Argentina y Colombia, señala los elementos que estas agrupaciones han posicionado en torno a la constitución de memorias emblemáticas en los dos países y la

36 No cabe duda que los usos de la noción de memoria histórica también están en disputa en nuestro contexto, mientras en el ámbito académico y de las organizaciones de víctimas existiría una acepción de la misma relacionada con la recuperación de la memoria de las víctimas de la violencia política en clave histórica. Popeye, el jefe de los sicarios del narcotraficante Pablo Escobar, dijo en una entrevista a los medios que él "era la memoria histórica del Cartel de Medellín", ocasión en la que también afirmó "no hay un bandido más preparado para ser un ciudadano de bien que yo". Así mismo, Daniel Rieff, autor del libro *Contra la memoria* afirma que "la memoria histórica casi nunca es tan receptiva a la paz y a la reconciliación como lo es al rencor" (Rieff, citado en Tibble, 2016, párr. 1).

serie de tensiones que se ponen en juego en las complejas relaciones de transmisión, apropiación y transformación generacional. Según ella, para el caso de Colombia, hijos vehiculiza elementos de una memoria emblemática que comparten las organizaciones de izquierda en la que se posiciona la existencia del conflicto armado y su articulación con otras expresiones de violencia y su conectividad histórica con ciclos anteriores, memoria en la cual las víctimas se comprenden como sujetos políticos cuya condición rebasa la sola condición traumática. Esta memoria se muestra en oposición a otras dos memorias, una, la negacionista, representada por los sectores de ultra derecha, para quienes no existe el conflicto armado sino expresiones narco terroristas, y la otra, la representada por la Ley de Víctimas que consagra la violencia política solo en clave de conflicto armado y negligencia sus conexiones históricas con ciclos anteriores de violencia, al tiempo que otorga a las víctimas un lugar desde el dolor.

Dentro del panorama referente a las *políticas de la memoria* en torno a la violencia política, las condiciones de enunciación de las narrativas testimoniales y de su presencia en el campo de la *memoria pública*, en donde la víctima se sitúa como núcleo de significación del mismo, han encontrado como obstáculo, en primer lugar, la fuerte presencia de los victimarios en el escenario público, a partir de finales de la década de los noventa, movida por una especie de aceptación de la opinión pública frente a estos actores, visible, en primera instancia, desde las declaraciones públicas que hicieron a través de los medios, o incluso a través de su presencia en el senado. En segundo lugar, por el protagonismo que tenían los diferentes actores del conflicto, pero en especial sus dirigentes, ya fuesen de la guerrilla, de los paramilitares o del ejército, o también de la administración pública. El periodista y fotógrafo Jesús Abad Colorado, alude a esta característica que evidencia la indiferencia hacia la voz de las víctimas en décadas anteriores. Según el:

En este país los medios y los periodistas éramos felices entrevistando al “Mono Jojoy”, a Cano, nos peleábamos esas entrevistas y quién

no, por escuchar y conocer al señor Marulanda, a Gabino del ELN, la entrevista con Carlos Castaño, o con Salvatore Mancuso y con los Generales y los gobernadores, pero con los campesinos, hombres y mujeres, que han sido las víctimas de este país, no. Han sido los últimos en el eslabón informativo. A ellos los veíamos quebrados por el llanto y la humillación de los mal llamados guerreros. Durante muchos años los que le hablaron al país, eran los armados ilegales, los Generales, los gobernadores y los alcaldes. Las víctimas no tenían voz (Abad, 2011, p. 22).

Los procesos dados a partir de la Ley de Justicia y Paz que privilegiaron la negociación con los paramilitares y llevaron a escuchar sus declaraciones en versión libre en los tribunales, conllevaron a la invisibilización de las víctimas, lo cual condujo a acciones de movilización y protesta por parte de los movimientos de víctimas, al tiempo que se intensificaron iniciativas de memoria que habilitaron las voces de las víctimas desde lugares ajenos al Estado, afirmándose que existía en el país una guerra de relatos, como lo indican Franco, Nieto y Rincón:

La violencia en Colombia es, también, un duelo de relatos. Por ahora, van ganando los testimonios del Estado, de los victimarios, de los medios de comunicación y de la academia. El país de la dignidad del no-guerrero, del sujeto civil y los colectivos que han sobrevivido en medio de la guerra, van perdiendo el duelo de relatos; esas historias de la gente no han llegado a ser parte del gran relato nacional de nuestra violencia. Pero mientras haya pulsión narrativa existe la posibilidad de ser y tener identidad, porque “una de las afirmaciones más incontrovertibles es aquella que dice que somos los relatos que producimos de nosotros mismos como sujetos y como culturas” (2010, p. 6).

En Colombia, las narrativas de diversa índole³⁷ también han encontrado un lugar importante en distintas instancias de tipo judicial. Uno de los casos en los que esto ha ocurrido es el de los hechos del Palacio de Justicia ocurridos el 6 y 7 de noviembre de 1985, durante los cuales tuvo lugar la toma de la edificación por parte de un comando del M-19 y la posterior retoma por parte de las Fuerzas Armadas. Trabajos como los de Manuel Vicente Peña y Ramón Jimeno publicados como *Las dos tomas* (1988) y *Noche de Lobos* (1989), respectivamente, constituyeron investigaciones periodísticas tempranas que rastrearon y aportaron importantes documentos para la comprensión del acontecimiento. En ellos se revela, entre otros detalles, la existencia de las grabaciones de la frecuencia utilizada por las Fuerzas Armadas durante la retoma del Palacio captada por un radioaficionado, cuyas transcripciones han sido valoradas en calidad de pruebas en procesos judiciales en contra de los militares Luis Alfonso Plazas Vega y Jesús Armando Arias Cabrales desde el año 2007, también citadas en las respectivas sentencias y ponencias de apelación.

En este mismo caso, es pertinente recordar que el Estado colombiano fue condenado por la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) a finales de 2014 por la violación de los derechos a la libertad personal, a la integridad personal, a la vida y al reconocimiento de la personalidad jurídica; la violación del

37 Para el caso específico de Colombia hemos publicado dos artículos que profundizan en estas narrativas y sus aportes al campo de la memoria pública asunto que no podemos abordar en este texto, en cual nos referiremos solo a modo de ejemplificación a algunas que aluden al M-19 y en especial a la toma del Palacio de Justicia, desde un ángulo que no alcanzamos a tocar en los artículos anteriores. Al mismo tiempo aludimos a otras narrativas más recientes caracterizadas por posicionar la propia voz y escritura de las víctimas a través de talleres para buscar su empoderamiento, algo que caracteriza mucho más la década de 2000. En los artículos ya publicados abordamos, en uno de ellos, las expresiones narrativas femeninas sobre el conflicto: Herrera, M., y Pertuz, C. (2015d). Narrativas femeninas del conflicto armado y la violencia política en Colombia: Contar para re-hacerse. *Revista de Estudios Sociales*, 53, 150-162, y, en el otro, llevamos a cabo un panorama general sobre las narrativas en Colombia: Herrera, M., y Pertuz, C. (2015a). Narrativa testimonial y memoria pública en el contexto de la violencia política en Colombia. *Kamchatka. Revista de análisis cultural*, 6, 913-940.

deber de garantizar el derecho a la vida por desaparición forzada y ejecución extrajudicial; la violación del derecho a la integridad personal y a la vida privada, por la tortura y violación de la honra y la dignidad; y por violación de las garantías judiciales y a la protección judicial (Corte Interamericana de Derechos Humanos, 2014a, p. 5). El documento con el cual este organismo internacional dictó la sentencia nombra el texto de Ana Cárrihan *The Palace of Justice. A Colombian Tragedy* (1993) para referirse a algunos antecedentes a la toma, de manera específica a la reducida vigilancia con la que contaba el edificio. Así mismo, se vale de la investigación periodística de Germán Castro Caycedo *El Palacio sin máscara* (2008), en especial en lo referente al caso del magistrado Carlos Horacio Urán, quien habría sido desaparecido, ejecutado extrajudicialmente y sus restos devueltos al Palacio, luego de haber salido de allí entre los sobrevivientes. La sentencia de la CIDH alude también al Informe de la Comisión de la Verdad sobre los hechos del Palacio de Justicia (CIDH, 2014a; 2014b).

Al mismo tiempo, el informe de esta Comisión se valió de crónicas periodísticas y narrativas testimoniales para la elaboración del informe entregado en el año 2010. Verbigracia, en la exposición de la situación de Colombia durante los años previos a la toma se acudió a textos como *Historia de un entusiasmo*³⁸ de Laura Restrepo (2005), *Las guerras de la paz* de Olga Behar (1985), *Siembra vientos y recogerás tempestades* de Patricia Lara (1985), *Mi guerra es la paz* de Juan Carlos Irragorri y Antonio Navarro (2005) y *Prohibido olvidar: Dos miradas sobre la toma del Palacio de Justicia* de Maureen Maya y Gustavo Petro (2006), entre otros. Más adelante, en la presentación de la toma de la Embajada de República Dominicana en 1982, como un hecho precedente que sirve de referencia para dimensionar las pretensiones del M-19 en el Palacio de Justicia citan, además, *Escrito para no morir. Bitácora de una militancia* de María Eugenia Vásquez (1993).

38 Inicialmente publicado bajo el título *Colombia: Historia de una traición* (1986).

En un acápite dedicado a las responsabilidades del M-19 frente al Derecho Internacional Humanitario, el Informe de la Comisión de Verdad presenta varios testimonios de contrición de integrantes del M-19; particularmente, señalamos uno que tuvo lugar en 1995, diez años después de la toma, para el cual la Comisión transcribe un segmento de la carta con la que la organización se dirigió a la sociedad para pedir perdón, traída del libro testimonio de Vera Grabe, *Razones de vida* (2000). En el texto se encuentran elementos situados en el paradigma de la reconciliación enmarcado en el discurso de los Derechos Humanos en el que se contextuó el informe de la comisión:

Pedimos perdón a las víctimas de esta tragedia, a sus familiares y amigos, por la parte de responsabilidad que nos correspondió (...) porque más allá del desarme está la “reconciliación”. Sin ella, la paz es apenas una tregua en el ya trillado camino de las venganzas. Esto es lo que pretendemos que cambie en Colombia. Nosotros ya perdonamos. Y pedimos perdón a los que ofendimos, sembrando una semilla de reconciliación (Grabe, citada en Gómez, Herrera y Pinilla, p. 329).

Encontramos, además, que para la precisión y confrontación de los hechos del 6 y 7 de noviembre de 1985 y los días posteriores, la Comisión recurrió a las investigaciones de tipo periodístico y académico de Cárrigan, Caycedo, Jimeno, Behar, Atehortúa, entre otros, acogiendo algunas de las hipótesis sugeridas por estos autores. Llama la atención que el relato novelado *Mateo Ordaz en el Holocausto* de Salín Polanía (1995) también es citado para la reconstrucción de los hechos y su confrontación con otras versiones. Vale la pena señalar que, además de esto, la Comisión llevó a cabo entrevistas a integrantes, excomandantes, del M-19 no relacionados de forma directa con la toma, como Vera Grabe, Rosemberg Pabón y Antonio Navarro, entre otros, a sobrevivientes de la toma, a integrantes de las Fuerzas Armadas y

a personajes de la vida política del país cercanos al caso, para el propósito de cada uno de los acápites del informe.

En la misma acepción del perdón solicitado por Vera a comienzos de 2000, es de resaltar las recientes declaraciones de Antonio Navarro Wolf, quien sufrió un atentado que por poco le cuesta la vida a escasos meses de haberse desmovilizado y que después de la amnistía al M-19 ha venido ocupando cargos públicos importantes a nombre de organizaciones progresistas, con motivo de la declaración de nulidad de la condena al General Plazas Vegas (quien en medio de la contratoma del Palacio al ser preguntado por los periodistas sobre el brutal operativo desplegado por las fuerzas armadas afirmó que estaban “defendiendo la democracia, maestro”). En esta ocasión Navarro se refirió a que se les debería otorgar el perdón judicial a los miembros de las fuerzas armadas que habían participado en dicho operativo al igual que se les había concedido a los guerrilleros que habían hecho parte de la toma del Palacio, evocando con ello la teoría de los dos demonios que coloca en igualdad de condiciones acciones políticas de carácter insurreccional con las extralimitaciones de poder de las fuerzas del orden legítimamente constituidas.

La aparición de testimonios posteriores a la toma también halló repercusiones de tipo jurídico. Ramón Jimeno y Olga Behar fueron los periodistas contactados por el M-19 para entrevistar a Clara Helena Enciso, la única guerrillera sobreviviente de los hechos del Palacio. El primero la entrevistó en Bogotá, a pocos días de la toma, y la segunda, años después en Alemania, cuando Clara Helena se encontraba protegida y Olga, *autoexiliada* en México por causa de la publicación en 1985 del libro *Las guerras de la paz*. Ambos periodistas publicaron libros en los que recogieron el testimonio de Clara Helena. Al parecer, la aparición pública de la única sobreviviente del M-19, en 1988, pasó casi inadvertida, pues se consideró que no aportaba mayores elementos para comprender el acontecimiento. De otro lado, “como era previsible, el costo de su aparición fue el que el juez 30 de Instrucción

Criminal, encargado de la investigación de los hechos del Palacio, la vinculara al proceso y la declarara reo ausente” (Semana, 1988, párr. 16). Años antes, ella había sido reconocida por el Tribunal Especial designado por la presidencia para la investigación de los hechos del Palacio como guerrillera desaparecida —junto con Irma Franco—, en tanto su paradero era desconocido pese a que su nombre figuraba en los listados de rescatados (Semana, 1986).

Los textos de Jimeno (1989) y Behar (1988), en relación con el testimonio de Enciso, fueron citados en la apelación a la sentencia condenatoria al General (r) Jesús Armando Arias Cabrales del magistrado ponente Luis Fernando Ramírez Contreras, con la cual se decidió la anulación parcial y la confirmación de la sentencia como parte del acervo probatorio de la desaparición forzada de la integrante del M-19, Irma Franco (Ramírez, 2014, p. 40). En el mismo documento se menciona el uso que de este testimonio había hecho la defensa para alegar que Irma Franco no había sido desaparecida por el Ejército, sino que probablemente había logrado escapar y su paradero era desconocido:

La teoría de la defensa trata de poner en duda cuál fue el destino de esta retenida a partir del momento de su salida. Propone que, al igual que presuntamente lo hicieron otros guerrilleros que participaron en la ocupación, pudo abandonar la escena y se halla en la clandestinidad, protegida por algún gobierno extranjero, o quizá con otra identidad, como ocurrió con CLARA HELENA ENCISO, quien unos años después fue entrevistada por los periodistas RAMÓN JIMENO y OLGA BEHAR (2014, p. 176).

Recientemente, varios proyectos han emprendido a nivel local iniciativas en torno a recuperar la voz de las víctimas con el propósito, en buena parte de los casos, de empoderarlos como sujetos políticos y de ser posible, hacer que “a través de su puño y letra” cuenten su historia, hagan sus denuncias y reconfiguren sus subjetividades, proyectos en muchos de los cuales se anidan

apuestas que rebasan el paradigma del sujeto/víctima que se les propone desde las políticas públicas y, en las cuales, a diferencia de la narrativa que otros autores (Vélez, 2003) y nosotras mismas abordamos en otros artículos (Herrera y Pertuz, 2015a), vehiculizan la voz de otro tipo de sujeto, de un sujeto víctima que está más cercano al común de la población.

Algunos de estos proyectos han contado con el apoyo de la alcaldía de Medellín, liderados por Patricia Nieto, dentro de los cuales se cuenta el taller “De su puño y letra. Polifonía para la memoria. Las voces de las víctimas del conflicto armado en Medellín”, del cual surgieron tres textos: *Jamás olvidaré tu nombre* (2006), *El cielo no me abandona* (2007) y *Donde pisé aún crece la hierba* (2010a). Según Nieto, “aunque el desconocimiento de las víctimas ha sido una constante en la historia del conflicto armado del país, este tipo de proyectos demuestra que el relato de ellas contribuye de manera definitiva a la recuperación de la memoria” (2010b, p. 84). Según la autora, la experiencia implicó:

Un taller de narración escrita que saca a la luz las virtudes narrativas de quienes no han sido oídos. Con una propuesta pedagógica, creada y apropiada en el curso mismo de los talleres, más de cien personas —la mayoría de ellas iletradas— han escrito relatos, publicados en tres libros, distribuidos gratuitamente en la ciudad. (Nieto, 2010b, p. 77).

Nieto participó a su vez en el proyecto *Tácticas y estrategias para contar*, con una ambición de carácter nacional, coordinado en conjunto con Omar Rincón y Natalia Franco, a través del cual un grupo de organizaciones convocó entre 2005 y 2010 en varias regiones del país a las víctimas para que contasen sus vivencias sobre la violencia. En el libro se incluye, además de los relatos recogidos a través de procesos de intervención escritural y social, un análisis sobre las narrativas del conflicto provenientes de la academia, la prensa y los medios, la investigación periodística, la

televisión de ficción, el cine, así como de testimonios, biografías o literatura del yo (Franco, Nieto y Rincón, 2010).

Para que se sepa (2007) constituye a su vez una apuesta en torno a las vivencias y sus formas de expresión de personas desplazadas por el conflicto en diversas regiones del país, con el apoyo de Consejo Noruego para Refugiados e *Internal Displacement Monitoring Centre*. En el libro se publicaron 19 historias de vida de desplazados con base en una selección de un conjunto de 54 entrevistas. En las páginas iniciales se indica la intencionalidad de tomar distancia en torno al paradigma del sujeto /víctima:

Estas historias de vida no son historias sobre víctimas pasivas: son historias de personas con fuerza interior, con una voluntad férrea de sobrevivir y de recuperar el control de sus vidas, que continúan demostrando un enorme coraje en la defensa de sus derechos. Este proyecto de historias de vida devuelve un cierto grado de dignidad a los afectados, al permitirles expresarse con el corazón, ser escuchados sin ser juzgados y que el mundo sepa lo que les ha ocurrido (Anne-Sophie Lois, citado en Arango, 2007, p. 10).

El libro *Lo que le vamos quitando a la guerra. Medios ciudadanos en contextos de conflicto armado en Colombia* (2008) recoge experiencias de uso de medios ciudadanos asociadas con el cine y la radio en tres regiones de Colombia: Montes de María, Belén de los Andaquíes y el Magdalena Medio. En la presentación que hace al libro, Omar Rincón dice que “lo que le vamos quitando a la guerra” simboliza “un manifiesto por la comunicación desde la gente como resistencia cultural frente a la guerra” (Rincón, 2008, p. 3). En este sentido, el proyecto le apuesta a la idea de que si bien

la guerra tiene un impacto negativo muy fuerte en el tejido social y cultural de la población civil [y] el conflicto armado lo toca todo, lo permea todo, se apropia de procesos sociales y culturales, de espacios públicos, de las formas como la gente se relaciona e interactúa

[la vida cotidiana de las personas es mucho más que la guerra] (Balyuelo, Cadavid, Durán, González, Tamayo y Vega, 2008, p. 9).

De este modo, la idea de relatos en pugna sobre el conflicto está vigente desde distintos sectores. Como un indicador del posicionamiento que en el país se venía haciendo de la memoria del conflicto contada desde un lugar distante de las víctimas, un evento llevado a cabo en 2016 con algunos de los expertos que participaron en la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (CHCV), fue recogido para su publicación bajo el título “El relato para salir del conflicto no puede ser solo la sanción y la memoria de los vencedores” (Red de Estudios en Memoria, 2015).

La antropóloga e historiadora María Victoria Uribe señala, por su parte, cómo el trabajo con los testimonios

permite constatar la existencia de un fenómeno que ha sido muy poco explorado y que tiene que ver con la acumulación continua de experiencias violentas en la memoria y en la psiquis de la gente, debido a la larga duración de la guerra (Uribe, 2015, p. 7).

En esta dirección, Estripeaut-Bourjac (2010) se refiere al renacer de la narrativa testimonial en el país y resalta la importancia de la misma independientemente de quien narre, con lo cual nos indica la importancia de la misma como parte de los esfuerzos que requerimos como sociedad de comprender y comprendernos en medio de los diversos fenómenos de violencia política que ha vivido el país, respecto a los cuales hay tanto que aclarar, tanto que saber, tanto que contar:

En efecto, este frenesí testimonial que se ha apoderado del país, muestra cuán urgente es que hablen y cuenten todos, por duro e insostenible que sean los relatos (las confesiones de los paramilitares, por ejemplo). Mientras más hablen y liberen la palabra unos, más gente hablará. Cualquiera que sea el resultado, queda la posibilidad

de contar y la dignidad de haberlo hecho. Lo que nos enseñan estas voces desde el espacio común que están conquistando, es que nadie nos puede quitar nuestra historia y nuestra memoria (p. 180).

De manera general, podríamos decir que frente a la actual coyuntura y el contexto de transición política al que se ve abocada la sociedad colombiana con el logro de un acuerdo de paz definitivo con las Farc y las expectativas de obtener acuerdos con otros grupos aún activos, se requiere un arduo trabajo por parte de todos los sectores que deseen comprometerse con un futuro menos violento en lo referente a la tramitación de las diferencias políticas, algo que es bastante complejo dado el clima de polarización que caracteriza en estos momentos al país y al manejo de la díada amigo/enemigo como constitutiva de culturas políticas intolerantes y excluyentes.

Un signo de esta polarización que induce a pensar en dos bandos, de los cuales uno se orilla e identifica como proclive a la guerrilla y otro como proclive al paramilitarismo, puede verse en la columna escrita el 30 de junio por Juan Gómez Martínez, exgobernador de Antioquia y exalcalde de Medellín, una región dominada por los grupos paramilitares, y así mismo propietario y director durante mucho tiempo del periódico regional antioqueño denominado *El Colombiano*; es decir, un formador de opinión pública. Gómez Martínez, con motivo del anuncio sobre el acuerdo en La Habana del cese bilateral y definitivo del fuego entre las Farc y el Estado, escribió en dicho periódico una columna con el título “Nos graduaron de paracos”, en donde asegura que a quienes como él están en desacuerdo con las negociaciones o, en sus palabras, “con la entrega de Colombia a las Farc”, están “calificados como paramilitares o como sus auxiliares”, a lo cual agrega: “No sería raro que pronto fuéramos a ocupar las cárceles de Colombia ahora cerradas para los peores criminales que ha tenido nuestro país” (Gómez, 2016, párr. 2).

En esta lógica argumentativa podemos ver en acción la matriz de cultura política anti insurgente que además, como lo menciona López de la Roche y otros analistas, estigmatizó también a la izquierda legal y a todas las expresiones de protesta social, frente a lo cual, un país en circunstancias de posacuerdo o posconflicto requiere de un trabajo fuerte en materia de formación política que posibilite, entre otras, un análisis más sedimentado sobre las dinámicas y maneras como se han configurado las culturas políticas en Colombia bajo el fragor de la violencia política y el conflicto armado. Al respecto, López de la Roche menciona con relación a la cultura política de la izquierda la importancia de reflexionar tanto en los modos como esta ha sido leída desde otros sectores, como en los replanteamientos que respecto a ella les competen a los grupos que conforman la izquierda en Colombia:

El país necesita configurar un clima de respeto por la cultura política de las izquierdas y de aprecio por sus contribuciones históricas a la democratización de la relaciones sociales (...) se requiere ese clima de respeto también para que la propia cultura política de la izquierda pueda repensar muchos de sus valores políticos, de sus autoritarismos, de su militarismo, porque hay que decir que hay un militarismo de izquierda que está en la figura de la seducción del comandante guerrillero; cuántos estudiantes y cuántas personas en estos años anteriores no han querido ser comandantes. Es un modelo vertical, que complejamente coexiste con una serie de elementos positivos de justicia social, de reivindicación de lo popular, que tampoco se pueden negar, en ese sentido también quiero llamar a romper los esquemas binarios (López de la Roche, 2016).

La creencia que el proyecto moderno ha tenido en la educación y del cual el país ha retomado varios de sus lineamientos (a veces con mucho entusiasmo y de manera ingenua, como pasó con la constitución de 1991 y la Ley General de Educación de 1994), como parte de la convicción de lograr a través de ella *moldear*

verdaderos ciudadanos democráticos, también tuvo su expresión en la ceremonia oficial llevada a cabo en La Habana cuando se anunció el cese del fuego bilateral y definitivo entre las partes, la cual tuvo la presencia de delegados internacionales dentro de los que se contaron seis mandatarios presidenciales. En esta ocasión el presidente Juan Manuel Santos entregó como regalo al comandante de las Farc, Timoleón Jiménez, un estilógrafo o bolígrafo, denominado balígrafo (un particular instrumento de escritura hecho con casquillos de bala calibre punto 50 sin pólvora), el cual tenía acuñada la frase: “Las balas escribieron nuestro pasado. La educación escribirá nuestro futuro”. (Semana, 2016, párr. 1).

Frente a la derrota del Acuerdo en el Plebiscito, a la cual aludimos anteriormente, mientras el clamor popular aboga por un ¡Acuerdo Ya! (así se titula la edición 1798 de la revista *Semana*), los distintos sectores de la elite se encuentran en un proceso de reacomodación y negociación dejando al descubierto sus propios intereses no solo políticos, sino también económicos e ideológicos respecto a un cierre definitivo del enfrentamiento bélico con las Farc. En esta dirección, las diversas normatividades jurídicas que han albergado las políticas públicas en torno al conflicto armado pautadas en la última década, tanto por la Ley de Justicia y Paz de 2005 como la Ley 1448 de Víctimas y Restitución de Tierras de 2011, vuelven a ser examinadas y ventiladas como marcos orientadores de las posibles soluciones al *impasse* en el que se encuentra el país.

IV. Cuento para no olvidar, una propuesta de formación más allá del paradigma del sujeto víctima

Educar es, pues, introducir a un universo cultural, un universo en el que los hombres [y las mujeres] han conseguido amansar hasta cierto punto la pasión y la muerte, la angustia ante el infinito, el terror ante las propias obras, la terrible necesidad y la inmensa dificultad de vivir juntos.

PHILIPPE MEIRIEU

Con mi colega Fernando Bárcena [...] ya advertíamos del peligro de la victimización. Puesto que la víctima no puede hablar, es posible que alguien se apropie de su palabra y pretenda hablar en su nombre. Eso es lo que una pedagogía de la memoria tendría que procurar evitar.

JOAN-CARLES MÈLICH

Con base en todo lo expuesto hasta aquí, vale la pena destacar cómo las pugnas gestadas en distintos sectores sociales organizados han tenido una injerencia fundamental en el desarrollo de *políticas de la memoria*, cuya formulación se relaciona con intentos por dar respuesta a demandas puntuales (entre las cuales se encuentra el asunto del restablecimiento de derechos y, particularmente, aquellas que se han dado en el marco del paradigma de

las víctimas). La emergencia de este paradigma ha sido importante en relación con las representaciones sobre el pasado, en tanto la sociedad ha sido sensible a escuchar las voces de las personas que conforman este grupo. No obstante, se torna importante señalar que una mirada sobre el pasado reciente dada únicamente desde el paradigma del sujeto-víctima que resulta insuficiente para acercarnos a la comprensión de la complejidad de los procesos políticos y sociales y al discernimiento de las huellas que estos han marcado sobre las subjetividades.

A este respecto, las narrativas testimoniales representan una mediación importante, no solo para la visibilidad de múltiples y diversos relatos, sino también para rastrear en ellos la complejidad del sujeto desde la fragmentariedad y la escisión y desde el reconocimiento de otras formas de ser sujeto (político y social) más allá de la condición de víctima. Así mismo, las narrativas testimoniales hacen posible considerar los nexos intersubjetivos que entrañan las relaciones humanas, los anclajes de la identidad y los vínculos con proyectos e idearios políticos. En este sentido, consideramos que, en un acercamiento pedagógico-didáctico al pasado reciente, las narrativas testimoniales pueden llegar a tener un lugar importante, tanto en términos de la lectura, como de la producción, si se estima que al narrarse los sujetos se estructuran.

Ahora bien, ¿cómo desnaturalizar el mundo social para multidimensionar la historia?, ¿cómo educar sujetos en el reconocimiento de su historicidad? Si se entiende la naturaleza traumática, a nivel social, de los acontecimientos límite que han experimentado el mundo, particularmente, América Latina en décadas recientes —hechos que representan “lo inexpugnable y lo indecible, pero potencialmente repetible” (Herrera, 2013, p. 3)—, “cómo educar a las nuevas generaciones sobre estos acontecimientos en la mira de procesar las experiencias vividas por sus antecesores, aprender de los errores y dificultades pasadas, e infundir el imperativo ético de que no se repitan crímenes de lesa humanidad y de violencia política” (2013, p. 3). Algunas de estas preguntas, sin que requieran una respuesta única ni definitiva, se

encuentran sobre la base de nuestras pretensiones de construir una propuesta de formación en torno al pasado reciente más allá del paradigma del sujeto víctima.

En función de lo anterior, en el presente capítulo desarrollamos una propuesta de formación para la enseñanza-aprendizaje del pasado reciente desde una perspectiva intergeneracional, pensada para ser usada en los diferentes escenarios de formación y socialización, que hemos denominado *Cuento para no olvidar*³⁹. Para ello, se inicia con algunas delimitaciones, luego se presentan unas consideraciones ético-políticas y pedagógicas sobre las cuales se fundamenta *Cuento para no olvidar*. Posteriormente, se exponen los ejes analíticos que conforman la propuesta y los componentes pedagógico-didácticos que la integran. Por último, se propone un conjunto de ejercicios de memoria, explicados de forma general y expuestos a partir de unidades didácticas que presentamos hacia el final del libro, a manera de anexos.

Delimitaciones iniciales

Cuento para no olvidar constituye una propuesta de formación cuyo propósito es brindar aportes pedagógico-didácticos para la enseñanza-aprendizaje del pasado reciente de Chile, Argentina y Colombia en clave de memoria histórica con perspectiva intergeneracional. Desde la apuesta que enmarca *Cuento para no olvidar* nos interesa resaltar la riqueza que puede entrañar una mirada que permita superar una tendencia autoreferencial y posibilite, al mismo tiempo, observar las confluencias de historias compartidas en Latinoamérica: comprendernos como país en el continente, pero también situarnos en la construcción de una perspectiva latinoamericana.

Cuento para no olvidar propone la integración de distintas narrativas a través de las cuales se posibiliten acercamientos a la

39 La propuesta de formación *Cuento para no olvidar* se encuentra disponible en la web a través de la dirección electrónica www.cuentoparanoolvidar.com

configuración de memorias y a la interpelación subjetiva sobre el pasado reciente en América Latina referente a la violencia política. Sin obviar las precauciones que se requieren en torno a cualquier tipo de fuente utilizada tanto para la investigación histórica como para la enseñanza de la misma, diseñamos una propuesta que rescata la singularidad de la narrativa testimonial, promueve su visibilidad, fomenta su uso como herramienta pedagógica y la despoja de las sospechas a las que ha sido sometida por algunos investigadores. Entendemos que la pertinencia de la consulta y el análisis de la narrativa testimonial requiere ser ponderada en arreglo a su propia singularidad y al tipo de comprensión que a través de ella se puede tener sobre un determinado acontecimiento o período histórico. Al respecto recogemos las reflexiones presentadas por Vinyes (2002) al referirse a los procesos de memoria sobre violencia política en España entre 1936 y 1981:

Los acontecimientos recordados que ofrece la memoria no son lo relevante para el historiador. Más bien el hecho histórico relevante es la memoria en sí misma, puesto que no se trata de reconstruir procesos históricos con recuerdos, sino de examinar la vivencia individual y colectiva de la historia y sus efectos sobre los periodos históricos posteriores (...). La comprensión de todo el proceso de 1936 a 1981 resultaría muy incompleta, estructural, si no pudiéramos integrar en la reconstrucción del periodo y proceso aquella conmoción de conciencias, sus miedos y dimensiones vitales, los vacíos biográficos y la reconstrucción de esperanzas (p. 8).

De este modo consideramos, para la construcción de esta propuesta de formación, que la narrativa testimonial se presenta como una posibilidad de gran riqueza para el acceso a los elementos expuestos por Vinyes. Nuestra propuesta no pretende parecerse a una guía o un manual de actividades, por el contrario, se constituye en una invitación a la reflexión pedagógica en la cual los sujetos se consideran como constructores activos de memoria y creadores de rutas que posibilitan la formación y los aprendizajes.

Nos guiamos bajo el presupuesto según el cual la construcción de memorias no corresponde a un proceso ni unidireccional, ni individual, ni tampoco se reduce a un ejercicio de transmisión mecánico, sino que se entiende como un proceso dialógico de configuración tanto subjetiva e individual como social y colectiva. En este sentido el concepto de transmisión debe ser entendido en su justa dimensión pensado como transferencia de experiencias que son apropiadas y reelaboradas por los sujetos. Así, quienes ingresan a este *Cuento* devienen en personajes, narradores, autores... si se quiere, como público en escena⁴⁰.

Reconocemos que la pedagogía de la memoria no constituye un asunto que concierna de forma exclusiva a la escuela y que no se da únicamente entre maestros y estudiantes. De nuevo insistimos en nuestra perspectiva amplia sobre los procesos de educación y formación, y en la diversidad de escenarios en juego. Así, aunque muchas veces aludamos a la escuela y al maestro, debemos considerar que la reflexión ha de proyectarse a dicha multiplicidad de escenarios y sujetos. La comprensión dialógica a la cual nos referimos conlleva descolocar, asimismo, la idea del maestro o el adulto como portador del conocimiento y del estudiante o aprendiz como receptor, para pensar al maestro como sujeto que también aprende —sin que ello le implique desentenderse de una serie de consideraciones de tipo ético-político y pedagógico—, y a los jóvenes, más allá de su rol de estudiantes, como sujetos que desde su lugar generacional dialogan con el pasado para cuestionarlo y resignificarlo desde las interpelaciones y apuestas del presente. En ese sentido, reconocemos tanto en jóvenes como en adultos, tanto en maestros como en estudiantes, agentes, gestores, constructores, emprendedores, tejedores, sujetos de memoria; más aún, si se estima que de la misma manera como las memorias resultan numerosas, diferenciadas,

40 Hacemos esta alusión como homenaje a Enrique Ferrer Corredor, autor del libro *El público en escena*, quien compartió con nosotras reflexiones importantes en su calidad de escritor, literato y lingüista.

complementarias o contradictorias, así como múltiples relatos contados desde distintas voces emergen ante cada acontecimiento, así mismo, en medio de tal diversidad, niños, jóvenes y adultos — cada uno solo por su pertenencia generacional— se sitúan ante los acontecimientos de manera diferenciada y se acercan al pasado con preguntas de distinto orden (Raggio, 2006).

Resulta importante señalar la multiplicidad de significados a los cuales se abre la denominación de la propuesta: *Cuento para no olvidar*. Sin el ánimo de escribir una lección de gramática, hacemos algunas consideraciones al respecto para mostrar la potencia que subyace en su ambigüedad. La palabra *cuento* puede leerse como verbo o como sustantivo. La acción que se traduce en *contar*, se conjuga con la primera persona —con lo cual procuramos una implicación activa de los lectores que los ubique en el lugar de la producción de narrativas en las que se involucra la complejidad de las temporalidades de la experiencia humana—, en el modo indicativo del presente simple.

Lo interesante de este tiempo es que “puede presentar matices temporales específicos”: puede referirse a acciones “momentáneas que se desarrollan en el momento presente del hablante”; puede ser un presente histórico que indica hechos pasados, “una forma típica de los escritos de carácter histórico y narrativo [con la cual] el hablante intenta acercar y revivir aquellos hechos ocurridos en el pasado”; puede reemplazar al futuro, “expresa[r] acciones que van a ocurrir en un momento posterior”; puede indicar acciones que están “a punto de realizarse”; puede ser imperativo, expresar obligatoriedad; puede ser un presente actual, indicar “una acción que se está realizando en el momento presente, y que se amplía tanto hacia el pasado como hacia el futuro”; puede, además, ser habitual, indicar “una repetición de acciones o procesos que se dan en la época del hablante”; asimismo, puede ser persistente, es decir, que “no expresa limitación temporal alguna, y se refiere a nociones o valores universales y eternos” (Wikipedia, 2016, sección de Tiempo presente). En general, el tiempo simple

nombra acciones inacabadas. Como sustantivo, *cuento* indica el peso de la forma y el contenido narrativo de la propuesta de formación, pero también deriva en su posibilidad en el plano de la imaginación, sin duda alguna uno de los componentes que intervinen en procesos de subjetivación.

Enseñanza del pasado reciente en clave intergeneracional: consideraciones ético-políticas y pedagógicas

“Sí, sí ¡cómo no! Eso de que el mundo está hecho de átomos, sí, sí. El mundo no está hecho de átomos, el mundo está hecho de historias, dijo ella”.

Bueno, Yo creo que sí, que el mundo debe estar hecho de historias, porque son las historias, las historias que uno cuenta, que uno escucha, que uno recrea, que uno multiplica, las que permiten convertir el pasado en presente y las que también permiten convertir lo distante en cercano, lo que está lejano en algo próximo y posible y visible...

EDUARDO GALEANO

Cuando hablamos de la enseñanza y aprendizaje sobre el pasado reciente convocamos acciones que se sitúan en el presente con miras a la construcción de un proyecto que ubicamos en el futuro y que, al mismo tiempo, no puede desprenderse de unos acontecimientos pasados que serán motivo de transición, de cambio hacia un *mejor por-venir* para el conjunto de la sociedad. Una cuestión que implica las temporalidades de la experiencia humana y, en ese sentido, sitúa un sujeto histórico entendido como devenir, al tiempo que plantea, en términos de educación, una dimensión ética y una dimensión política. El asunto de la memoria nos convoca, como parte del campo educativo, no solo por un mandato de las *políticas públicas de memoria*, sino también como imperativo ético y político que conlleva el sentido mismo de la educación.

En este tenor se hace necesaria una mirada a las distintas reflexiones de orden pedagógico generadas en los tres países en torno al sentido mismo de los procesos formativos: considerar la necesidad de vincular las temáticas asociadas a los acontecimientos traumáticos del pasado reciente, reconocer la memoria no solo como contenido, también estimar “las formas que ella asume”, sus relaciones con la cultura, “las formas institucionales en las que se ejercita” y, no menos importante, los diálogos que dispone con las nuevas generaciones (Dussel, 2008). Estas responsabilidades pedagógicas, éticas y políticas tienen que ver con reconocer el recuerdo como “un proceso denso, cargado de múltiples dimensiones, donde intervienen sujetos e instituciones que imprimen sus propias huellas, mandatos, deseos” (p. 4); del mismo modo, implican contemplar los efectos en el largo plazo de las decisiones relacionadas con el qué, el cómo, el por qué y el dónde enseñar en relación con la memoria, pues “hay maneras de recordar en la escuela que, paradójicamente, hacen avanzar al olvido” (p. 11).

El desconocimiento de la *historia del tiempo presente* parece conllevar una comprensión del pasado como unidimensional y homogéneo. Un presente sin relaciones con el pretérito convierte la historia en un conjunto de hechos inconexos anquilosados en los anaqueles de las bibliotecas. Por el contrario, del reto de aprender a pensar históricamente emanan reflexiones sobre el devenir de lo social en el tiempo, de sus múltiples relaciones con la experiencia humana y sus temporalidades, a la vez que propugna por situar a los sujetos en formación en el arco de dichas temporalidades, al dotar de sentido las representaciones del pasado en relación con su propio presente.

Los espacios abiertos en Chile, en Argentina y, de manera más reciente, en Colombia, para escuchar las voces de los sobrevivientes, militantes, exiliados, familiares de detenidos desaparecidos y demás ciudadanos que han sufrido la victimización por causa de los regímenes represivos, hacen parte de esfuerzos en pro de la recuperación y la preservación de las memorias, de

la comprensión de cómo se constituyeron los sujetos al calor de dichas vivencias y de la institución de *políticas de la memoria* que visibilizan históricamente la figura de la víctima. De tales iniciativas se espera, incluido el reconocimiento de las víctimas, la recuperación de un eslabón más en el encuentro/desencuentro de las voces que narran el conflicto que posibilite la reconstrucción de los lazos del tejido social quebrados por los miedos y las desconfianzas arraigadas a fuerza de las circunstancias; la reconfiguración de las subjetividades profundamente escindidas por las experiencias límite que se efectuaron desde las diferentes aristas de la represión política, la constitución de una mirada crítica hacia el pasado y la recuperación de legados sobre las luchas sociales que se gestaron en estos entornos.

Una pedagogía de la memoria que trabaje y visibilice dentro de sus diversas estrategias las narrativas testimoniales, puede ayudar a develar no solo los discursos institucionales respecto a las formas de configuración de los sujetos, sino también la pluralidad de formas como estos sujetos se constituyen, así como las maneras en que deben lidiar con las modalidades dominantes de sujeción y agenciar procesos emancipatorios. De igual manera, esta pedagogía deberá estar en capacidad de develar el surgimiento de la categoría de víctima para problematizarla al señalar su historicidad y los aspectos que estereotipan al sujeto bajo una sola figura (sujeto víctima), como una estrategia que permita trascender la interpelación hecha por las *políticas de la memoria oficiales* que constriñen la configuración de los sujetos a los propios intereses de los grupos dominantes.

Desde este horizonte, indicamos la potencia que significa para el trabajo pedagógico situar *los trabajos de memoria* más allá del paradigma del sujeto víctima, lo cual compromete: a) reconocer las diversas dimensiones de la memoria, b) adoptar estrategias para construir una memoria ejemplar, c) situar-nos frente a la mirada de la víctima (establecer límites y reconocer sus potencialidades), d) comprender el educar en la memoria como un

proyecto ético-político y, finalmente, e) reconocernos y reconocer al otro, a la otra, desde una perspectiva intergeneracional.

Situarnos frente a la memoria, reconocer sus dimensiones. Dada la relación con el presente y, por ende, con la realidad social vigente, la memoria cobra un lugar relevante en el marco de la perspectiva de la *historia del tiempo presente*. En el contexto latinoamericano de las últimas décadas —en el cual es posible situar acontecimientos⁴¹ emblemáticos acaecidos desde la década de los sesenta, relacionados con el establecimiento de dictaduras y de democracias restringidas como parte del proceso de implantación de políticas neoliberales en el continente—, proyectos colectivos y modelos de ciudadanía han tenido que reconfigurarse en medio de ecologías violentas⁴², en las cuales se ha llevado a cabo, de forma sistemática, la eliminación física y simbólica del *otro*, de la *otra* (Herrera y Vélez, 2014). En estas condiciones, la memoria se relaciona de forma estrecha con el derecho a conocer la verdad histórica y con logros de justicia, reparación y garantías de no repetición. No obstante, la memoria no está relacionada únicamente con estos procesos, ni tampoco estos se encuentran exentos de tensiones, pues, las memorias provenientes de diferentes actores tradicionalmente silenciados, pugnan en el terreno político y el cultural por ocupar un lugar en la esfera pública, enfrentándose, no solo a la circulación de memorias oficiales, sino también a un

41 Nos acogemos a la diferenciación que establece Joan-Carles Mèlich entre suceso y acontecimiento, para quien, "a diferencia del suceso, podríamos decir que el acontecimiento rompe el tiempo y el espacio, abre una brecha en la situación, y provoca en la vida del personaje una escisión y una transformación radical de su identidad. El acontecimiento es una irrupción que transforma radicalmente la personalidad del que lo ha sufrido. Los sucesos, si bien no son deducibles de la lógica del sistema, sí que pueden acabar siendo integrados de un modo u otro en esta lógica, en un cierto proyecto de vida o, en lo que yo llamaría, una secuencia de formación (...) el acontecimiento fragmenta la secuencia de formación, transforma el trayecto vital de los que lo han sufrido hasta el punto de que les obliga a un radical replanteamiento de su modo de ser en el mundo" (Mèlich, 2006, p. 117).

42 Las ecologías violentas se entienden como "contextos de socialización en los cuales acontecen procesos de formación de subjetividad condicionados significativamente por dinámicas de violencia política" (Herrera, Cristancho, Ortega y Olaya, 2013).

clima contemporáneo en el que un presente absolutizado elude el recuerdo (también los olvidos)⁴³ y su potencia formativa, pero co-existe, al mismo tiempo, con un auge del pasado. Huyssen (2001) explica como “la paradoja de la amnesia en nuestra cultura se corresponde con una inexorable fascinación por la memoria y el pasado” (p. 151).

Según Herrera y Merchán (2012), la memoria comprende al mismo tiempo una forma polifónica de comprensión narrativa de la temporalidad de la experiencia humana y una esfera de acción política (en el ámbito cultural) en la que se disputan el sentido y los usos del pasado. Por su parte Wechsler (2015) explica cómo:

Ideas como “memoria colectiva” o “memorias en pugna” aparecieron para explicar los procesos existentes en la sociedad, como actos compartidos y objetos de disputas y controversias. Las interpretaciones del pasado y la construcción de la memoria no se encuentran al margen de las relaciones sociales y los conflictos inscriptos en dichas relaciones. El campo conflictual de la memoria es expresión de enfrentamientos sociales, políticos y culturales, donde tanto la selección de lo que se recuerda, como la forma en que se lo hace, establecen determinaciones, ejercen presiones y fijan límites. (...) Cada grupo social construye una política en relación al pasado, a sus propias memorias, construye su memorización fortaleciendo o debilitando ciertos sentidos. Esta dimensión política (...) se pone en juego a partir del recorte del pasado que se propone y los modos en que se lo hace (el qué y el cómo) (p. 1).

En el marco de este auge de la memoria, “el temor al olvido ya no existe, pero, si hay temor éste reside en, como señala Traverso, los efectos negativos de un ‘exceso de memoria” (Weshler, 2015, p. 3). En este caso el riesgo se halla en el mal uso que se

43 De acuerdo con Mèlich (2006), no se puede confundir la memoria con el recuerdo, pues, si bien no hay memoria sin recuerdo, esta también está hecha de los olvidos. Para este autor, el olvido es condición de posibilidad de la memoria (p. 118).

pueda hacer de la memoria, en su embalsamamiento, en su encierro en museos o en la neutralización de su potencial crítico, en “negar su capacidad de vinculación con el presente o hacer un ‘uso apologetico’ del actual orden del mundo” (2015, p. 3).

Si nos fijamos en Chile, Argentina y Colombia, el tema de la memoria empezó a cobrar fuerza en la esfera pública en momentos distintos y ha atravesado etapas diferentes durante las cuales diversas circunstancias han hecho posible este boom en los tres países, entre ellas, las demandas realizadas por movimientos sociales y organizaciones de víctimas de la violencia política, quienes han encontrado en el fortalecimiento de la memoria individual y colectiva una posibilidad de restaurar el tejido social y reconfigurar sus propias subjetividades. También estos sujetos y colectividades han reafirmado la necesidad de construir una memoria histórica a través de la cual se pretende, por un lado, la visibilidad de las voces de los vencidos, en medio de escenarios que han privilegiado la memoria de los vencedores y, por el otro, la garantía de no repetición de hechos de victimización. Así mismo, la narración de los hechos victimizantes les ha aportado a las víctimas inteligibilidad de su experiencia y un anclaje con el devenir histórico, con el territorio, y les ha servido, simultáneamente, como denuncia, como proceso de sanación y posibilidad de confrontación consigo mismos y con los/las otros/as. A través de los *trabajos de memoria* se han establecido como imperativos el *iBasta Ya!* y el *iNunca Más!* ante hechos tan complejos y traumáticos como el Holocausto, las dictaduras del Cono Sur y el terrorismo de Estado en América Latina, sentido en el cual se halla, a su vez, la capacidad subversiva de la memoria frente a la violencia.

No obstante, como lo advierte Wechsler, el hecho de que en la memoria se sitúe una dimensión política hace que sus usos se hallen inscritos en el marco de la complejidad de las relaciones que esta implica, de sus usos y de sus recortes. En ese sentido, la memoria como un asunto importante y necesario para la sociedad también debe ser sometida a crítica; de ahí que se torne necesario

reconocer que bajo la idea de la reivindicación de la memoria también se han justificado hechos victimizantes . En palabras de Antequera:

Esto no quiere decir que la memoria no tenga una fuerza y una potencia frente a la violencia (...) lo que quiere decir es que, en términos académicos, tenemos que hacer un ejercicio de exploración, de dar menos por sentado cuál es el concepto de memoria que estamos asumiendo (Antequera, 2016, 27 de abril).

Se trata de reconocer, en últimas, que

[en] todos los lugares donde se vivieron procesos traumáticos (...) las formas de expresar y hacer públicas las interpretaciones del pasado fueron variando, no se fijaron. El tiempo y la elaboración del trauma, junto con los procesos políticos de diversos actores y la aparición de nuevas generaciones, marcaron diferentes temas en la agenda de la memoria (Weshler, 2015, p. 7).

Adoptar estrategias para construir una memoria ejemplar. En el marco de la Feria Internacional del Libro de Bogotá (Filbo) 2016 se llevó a cabo un conversatorio denominado “Olvidar o recordar: ¿puede la memoria histórica ser contraria a la paz?” en el que participaron Gonzalo Sánchez, actual director de Centro Nacional de Memoria Histórica y Daniel Rieff, autor del libro *Contra la memoria*. De acuerdo con Rieff, en su experiencia se ha encontrado con una mayoría de casos en los cuales los ejercicios de la memoria han resultado en venganza y, por ende, en una mayor perpetuación de la violencia: “la memoria histórica casi nunca es tan receptiva a la paz y a la reconciliación como lo es al rencor...” (Rieff, citado por Tibble, 2016, párr. 1). Para Rieff, es necesario que haya una clara diferencia entre un bando de vencedores y uno de vencidos para que sea posible construir memoria y para que esta pueda llegar a aportar de manera positiva en los

procesos sociales. En contraparte, Sánchez argumentó que la prolongación y complejización del conflicto armado en Colombia obedece, en parte, al olvido sobre el cual se pactó el Frente Nacional; asimismo, se encargó de mencionar la importancia de la memoria en los procesos de sanación. Lo que queda manifiesto en esta discusión es la necesidad de no construir procesos de memoria sobre la base de líneas ideológicas que resulten en hechos revictimizantes.

En esta vía, se torna relevante diferenciar, según sus usos, dos tipos de memorias, como lo propone Todorov: el uso ejemplar y el uso literal. El uso *ejemplar* de la memoria “permite utilizar el pasado con vistas al presente, aprovechar las lecciones de las injusticias sufridas para luchar contra las que se producen hoy día, y separarse del yo para ir hacia el otro” (Todorov, 2000, p. 32); en similar perspectiva Weshler identifica “un uso de la memoria como lección y aprendizaje de base para la acción del presente. Esto es, un uso de la memoria como medio o pasaje para la elaboración colectiva, donde las experiencias dialoguen entre sí” (Weshler, 2015, p. 8). De acuerdo con González (2014),

sin negar la singularidad de los procesos, la memoria ejemplar, permite abrir el recuerdo a la analogía y la generalización para extraer una lección. El pasado se convierte, entonces, en un principio de acción para el presente puesto que permite aprovechar las lecciones del pasado para comprender situaciones nuevas (p. 52).

Por el contrario, el *uso literal de la memoria* “convierte en insuperable el viejo acontecimiento [y] desemboca a fin de cuentas en el sometimiento del presente al pasado” (Vélez, 2003, p. 2). “El abuso de la memoria se produce en la reminiscencia literal, en la que los hechos aparecen únicos, irrepetibles e intransitivos, sin conducir a nada más allá de sí mismos” (González, 2014, p. 52).

Situarnos frente a la mirada a de la víctima, establecer límites, reconocer sus limitaciones. Ahora, si bien es cierto que se torna

necesario reconocer lo significativa que puede ser la visibilidad de las víctimas, una mirada centrada en la víctima entraña lo que Mèlich (2006) advierte como uno de los “peligros” que impiden la realización de procesos ejemplarizantes o simbólicos, la *sacralización* de la memoria, la cual

lleva consigo un problema añadido: la justificación de determinadas políticas, la exigencia de algunos derechos y, lo que es más grave, la apropiación de la palabra y del estatuto de víctima. En un artículo escrito en colaboración con mi colega Fernando Bárcena (...) ya advertíamos del peligro de la victimización. Puesto que la víctima no puede hablar, es posible que alguien se apropie de su palabra y pretenda hablar en su nombre. Eso es lo que una pedagogía de la memoria tendría que procurar evitar (p. 120).

Las cuestiones de las que nos previenen Bárcena y Mèlich —la apropiación de la palabra de la víctima y el hablar en nombre de ella— hacen parte de los riesgos frente a los cuales se encuentra el educador. Hablar desde la perspectiva de las víctimas puede presentárenos como un hecho reivindicativo de unas voces marginadas de la memoria oficial; lo veríamos, entonces, como un asunto correcto y necesario. No obstante, se hace indispensable recalcar que, aun cuando la figura del sujeto víctima se nos presenta con gran centralidad, reconocemos que descentrar la mirada de los sujetos en esta única dimensión permite comprender los entrecruzamientos entre el drama individual y colectivo, visibilizar los procesos de subjetivación política, enmarcar historias individuales en contextos más amplios atravesados por procesos de índole histórica, política, social y cultural. Para Mèlich evitar el amalgamamiento de la voz de la víctima y la del educador constituye un asunto importante desde un punto de vista pedagógico; demanda, en últimas, un distanciamiento: “que la ‘palabra del maestro’ no ocupe el lugar de la ‘palabra del testigo’, ni que ésta sustituya a la ‘palabra del ausente’, la de la víctima” (2006, p. 121).

En el marco de la presentación del libro *Educación en la memoria: entre la lectura, la narrativa literaria y la historia reciente* (García, Arango, Londoño y Sánchez, 2016), Antequera, lector invitado, resaltaba la importancia de entender la memoria no solamente como capacidad para comprender y conocer el dolor del otro. Al respecto señala:

Yo creo que esa es, por supuesto, una necesidad de nuestra sociedad (...). Sin embargo, creo que vale la pena también hacer un cuestionamiento útil sobre la necesidad de que la memoria (...) nos permita no sólo comprender el dolor del otro, sino comprender qué es lo que tenemos en común con el otro, que no es necesariamente un acercamiento desde el dolor y que implica una comprensión de la memoria que siento que tiene que ser amplia. Yo personalmente soy muy crítico del hecho de que la memoria a veces se plantee muy vinculada con la victimización, con el dolor, con las violaciones a los derechos humanos... cuando hay muchas cosas que necesariamente en este país van a tener que ser memorables, nos guste o no (...). Va a haber un día aquí en que va a haber, seguramente, una casa de las Farc donde le van a decir a Iván 'traiga a sus líderes', y eso va a ser memoria. Y la manera como meterse en la memoria de eso va a ser una realidad y vamos a tener que enfrentarnos a esa realidad. Y eso nos pone ante la cuestión que resalto en últimas y es: queremos convivir pacíficamente y queremos convivir a partir de la memoria, pero la convivencia necesariamente nos implica esas preguntas críticas (Antequera, 2016, 27 de abril).

Reconocer en el educar en la memoria un proyecto ético-político. En este contexto la apertura de espacios que posibilitan una mirada en clave de memoria histórica no puede verse reducida a la imposición de una normatividad sino como parte del proyecto ético y político que entraña la introducción de los más nuevos en el universo cultural (Arendt, 1996). En este punto, Philippe Meirieu (1998) permite posicionar una mirada en torno a una

de las significaciones que abarca el educar, convocando al mismo tiempo un sentido histórico y un sentido colectivo:

Educar es, también, desarrollar una inteligencia histórica capaz de discernir en qué herencias culturales [se] está inscrito (...) porque también ahí el niño es 'hecho'. Así como no se ha creado a sí mismo físicamente ex nihilo, así como no ha podido desarrollarse psicológicamente sin un entorno educativo específico, tampoco puede construirse como miembro de la colectividad humana sin saber de dónde viene, en qué historia ha aterrizado y qué sentido tiene esa historia. Todavía más precisamente: sólo puede vivir, pensar o crear algo nuevo si ha hecho suya hasta cierto punto esa historia, si ésta le ha proporcionado las claves necesarias para la lectura de su entorno, para la comprensión del comportamiento de quienes le rodean, para la interpretación de los acontecimientos de la sociedad en la que vive (...) Educar es, pues, introducir a un universo cultural, un universo en el que los hombres han conseguido amansar hasta cierto punto la pasión y la muerte, la angustia ante el infinito, el terror ante las propias obras, la terrible necesidad y la inmensa dificultad de vivir juntos (pp. 24-25).

Hannah Arendt (1996), en una vía similar, llama la atención en torno a la imposibilidad de negarnos al pasado en el intento de la instauración de un nuevo mundo, pues esto supondría una expulsión de los nuevos y de quienes les anteceden, ubicándonos ante una paradoja irresoluble. De ahí se comprenderá, entonces, que las posibilidades de reinventar el mundo solo pueden situarse desde el mundo que antecede a los nuevos. Cobra relevancia fundamental, con esto, pensar los procesos de configuración de memoria histórica desde una perspectiva intergeneracional como posibilidad de acceso a la comprensión del mundo (de los sujetos que lo habitan, de sus actuaciones y del lugar de los acontecimientos y, con ello, de las oportunidades de transformación social, cultural y política). La negación de la transmisión cultural —de las

raíces, la historia y la palabra— que implica un diálogo entre generaciones será, en última instancia, una negación a la identidad colectiva (Meirieu, 1998, p. 27).

Sin duda, esta perspectiva sobre la educación demanda al educador posturas que pasan por lo ético y lo político, las cuales, además de situar al otro, le exigen situarse en las formas de simbolización del mundo que le ofrecerá a los nuevos, en el saber acerca del mundo del cual se está haciendo responsable y posicionarse, además, de manera crítica frente a sus propias categorías de pensamiento, entendiendo que estas:

Varían en función de las culturas y de las épocas históricas, están rehaciéndose constantemente y no son, como pensaba Kant, categorías *a priori* de la sensibilidad sino conceptos, representaciones colectivas, que están relacionadas de algún modo con las formas de organización social, y más concretamente con las formas que adopta el funcionamiento del poder y del saber en cada sociedad (Varela, 1995, p. 156).

Reconocernos y reconocer al otro en una perspectiva generacional hace parte, sin lugar a dudas, de consideraciones de orden ético-político y pedagógico; sin embargo, se torna perentorio enfatizar la centralidad que ocupa en miras a la construcción de una propuesta de formación para la enseñanza y el aprendizaje del pasado reciente. Herrera y Vélez (2014) resaltan, con las siguientes palabras, el valor de la memoria en el diálogo generacional:

Los lazos generacionales y las múltiples experiencias están anudadas complejamente en un hilo de temporalidad en el que coexisten memorias individuales y colectivas y memoria histórica (Mateos, 1998), aspecto que muestra que, además de la categoría de experiencia vivida, las de memoria colectiva y memoria histórica son conceptos clave para pensar una historia del tiempo presente y sus conexiones con el pasado y el futuro (p. 160).

La puesta en consideración de la responsabilidad del adulto en relación con las nuevas generaciones en los procesos de enculturación no quiere decir, en ningún sentido, que un trabajo pedagógico con la memoria implique un proceso de transmisión vertical y unidireccional. Por el contrario, una pedagogía de la memoria requiere del reconocimiento de las particularidades con las que los sujetos, desde su pertenencia generacional, son interpelados por los acontecimientos, sin que ello signifique renunciar a la posibilidad de conversar, entendida la conversación en el sentido gadameriano, como fusión de horizontes de sentido. Esta alusión que traemos en torno a “hacernos cargo del mundo que legamos”, exhorta a la superación de la inmovilidad que puede generar la inconmensurabilidad de los hechos traumáticos.

Ello implica, por lo tanto, la necesidad de dar lugar a procesos de empoderamiento de los jóvenes en relación con el pasado. En los procesos llevados a cabo por generaciones organizadas en torno a proyectos de memoria ocurre, en un ir y venir, la reelaboración de los grandes hitos históricos, jóvenes activos cuestionan el pasado; notemos, por ejemplo, los movimientos de hijos/as y nietos/as que han tenido resonancia en los tres países y cuyas reivindicaciones han alcanzado gran impacto en la elaboración de trabajos de memoria desde los cuales, además procesar la elaboración de sus propias experiencias como niños/as y como adolescentes durante los procesos represivos, también han cuestionado las apuestas del pasado, han disputado un lugar para la comprensión de los móviles de las causas de sus padres, madres y abuelos/as, para la reivindicación de subjetividades políticas y de identidades arraigadas en proyectos colectivos que respondían a las demandas de un tiempo. De ahí que la centralidad de una perspectiva generacional redunde en que “el compromiso con el *Nunca Más* sea renovado y recreado por las nuevas generaciones” (Dussel, 2008, p.1). En ese sentido, la enseñanza del pasado reciente:

No es sólo un problema de los contenidos de la memoria, sino también de las formas que ella asume, de las relaciones con la cultura

que propone, de las formas institucionales en que se la ejercita, y de los diálogos que habilita con lo contemporáneo. Esto último es particularmente importante, ya que, como decía Walter Benjamin, cada generación tiene una cita propia y original con el pasado (p. 1).

Dussel, coautora de *Haciendo memoria en el país del ¡Nunca Más!*, una propuesta de índole pedagógica con la cual el informe *Nunca Más* se difundió las escuelas argentinas, plantea la pregunta en torno al trabajo que se hace desde la escuela —y demás espacios desde los cuales se trabaja una pedagogía de la memoria, agregamos— para que “esa cita, ese encuentro donde cada uno se apropia y recrea ese pasado, tenga lugar” (2008, p. 1).

Vale la pena señalar que el situar el lugar del diálogo intergeneracional en la construcción de horizontes de futuro entraña para el educador una apuesta ética y política que le permite asumir una pedagogía que responda a esas apuestas por encima de los proyectos en boga; le permite, en últimas, deshacerse del ropaje camaleónico que le implica adaptarse sin problema y sin lugar a crítica a banderas de gobierno, a políticas internacionales, a dinámicas globales. También le plantea demandas: desacomodarse para re-pensar-se, hacer-se para su relación con el otro, desprenderse de él (ella) para que ese otro sea para sí y para otros.

Con el provecho de la variedad de narrativas de la violencia y el conflicto, el educador, el agente, el emprendedor o el gestor de memoria, tiene lugar en el trazado de una ruta de estudio del acontecimiento histórico de manera que implique la participación activa de los *otros*⁴⁴ en la construcción de memorias en su interacción con fuentes orales, espacios y relatos. En el caso de un trabajo pedagógico mediado, este inicia en el educador, con la identificación de narrativas y su lectura juiciosa, una lectura que le permita analizar los aportes de cada una de tales narrativas en la constitución de memorias y en la configuración de

44 Decimos otros/as para mantener un espectro amplio que puede abarcar a niños, jóvenes y adultos en sus distintos roles.

subjetividades y, una lectura cargada de preguntas que permita develar los móviles de los discursos que se presentan en los relatos y las representaciones simbólicas que se juegan en los modos de interpretar dicho evento histórico para hacer un trabajo pedagógico que lo implique a sí mismo como sujeto y le permita construir, de manera conjunta con los *otros*, nuevas narrativas sobre los hechos; un trabajo que le encare, en últimas, frente a su propia formación como sujeto histórico.

Hasta aquí hemos presentado algunas consideraciones y posturas ético-políticas y pedagógicas que delimitan nuestra perspectiva para acercarnos a la enseñanza y el aprendizaje del pasado reciente desde un enfoque epistemológico que adhiere a la *historia del tiempo presente*, cuya singularidad estriba, como lo precisó Dosse, “en la contemporaneidad de lo no contemporáneo, en el espesor temporal *del espacio de la experiencia*, en el presente del pasado incorporado” (2012, p. 119). En los próximos apartados se exponen los demás elementos de nuestra propuesta pedagógica referidos a sus ejes analíticos, a los componentes pedagógico-didácticos sobre los cuales se fundamenta, así como a varios ejercicios relacionados con *los trabajos de la memoria* que proponemos para el desarrollo de contenidos en torno a la historia reciente latinoamericana y, en particular, referentes a Chile, Argentina y Colombia.

Ejes analíticos

En tanto nos acercamos a los tres países desde una perspectiva de historias compartidas, la propuesta que se presenta en *Cuento para no olvidar* parte de cuatro ejes analíticos: *Regímenes represivos y violencia política*, *Memoria individual y colectiva*, *Identidad y subjetividades*, *Cultura política y derechos humanos*. Estos ejes pueden considerarse bastante amplios e incluyentes, no obstante, constituyen aproximaciones en torno a los aspectos en común a partir de los cuales se posibilita otorgar marcos de comprensión

(igualmente amplios) a diferentes acontecimientos, en una perspectiva que intenta entender el pasado reciente en términos de conexidades entre los países latinoamericanos y no como un conjunto de fenómenos aislados.

Regímenes represivos y violencia política

Durante las últimas décadas del siglo xx tuvieron lugar en Latinoamérica gobiernos represivos que dejaron en entredicho las libertades ciudadanas y los derechos humanos en general. Bajo la figura de dictaduras o de democracias restringidas en los países del continente se experimentaron persecuciones, asesinatos y desapariciones sistemáticos que dejaron una huella indeleble en el tejido social. El terrorismo de Estado se hizo sentir con toda su fuerza como medio para la obtención de control social, político e ideológico; se constituyó en el medio a través del cual los proyectos políticos y los modelos de desarrollo del continente impulsados por las clases dominantes que venían siendo objeto de fuertes cuestionamientos, tanto en la esfera política como en la cultural, se propusieron imponer control severo sobre los movimientos sociales y sobre los grupos políticos de oposición y generar condiciones para las modificaciones estructurales llevadas a cabo bajo directrices norteamericanas, en el contexto de la Guerra Fría. Previo al desencadenamiento de la violencia política impulsada por las dictaduras y las democracias restringidas, un gran número de organizaciones de izquierda habían sido conformadas a lo largo de todo el continente: en Chile, el Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR), el Movimiento de Acción Popular Unitaria (MAPU), la Brigada Ramona Parra y las Brigadas del Pueblo Revolucionario; en Argentina, las Fuerzas Armadas Revolucionarias (FAR), las Fuerzas Armadas Peronistas (FAP), el Ejército Revolucionario del Pueblo (ERP) y Montoneros; en Colombia, el Ejército de Liberación Nacional (ELN), el Movimiento Armado Quintín Lame, el Movimiento 19 de abril (M-19) y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP), entre otras (Herrera y Pertuz, 2015b).

Chile (1973-1990)

A diferencia de los demás países latinoamericanos, Chile consolidaba un proyecto socialista por las vías de la democracia de la mano de Salvador Allende quien se convirtió en presidente del país a principios de la década de los años setenta. No obstante, en este período la sociedad chilena se hallaba dividida (en los comicios electorales solo el 36,3% de la población había votado a favor de Allende) y los problemas sociales y la violencia política empezaron a copar buena parte de los espacios, lo cual condujo a problemas de gobernabilidad y al fortalecimiento de las fuerzas de extrema derecha, así como al enfrentamiento entre los sectores de derecha e izquierda. Bajo esta situación, el golpe militar encontró justificación a una sangrienta toma del poder iniciada el 11 de septiembre de 1973. Con el ataque a la Casa de la Moneda y la muerte de Salvador Allende se dio inicio a una cruenta dictadura dirigida por la Junta Militar bajo el mando de Augusto Pinochet, que se prolongaría hasta 1990. Un año antes, se puso en marcha un proceso de transición en el cual los acuerdos, explícitos o implícitos, con los militares marcaron un camino tortuoso para la instauración de un régimen democrático que debía saldar cuentas con el pasado dictatorial, al tiempo que daba continuidad a las políticas económicas y sociales puestas en marcha en el período. El número de desaparecidos reconocidos oficialmente asciende a cerca de 3000 y el del total de víctimas a más de 40000 según el último informe de la Comisión Valech.

Argentina (1976-1983)

Argentina sufrió las dificultades que acompañaron a toda América Latina, con la introducción de una dictadura cívico-militar entre 1976 y 1983 y, con ella, de las políticas que condujeron a la implantación del neoliberalismo en la región. Aunque el país portaba una tradición golpista a lo largo del siglo xx como expresión de algunos rasgos de su cultura política marcada por cierto talante autoritario que se fue recrudesciendo al pasar de las décadas, su dictadura más reciente tiene características que la diferencian de

las anteriores, especialmente en la generalización del uso indiscriminado de la violencia y la institucionalización del terrorismo de Estado. Así, en el período 1976-1983 autodenominado por los militares como *Proceso Reorganización Nacional*, las distintas generaciones fueron afectadas, de una o de otra manera, por una amplia oleada de violencia política, cuyas consecuencias todavía marcan los destinos de los argentinos en los planos económico, político, social y cultural. No obstante, Argentina ha sido uno de los países caracterizados por dinámicos procesos, no exentos de altibajos y conflictos, que han buscado dar cuenta de ese pasado, a través de movimientos en defensa de los derechos humanos, en los que las Políticas de la memoria ocupan un lugar destacado y en donde, en su última fase, el juzgamiento a los responsables de la desaparición de 30000 personas, y de un sinnúmero de niños/as apropiados/as por los victimarios, forman parte de la agenda pública.

Colombia, más de cincuenta años de violencia

A diferencia de Argentina, las dictaduras en la historia reciente de Colombia no han sido ni numerosas ni extensas, de forma tal que a la democracia colombiana se le ha llegado a considerar como la más antigua y estable del continente, valga decir que bajo largos períodos de *Estado de sitio* en los cuales la violencia como política de Estado se ha legitimado en defensa de la democracia. Solo en 1953 el General Gustavo Rojas Pinilla se tomó el poder por la vía del golpe de Estado y se consagró como el único dictador del país (en un acuerdo que abrió paso a la instauración del Frente Nacional). Para esa fecha Colombia se hallaba sumida en una profunda violencia que mereció nombre propio (La Violencia 1946-1964) y tuvo como actores a simpatizantes de las dos fuerzas políticas tradicionales: el Partido Liberal y el Partido Conservador, en todo el territorio, incluso de los más recónditos campos del país —las disputas vividas durante la época de la violencia no pueden señalarse solo como enfrentamientos partidistas, algunas regiones del país no soportan esta explicación y se extienden a disputas por poderes sindicales, revanchas terratenientes, luchas por la tierra

y conflictos de clase entre otros—. Uno de los períodos marcados por la represión ocurrió durante el gobierno de Julio César Turbay Ayala (1978-1982), durante estos años se estableció el Estado de Sitio bajo el cual la desaparición y la tortura fueron expresiones comunes de la política de Estado. El conflicto armado colombiano se extiende por más de cinco décadas y sus actores y expresiones han mutado a partir de diferentes factores que han marcado su recrudecimiento: guerrillas, narcotráfico, paramilitarismo y narco-para-política, entre otros. Las cifras de víctimas son alarmantes, ascienden a más de ocho millones, contados desde 1985 y entre los crímenes se listan asesinatos sistemáticos, genocidios políticos, desapariciones, torturas, desplazamiento forzado y toda clase de violaciones a los derechos humanos.

Memoria individual y colectiva

Las memorias deben ser comprendidas dentro de un entramado complejo, pues, las opciones llevadas a cabo por Estados, individuos y grupos sociales en relación con el pasado están atravesadas por sus formas de ver el mundo y por los diversos posicionamientos respecto a lo rememorado. Esto involucra elementos de índole ética puestos en juego en las políticas de la memoria en torno a las cuales caben preguntas relacionadas con el cómo indagar en el pasado desde el presente desde una perspectiva de *historia del tiempo presente*. Sumado a esto, “las políticas de la memoria desplegadas en cada país obedecen tanto a lógicas particulares que atienden a los propios contextos internos y sus diversas coyunturas, como a su articulación con las políticas internacionales” (Herrera y Pertuz, 2015a, p. 915) que, en la actualidad, han privilegiado la figura del sujeto víctima y han puesto énfasis en la recuperación del testimonio y del trauma individual. Esta perspectiva sitúa en un segundo plano el esclarecimiento de las circunstancias históricas que propiciaron los hechos de violencia política y sustrae las posibilidades de apropiación del pasado por parte de las nuevas generaciones y del hallazgo de claves para comprender el tiempo presente.

Identidad y subjetividades

En el marco de los regímenes represivos han tenido lugar experiencias que transformaron para siempre a los sujetos y a las sociedades en su conjunto. Buena parte de las estrategias utilizadas por los Estados se dirigieron al ataque directo sobre los sujetos. Los mecanismos utilizados por las fuerzas represivas se encargaron de poner en juego la supervivencia misma al infligir dolor sobre los cuerpos; así mismo, pretendieron el rompimiento de los vínculos políticos-afectivos que sostenían a las organizaciones políticas y el desmoronamiento de los anclajes identitarios que se encontraban en el seno de las mismas. En medio de estas circunstancias los sujetos, además de borrados y exiliados, fueron quebrados y puestos al servicio de los proyectos dominantes.

Una mirada en torno a lo que les pasa a los sujetos en medio de tales experiencias, el reparo en la fragmentariedad y la escisión de las subjetividades, posibilita la comprensión de lo ocurrido y de sus huellas en el marco de lo social; permite, al mismo tiempo, un acercamiento al interior del resquebrajamiento de las identidades vinculadas a proyectos políticos y culturales que conformaron el blanco de las dictaduras chilena y argentina y de las fuertes restricciones a la democracia colombiana.

Por otra parte, vale la pena destacar que tales experiencias y su puesta en conocimiento han implicado la negación o la afirmación de ciertas dimensiones de la subjetividad en arreglo a los momentos coyunturales que terminan por legitimar o deslegitimar desde actuaciones individuales hasta proyectos e idearios políticos alternativos al orden imperante.

Cultura política y derechos humanos

Respecto de las formas de regulación supranacionales atinentes al manejo de la violencia por parte de los Estados nacionales, tanto en el marco de las relaciones interiores como en el de las exteriores, es preciso decir que a partir de las dos guerras mundiales —llevadas a cabo como parte de los procesos de reorganización internacional del capital y de las fuerzas productivas— y de las

profundas secuelas que estas dejaron tanto para los individuos, como para las sociedades y economías —en un mundo que cada vez se avizoraba más interconectado—, en 1945 se reunieron, en la ciudad de San Francisco (Estados Unidos), delegados de cincuenta naciones y crearon la organización que se llamó Naciones Unidas (ONU), con el propósito de “proteger a las generaciones venideras del azote de la guerra”. Bajo esta misma pretensión se elaboró, en 1948, la Declaración Universal de los Derechos Humanos. En ella se sistematizaron todas las normas jurídicas relacionadas con tal problemática y todos los Estados integrantes de la organización debieron acogerse. Estas disposiciones, a la vez que trataron de pautar las actuaciones de los Estados en el orden nacional e internacional, delimitaron las características de los individuos y los derechos y deberes que los configuraban como sujetos/ciudadanos en el marco de los Estados nacionales, pero bajo normativas de carácter internacional. El restablecimiento de la democracia y el reordenamiento de los valores sociales en función de la transición que se dio en buena parte de los países latinoamericanos, en la búsqueda de consolidar culturas políticas democráticas, han producido transformaciones en las miradas recientes en torno al uso de la violencia, tanto en términos de la preservación como del acceso al poder. Así, una perspectiva forjada a través del filtro de los saldos de dos guerras mundiales y los efectos de la Guerra Fría, cuyas políticas alcanzaron a tocar el corazón de las sociedades latinoamericanas, ha llevado a cuestionar la legitimidad de la violencia en un contexto en el cual se ha afianzado la defensa de los Derechos Humanos, así como la instauración de regímenes políticos de carácter democrático.

Componentes pedagógico-didácticos de *Cuento para no olvidar*

Las actividades propuestas en *Cuento para no olvidar* han sido concebidas dentro de una estructura general integrada por tres

componentes que condensan los presupuestos a partir de los cuales comprendemos la enseñanza y el aprendizaje del pasado reciente en el marco de una pedagogía de la memoria; enseñanza y aprendizaje que no son exclusivos de la escuela y que, aún dentro de esta, no se plantean como características únicas del tipo de contenidos que competen a las ciencias sociales, sino como un propósito que puede atravesar diferentes áreas curriculares.

Si se asume con Gergen (1996) que los seres humanos nos identificamos a nosotros mismos y nos identificamos con otros a partir de la forma del relato, consideramos que justamente a partir del relato los sujetos pueden llegar a involucrarse con el pasado reciente como indagadores, oyentes, lectores, espectadores, productores, etc. En ese sentido, los componentes de *Cuento para no olvidar* se encuentran orientados hacia la puesta en diálogo del sujeto con relatos provenientes de diversos actores, para posibilitar una indagación crítica que le permita situarlos en una red más amplia de narrativas y que habilite la construcción de nuevas narrativas desde las propias voces de los implicados en el proceso; esta producción surge de la interacción constante con las voces que cuentan, pero al mismo tiempo se encuentra diferenciada por la lectura crítica del sujeto: narrativas escritas, dibujadas, pintadas, fotografiadas o filmadas, mediadas por espacios de diálogo intergeneracional, elaboradas a lo largo de un trabajo que demanda “herramientas de interpretación y de análisis del pasado y del presente” (Raggio, 2006). La propuesta contempla tres componentes de carácter pedagógico-didáctico: uno de *indagación crítica*, otro de *lectura intertextual* y finalmente de *producción de narrativas*; todos ellos atravesados por el planteamiento de preguntas y la generación de hipótesis.

La indagación crítica

Ángela Bermúdez (2015) propone cuatro herramientas para la indagación crítica, las cuales articulan “el propósito epistémico de promover comprensiones profundas con el propósito social de

cultivar ciudadanos reflexivos, responsables y pluralistas que sean capaces y estén dispuestos a manejar el conflicto de forma no-violenta” (p. 102). Este modelo de indagación crítica basado en cuatro herramientas de tipo sociocultural reúne cuatro tradiciones teóricas: el pensamiento crítico, la enseñanza de la historia reciente, la educación moral y la pedagogía crítica⁴⁵. Si bien al definir “la esencia de lo ‘crítico’, cada tradición enfatiza distintas operaciones intelectuales y proclama diferentes propósitos epistémicos y sociales” (p. 104), estas presentan elementos transversales.

Se trata, en primer lugar, del *planteamiento de problemas*, el cual implica hacer preguntas a aquello que se da por hecho para propiciar su desnaturalización, proceso que supone una transformación en el significado. Esta herramienta compromete cuestionamientos en torno a la verdad y el sentido, en nuestro caso, asociadas a los acontecimientos que han marcado el pasado reciente y las distintas versiones que intentan explicarlo desde distintas posiciones de enunciación. Así, esta herramienta construye problemas que, a su vez, pueden ser explicados de forma sistemática acudiendo a otras herramientas (2015, p. 107).

En segundo lugar, Bermúdez se refiere al *escepticismo reflexivo* como la disposición para cuestionar nuestras propias certezas. Esta herramienta se sitúa en la tensión entre la duda razonable y el análisis que fundamenta nuestros juicios; también, desde los planteamientos de la pedagogía crítica, el escepticismo reflexivo tendría que ver con “la deconstrucción de la dinámica sociocultural

45 Estas vertientes son: el pensamiento crítico, según el cual lo “crítico” consiste en una evaluación meta-cognitiva de los argumentos y del razonamiento y su propósito es el de monitorear la calidad del pensamiento y el conocimiento en un suerte de auto-corrección. En segunda instancia se encuentra la enseñanza de la historia, que entiendo lo crítico como un uso disciplinado de las fuentes, la recurrencia a explicaciones multicausales y contextualizadas; su objetivo es el de promover la producción de explicaciones plausibles de procesos históricos. En cuanto a la educación moral, el juicio independiente que coordina perspectivas relevantes constituye lo crítico y tiene por objeto el fomento de una creencia independiente y la elección justa de acciones. Por último, la pedagogía crítica, para la cual lo crítico refiere a la deconstrucción y el develamiento de relaciones de poder y estructuras sociales para la liberación humana y la transformación social (Bermúdez, 2015, p. 106).

y política del conocimiento” (Brookfield, 1987; Giroux, 1994; McLaren, 1994; citados por Bermúdez, 2015, p. 108). Con estas consideraciones, el escepticismo reflexivo se convierte en una suerte de guía metódica para la indagación asociada con “tres operaciones intelectuales interrelacionadas [...] *el escrutinio metódico de argumentos y procedimientos del pensamiento, el examen de supuestos subyacentes, y el develamiento y la corrección de distorsiones*” (p. 108, cursivas en el original). El primero refiere a la revisión rigurosa de “las aseveraciones y procesos de pensamiento”, procedimiento que pasa por auscultar y confrontar distintas fuentes que, para el caso de esta propuesta donde la narrativa testimonial ocupa un lugar preponderante, tendrá que acercarse a los elementos que conforman el pacto o contrato de veridicción entre autor y lector que caracterizan estos textos⁴⁶ para validar su solidez y coherencia no solo en la lógica interna del texto, además, identificar el lugar que ocupa dispuesto en la red de otros relatos. El segundo hace referencia específica a los supuestos con los cuales operamos: en este caso, la duda traspasa la validación de las fuentes para desplazarse hacia lo que el sujeto da por hecho en la medida en que están tan arraigados en el ámbito de lo cultural y de lo social que se muestran naturales y, por ende, exentos de revisión (p. 108). El tercero lo entendemos como la necesidad de situar las fuentes en el marco de una red de

46 “La literatura testimonial plantea un pacto implícito entre el lector y el autor, en el cual el lector da por cierto lo que está en el relato y ‘confía’ en el juicio que el autor (narrador/testimoniante) hace sobre los hechos. Si bien en textos novelados se parte del supuesto de un componente ficcional, se esperan referencias históricas verídicas. Se habla, entonces, de un tipo de lectura del testimonio que se materializa en un código de recepción veredictivo, el cual sintetiza el estatuto de “verdad” y de “veredicto” –como juicio que se emite frente a los hechos y los actores, implícito o explícito– en la narración, que se da con base en los soportes textuales internos (en los que se informa el origen del discurso) y externos (como glosarios, cronologías y notas de pie de página, entre otros). En algunos textos, por ejemplo, se refieren hechos que anteriormente han sido grabados y que pueden ser verificados en materiales externos al texto, en este caso se habla de soportes extratextuales (Ochando, 1998)” (Citado en Pertuz, 2014, p. 26).

relaciones que, en tanto humanas y desplegadas en el orden de lo político sitúan, necesariamente, relaciones de poder.

La tercera herramienta para la indagación crítica señalada por Bermúdez es la multi-perspectividad. En el caso del pasado reciente —el cual múltiples actores, provenientes de distintas posiciones, pugnan por el predominio de su relato en la *memoria pública*, y en torno al cual también emergen distintas perspectivas para su interpretación— esta herramienta se torna fundamental para reconocer que una única perspectiva puede tornarse insuficiente para comprender un problema. Esta herramienta permite la identificación, la reconstrucción y la coordinación de distintas perspectivas. La identificación implica el distanciamiento de la propia perspectiva para reconocer la de otros en “su propio contexto de significado”, esto es, una toma de perspectiva que incide en la perspectiva propia (p. 109). Por su parte, la coordinación, conlleva un ejercicio juicioso de inter-relación de las distintas perspectivas en un relato (polifónico o multi-vocal) más amplio.

La cuarta y última herramienta refiere al pensamiento sistémico, el cual “sirve para deconstruir y reconstruir los sistemas y procesos más amplios y complejos en los que las personas actúan y los eventos suceden”. Así, se entiende que esta herramienta posibilita la construcción de “relatos y explicaciones críticas que muestran cómo los fenómenos interpersonales, sociales e históricos son multidimensionales, interdependientes, dinámicos, socialmente construidos y basados en estructuras sociales subyacentes”, a partir de un mapeo de los elementos, sus relaciones y sus transformaciones (Bermúdez, 2015, p. 111). Se trata, entonces, de poder situar los elementos, en nuestro caso las distintas narrativas en torno a los acontecimientos del pasado reciente asociados a la violencia política y el conflicto armado, en redes amplias que los sostienen, establecer vínculos que les otorgan coherencia y develar las estructuras sociales que se tornan en condición de posibilidad para la existencia de tales elementos. En últimas, esta herramienta permite situar un problema en una red de relaciones que se tejen en lo social. En síntesis,

Con las herramientas de indagación crítica podemos procesar experiencias, creencias y datos, para transformarlos en conocimiento, comprensión y práctica. El carácter transformativo de estas herramientas enfatiza que la indagación crítica ofrece los medios para reconocer y trabajar una serie de desafíos intelectuales y sociales que enfrentamos regularmente, particularmente en situaciones de conflicto y controversia: perspectivas que compiten, afirmaciones inciertas, causas y consecuencias intrincadas e interdependientes, fuerzas sociales invisibles, así como los límites de los valores y las convicciones personales (Bermúdez, 2015, p. 106).

Una vía posible para pensar la indagación crítica desde *Cuento para no olvidar* puede ser un acercamiento al acontecimiento con actividades que demanden búsquedas a través de diálogos y entrevistas con familiares, con vecinos o con maestros, que indaguen por lo que distintos actores conozcan, recuerden o hayan escuchado acerca del acontecimiento, las formas en que participaron, qué hacían mientras ocurría, cómo lo percibieron, entre otros hechos. Se sugiere una continua puesta en común de las indagaciones, sin que esto signifique que todas deban coincidir o que el objetivo consista en elaborar una versión única y verdadera. Es posible encontrarnos en el camino con memorias que se complementan, o con memorias opuestas y controversiales que intentan imponerse como verdades. Todo ello hace parte del proceso de construir memoria. Lo importante es aprender a tramitar la discusión y análisis de estas diferencias. Asimismo, las indagaciones deben dirigirse a la forma como la prensa escrita registró el acontecimiento, a identificar los lugares donde ocurrieron los eventos. Sin embargo, estas indagaciones no pueden mostrar al sujeto como ajeno al espacio y al tiempo, por consiguiente se propone que tanto fechas como lugares tengan como punto de partida al sujeto que indaga. Por ejemplo: consultar el periódico del día de *mi* nacimiento y los de las fechas que comprenden el acontecimiento, preguntarnos ¿yo había nacido cuando ocurrió el evento?, si ya había nacido ¿cuántos años tenía?, ¿cuántos

años tenían mis padres?, ¿en qué lugar vivo y a qué distancia está del lugar de los hechos? A la par que avanzan las indagaciones y emergen nuevas informaciones el emprendedor de memoria puede ofrecer pistas para la organización de las mismas, por ejemplo, a través de la elaboración de matrices. Se espera que con base en la sistematización de la información emerjan nuevas preguntas y se recurra de nuevo a las fuentes para su resolución. Las respuestas que se obtengan serán confrontadas con las del grupo y se irá creando un mapeo del acontecimiento que incluya los múltiples relatos y la comprensión en torno a estos.

Con el propósito de mostrar una introducción a los ejercicios de memoria a partir de la indagación crítica, hemos dispuesto un conjunto de actividades que pueden ser consultadas en el anexo A.

La lectura intertextual

Con lo expuesto hasta aquí en torno a la indagación crítica, es posible pensar que tal componente incluye la lectura intertextual y en efecto lo hace. No obstante, consideramos de gran importancia desprenderlo de la indagación crítica para mostrar las particularidades de este ejercicio cuando hablamos del pasado reciente y, más aún, cuando privilegiamos la narrativa testimonial como fuente válida para el acercamiento a la comprensión del mismo. En el marco de *Cuento para no olvidar*, la lectura intertextual consiste en el acercamiento a narrativa testimonial bajo el entendido de que la obra literaria detenta, en lo fundamental, dos funciones: una estética y una social. La social se denomina, de manera más precisa, función macrosocial y deriva en un componente gnoseológico o de conocimiento, uno expresivo, uno axiológico o de valoración y uno lúdico. Para Ochando, esta gran función macrosocial abre paso hacia la “posible elaboración de la función ideológica de la literatura, presente en cualquier tipo de textos, pero dominante en el testimonio” (1998, p. 44). Esta función refiere a valores de tipo político, educativo e incluso partidista.

La predominancia de esta función en el género testimonial alude a la intención de denuncia que lo caracteriza. Así mismo,

en este tipo de narrativas los autores no temen tomar partido en relación con otros actores o contingencias del acontecimiento narrado. El testimonio se acompaña de una voluntad de dar a conocer puntos de vista marginados por las partes del conflicto en desventaja con respecto a la versión oficial. Sin embargo, estas características estarán determinadas por el uso que se haga del testimonio en contextos sociopolíticos particulares, lo que será, igualmente, un elemento ideológico. En ese sentido, Ochando advierte cómo la “oficialidad” puede variar en relación con un contexto y un período particulares.

La circulación de determinados textos en momentos específicos de la historia pasa por el reconocimiento del carácter ideológico de las narrativas en tanto prácticas discursivas. La legitimación e institucionalización de ciertas narrativas tiene que ver con asuntos como la inclusión o exclusión de los textos y su estudio en ámbitos escolares por cuenta de la legitimación o la deslegitimación, la validación o el rechazo de saberes, prácticas sociales o valores culturales. En ese sentido, “la ideología servirá para determinar, no solo la tendencia de los textos testimoniales, sino también la de la crítica, es decir, la del poder que cataloga, selecciona y decide qué y cómo es lo que debe ser organizado” (Ochando, 1998, p. 171). Con todo, se entiende el asunto ideológico en relación con la narrativa testimonial en tres vías diferentes: en la estructura misma del texto —expresada en una visión particular de los personajes—, en el uso —ligado a las características sociopolíticas del momento de publicación— y en la difusión —vinculada con la posibilidad de circulación de los relatos en diferentes esferas, determinadas, a su vez, por el filtro de la validación social de lo dicho—.

Si se considera que el lector reconoce la significatividad del texto en la medida en que se acerque con preguntas a este, el abordaje de las narrativas debe estar ligado al proceso de indagación que realicen los estudiantes y a las confrontaciones que quieran provocarse en relación con las versiones que estos van construyendo. Debe tenerse en cuenta que después de consolidar

un primer acercamiento empírico al hecho (con base en las actividades mencionadas para la indagación crítica), pueden integrarse otras entradas para el tratamiento del acontecimiento que se harán dependiendo de los aspectos en los que se desee profundizar. La aproximación a textos como los testimoniales posibilita un mayor acercamiento a las voces de las víctimas, los sobrevivientes, los testigos y una comprensión del hecho desde la experiencia de otro(s). Los diferentes tipos de textos ofrecen distintas respuestas a los interrogantes, enriquecen la pluralidad de voces y abren múltiples preguntas. En este caso, se hace necesario presentar una forma particular de comprender el significado de este ejercicio de lectura:

La lectura descansa en la implicación personal del lector en el acto de leer; el lector se deja afectar por lo que lee, porque si no, no habría un acontecimiento de lectura, no habría formación ni transformación. El lector, en fin, está “inter-esado” por el texto y acoge tanto ese texto como la historia, la memoria y la experiencia que lo mantiene (Bárcena, 2010, p. 44).

En este punto nos interesa situar la importancia de la narrativa testimonial en tanto reconocemos en ella un valor ético y un valor pedagógico (Traverso, 2001). En el valor ético se halla un componente de “moralización de la historia” con el cual se insta al restablecimiento del pacto social (Todorov, 1999); y en el valor pedagógico se ubica la formación de la memoria con las nuevas generaciones que conlleve un nuevo comienzo (p. 34). Bárcena sitúa el valor de la lectura de relatos testimoniales como parte del proceso de formación de la memoria, le atribuye la realización de una relación de tipo educativo “cuyo enfoque, en vez de ser lineal y objetivo, es existencial” (2010, p. 44); no obstante

esta misma relación educativa concita otra relación: la relación testimonial que los supervivientes, mediante sus relatos biográficos y

testimonios, establecen con nosotros cuando los leemos e instauramos con ellos una relación de lectura basada en un pacto testimonial. Un pacto que nos vincula a una experiencia no vivida (lo que requiere activar nuestro sistema de rememoración y de imaginación sensible, imprescindible para hacer experiencia de lo no experimentado) y nos permite mirar el dolor y el sufrimiento de nuestro presente. Y es que hay una “relación pedagógica” entre el lector y el texto escrito por un testigo (...) Del mismo modo, la relación de lectura con los testimonios constituye un tipo de relación pedagógica. En primera instancia, se trata de una experiencia de lectura, pero una que en vez de confirmar (nos) y estabilizar (nos), rompe esquemas, desestabiliza y desestructura. No obstante, en ese acto lector, la palabra que testimonia y que el lector lee alcanza un grado máximo de expresividad y comunicabilidad. Leer, aquí, es asumir un riesgo, adentrarse en una aventura. Nada hay de “pacífico” ni de controlable en esta relación lectora tan singular. El lector lee el testimonio, pero a menudo no comprende del todo (pp. 42-43).

Del mismo modo como presentamos un conjunto de actividades referidas a la *indagación crítica*, en el anexo B se encuentran expuestas actividades relacionadas con la *lectura intertextual*.

La producción de narrativas

Este componente es considerado como uno de los objetivos principales de nuestra propuesta, si se entiende que la construcción de la memoria implica tanto una comprensión del acontecimiento como una integración de este en el relato personal; así mismo, figura una forma de integración del individuo en la trama de lo social tendiente a superar la dicotomía individuo/sociedad y la mirada simplista de las relaciones sociales. Cuando el sujeto escribe es capaz de decir por sí mismo y, en este caso, su voz estará nutrida por los matices que proveen las voces diversas, yuxtapuestas, contradictorias. Así como los diferentes relatos no pueden considerarse como verdades inalterables, tampoco las nuevas narrativas que

emergen de los *trabajos de memoria* que se promueven serán relatos acabados⁴⁷. Sin embargo, no debe reconocerse en este aspecto una debilidad sino una fortaleza para el trabajo pedagógico, si se estima que en la escritura opera “la potencia del pensamiento puesto en pretexto estético donde se pregunta y se reflexiona por el tiempo y por el espacio de la palabra” (Arcila y Builes, 2015). Lejos de cerrarse, el carácter controversial, conflictivo e inacabado del proceso de elaboración del pasado —que se expresa en los “agujeros negros”⁴⁸, en las “zonas grises”⁴⁹, en los silencios, en las diferentes versiones e interpretaciones sobre los hechos—, favorece el diálogo intergeneracional, produce motivación en adultos, jóvenes, niños y niñas, y una genuina curiosidad por conocer y comprender, incorporándolos como actores dentro del proceso de elaboración del pasado. Estos actores construirán finalmente un relato que, aún tramado con palabras o silencios de otros, será dicho con voz propia (Raggio, 2006, s.p.). En este componente se torna importante subrayar el valor de la narratividad en tanto estrategia pedagógica desde la cual los sujetos acceden a procesos de producción de sentido situados en una matriz temporal en la que los “seres humanos existen en virtud de su construcción lingüística y discursiva” (Cabruja, Íñiguez y Vásquez, 2000, p. 63).

Como hemos indicado, estos tres componentes que acabamos de exponer se encuentran soportados, en el diseño de un conjunto de estrategias pedagógicas que permiten la concreción

47 Recordemos aquel uso del modo indicativo del presente del verbo “Cuento”, aquel que nos señala una acción inacabada.

48 Expresión acuñada por Yolanda Reyes para referirse a los temas difíciles, faltos de explicación. El título de “Los agujeros negros” fue puesto por esta autora a un libro de literatura infantil publicado por primera vez en el 2000, en el cual narra la historia de la desaparición de Elsa y Mario, dos investigadores del Cinep, desde la perspectiva de su hijo, quien se salvó del atentado del cual fueron víctimas sus padres gracias a que Elsa logró esconderlo en un clóset. La autora también se ha encargado de organizar ciclos de talleres, seminarios y conferencias en los que se pregunta por cómo nombrar los agujeros negros, cómo tratar los temas difíciles en la literatura infantil.

49 Expresión utilizada por Giorgio Agamben para referirse a aquello que no se puede nombrar.

de los elementos descritos a través de una estructura que sirve como base para el acercamiento a cualquiera de las temáticas a las cuales se pretenda una aproximación para construcción de ejercicios de memoria. Las actividades correspondientes a la *producción de narrativas* pueden ser consultadas en el anexo C.

Ejercicios de memoria

Cuento para no olvidar despliega una serie de *ejercicios de memoria* agrupados por temáticas: genocidio (anexo D), centros clandestinos de detención y lugares de memoria (anexo E), identidades robadas (anexo F) y construcción de procesos de paz (anexo G). Cada una de las temáticas se encuentra agrupada en una unidad didáctica que puede ser consultada en los anexos indicados. Si bien reconocemos la particularidad del desarrollo de cada una de estas temáticas en cada uno de los países, el diseño de estos *ejercicios de memoria* se entiende a través de la idea de la conexidad histórica entre los acontecimientos de violencia política acaecidos en las últimas décadas en Chile, Argentina y Colombia. Así, los ejercicios que proponemos están planteados a partir de temáticas que son comunes a los tres países con particularidades en sus formas de desarrollo. En los ejercicios de memoria que proponemos se encontrarán con una apuesta por el diálogo intergeneracional y por un constante ir y venir entre la memoria individual, la memoria colectiva y la memoria histórica, una apuesta que no propende por la imposición de verdades, sino por todo aquello de implica *formarse su propia opinión*, construir su propio relato.

Los ejercicios de memoria se encuentran planteados en consonancia con los componentes pedagógico-didácticos que hemos planteado hasta aquí. Parten de la indagación crítica, pasan por la lectura intertextual y llegan a la producción de la propia narrativa acerca del acontecimiento. En cada una de las unidades didácticas exponemos una entrada general, con actividades que introducen a la temática para acercarnos luego a la manera como

los acontecimientos relacionados se desarrollaron en cada uno de los tres países. Algunos de los temas resultan más emblemáticos en uno de los países, así que el mayor desarrollo de las actividades se centra en cierto país; sin embargo, en los otros países dejamos planteada una línea de materiales que puede ser trabajada con actividades similares a las propuestas para el país al cual nos aproximamos con mayor profundidad.

Dentro de las temáticas generales presentamos, al mismo tiempo, otros temas organizados como se indica a continuación.

Genocidio

- a. Un panorama compartido.
- b. Una mirada a través de la pintura.
- c. El caso emblemático de Colombia: el Baile Rojo.
- d. El largo capítulo del exilio latinoamericano.
- e. Un viaje por el rock latinoamericano.

De los centros clandestinos de detención a los espacios de memoria

- a. Los centros clandestinos de detención.
- b. La resignificación de los espacios de represión.
- c. La desaparición forzada: condenados a “vivir sin los otros”.

Identidades robadas

- a. Argentina: la ciencia de las abuelas.
- b. Una mirada hacia Colombia: ¿vivir para huir del pasado o vivir para reconstruir el pasado?
- c. Chile: la desarticulación de la experiencia de la Unidad Popular y los esfuerzos por preservar la identidad.

El camino de la paz: sociedades democráticas

- a. No: el fin de la era Pinochet.
- b. Colombia: silenciar las armas para que las múltiples voces se escuchen.

Entendemos que, a diferencia de Chile y Argentina, en Colombia la enseñanza del pasado reciente no ha ocupado un lugar importante en los contenidos escolares. Las propuestas presentes en los *Lineamientos curriculares para ciencias sociales* y los *Estándares básicos de competencias* de la misma área, sumados al conjunto de estrategias que acompañan la implementación de la denominada *Revolución educativa*, han terminado por conducir a que la enseñanza deba atender a la meta del perfeccionamiento de los resultados en las pruebas de evaluación masiva. En este sentido, como lo señalaban Rodríguez y Sánchez (2009) en su diagnóstico sobre el lugar de la enseñanza de la historia reciente en el currículo, en Colombia:

Aunque existe una vinculación estrecha de los actores escolares con las dinámicas y los efectos de la guerra interna, las exigencias sociales y estatales que se le hacen a la escuela, se orientan a cumplir los requerimientos evaluativos del sistema educativo, que busca desarrollar habilidades y competencias en el marco de un esquema estandarizado de educación, y no se encuentra en la agenda educativa, una política de incorporación de la historia reciente o de la memoria del conflicto armado colombiano, ni como tópico curricular, ni como objeto de trabajo pedagógico (pp. 16-17).

A la información aportada por estas autoras es necesario añadir que la recientemente decretada *Cátedra de la paz*⁵⁰ —la cual contempla la disposición de unas temáticas que integran la estructura y el contenido de la misma, entre las que se encuentran: la memoria histórica, la justicia y los derechos humanos, la participación política y la historia de los procesos de paz nacionales e internacionales— ha abierto, al menos en términos de políticas educativas, un resquicio importante para la integración del pasado reciente a los contenidos curriculares, sin que dejen de existir objeciones respecto a esta.

50 Decreto 1038 de 2015, Ministerio de Educación Nacional.

Bajo esta lógica, las unidades didácticas que presentamos como una posibilidad pedagógico-didáctica para la enseñanza y el aprendizaje del pasado reciente, pueden ser integradas en los espacios de educación formal, sin dejar de contemplar la necesidad de exceder el mandato oficial para involucrar a toda la comunidad educativa en los procesos de formación y, con ello, trascender el aislamiento de los contenidos en asignaturas específicas.

Además de la posibilidad de integración de las unidades didácticas en espacios de educación formal es importante señalar que *Cuento para no olvidar* contempla los lugares de memoria como espacios posibles para la formación. En los tres países, muchos de estos lugares han expresado una preocupación de índole pedagógica dirigida a la sociedad en su conjunto y la escuela también se ha alimentado de las elaboraciones que se tejen en esos espacios. Así, queremos enfatizar que pensamos la articulación de esta propuesta en dos espacios: la educación formal y los lugares de memoria, aunque somos conscientes, como lo expusimos en el primer capítulo, de que existen muchos más escenarios de formación en los cuales es plausible valerse de los aportes de nuestra propuesta para contribuir a los trabajos sobre el pasado reciente desde la perspectiva de la *historia del tiempo presente*.

¡Aviso importante! *Cuento para no olvidar* en la web

La propuesta de formación que presentamos, incluidas las unidades didácticas, se encuentra alojada en el sitio web www.cuentoparanoolvidar.com. Además de presentar en detalle los componentes pedagógico-didácticos, los ejes analíticos y los ejercicios de memoria que conforman la propuesta para la enseñanza-aprendizaje del pasado reciente y que hemos acabado de exponer, el sitio web cuenta con una “caja de herramientas” cuyo propósito es permitir que los materiales propuestos se constituyan en

posibilidades para pensar nuevos ejercicios de memoria (allí encontrarán, entre otros elementos, una base de datos sobre trabajos que son significativos en el campo, incluidos los del programa de investigación y formación de nuestro grupo, así como literatura testimonial, cinematografía y otros documentos en torno a la memoria). También cuenta con un directorio de organizaciones sociales e instituciones de los tres países dedicadas a la defensa de los derechos humanos, a la construcción de la memoria y a la generación de espacios, materiales, discusiones y reflexiones en torno a los procesos que se adelantan en cada uno de los países.

Los invitamos a este viaje entre linternas que se encienden ante el apagón de la cultura y barcos de papel que arriban triunfantes al puerto de la memoria, a asumir el compromiso ético y político de la formación de la memoria histórica para imaginar mundos no vividos, a inventar nuevas formas de narrarnos, a conocernos para volver a contarnos... para que este reto al que asistimos por la más revolucionaria de las capacidades humanas, la de imaginar mundos posibles, sea un *Cuento para no olvidar*.

Conclusiones

En relación a lo que nos convoca (las huellas del pasado), lo que está en cuestión es la *politicidad del recuerdo*, es decir, el recuerdo en tanto reactivación transformadora del significado (siempre inconcluso) de la memoria.

NELLY RICHARD

A lo largo de este libro hemos abordado las principales tendencias que han modulado las *políticas de la memoria* con relación al pasado de violencia política reciente en América Latina y sus relaciones con el campo de la educación, auscultando algunas de sus particularidades en Chile, Argentina y Colombia, respecto a acontecimientos dados a partir de la década del setenta del siglo pasado. Estos hechos continúan signando el presente en nuestras sociedades y en sus proyecciones de futuro de diversas maneras.

Las dinámicas que han caracterizado el campo de la memoria histórica y las *políticas de la memoria* en torno a la violencia política en Chile, Argentina y Colombia, así como sus modalidades de transmisión, apropiación y reelaboración en diversos escenarios sociales y educativos, señalan su complejidad y la intervención en ellas de factores de carácter histórico en los que están en juego los intereses de los grupos que conforman la sociedad y su expresión en las diversas coyunturas, las

relaciones de poder que establecen, así como su capacidad de incidencia en el orden social. Dinámicas que a su vez las hemos entendido en el marco de la cultura política, como parte de los repertorios que portan los sujetos, individuales y colectivos, a través de los cuales dan significación a sus actuaciones en el campo político, comprenden el orden social y se plantean sus posibilidades de modificación.

Sin embargo, en el campo de la educación ha persistido tradicionalmente una comprensión de la formación como deber ser, lo cual ha llevado a considerar que solo se educa para el bien común y para la autonomía de los sujetos, confundiendo los idearios con las prácticas sociales no discursivas. La serie de acontecimientos que han caracterizado la historia de Occidente, y la del mundo entero, ha dejado ver que en la configuración de los sujetos y de constitución de sus subjetividades intervienen mecanismos sociales y culturales que modulan, forman y educan a los individuos en los cuales no siempre están en juego *finés loables* y en los que se trenzan múltiples estrategias y tácticas de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, el análisis de las incidencias de los procesos de violencia política y de terrorismo estatal en América Latina en la formación de los sujetos, así como de las *políticas de la memoria* desplegadas en el contexto de los gobiernos de transición en Chile, Argentina y en Colombia (en el marco de la constitución de 1991 y de disposiciones legislativas a partir del año 2000) requiere de una mirada sobre la educación poco ortodoxa para permitirnos lograr una mayor comprensión de la serie de sujetos y actores, de factores y vectores que contribuyen a su configuración. En este sentido las palabras de Delory-Momberger sobre cómo “el interés de esta nueva comprensión del concepto de educación reside en la puesta en sinergia de los diferentes modos de aprendizaje” (2014, p. 706), nos dan alguna luz en esta dirección, aunque preferimos aunarle a la palabra aprendizaje la de enseñanza para no dejar por fuera los sujetos y agentes que intervienen en los procesos de formación.

Así, lo analizado a lo largo de nuestra investigación nos conduce a reflexionar en la importancia de emprender, desde el campo de la educación, trabajos en torno a las implicaciones que a nivel formativo, de constitución de las subjetividades, tienen los contextos de guerra como a los que ha estado sometida Colombia en los últimos cincuenta años y estuvieron sometidos Chile y Argentina durante las últimas dictaduras. En ese sentido, Andrés Avella afirma en su tesis doctoral, en torno al desplazamiento forzado en Colombia, que

la guerra forma. Esta afirmación resulta difícil de discutir, pues sin duda las decisiones y las acciones de la guerra suponen formas de ser y de hacer que les son propias, así que al entrar en guerra, al menos los combatientes deben exponerse a la formación de todo aquello que ahora, por necesidad, por urgencia, por propósito o por mandato, debe saber hacerse. Pero la guerra no solo forma para la guerra, la guerra forma también para la vida, para el resto de la vida y lo hace en un conjunto de escenarios y dimensiones que no siempre se hacen evidentes a simple vista. Como acontecimiento o como conjunto de prácticas y espacios socioculturales, institucionales o no, la guerra produce subjetividades, escinde al sujeto como afirma Pécaut, o sencillamente lo forma como afirma Huergo. Vale decir que el objeto de este proceso formativo no debe haber sido previsto para constituirse como tal, puede incluso que ni siquiera se sospechen sus consecuencias formativas; lo que resulta relevante para la investigación política y educativa es que aún a pesar de su imprevisión los hechos del acontecimiento de la guerra producen la constitución del sujeto o de un modo de subjetividad con particulares contenidos valorativos, conductuales, o conceptuales (Avella, 2016, p. 72).

Frente a este hecho palmario la inquietud que queda en sociedades como la nuestra —que se consideran pautadas por principios constitucionales basados en la democracia y propenden a través de las políticas públicas por la consolidación de culturas políticas en consonancia con ellos— es la de cómo tramitar las

problemáticas que en el plano estructural quedan al descubierto al analizar los fenómenos de violencia política, relacionadas con los modelos de desarrollo, las desigualdades sociales y económicas, la falta de oportunidades, entre otras. Así mismo, urge observar y analizar las problemáticas referentes al plano de las subjetividades, relacionadas con la estigmatización, la intolerancia política, el individualismo, y otra serie de factores afines a matrices autoritarias ampliamente diseminadas en el tejido social.

Como lo afirmamos a lo largo del texto, en los tres países el referente de las políticas públicas se basó en la idea de un orden social apoyado en un sistema sustentado en la democracia en donde el sujeto ciudadano (y dentro de él, el sujeto/víctima) se entiende en clave de derechos, horizonte desde el cual se apunta a la consolidación de culturas políticas de carácter democrático. No obstante, en el complejo entramado que implica establecer acuerdos y negociaciones entre las distintas fuerzas, actores y sujetos sociales están en tensión las acepciones que implica construir un orden democrático en donde los repertorios sociales, culturales y políticos que estas fuerzas despliegan se tramitan a través de diversas memorias, memorias de las que también se vale el orden dominante para interpelar y, en más de una ocasión, subyugar a sus gobernados. Es decir, son memorias que deberán ser esclarecidas por el pensamiento crítico para posibilitar puntos de fuga y construcción de proyectos emancipatorios, ya que como menciona Moulian,

las razones de Estado juegan con la inocencia de los hombres comunes. Manipulan los espantapájaros del miedo para que la memoria triture los recuerdos. Para que los hombres comunes sientan hastío ante el recuerdo, que amenaza romper la paz cotidiana. Pero esos recuerdos bloqueados seguirán bajo la superficie realizando su daño sordo (1991, p. 42).

Esta idea no está muy distante de las apreciaciones de Nelly Richard cuando señala la importancia de *saber leer* en los testimonios de las víctimas su capacidad de interpelación, en un

contexto histórico que colocó en primer plano la figura de la víctima y sus diversas demandas, lo cual nos lleva a pensar que estos testimonios no pueden ser negados por los analistas sociales, so pretexto de que tenemos exceso de memoria y mucha falta de historia, como dicen algunos. Estas voces deberán ser sometidas a análisis crítico, valoradas y respetadas en su debida proporción, a la luz de las condiciones que han hecho posible su emergencia y la habilitación de sus lugares de enunciación. Para tales estudios deberemos considerar, al mismo tiempo, los posibles usos que los poderes hegemónicos y los intereses del mercado puedan hacer de ellos, como lo propone Richard:

Sabemos que una de las puestas-en-relato de la memoria social que mayor capacidad de interpelación tiene, es la del testimonio. El testimonio busca reinscribir la verdad en primera persona de una experiencia intransferible que, como tal, puede llegar a conmover el orden de razones y hechos a través del cual el archivo y la estadística clasifican, neutralmente, los abusos. El testimonio logra forzar la atención sobre algo que la historia a menudo rechaza como simple índice residual; un índice carente de la generalidad suficiente para ser portador de una verdad incontrovertible. El testimonio pone en escena una corporización biográfica que desvía el “idioma común” de referencia colectiva de la historia hacia lo singular-personal; el testimonio consigna el residuo de ese algo improcesable cuyo accidente subjetivo desvía el orden general de las verdades objetivas del recuento histórico. Pero la improcesabilidad crítica del residuo testimonial puede, en circunstancias de mercado, llegar a comercializarse como el exceso figurativo de un horror domesticado (2002, p. 192).

Sin embargo, si nos situamos dentro de la misma lógica señalada por Avella respecto a que la guerra educa, y compartimos el consenso respecto a que a lo largo de las décadas analizadas se ve el despliegue de matrices de culturas políticas autoritarias promovidos por los poderes hegemónicos, vemos cómo

simultáneamente se han gestado otras prácticas, por parte de los sectores subalternos o no hegemónicos, en las cuales se han acrisolado repertorios que les han permitido llevar a cabo reconfiguraciones subjetivas a partir de variadas formas de resistencia, lucha y resiliencia que también permiten vislumbrar otras posibilidades formativas dentro de los contextos de guerra. Así nos lo recuerdan las afirmaciones hechas por miembros de la organización Comunidades de Autodeterminación, Vida y Dignidad sobre lo que les ha significado el desplazamiento: “Este desplazamiento nos ha formado a nosotros para vivir en la guerra (...). Nosotros insistimos en demostrar que un pueblo puede vivir en la guerra como forma de organización comunitaria, afirmando sus derechos, buscando transformar la comunidad la sociedad, el país, buscando justicia” (Citado en Avella, 2016, p. 258).

Estos repertorios también nos permiten ver distintos elementos que estos sectores han activado, enriqueciendo el campo de la memoria histórica y el de *la memoria pública*, al propender por la configuración de culturas políticas democráticas no solo desde el paradigma republicano y liberal, que ha nortado las *políticas de la memoria oficial* y los intereses de legitimación de los gobiernos de transición, sino desde paradigmas en los que está en juego *un orden social otro*. Tales repertorios recogen a través de sus prácticas y reflexiones lo mejor de los legados que las luchas revolucionarias e insurreccionales dejan a su paso en la búsqueda de sociedades más incluyentes.

En lo referente a las *políticas de la memoria* en el campo de la formación política vimos cómo estas fueron apuntaladas en torno a la educación ciudadana y a la transmisión del pasado reciente como memoria ejemplarizante que posibilitase una conciencia en torno al *Nunca Más* el terrorismo de Estado, así como la legitimación de los gobiernos de transición a la democracia. En Colombia al *Nunca Más* ha debido anteponerse el *Basta Ya*, pues en medio de un conflicto armado todavía activo es preciso resolver las disputas que el Estado todavía tiene respecto al monopolio

legítimo de la violencia, aspecto que si bien parece estar a punto de resolverse respecto a las Farc, deja no solo los retos que de allí se derivan con relación a la reinserción de esta organización, sino también con los otros grupos armados ilegales que continúan activos, tanto los insurgentes como los pertenecientes a las nuevas generaciones de paramilitares.

Así mismo, si el *Nunca Más* en Chile y Argentina significó un desiderátum con relación al terrorismo de Estado; en Colombia los crímenes de Estado aunque son reconocidos en el marco de las conversaciones actuales de paz, no se han configurado en el núcleo central de las mismas, siendo los crímenes de otros actores armados, guerrilla y paramilitares los que han prevalecido en el centro de atención de las *políticas de la memoria oficial*, tanto en las disposiciones legislativas derivadas de la ley 975 de Justicia y Paz, como de la ley 1448, de Víctimas y Restitución de Tierras. En este marco los crímenes de Estado y las connivencias y alianzas de sus agentes con los grupos paramilitares permanecen a la sombra, para no mencionar las responsabilidades de otros sectores políticos y económicos que han estado involucrados en la guerra en los últimos cincuenta o sesenta años. Esta es una problemática que es enarbolada permanentemente por las organizaciones de víctimas que pugnan por ampliar el campo de la *memoria pública* al respecto.

Los lugares de la memoria señalan escenarios singulares de formación que han emergido históricamente de la mano de la aparición del sujeto/víctima, los cuales han debido enfrentar tensiones tanto en lo relacionado con su constitución, su financiación, su administración, así como con los acontecimientos a representar y las formas de hacerlo, tensiones permeadas por las *luchas por la memoria* que se dan en el escenario público. Allí están presentes los intereses del Estado, los de las víctimas o familiares de víctimas, los de las organizaciones de derechos humanos, así como los de la sociedad civil en general; intereses que están atravesados por las significaciones dadas al pasado y las implicaciones éticas y políticas envueltas en ellas. Algunos de estos

lugares convocan comunidades pequeñas, familias, vecinos, circuitos locales; otros aglutinan audiencias más amplias y por sus características de mayor visibilidad, en el plano nacional e internacional, tienen como reto ampliar las estrategias de interpelación para conseguir que sus visitantes comprendan los fenómenos de violencia política que allí se recrean como asuntos ciudadanos de interés general. En este sentido, dentro de las modalidades a través de las cuales se ha puesto en despliegue una pedagogía de la memoria, los lugares de la memoria cobran gran importancia y representan quizás uno de los mayores retos que en el campo de las políticas públicas y del campo de la memoria pública tienen sociedades, como la chilena, la argentina y la colombiana, afectadas por un pasado reciente traumático del cual todavía no se ha logrado dar cuenta de manera cabal.

En esta misma dirección, la presencia de las *políticas de la memoria* sobre el pasado reciente en las instituciones educativas formales denota las tensiones que se presentan en estos espacios relacionadas con las características propias de la cultura escolar; los sujetos y agentes que allí intervienen, los requerimientos en cuanto a capacitación y actualización de los docentes sobre los contenidos historiográficos, así como con la apropiación de los desarrollos dados en el campo de la memoria histórica.

De modo general, lo que ha quedado claro a lo largo de la investigación respecto a la serie de saberes que han intervenido en la configuración del campo de estudio sobre *políticas de la memoria*, *memoria pública* y *memoria histórica* (enmarcado de manera más amplia dentro de la investigación en torno a la *historia del tiempo presente*) es la certeza de que su análisis desborda el campo disciplinar de la historia y que, de ninguna manera, esta puede abrogarse la titularidad de su estatuto epistemológico, lo cual es pertinente no solo con relación a otros saberes de las ciencias sociales y humanas, sino también respecto a la disyunción entre historia y memoria. Al respecto es acertado acudir de nuevo a Dosse, para quien, “los recientes estudios de la historia social de

la memoria muestran hasta qué punto la oposición canónica entre historia y memoria ya no es pertinente. Las reelaboraciones que señalan los acercamientos entre estas dos nociones nos recuerdan la dimensión humana de la disciplina histórica” (2009, p. 15).

En esta dirección, finalizamos con algunas reflexiones de Lorenz (2013) sobre los retos presentes en el abordaje histórico de las problemáticas referentes a las memorias sobre el pasado reciente en América Latina, los cuales ameritan otras formas de acercamiento a los objetos de investigación que de allí puedan derivarse:

Cuatro son, a mi juicio, las cuestiones implicadas en el problema actual de la memoria: la asunción del carácter político de nuestro trabajo (lo que implica una renuncia a una “asepsia” que aunque denostada expresamente, subyace en la autopercepción que muchos historiadores tienen acerca de su tarea); la necesidad de revisar nuestros modelos historiográficos (en tanto alimentan una concepción del pasado que a la vez orienta ciertas prácticas historiográficas y relega otras); la importancia vital de volver a prestar atención a las formas de la Historia (en especial, a la narrativa) y, por último, la necesaria aceptación de que la construcción de la mirada histórica no es una tarea exclusiva de los historiadores profesionales (2003, p. 84).

Con relación a esta apuesta hemos elaborado en el último capítulo una propuesta formativa que se apoya, además, en el diseño de un sitio web, *Cuento para no olvidar*, en el cual brindamos reflexiones epistemológicas y herramientas pedagógicas y didácticas para un acercamiento a las problemáticas que han sido abordadas a lo largo de nuestra investigación, desde un énfasis que muestra sensibilidad a la narrativa testimonial. Todo esto se realiza con el propósito de habilitar desde otros lugares los esfuerzos que hemos hecho en materia de investigación para que sus resultados sean aprovechados en diferentes espacios de formación y socialización, con el ánimo de contribuir a la constitución de

sujetos autónomos desde una perspectiva histórica y crítica que, además, establezca vasos comunicantes entre las diversas experiencias latinoamericanas.

Finalmente, cabe enfatizar en la preocupación que atravesó la investigación relacionada con problematizar en el campo de la formación política la categoría de víctima, una figura de sujeto que como vimos hizo su aparición imbricada con las *políticas de la memoria*, con el fin de develar las relaciones de poder que le subyacen desde su misma genealogía, un trabajo importante para contribuir a su resignificación y, con ello, poder al mismo tiempo, “ampliar y complejizar las posibilidades de articulación para acciones políticas de transformación social que devengan en políticas del recuerdo que garanticen el derecho —no el deber— de las memorias ciudadanas” (Piper, *et al.*, p. 24).

Referencias

- Abad, J. (2011). La fotografía como memoria del dolor y la resistencia de las víctimas. En D. Giraldo (Ed.), *Memorias del Diplomado Narrativa Testimonial desde las Víctimas para Construir Memoria Histórica* (pp. 13-36). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- Abuelas de Plaza de Mayo. (2016, marzo 24). La búsqueda de los desaparecidos vivos. *Página12. Suplemento especial*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/especiales/18-295277-2016-03-24.html>.
- Acevedo, Á. y Samacá, G. (2012). La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 219-242.
- Acosta, Y. (2001). La estructura cultural de la contrarrevolución burguesa y los límites de las transiciones democráticas en el cono sur de América Latina. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 6, (12), 9-31.
- Actis, M., Aldini, C., Gardella, L., Lewin, M., y Tokar, E. (2001). *Ese infierno. Conversaciones de cinco mujeres sobrevivientes de la ESMA*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Agamben, G. (1998). *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-textos.
- Agencia de Cooperación e inversión de Medellín. (2015). Museo Casa de la Memoria: una nueva etapa en la historia de la paz en nuestro país. Recuperado de <http://www.acimedellin.org/comunicaciones/interna-noticia/artmid/3101/articleid/302/>

- museo-casa-de-la-memoria-una-nueva-etapa-en-la-historia-de-la-paz-en-nuestro-pa%C3%ADs.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2010). *Debates de la Memoria: aportes de las organizaciones de víctimas a una política pública de la memoria*. Bogotá: Centro de Memoria Paz y Reconciliación.
- Alcaldía de Bogotá. (2014, 30 de diciembre). Decreto 632 de 2014: por el cual se adopta el Proyecto de Diseño Urbano Eje de la Paz y la Memoria, que integra diferentes Conjuntos Monumentales de Espacio Público en la ciudad de Bogotá D.C., y se dictan otras disposiciones. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=60318>.
- Almond, G., y Verba, S. (1992). La cultura política. En A. Batle (Ed.), *Diez textos básicos de ciencia política* (pp. 171-201). Barcelona: Ariel.
- Álvarez, M. (2014). *Para empezar un diálogo entre historia y memoria*. Recuperado el 3 de enero de 2015, de <http://centromemoria.gov.co/wp-content/uploads/2014/03/Para-empezar-un-di%C3%A1logo-entre-historia-y-memoria.pdf>.
- Amézola, G. (2011). Historia enseñada e historia investigada: relaciones peligrosas. El tratamiento escolar de la última dictadura militar y la necesidad de una actualización académica en la formación de profesores. *PolHis*, 8, 9-26.
- Amézola, G., y D'Achary, C. (2016). La Dictadura Congelada. Actos escolares, clases conmemorativas y carteleras sobre la última dictadura militar argentina en escuelas primarias de la Provincia de Buenos Aires (2008-2015). *Revista Colombiana de Educación*, 71, 137-161.
- Antequera, J. (2011). *La memoria histórica como relato emblemático*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, Agència Catalana de Cooperació al Desenvolupament.
- Antequera, J. (2016, octubre 15). La movilización después del 2-0. *Palabras al margen*. Recuperado de http://palabrasalmargen.com/index.php/articulos/nacional/item/la-movilizacion-despues-del-2-o?category_id=743.

- Antequera, J. (2016, abril 27). Presentación del libro *Educación en la memoria: entre la lectura, la narrativa literaria y la historia reciente*. Feria Internacional del Libro de Bogotá, 19 de abril a 2 de mayo. Estand de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Apropiación de menores en el Proceso de Reorganización Nacional. (2016, mayo 26). Recuperado de http://es.wikipedia.org/wiki/Apropiaci%C3%B3n_de_menores_en_el_Proceso_de_Reorganizaci%C3%B3n_Nacional.
- Arango, Magdalena. (ed.). (2007). *Para que se sepa. Hablan las personas desplazadas en Colombia*. Bogotá: Consejo Noruego para Refugiados e Internal Displacement Monitoring Centre.
- Aranguren, M. (2001). *Mi confesión. Carlos Castaño revela sus secretos*. Bogotá: Oveja Negra.
- Archila, M. (2017). Procesos de paz en América Latina. *Lasa Forum*, 48.
- Archivo Nacional de la Memoria. (2016, 26 de mayo). Institucional. Misión y Objetivos. Recuperado de <http://www.jus.gov.ar/derechoshumanos/anm/institucional/mision-y-objetivos.aspx>.
- Archivo Virtual de Derechos Humanos y Memoria Histórica. (2016, 30 de junio). ¿Quiénes somos? *Centro Nacional de Memoria Histórica*. Recuperado de http://www.archivodelosddhh.gov.co/saia_dev/ws_client_oim/menu_usuario.php.
- Arce, L. (1993). *El infierno*. Santiago de Chile: Planeta.
- Arcila, C., y Builes, L. (2015). El maestro: un artesano del lenguaje. Escritura y experiencia estética de la palabra. *Ciencias Sociales y Educación*, 4 (7), 87-106.
- Ardila Galvis, C. (1998). *Guerreros ciegos. El conflicto armado en Colombia*. Bogotá: Cedavida.
- Arendt, H. (1996). *La crisis de la educación. Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Arias, D. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 134-146.

- Avella, E. (2016). *Desplazamiento y subjetivación. El caso de los desplazados de la cuenca del Bajo Atrato. Como Educa la Guerra*. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Ávila, A. (2016, septiembre 26). Así fue la última conferencia de las Farc. *Caracol Radio*. Recuperado de http://caracol.com.co/radio/2016/09/26/nacional/1474898848_759422.html.
- Ávila, B. (Director). (2004). *Nietos: Identidad y Memoria*. [Documental]. Argentina: Sudamérica Cine/ INCCA/ Asociación Abuelas de Plaza de Mayo.
- Ávila, B. (Director). (2011). *Infancia clandestina*. [Película]. España, Brasil y Argentina: Historias Cinematográficas Cinemanía, Habitación 1520 Producciones, Antartida Producciones, Academia de Filmes, RTA Radio y Televisión Argentina.
- Ayala, P. (Director). (2015). *Un asunto de tierras*. [Cinta cinematográfica]. Colombia: Pathos Audiovisual.
- Bárcena, F. (2010). Entre generaciones. La experiencia de la transmisión en el relato testimonial. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (3), 33-47.
- Bayuelo, S., Cadavid, A., Durán, O., González, A., Tamayo, C., y Vega, J. (2008). *Lo que le vamos quitando a la guerra. Medios ciudadanos en contextos de conflicto armado en Colombia*. Bogotá: Centro de Competencia en Comunicación para América Latina.
- Bechis, M. (Director). (1999). *Garaje Olimpo*. [Cinta cinematográfica]. Argentina / Italia / Francia: Paradis Films / Classic / Nisarga.
- Becker, N. (2011). *Una mujer en Villagrimaldi*. Santiago de Chile: Pehuen.
- Bédarida, F. (1998). Definición, método y práctica de la historia del tiempo presente. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 20, 19-27.
- Behar, O. (1985). *Las guerras de la paz*. Bogotá: Planeta.
- Behar, O. (1988). *Noches de humo. Cómo se planeó y ejecutó la toma del Palacio de Justicia*. Bogotá: Planeta.

- Bekeris, E., y Doberti, M. (2014). Víctimas, victimarios. Dibujos y reflexiones en los Juicios de Crímenes de Lesa Humanidad. *Revista Virtual de Arte Contemporáneo y Nuevas Tendencias*. Recuperado de <http://revista.escaner.cl/node/7422>
- Bello, M. (2014). Cátedra ¡Basta ya! Sentidos, alcances y limitaciones de un informe de Memoria Histórica en medio del conflicto armado y en un escenario de negociación [Archivo de video]. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Centro Nacional de Memoria Histórica. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ii-C1e3LHS4&index=1&list=PLUZLBeqdF4Ia0eJTAYTqh2z50Jl7KlJMi>.
- Bermúdez, A. (2015). Four Tools for Critical Inquiry in History and Civic Education. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 102-118.
- Betancourt, J. (Director); Betancourt, J., y Nieto, P. (Guión). (2013). *No hubo tiempo para la tristeza* [Documental]. Colombia: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Blaustein, D. (Director) (1996). *Cazadores de utopías*. [Documental]. Argentina: Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales (INCAA).
- Bonasso, M. (1984). *Recuerdo de la muerte*. México: Era.
- Brawer, M. (2010). Educar en Derechos Humanos. En F. Lorenz y M. Adamoli (Coords.), *Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina. Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza* (p. 11). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Bresciano, J. (Comp.). (2010). *El tiempo presente como campo historiográfico. Ensayos teóricos y estudios de casos*. Montevideo: Ediciones Cruz del Sur.
- Brookfield, S. (1987). *Developing Critical Thinkers. Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia, Ética y Responsabilidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Cabruja, T.; Íñiguez, L. y Vásquez, F. (2000). Cómo construimos el mundo: relativismo, espacios de relación y narratividad. *Análisis*, 25, 61-94.
- Caetano, A. (Director). (2006). *Crónica de una fuga*. [Cinta cinematográfica]. Argentina: K & S Films S. A.
- Calveiro, P. (1998; 2004). *Poder y desaparición. Los campos de concentración en Argentina*. Buenos Aires: Colihue.
- Cambra, I., y Dowd, A. (2012). La ciudad como territorio de la memoria. Una visión a través del arte. *Aesthethika. Revista Internacional sobre Subjetividad, Política y Arte*, 8 (1), 51-69.
- Cancimance, A. (2013). Memoria y violencia política en Colombia. Los marcos sociales y políticos de los procesos de reconstrucción de memoria histórica en el país. *Eleuthera*, 9 (2), 13-38.
- Carbone, G. (2012). Los manuales de educación primaria argentina (1984-1993). De las políticas soñadas a los proyectos inconclusos. En C. Kaufman (Coord.), *Textos escolares, dictaduras y después: miradas desde Argentina, Alemania, Brasil e Italia* (pp. 17-50). Buenos Aires: Prometeo.
- Carnovale, V., y Larramendy, A. (2010). Enseñar la historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje. En I. Siede (Coord.), *Ciencias sociales en la escuela* (pp. 239-267). Buenos Aires: Aique.
- Carretero, M. y Borrelli, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela? *Cultura y Educación*, 20 (2), 201-215. Recuperado de <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/carretero-borrelli.pdf>
- Carri, A. (Director). 2003. *Los Rubios*. [Documental]. Argentina: Coproducción Argentina-USA.
- Carrigan, A. (1993). *The Palace of Justice. A Colombian Tragedy*. New York: Thunder's Mouth.
- Carrigan, A. (2009). *El Palacio de Justicia. Una tragedia colombiana*. Bogotá: Ícono.

- Castillejo, A. (2000). *Poética de lo otro. Antropología de la guerra, la soledad y el exilio interno en Colombia*. Bogotá: Ministerio de Cultura, Icanh.
- Castro Caycedo, G. (1996). *En secreto*. Bogotá: Planeta.
- Castro Caycedo, G. (2008). *El Palacio sin máscara*. Bogotá: Planeta.
- Cátedra de la Memoria. (2015). Museo de la Memoria. Santiago, Chile. Recuperado de 2016, de <http://catedra.museodelamemoria.cl/>
- Cedron, L. (Director, Guión). (2008). *Cordero de Dios (Agnus Dei)*. [Documental]. Argentina: Coproducción Argentina-Francia; Les Films d'Ici/Goa Films/Lita Stantic Producciones.
- Cefaï, D. (2001). Expérience, culture et politique. En *Cultures Politiques* (p. 93-117). Paris: Presses Universitaires de France (PUF).
- Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti. (2016, 26 de mayo). El Conti. Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti. Recuperado de <http://conti.derhuman.jus.gov.ar/>.
- Centro de Memoria, Paz y Reconciliación. (2014a, octubre 14). Pedagogía de la memoria. *Centro de memoria, paz y reconciliación*. Recuperado de <http://centromemoria.gov.co/pedagogia-de-la-memoria/>
- Centro de Memoria, Paz y Reconciliación. (2014b, octubre 14). Memoria y espacio público. Recuperado de <http://centromemoria.gov.co/memoria-y-espacio-publico-cmpr/>.
- Centro de Memoria, Paz y Reconciliación. (2016, 25 de junio). Misión. *Centro de memoria, paz y reconciliación*. Recuperado de <http://centromemoria.gov.co/centrodememoria/>.
- Centro Internacional para la Justicia Transicional (ICTJ). (2009). *Recordar en conflicto: iniciativas no oficiales de memoria en Colombia*. Bogotá: Opciones Gráficas Editores.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2014, abril 19). Pedagogía de la memoria histórica. *Centro Nacional de Memoria Histórica*. Recuperado de <http://centrodememoriahistorica.gov.co/areas-trabajo/pedagogia-de-la-memoria>.

- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015, abril 8). Sobre el Museo. *Centro Nacional de Memoria Histórica*. Recuperado de <http://centrodememoriahistorica.gov.co/museo/museo/sobre-el-museo>.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2016, julio). Tercer Encuentro Nacional de Desplazamiento Forzado [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=y_WJwlvX_A&feature=em-subst_digest.
- Cerruti, G. (1997). *Herederos del silencio*. Buenos Aires: Planeta.
- Charria, A. (2016, enero 27). Medellín: la disputa por la memoria. *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/opinion/medellin-disputa-memoria>.
- Chile Informa. (2014, diciembre 6). Luz Arce Sandoval, pasó de militante del PS a agente de la DINA. *Chile Informa*. Recuperado de <http://www.chileinforma.com/noticias/13450.shtml>
- Ciollaro, N. (2010, septiembre 11). Argentina: ojos que ven. *Esquina Montevideo* [Entrada de blog]. Recuperado de <http://esquinamontevideo.blogspot.com.co/2010/09/argentina-ojos-que-ven.html>
- Clara, M. (2008). El sistema represor en la búsqueda de la pedagogía del miedo. Objetivos y consecuencias psicológicas del terrorismo de estado. Recuperado de <http://studylib.es/doc/190036/el-sistema-represor-en-la-b%C3%BAqueda-de-la-pedagog%C3%ADa-del-miedo>
- Comisión de estudios sobre la violencia. (1987). *Colombia: violencia y democracia*. Bogotá: La Carreta Editores.
- Comisión de Estudios sobre la Violencia. (1988). *Colombia: violencia y democracia. Informe presentado al Ministerio de Gobierno*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Comisión de Estudios sobre la Violencia. (1995). *Colombia, violencia y democracia. Comisión de estudios sobre la violencia. Informe presentado al Ministerio de Gobierno*. Bogotá: Centro Editorial.
- Comisión de Superación de la Violencia. (1992). *Pacificar la paz. Lo que no se ha negociado en los acuerdos de paz*. Bogotá: Instituto de

- Estudios Políticos y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional, Cinep, Comisión Andina de Juristas, Cecoin.
- Comisión de Verdad y Memoria de Mujeres Colombianas. (2013). *La verdad de las mujeres. Víctimas del conflicto armado en Colombia*. Bogotá: Ruta Pacífica de las mujeres.
- Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación. (1991). *Informe Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (Rettig)*. Santiago: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación.
- Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura. (2004). *Informe Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura (Valech)*. Santiago: Gobierno de Chile, Ministerio del Interior.
- Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas. (1984). *Informe Nunca más*. Buenos Aires: Eudeba.
- Comisión Provincial de la Memoria de Córdoba. (2016a, febrero 8). La escuela va al Juicio contra el terrorismo de Estado en Córdoba. Recuperado de <http://www.apm.gov.ar/em/la-escuela-va-al-juicio-contr-el-terrorismo-de-estado-en-cordoba>.
- Comisión Provincial de la Memoria de Córdoba. (2016b, abril 10). Pedagogía y Memoria. Recuperado de <http://www.apm.gov.ar/lp/pedagog%C3%ADa-y-memoria>.
- Comisión Provincial de la Memoria de Córdoba. (2016c, abril 10). Recorridos educativos. Recuperado de <http://www.apm.gov.ar/em/recorridos-educativos>.
- Coraggio, J., y Torres, R. (1999). *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*. Madrid: Miño y Dávila.
- Corbalán, A. (2002). *El Banco Mundial. Intervención y disciplinamiento*. Buenos Aires: Biblos.
- Cortabarría, J. (2006, diciembre 21). ¿Cinco presidentes en una semana? *Parlamenteario.com*. Recuperado de <http://www.parlamentario.com/noticia-58021.html>.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH). (2014a, noviembre 14). Caso Rodríguez Vera y otros (desaparecidos del Palacio de Justicia) Vs. Colombia. Sentencia (Excepciones

- Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas). Recuperado de http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_287_esp.pdf
- Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH). (2014b, noviembre 14). Caso Rodríguez Vera y otros (desaparecidos del Palacio de Justicia) Vs. Colombia. Sentencia de 14 de noviembre de 2014 (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas). Resumen oficial emitido por la Corte Interamericana. Recuperado de http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/resumen_287_esp.pdf
- Cortés Salcedo, R. (2012). *Prácticas de ciudadanización en la escuela contemporánea. Colombia, 1984-2004*. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Cortés, A., Pérez, T., y Guerra, F. (2016). La escuela colombiana: entre la nuda vida y la biopotencia. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 383-397.
- Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo xx. En C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile* (pp. 19-113). Santiago: Editorial Universitaria.
- Crenzel, E. (2008). *La historia política del Nunca Más. La memoria de las desapariciones en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Crenzel, E. (2009). Los derechos humanos y las políticas de la memoria. Reflexiones a partir de las experiencias de las comisiones de la verdad de Argentina y Chile. En R. Vinyes (Ed.), *El Estado y la memoria. Gobiernos y ciudadanos frente a los traumas de la historia* (pp. 357-367). Buenos Aires: Del Nuevo Extremo.
- Crenzel, E. (2010). Políticas de la memoria en Argentina. La historia del informe *nunca más*. Recuperado de <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/61.pdf>
- Cristancho, J. (2013). *Tigres de papel, recuerdos de película. Memoria, oposición y subjetivación política en el cine argentino*

- y colombiano. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- De Diego Romero, J. (2006). El concepto de “cultura política” en ciencia política y sus implicaciones para la historia. *Ayer*, 61, 233-266.
- De Zubiría, S. (2015). Dimensiones políticas y culturales en el conflicto colombiano. Recuperado de <https://www.centrode.memoriahistorica.gov.co/descargas/comisionPaz2015/zubiriaSergio.pdf>
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: Clacso.
- Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y Formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19, (62), 695-710.
- Di Tella, A. (Director). (1994). *Montoneros, una historia*. [Documental]. Argentina: Cine Ojo.
- Díez, R. (2000). *Los compañeros*. La Plata: La Campana.
- Dosse, F. (2009a). La “tyrannie” de la mémoire. *Trípodos*, 25, 13-25.
- Dosse, F. (2009b). L'histoire à l'épreuve de la guerre des mémoires. *Tempo e argumento, Florianópolis*, 1 (1), 5-16.
- Dosse, F. (2012). *El giro reflexivo de la historia. Recorridos epistemológicos y la atención a las singularidades*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Finis Terrae y Dirección de Investigación y Publicaciones.
- Duque Gómez, L. (2015). *Representación del conflicto social colombiano en los libros de texto escolar de ciencias sociales de básica primaria desde una perspectiva comparativa, disciplinar e internacional (2003-2013)*. Tesis de maestría. Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.
- Durán, C. (Director). (2000). *La toma de la Embajada*. [Cinta Cinematográfica]. Colombia / México / Venezuela: Producciones Cinematográficas Uno, Cineproducciones Internacionales, Cinemateam.

- Dussel, I. (2008). A 30 años del golpe: Repensar las políticas de la transmisión en la escuela. En G. Ríos (Ed.), *La cita secreta. Encuentros y desencuentros entre educación y memoria* (pp. 157-178). Santa Fe: Amsafe.
- Dussel, I. (2001). La transmisión de la historia reciente. Reflexiones pedagógicas sobre el arte de la memoria. En: S. Guelerman (Comp.), *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio* (pp. 65-96). Buenos Aires: Norma.
- Dussel, I., Finocchio, S., y Gojman, S. (1997; 2006). *Haciendo memoria en el país del Nunca Más*. Buenos Aires: Eudeba.
- Educ.ar. (2016, 13 de mayo). La escuela va a los juicios. Recuperado de <https://www.educ.ar/sitios/educar/files/download?id=4ff2768d-e1ba-46e1-9d11-7a9bbfe7df7b>.
- Elias, N. (1998). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Norma.
- Erices, D. (2013, septiembre). El relato oculto de la educación chilena. Implicancias de la memoria emblemática del Estado chileno en la enseñanza del pasado reciente. *Le Monde Diplomatique*. Recuperado de http://www.lemondediplomatique.cl/IMG/pdf/20_Textos_escolares_Fin.pdf.
- Espacio de Memoria y Derechos Humanos. (2016, mayo 13). El Espacio Memoria lleva adelante desde 2011 este programa destinado a escuelas secundarias de de la ciudad de Buenos Aires. Recuperado de <http://www.espaciomemoria.ar/jovenesymemoria.php>
- Espacio de Memoria y Derechos Humanos. (2016, mayo 25). El Espacio hoy. Recuperado de <http://www.espaciomemoria.ar/espaciohoy.php>
- Espacio de Memoria y Derechos Humanos. (2016, 25 de mayo). Material para la prensa. Recuperado de <http://www.espaciomemoria.ar/prensa.php>.
- Estripeaut-Bourjac, M. (2010). La urgencia del relato, hoy, en Colombia. En N. Franco, P. Nieto y O. Rincón (Eds.), *Tácticas y estrategias para contar. Historias de la gente sobre conflicto y*

- reconciliación en Colombia* (pp. 172-180). Bogotá: Centro de Competencia en comunicación para América Latina.
- Finocchio, S. (2007). Entradas educativas a los lugares de la memoria. En M. Franco y N. Levín (Comps.), *Historia reciente. Perspectiva y desafíos para un campo en construcción* (pp. 253-278). Buenos Aires: Paidós.
- Folco, J. (2015). *Estela. La biografía de Estela de Carlotto*. Buenos Aires: Mara.
- Fontaine, A. (2010). *La vida doble*. Barcelona: Tusquets.
- Foro del lector. (2016). Un respaldo a Colombia. El Tiempo. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/opinion/cartas-del-lector/foro-del-lector-opinion-el-tiempo-10-de-octubre-2016/16722697>.
- Franco, M., y Levin, F. (Comps.). (2007). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos de un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.
- Franco, N., Nieto, P., y Rincón, O. (Eds.). (2010). *Tácticas y estrategias para contar. Historias de la gente sobre conflicto y reconciliación en Colombia*. Bogotá: Centro de Competencia en comunicación para América Latina.
- Fundación País Libre. (2010). Memoria histórica. En Alcaldía Mayor de Bogotá, *Debates de la Memoria: aportes de las organizaciones de víctimas a una política pública de la memoria*, (pp. 133-145). Bogotá: Opciones Gráficas Editores.
- Galak, O. (2006). Controversia por el prólogo agregado al informe "Nunca más". *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/807208-controversia-por-el-prologo-agregado-al-informe-nunca-mas>
- García, N., Arango, A., Londoño, J., y Sánchez, C. (2016). *Educación en la memoria: entre la lectura, la narrativa literaria y la historia reciente*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gils Carbó, A. (2016, marzo 21). El legado del proceso de verdad y justicia. *Suplemento especial de Página12. A cuarenta años del*

- golpe de Estado. Memorias del Fuego*. Recuperado de http://www.pagina12.com.ar/especiales/archivo/especiales/MemoriasDelFuego/Memorias_del_Fuego.pdf.
- Giroux, H. (1994). *Toward a Pedagogy of Critical Thinking*. En K. Walters (Ed.), *Re-Thinking Reason. New Perspectives in Critical Thinking* (pp. 199-204). Albany, NY: State University of New York Press.
- Gobierno de Chile. (2003). *“No hay mañana sin ayer”*. *Propuesta del presidente Ricardo Lagos en materia de Derechos Humanos*. Recuperado de http://www.ddhh.gov.cl/filesapp/propuesta_DDHH.pdf.
- Gómez, J., Herrera, J., y Pinilla, N. (2010). *Informe final de la Comisión de la Verdad sobre los hechos del Palacio de Justicia*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Gómez, L. (2015, febrero 10). 10 conclusiones de la Comisión Histórica del conflicto. Reconciliación Colombia. Recuperado de <http://reconciliacioncolombia.com/web/historia/2010/10-conclusiones-del-informe-de-la-comision-historica-del-conflicto>
- Gómez Martínez, J. (2016, junio 30). Nos graduaron de paracos. *El Colombiano*. Recuperado de <http://m.elcolombiano.com/nos-graduaron-de-paracos-FG4484610>.
- González, F. (2014). *Poder y violencia en Colombia*. Bogotá: Odecofi.
- González, M. (2014, julio 16). El arte de recordar. *La diaria*. Recuperado de <http://ladiaria.com.uy/articulo/2014/7/el-arte-de-recordar/>
- González, M. (2014). *La historia reciente en la escuela: saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Los Polvorines: Universidad Nacional General de Sarmiento.
- González Posso, C. (2014). Los nombres de la guerra en la memoria histórica. En J. Jiménez (Comp.), *Rompecabezas de la memoria ¿Aportes a una comisión de la verdad?* (pp. 19-37). Bogotá: Centro de Memoria, Paz y Reconciliación.

- Goñi, U. (1996). *Judas: La verdadera historia de Alfredo Astiz, el infiltrado*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Goñi, U. (2011). *El infiltrado*. Edición digital. Recuperado de https://issuu.com/vitua/docs/el_infiltrado_-_uki_go_i
- Grabe, V. (2000). *Razones de vida*. Bogotá: Planeta.
- Grupo de Memoria Histórica. (2013a). *¡Basta Ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Grupo de Memoria Histórica. (2013b). *¡Basta Ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Resumen*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Gruzinski, S. (2004). *Les quatre parties du monde. Histoire d'une mondialisation*. Paris: Editions de La Martinière.
- Guelerman, S. (2001). Escuela, juventud y genocidio. Una interpelación posible. En S. Guelerman (Comp.), *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio* (pp. 35-64). Buenos Aires: Norma.
- Guzmán, G. (1962). *La Violencia en Colombia. Estudio de un proceso social*. Tomo I. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo.
- Guzmán, G.; Fals, O. y Umaña, E. (1980). *La Violencia en Colombia. Estudio de un proceso social*. Tomo II. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- Habegger, A. (Director). Puenzo, L., y Habegger, A. (Guion). (2001). *(H) Historias cotidianas* [Documental]. Argentina: La Mano Producciones Audiovisuales / Zafra Difusión S.A. / Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales (INCAA) / Fondo Nacional de las Artes / Comisión para la Preservación del Patrimonio Histórico Cultural de la Ciudad de Buenos Aires.
- Hartog, F. (2003). Órdenes del tiempo, regímenes de historicidad. *Historia y Grafía*, 21, 73-102.
- Hartog, F. (2012). El tiempo de las víctimas. *Revista de Estudios Sociales*, 44, 12-19.
- Hecker, L. (1996). *El fin de la historia*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Herrera, M.; Pinilla, A.; Díaz, C. y Infante, R. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia: proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Herrera, M. y Merchán, J. (2012). Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente. En R. García, A. Jiménez y J. Wilches (Comps.), *Las víctimas: entre la memoria y el olvido*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Herrera, M. C. (2013a). Entre Mnemosine y Clío: las pulsaciones de la experiencia humana. En G. Vargas y A. Ruíz (Comps.), *Cátedra Doctoral. Campo intelectual de la educación y la pedagogía* (pp. 147-170). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, M. C. (2013b). Narrativa testimonial, políticas de la memoria y subjetividad en América Latina. Perspectivas teórico-metodológicas. En C. Piedrahita, A. Díaz y P. Vommaro (Comps.), *Acercamientos metodológicos a la subjetividad política. Debates latinoamericanos* (pp. 189-202). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José Caldas, Clacso.
- Herrera, M. y Cristancho, J. (2013). En las canteras de Clío y Mnemosine: Apuntes historiográficos sobre el Grupo Memoria Histórica. *Historia Crítica*, 50, 183-210.
- Herrera, M., Cristancho, J., Ortega, P., y Olaya, V. (2013). *Memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, M., y Pertuz, C. (2014). Lenguajes femeninos y subjetivaciones. Apuntes sobre violencia política y narrativa testimonial. En *Cátedra Doctoral Educación, Política y Subjetividad*. Manuscrito presentado para su publicación.
- Herrera, M., y Pertuz, C. (2015a). Narrativa testimonial y memoria pública en el contexto de la violencia política en Colombia. *Kamchatka. Revista de análisis cultural*, 6, 913-940.
- Herrera, M., y Pertuz, C. (2015b). Testimonio, Subjetividad y lenguajes femeninos en contextos de violencia política en América Latina. *Kamchatka. Revista de análisis cultural*, 5, 385-410.
- Herrera, M. y Pertuz, C. (2015c). Entre linternas viajeras y barcos de papel: las revistas del exilio chileno y su lugar en la configuración de subjetividades. En C. Piedrahita, A. Díaz y P. Vommaro (Comps.), *Pensamientos críticos contemporáneos:*

- Análisis desde Latinoamérica* (pp. 147-164). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Clacso.
- Herrera, M., y Pertuz, C. (2015d). Narrativas femeninas del conflicto armado y la violencia política en Colombia: Contar para re-hacerse. *Revista de Estudios Sociales*, 53, 150-162.
- Herrera, M., y Pertuz, C. (2016a). Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 79-108.
- Herrera, M., y Pertuz, C. (2016b). Cuento para no olvidar. Aportes a la Cátedra de la Paz desde el estudio de la violencia política y la narrativa testimonial. En P. Ortega (Ed.), *Una bitácora para la Cátedra de la Paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz* (pp. 187-218). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, M., y Vélez, G. (2014). Formación política en el tiempo presente: ecologías violentas y pedagogía de la memoria. *Nómadas*, 41, 149-165.
- Huyssen, A. (2001). *En busca del futuro perdido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- International Crisis Group. (2014). El día después de mañana: las Farc y el fin del conflicto en Colombia. Informe de Crisis Group sobre América Latina n.º 53, 11 de diciembre de 2014. Recuperado de <https://www.crisisgroup.org/es/latin-america-caribbean/andes/colombia/day-after-tomorrow-colombia-s-farc-and-end-conflict>.
- Iragorri, J., y Navarro, A. (2009). *Mi guerra es la paz. Navarro Wolf se confiesa con Juan Carlos Iragorri*. Bogotá: Planeta.
- Jaramillo, J., y Torres, J. (2015). Comisiones históricas y comisión de la verdad en Colombia. En C. Espitia (Comp.), *En la ruta hacia la paz debates hacia el fin del conflicto y la paz duradera* (pp. 29-57). Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá D. C., Centro de Memoria, Paz y Reconciliación.
- Jimeno, R. (1989). *Noche de lobos*. Bogotá: Editorial Presencia.
- Jozami, E. (2016, marzo 18). El largo aprendizaje. *Página12. Suplemento especial. A cuarenta años del golpe de Estado*.

- Memorias del Fuego II*. Recuperado de https://www.pagina12.com.ar/especiales/archivo/especiales/MemoriasDelFuego/Memorias_del_Fuego.pdf.
- Kaufmann, C. (2015). Manualística Escolar en Argentina (2003-2013). *Espacio, Tiempo y Educación*, 2 (1), 69-95.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos*. Barcelona: Paidós.
- Krotz, E. (1997). La dimensión utópica en la cultura política. Perspectivas antropológicas. En R. Winocur (Coord.), *Culturas Políticas a fin de siglo* (pp. 36-50). México: Juan Pablos Editor.
- La Nación. (2003, mayo 25). El texto completo del discurso presidencial. Las primeras palabras de Néstor Kirchner como jefe del Estado. *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/498849-el-texto-completo-del-discurso-presidencial>.
- La Nación. (2011, abril 30). El prólogo de “Nunca más” redactado por el escritor que generó controversia. *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1369654-conadep-su-vinculo-con-los-derechos-humanos>
- La Nación. (2011, agosto 26). Comisión Valech calificó casi 10 mil nuevos casos de víctimas de violaciones a DDHH. *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.cl/noticias/site/artic/20110818/pags/20110818143450.html>.
- Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia. De los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, 16, 21-38.
- Lara, P. (1982). *Siembra vientos y recogerás tempestades: la historia del M-19, sus protagonistas y sus destinos*. Barcelona: Fontmara.
- Lazzara, M. (2008). *Luz Arce después del Infierno*. Chile: Editorial Cuarto Propio.
- Lazzara, M. (2011). Dos propuestas de conmemoración pública: Londres 38 y el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos (Santiago de Chile). *Contracorriente*, 8, (3), 55-90.
- Lechner, N. (1990). *Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y política*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.

- Lechner, N. (1997). El malestar con la política y la reconstrucción de los mapas políticos. En R. Winocur (Comp.), *Culturas políticas a fin de siglo* (pp. 15-35). México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Lechner, N., y Güell, P. (2006). Construcción social de las memorias en la transición chilena. E. Jelin y S. Kaufman (Comps.), *Subjetividad y figura de la memoria* (pp. 17-46). Buenos Aires: Siglo XXI, Editora Iberoamericana y Social Science Research Council.
- Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2007, noviembre 20). Anexo Ley n.º 2599: Convenio de Creación del Ente Público Espacio para la Memoria, la Promoción y Defensa de los Derechos Humanos. Recuperado de <http://www2.cedom.gob.ar/es/legislacion/normas/leyes/anexos/al2599.html>.
- Legislatura de la Provincia de Córdoba. (2006, 22 de marzo). Ley Provincial de la Memoria n.º 9286. Recuperado de <http://www.apm.gov.ar/em/ley-provincial-de-la-memoria-n%C2%BA-9286>.
- Ley Federal de Educación N° 24.195. Ministerio de Educación y Deportes. Buenos Aires, Argentina, 1993. Recuperada el 28 de marzo de 2016, de <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=90044>.
- Ley 975 de 2005. “Por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios”. *Diario Oficial*, n.º 45.980 de 25 de julio de 2005.
- Ley 1408 de 2010. “Por la cual se rinde homenaje a las víctimas del delito de desaparición forzada y se dictan medidas para su localización e identificación”. *Diario Oficial*, n.º 47.807 de agosto 20 de 2010.

- Ley 1731 de 2014. "Por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país". s. d., 1 de septiembre de 2014.
- Lira, E., y Loveman, B. (2002). *El espejismo de la reconciliación chilena. 1990-2002*. Santiago: LOM.
- Lira, E., y Loveman, B. (2005). *Políticas de reparación: Chile 1990-2004*, Santiago: LOM.
- Lira, E. (2009). Las resistencias de la memoria. Olvido jurídicos y memorias sociales. En R. Vinyes (Ed.). *El Estado y la memoria. Gobiernos y ciudadanos frente a los traumas de la historia* (pp. 67-115). Buenos Aires: Del Nuevo Extremo.
- Lizarralde, M. (2012). La escuela y la guerra, las memorias entre el miedo y el silencio. *Praxis Pedagógica*, 13, 90-103.
- Londres 38. (2016, marzo 18). Sitios de memoria piden reconocimiento como Monumentos Nacionales. *Londres 38 espacio de memoria*. Recuperado de <http://www.londres38.cl/1937/w3-article-97614.html>.
- Longoni, A. (2007). *Traiciones. La figura del traidor en los relatos acerca de los sobrevivientes de la represión*. Buenos Aires: Norma.
- López de la Roche, F. (2014). *Las ficciones del poder. Patriotismo, medios de comunicación y reorientación afectiva de los colombianos bajo Uribe Vélez (2002-2010)*. Bogotá, Iepri.
- López de la Roche, F. (2016, julio 14). Pedagogía para la construcción de la paz. Foro Construcción de Paz y Derechos Humanos de la Defensoría del Pueblo. Bogotá, D. C, Colombia.
- Lorenz, F., y Adamoli, M. C. (Coords.). (2010). *Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina. Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Lorenz, F. (2013). Tiempo, Historia, Memoria. En *Lucha Armada en la Argentina. Anuario* (pp. 82-93). Buenos Aires; Ejercitar la Memoria.
- Lorenz, F. y Winn, P. (2014). Las memorias de la violencia política y la dictadura militar en la Argentina: un recorrido en el año

- del Bicentenario. En S. Stern, P. Winn, F. Lorenz y A. Marchesi (Eds.), *No hay mañana sin ayer. Batallas por la memoria histórica en el Cono Sur* (pp. 25-150). Santiago: LOM.
- Lythgoe, E. (2008). El desarrollo del concepto de testimonio en Paul Ricœur. *Eidos. Revista de Filosofía de la Universidad del Norte*, 9, 32-56.
- Mancilla, S. (1993). La generación y N.N. En A. España (Comp.), *Poesía Chilena (1973-1991)* (p. 55). Punta Arenas: Ediciones la Pata de Liebre.
- Manifiesto de Historiadores. (1999). En *Punto Final*, 438.
- Márai, S. (2008). *La extraña*. Barcelona: Salamandra.
- Marchesi, A. (2011). El pasado como parábola política. En M. Bardó y A. Forné (Eds.), *Memorias de la represión en Argentina y Uruguay: narrativas, actores e instituciones*. Edición digital (pp. 9-26). Sweden: Institute of Latin American Studies, Stockholm University. Recuperado de http://www.lai.su.se/polopoly_fs/1.135175.1368788160!/menu/standard/file/SRoLAS_07_2011.pdf.
- Mariani, A., y Gómez, A. (2012). *La Perla. Historia y testimonios de un campo de concentración*. Buenos Aires: Aguilar.
- Mariño, M. (2006). Las aguas bajan turbias. Política y pedagogía en los trabajos de la memoria. En P. Pineau, M. Mariño, N. Arata y B. Mercado, *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)* (pp. 119-210). Buenos Aires: Colihue.
- Martínez, D. (2016, marzo 18). El camino judicial. Avances y retrocesos en los juicios por los crímenes de la última dictadura. *Página12. Suplemento especial. A cuarenta años del golpe de Estado. Memorias del Fuego*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/especiales/archivo/especiales/MemoriasDelFuego/MF03.pdf>
- Maya, M., y Petro, G. (2006). *Prohibido Olvidar. Dos miradas sobre la toma del Palacio de Justicia*. Bogotá: Casa Editorial Pisando Callos.

- McLaren, P. L. (1994). Foreword: Critical Thinking as a Political Project. En K. Walters (Ed.), *Re-Thinking Reason: New Perspectives in Critical Thinking as a Political Project* (pp. 9-15). Albany, NY: State University of New York Press.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Mejía, O. (Dir.). (2008). *Paramilitarismo, desmovilización y reinserción: la ley de justicia y paz y sus implicaciones en la cultura política, la ciudadanía y la democracia en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Mèlich, J. C. (2006). El trabajo de la memoria o el testimonio como categoría didáctica. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 5, 115-124.
- Memoria Abierta. (2015, mayo 25). Memoria Abierta. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://www.memoriaabierta.org.ar/wp/>
- Mendoza Romero, N. C. (2015). *Políticas de la memoria y transmisión generacional de pasados recientes*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Colección Investigación Doctoral.
- Merino, M. (1993). *Mi verdad*. Santiago: ATG.
- Mesa de Conversaciones para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. (2016, junio 22). Comunicado Conjunto n.º 75. Anuncio sobre Punto 3 de la Agenda General. La Habana, Cuba. Recuperado de <https://www.mesadeconversaciones.com.co/comunicados/comunicado-conjunto-75-la-habana-cuba-22-de-junio-de-2016>
- Mesa de Conversaciones para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. (2016, agosto 12). Comunicado Conjunto n.º 88. Mecanismo de selección de los magistrados de la Jurisdicción Especial para La Paz. La Habana, Cuba. Recuperado de <https://www.mesadeconversaciones.com.co/comunicados/comunicado-conjunto-88-la-habana-cuba-12-de-agosto-de-2016>
- Mesa de Conversaciones para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. (2016, agosto

- 24). Acuerdo general para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. La Habana, Cuba. Recuperado de https://www.mesadeconversaciones.com.co/sites/default/files/24_08_2016acuerdofinalfinalfinal-1472094587.pdf.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina. (2006) *Treinta ejercicios de memoria a treinta años del golpe*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Decreto 1038, por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. Bogotá, Colombia. Recuperado de http://www.acodesi.org.co/es/images/stories/legislacion/decreto_1038_de_2015.pdf
- Ministerio del Interior. República de Colombia. (2012). Ley de víctimas y restitución de tierras y decretos reglamentarios: Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. Recuperado de <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/caminosParaLaMemoria/descargables/ley1448.pdf>.
- Molina Valencia, N. (2010). Reconstrucción de memoria en historias de vida. Efectos políticos y terapéuticos. *Revista de Estudios Sociales*, 36, 64-75.
- Monsalve, A. (2013, 28 de julio). El Informe Basta ya, no basta. *El Mundo.com*. Recuperado de <http://www.elmundo.com/portal/resultados/detalles/?idx=220526&anterior=1¶mdsdia=5¶mdsmes=06¶mdsanio=&cantidad=25&pag=954#.WlkdgrbhBEK>
- Monsalve, R. (2016, mayo 23). Limbo jurídico tiene en jaque a exparas. *El Colombiano*. Recuperado de <http://www.elcolombiano.com/colombia/paz-y-derechos-humanos/limbo-juridico-tiene-en-jaque-a-exparas-BL4184726>.
- Mora, L. (Directora). (2015). *Antes del fuego*. [Cinta cinematográfica]. Colombia: Laberinto Cine y Televisión.

- Moreno, C. (2016, marzo 31). Hacia una legislación para los lugares de memoria. Recuperado de <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/fr/noticias/noticias-cmh/hacia-una-legislacion-para-los-lugares-de-memoria>
- Moulian, T. (1991). *Chile actual. Anatomía de un mito*. Santiago de Chile: LOM.
- Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado (Movice). (2010). Memoria histórica: una propuesta de política pública para el distrito, desde las víctimas de crímenes de Estado. En Alcaldía Mayor de Bogotá, *Debates de la Memoria: aportes de las organizaciones de víctimas a una política pública de la memoria*, (pp. 87-98). Bogotá: Opciones Gráficas Editores.
- Museo Casa de la Memoria. (2016, abril 13). Pedagogía para la paz y la reconciliación. *Museo Casa de la Memoria*. Recuperado de <http://www.museocasadelamemoria.org/El-Museo/Lineas-Estrategicas/Pedagogia-Paz-Reconciliacion>
- Nieto, P. (Comp.). (2006). *Jamás olvidaré tu nombre*. Medellín: Alcaldía de Medellín.
- Nieto, P. (2007). *El cielo no me abandona*. Medellín: Alcaldía de Medellín.
- Nieto, P. (2010a). *Donde pise aun crece la hierba*. Medellín: Alcaldía de Medellín.
- Nieto, P. (2010b). Relatos autobiográficos de víctimas del conflicto armado: una propuesta teórico-metodológica. *Revista de Estudios Sociales*, 36, 76-85.
- Nora, P. (1984). Entre mémoire et histoire, la problématique des lieux. En P. Nora (Dir.), *Les lieux de mémoire, I. La République* (pp. xvi-xlii). Paris: Gallimard.
- Ochando, C. (1998). *La memoria en el espejo: aproximación a la escritura testimonial*. Barcelona: Anthropos.
- Olivera, H. (Director). (1986). *La noche de los lápices*. [Cinta cinematográfica]. Argentina: Aries.
- Padilla, A., y Bermúdez, Á. (2016). Normalizar el conflicto y desnormalizar la violencia: Retos y posibilidades de la enseñanza

- crítica de la historia del conflicto armado colombiano. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 219-251.
- Página 12. (2015, diciembre 10). Mauricio Macri: “Tenemos una visión nueva de la política”. *Página/12*. Recuperado de <http://www.pagina12.com.ar/diario/ultimas/20-287960-2015-12-10.html>
- Página 12. (2016, 30 de abril). Nadie nos va a quitar todo lo que conseguimos. *Página12*. Recuperado de <http://www.pagina12.com.ar/imprimir/diario/ultimas/20-298260-2016-04-30.html>
- Pareja, D. J. (2015, 29 de abril). Buscan que Museo de la Memoria sea visible para ajenos al conflicto. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/colombia/medellin/museo-casa-de-la-memoria-en-medellin/15653296>
- Parque de la Memoria de Buenos Aires. (2016, abril 21). Origen. Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/Parque_de_la_Memoria_de_Buenos_Aires
- Parra Sandoval, R., González, A., Moritz, O., Blandón, A., y Bustamante, R. (1992). *La escuela violenta*. Bogotá: Fundación FES, Tercer Mundo.
- Partnoy, A. (1986). *The Little School. Tales of Disappearance and Survival*. San Francisco: Cleis Press.
- Partnoy, A. (2006). *La Escuelita. Relatos testimoniales*. Argentina: La Bohemia.
- Pasamar, G. (2010). Orígenes de la historia del presente: el modelo de las “historiae ipsius temporis”. En J. Bresciano. (Comp.), *El tiempo presente como campo historiográfico. Ensayos teóricos y estudios de casos* (pp. 19-40). Montevideo: Ediciones Cruz del Sur.
- Pecaut, D. (2001a). Configuraciones del espacio, el tiempo y la subjetividad en un contexto de terror. El caso colombiano. En *Guerra contra la sociedad* (p. 227-256). Bogotá: Planeta.
- Pecaut, D. (2001b). *Guerra contra la sociedad*. Bogotá: Planeta.
- Peña, M. V. (1986). *Palacio de Justicia: Las 2 tomas*. Bogotá: Fundación Ciudad Abierta.

- Peris Blanes, J. (2005). *La imposible voz. Memoria y representación en los campos de concentración en Chile. La posición del testigo*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- Peris Blanes, J. (2008). *Historia del testimonio chileno. De las estrategias de denuncia a las políticas de la memoria*. Valencia: Universitat de València.
- Peris Blanes, J. (2009). Contradicciones del testimonio. Políticas de memoria y retóricas de la violencia en Chile postdictatorial. *Pasajes. Revista de pensamiento contemporáneo*, 28, 71-79. Recuperado de https://www.academia.edu/1476330/Contradicciones_del_testimonio._Pol%C3%ADticas_de_memoria_y_ret%C3%B3ricas_de_la_violencia_en_el_Chile_postdictatorial.
- Pérotin-Dumon, A. (2005). El pasado vivo de Chile en el año del Informe sobre la Tortura. *Nuevo Mundo*. Recuperado de <https://nuevomundo.revues.org/954>
- Persino, M. S. (2008). Memoriales, museos, monumentos: la articulación de una memoria pública en la Argentina posdictatorial. *Revista Iberoamericana*, 76 (222), 1-16.
- Pertuz, C. (2014). Vivir sin los otros. literatura testimonial en la configuración de subjetividades y la constitución de memorias colectivas: aperturas pedagógicas. Tesis de pregrado. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Pincheira, I. (2010). Corey Robin. El miedo. Historia de una idea política. *Polis (Santiago)*, 9 (25), 577-581.
- Pineau, P. (2006). Impactos de un asueto educacional. Las políticas educativas de la Dictadura (1976-1983). En P. Pineau, M. Mariño, N. Arata y B. Mercado, *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)* (pp. 13-118). Buenos Aires: Colihue.
- Pinho Saraiva Nunes de, F. (2009). *La ética dialogal de Paul Ricœur*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

- Piper-Shafir, I., Fernández Droguett, R., y Íñiguez-Rueda, L. (2013). Psicología Social de la Memoria: Espacios y Políticas del Recuerdo. *Psykhé*, 22 (2), 19-31.
- Piper-Shafir, I. (2015). Violencia política, miedo y amenaza en lugares de memoria. *Athenea Digital*, 15 (4), 155-172.
- Pizarro, M. J. (Guión). (2010). *Carlos Pizarro: un guerrero de paz*. [Documental]. Colombia: Idea Productora.
- Pizarro, M. J., y Hernández, S. (Director). (2015). *Pizarro: la película*. [Cinta cinematográfica]. Colombia: La Popular.
- Polanía Amézquita, S. (1995). *Mateo Ordaz en el holocausto*. Bogotá: Lito Alex.
- Prividera, N. (Director). (2007). *M*. [Documental]. Argentina: Trivial.
- Puenzo, L. (Director). (1985). *La historia oficial*. [Cinta cinematográfica]. Argentina: Historias Cinematográficas / Cinemania / Progress Communications.
- Raggio, S. (2006). *Dossier Educación y memoria. Guía de recursos para docentes*. Buenos Aires: Comisión Provincial por la Memoria.
- Ramírez, L. (2014). Sentencia No. 207 Jesús Armando Arias Cabrales-Anula parcialmente sentencia Apelada y confirma lo demás. Tribunal Superior del Distrito Judicial de Bogotá. Sala Penal.
- Red de Estudios en Memoria (2015). El relato para salir del conflicto no puede ser solo la sanción y la memoria de los vencedores. Conversatorio a propósito del informe de la CHCV. *Ciudad Pazando*, 8, (1), 228-240.
- Redacción Justicia. (2013, 23 de septiembre). Mindefensa lanzó críticas al libro de Memoria Histórica. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13078302>.
- Restrepo, L. (1986). *Historia de una traición*. Bogotá: Plaza y Janés.
- Restrepo, L. (1987). *Historia de una traición*. México: Claves Latinoamericanas.
- Restrepo, L. (1999). *Historia de un entusiasmo*. Bogotá: Norma.

- Restrepo, L. A. (Director). (2003). *La primera noche*. [Cinta cinematográfica]. Colombia: Congo Films.
- Restrepo Yusti, M. (1999). *Escuela y desplazamiento “una propuesta pedagógica”*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Rey, G., y Huertas, C. (2010). Verdad abierta. Paramilitarismo y conflicto armado en Colombia. En *Periodismo digital en Colombia 2010. El quién y el cómo de los nuevos medios*. Bogotá: Consejo de Redacción, Centro Ático y Pontificia Universidad Javeriana (Facultad de Comunicación y Lenguaje). Recuperado de http://consejoderedaccion.org/documentos/emprendimiento/estudio_medios_digitales_2010.pdf.
- Reyes, L. (2004). Actores, conflicto y memoria: reforma curricular de Historia y Ciencias Sociales en Chile, 1990-2003. En E. Jelin y F. Lorenz (Comps.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (pp. 65-93). Madrid: Siglo XXI.
- Reyes, L. (2013). A cuarenta años del golpe de estado. El debate curricular inacabado. *Docencia*, 50, 30-46.
- Reyes, M. J., Muñoz, J., y Vázquez, F. (2013). Políticas de memoria desde los discursos cotidianos: la despolitización del pasado reciente en el Chile actual. *Psykhé*, 22 (2), 161-173. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282013000200012&lng=es&tlng=es. 10.7764/psykhe.22.2.582.
- Reyes, Y. (2000). *Los agujeros negros*. Madrid: Alfaguara Internacional, Unicef.
- Reyes, Y. (2005). *Los agujeros negros*. Bogotá: Alfaguara Infantil.
- Richard, N. (2007). *Márgenes e instituciones. Parte en Chile desde 1973*. Santiago de Chile: Ediciones Metales Pesados.
- Richard, N. (2002). La crítica de la memoria. *Cuadernos de Literatura*, 8 (15), 187-193.
- Richard, N. (2010). *Crítica de la memoria (1990-2010)*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Ricœur, P. (2008). *La historia, la memoria, el olvido*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Rincón, O. (2008). Presentación. En C. Rodríguez (Ed.), *Lo que le vamos quitando a la guerra. Medios ciudadanos en contextos de conflicto armado en Colombia* (pp. 3-5). Bogotá: Centro de Competencia en Comunicación para América Latina.
- Rioux, J. P. (1998). A memoria colectiva. En J. P. Rioux y J. F. Sirinelli (Coords.), *Para uma história cultural* (pp. 307-334). Lisboa: Editorial Estampa.
- Robin, R. (2012). *La memoria saturada*. Buenos Aires: Waldhuster Editores.
- Rodríguez, S. y Sánchez, M. (2009). Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: Trabajar con la memoria en un país en guerra. *Reseñas de enseñanza de la historia*, 7, 15-66.
- Rodríguez, S. (2014). Enseñanza y aprendizaje de la historia en Colombia, 1990-2011. En S. Plá y J. Pagès (Coords.), *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina* (pp. 109-154.). México: Bonilla Artigas Editores/ Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez, S. (2015-2016). *Análisis de las investigaciones sobre el paramilitarismo: Estudios regionales (Antioquia, Sucre, Meta y Bogotá) y del paramilitar como victimario*, DCS 414-15. (Proyecto de Investigación). Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Rojas, C. (1988). *Recuerdos de una Mirista*. Montevideo: El Taller.
- Roqué, M. I. (Dirección, Guión). (2000). *Papá Iván*. [Cinta cinematográfica]. Argentina, México: Centro de Capacitación Cinematográfica (CCC) / Fondo Nacional para la Cultura y las Artes México / Zafra Difusión S.A.
- Rosemberg, J., y Kovacic, V. (2010). *Educación, Memoria y Derechos Humanos: orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, OEA.
- Rubio, G. (2012). El pasado reciente en la experiencia chilena. Bases para una pedagogía de la memoria. *Estudios Pedagógicos*, 38 (2), 375-396.

- Rubio G. (2013). *Memoria, política y pedagogía*. Santiago: LOM.
- Ruta Pacífica de las Mujeres. (Producción). (2013). *Memoria para la vida. Una comisión de la verdad desde las mujeres* [Documental]. Colombia: Observatorio Audiovisual e Investigativo sobre Procesos Comunitarios y de Resistencia / Asociación Campesina de Antioquia Producciones El Retorno dosmil13. Recuperado de https://youtu.be/nQs3_bxdNl4
- Sábato, E. (1984). Prólogo. En Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas, *Informe Nunca más*. Buenos Aires: Eudeba.
- Salazar, L. G. (2014). Sentencia Luis Alfonso Plazas Vega Casación, n.º 38957. Corte Suprema de Justicia. Sala de Casación Penal. Recuperado de <http://media.caracoltv.co/Fallo.pdf>
- Sánchez, E. (2013). Las disputas por la memoria. Las víctimas y su irrupción en la esfera pública. Medellín 2004-2010. *Revista del Instituto de Estudios Políticos*, 42, 61-84.
- Sánchez, G. (1995). Presentación. En Comisión de estudios sobre la violencia. Colombia: violencia y democracia. 4ª Edición. Bogotá: Instituto de Estudios políticos y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Colombia, Colciencias.
- Sánchez, G. (2013). Seminario Habitar la Memoria: Presentación del informe ¡Basta Ya! *VI Semana por la memoria. lecciones de vida para nunca olvidar*. Medellín, 18 al 27 de noviembre [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=dYlrCfMEk4E&feature=youtu.be>
- Sánchez, G. (2014). Prólogo. En J. Jaramillo, *Pasados y presentes de la violencia en Colombia. Estudio sobre las comisiones de investigación (1958-2011)* (pp. 17-22). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Sánchez, E. (2000). *Patria se escribe con sangre*. Barcelona: Anthropos.
- Sánchez, O., y Rodríguez, S. (2009). Narrativa, memoria y enseñanza del conflicto armado colombiano: propuesta para superar las políticas de olvido e impunidad. En D. Gómez

- y A. Serna (Comps.), *El papel de la memoria en los laberintos de la justicia, la verdad y la reparación* (pp. 210-229). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Sandoval, M. (1997). *Gloria Cuartas. Por qué no tiene miedo*. Bogotá: Planeta.
- Santoni, A. (1995). *Nostalgia del maestro artesano*. México: UNAM.
- Sarlo, B. (2006). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. México: Siglo XXI.
- Savi, V. (2016, marzo 24). De vencedores a víctimas. La memoria institucional del ejército argentino. *Haroldo Revista del Centro Cultural Haroldo Conti*. Recuperado de <http://www.revistaharoldo.com.ar/nota.php?id=114>
- Semana. (1986, julio 21). ¿Quién debe pagar los platos? *Semana* [En línea]. Recuperado el 6 de junio de 2016, de <http://www.semana.com/nacion/articulo/quien-debe-pagar-los-platos/7889-3>
- Semana. (1988, diciembre 19). Sobreviviente. *Semana*. Recuperado de <http://www.semana.com/especiales/articulo/sobreviviente/11124-3>
- Semana. (2015, febrero 14). ¿Cuándo empezó esta guerra? *Semana*. Recuperado de <http://www.semana.com/nacion/articulo/cuando-empezo-esta-guerra/417890-3>.
- Semana. (2016, junio 23). Santos entregó un 'balígrafo' a Timochenko. *Semana*. Recuperado de <http://www.semana.com/educacion/articulo/baligrafo-en-la-firma-del-acuerdo-de-dejacion-de-las-armas-acuerdo-de-paz-en-la-habana/478999>
- Stern, S. (2000). *Memoria para un nuevo siglo: Chile, miradas a la segunda mitad del siglo XX*, Santiago: LOM.
- Stern, S., y Winn, P. (2014). El tortuoso camino chileno a la memorialización (1990-2011). En S. Stern, P. Winn, F. Lorenz y A. Marchesi (Eds.), *No hay mañana sin ayer. Batallas por la memoria histórica en el Cono Sur* (pp. 261-409). Santiago: LOM.
- Stern, S., Winn, P., Lorenz, F., y Marchesi, A. (Eds.). (2014). *No hay mañana sin ayer. Batallas por la memoria histórica en el Cono Sur*. Santiago: LOM.

- Strejilevich, N. (2006). *El arte de no olvidar. Literatura testimonial en Chile, Uruguay y Argentina entre los 80 y los 90*. Buenos Aires: Catálogos.
- Tamous, S. (2014, mayo 22). La Verdad Abierta de Colombia. *Cosecha Roja. Red de periodistas judiciales de Latinoamérica*. Recuperado de <http://cosecharoja.org/la-verdad-abierta-de-colombia/>
- Tessa, S. (2016, marzo 21). La palabra irremplazable. *Página12. Suplemento especial. Memorias del Fuego. A cuarenta años del golpe de Estado*. Recuperado de https://www.pagina12.com.ar/especiales/archivo/especiales/MemoriasDelFuego/Memorias_del_Fuego.pdf.
- Tibble, C. (2016, abril 29). ¿En qué va el Museo Nacional de la Memoria? Entrevista a Magdalena Mieri. *Arcadia*. Recuperado de <http://www.revistaarcadia.com/noticias/articulo/el-museo-nacional-de-la-memoria-de-colombia-posconflicto-reparacion-simbolica/48532>.
- Tibble, C. (2016, abril 30). ¿Debe Colombia recordar u olvidar el conflicto armado? En *Revista Arcadia*. Recuperado de <http://www.revistaarcadia.com/feria-del-libro/articulo/proceso-de-paz-memoria-colectiva-gonzalo-sanchez-david-rieff/48551>
- Tiramonti, G. (1989) *¿Hacia dónde va la burocracia educativa?* Buenos Aires: Cuadernos Flacso/Miño y Dávila.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.
- Todorov, T. (1999). La morale des historiens. En C. Coquio (Comp.), *Parler des camps, penser les génocides*. Paris: Albin Michel.
- Toledo, M. I., Sepúlveda, S., Gazmuri, R., y Magendzo, A. (2010). Sobre la enseñanza de la historia del presente que refiere a las violaciones a los Derechos Humanos: argumentaciones de distintos actores que aportan a la reflexión. *Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 9 (8), 33-52.
- Traverso, E. (2001). *La historia desgarrada. Ensayo sobre Auschwitz y los intelectuales*. Barcelona: Herder.

- Triviño, C. (Director). (2015). *El silencio del río*. [Cinta cinematográfica]. Colombia: 13 Productions - Promenades Films / Igolai Producciones / Seacuático.
- Universidad de Valparaíso. (2016, junio 17). "Lo importante de la muestra del Museo de la Memoria es que se reflexione sobre lo sucedido". *Universidad de Valparaíso. Noticias*. Recuperado de <http://www.uv.cl/pdn/?id=7797>.
- Uribe Alarcón, M. V. (2015). *Hilando fino. Voces femeninas de la violencia*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Úsuga, Robinson. (2016, febrero 7). Refrescando la memoria al Museo Casa de la Memoria. *Las dos orillas*. Recuperado de <http://www.las2orillas.co/refrescaremos-la-memoria-al-museo-casa-de-la-memoria/>
- Valdés, H. (1974). *Tejas Verdes. Diario de un campo de concentración en Chile*. Barcelona: Laia.
- Valdés, H. (1996). *Tejas Verdes. Diario de un campo de concentración en Chile*. Santiago de Chile: LOM.
- Valencia, L. (2016, junio 11). Lo que hay detrás de la recolección de firmas de Uribe. *Semana*. Recuperado de <http://www.semana.com/opinion/articulo/leon-valencia-recoleccion-de-firmas-de-uribe-que-hay-detras/477213>.
- Valencia Tovar, Á. (1983). *Testimonio de una época*. Bogotá: Planeta.
- Varela, J. (1995). Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. En J. Larrosa (Comp.), *Escuela poder y subjetivación* (pp. 153-189). Madrid: La Piqueta.
- Vásquez, M. E. (2000). *Escrito para no morir. Bitácora de una militancia*. Bogotá: Anthropos.
- Vélez Rendón, J. C. (2003). Violencia, memoria y literatura testimonial en Colombia. Entre las memorias literales y las memorias ejemplares. *Estudios Políticos*, n.º 22. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/iep/22/03-velez-rendon.pdf>.
- Veneros Ruiz-Tagle, D. y Toledo Jofré, M. I. (2009). Del uso pedagógico de lugares de memoria. Visita de estudiantes de

- Educación Media al Parque por La Paz Villa Grimaldi (Santiago, Chile). *Estudios Pedagógicos*, 35 (1), 199-220.
- Verbitsky, H. (1995). *El Vuelo. Una forma cristiana de muerte*. Buenos Aires: Planeta.
- Verdad Abierta. (2016, abril 3). “Nosotros ya tenemos la memoria histórica”. Entrevista a José Luis Foncillas. *Verdad Abierta*. Recuperado de <http://www.verdadabierta.com/victimas-seccion/los-resistentes/6224-nosotros-ya-tenemos-la-memoria-historica>
- Vezzetti, H. (2007). “Conflictos de la memoria en la Argentina. Un estudio histórico de la memoria social”. En A. Pérotin-Dumon (Dir.), *Historizar el pasado vivo en América Latina*. Recuperado de http://etica.uahurtado.cl/historizarelpasadovivo/es_contenido.php.
- Villa Grimaldi. (s.f.). Recuperación Villa Grimaldi. Recuperado de <http://villagrimaldi.cl/historia/recuperacion-de-villa-grimaldi/>.
- Vinyes, R. (2002). La razón de la memoria. *Cuadernos Hispanoamericanos*, (623), p. 7-10.
- Vinyes, R. (2009a). La memoria del Estado. En R. Vinyes (Ed.), *El Estado y la memoria. Gobierno y ciudadanos frente a los traumas de la historia* (pp. 23-66). Barcelona: RBA.
- Vinyes, R. (2009b). Las resistencias de la memoria. Olvidos jurídicos y memorias sociales. En R. Vinyes (Ed.), *El Estado y la memoria. Gobierno y ciudadanos frente a los traumas de la historia* (pp. 67-115). Barcelona: RBA.
- Vujassin, P. (2015, septiembre 13). La escuela va a los juicios a sembrar memoria. *El Diario*. Recuperado de http://www.eldiario.es/internacional/Escuela-va-Juicios_0_429758045.html
- Waldman, G. (2014). A cuarenta años del golpe militar en Chile. Reflexiones en torno a conmemoraciones y memorias. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 59 (221), 243-266.
- Wechsler, W. (2015). La construcción y musealización de la memoria del Holocausto en la Argentina reciente. *Aletheia*, 5

- (10). Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6681/pr.6681.pdf.
- Wieviorka, A. (1998). *L'ère du témoin*. Paris: Plon.
- Wikipedia. (2016, mayo 1). Modo indicativo del español. Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/Modo_indicativo_en_espa%C3%B1ol
- Wilde, A. (2007). Irrupciones de la memoria: La política expresiva en la transición a la democracia en Chile. En A. Pérotin-Dumon (Dir.), *Historizar el pasado vivo en América Latina*. Recuperado de http://www.historizarelpasadovivo.cl/es_resultado_textos.php?categoria=Chile%3A+los+caminos+de+la+historia+y+la+memoria&titulo=Irrupciones+de+la+memoria%3A+la+pol%EDtica+expresiva+en+la+transici%F3n+a+la+democracia+en+Chile.
- Ybarra, G. (2009, noviembre 19). Ya es ley la extracción compulsiva de ADN. *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1201572-ya-es-ley-la-extraccion-compulsiva-de-adn>
- Zurita, R. (2011). Prólogo. En N. Becker, *Una mujer en Villagrimaldi*. Santiago de Chile: Pehuen.

Anexo A.

Actividades de introducción para la indagación crítica

Asumir roles, diseñar instrumentos

Para acercarnos en la indagación crítica sugerimos actividades que impliquen asumir un rol específico. Es importante generar un contexto de interés en relación con la labor de indagar que puede ser inducido a partir de narrativas policíacas o detectivescas que busquen la resolución de misterios a partir del planteamiento de hipótesis; por ejemplo, historias clásicas como las de Sherlock Holmes. Esta actividad preliminar puede constituir una puerta de entrada al tipo de trabajo que se propone realizar con cualquiera de los acontecimientos del pasado reciente de Chile, Argentina y Colombia a los cuales se pretenda una aproximación.

Se sugiere retomar uno de los casos de este personaje y preparar una versión editada que se detenga en puntos específicos del relato para formular interrogantes que demanden la generación de hipótesis que en la medida que se continúa con la lectura del documento se confrontan para corroborarse o desmentirse. Esta versión no debe presentar la resolución del caso. Se solicitará la conformación grupos de cuatro o cinco personas y se entregará una copia editada del texto por grupo de trabajo, se ofrecerán las indicaciones de la actividad que comprendan el seguimiento de la lectura acompañada de las preguntas y la formulación de un final

(solución) posible para el caso. Luego de socializar los finales que cada grupo haya planteado, se confrontarán con la versión final⁵¹.

A partir de este ejercicio puede preverse el contar con materiales como libretas de anotaciones, fichas de caracterización de personajes, mapas y registros que se vayan recolectando y construyendo en el camino de la investigación (recortes de periódicos, fotografías, testimonios, diarios). Un referente del tipo de material que proponemos para esta actividad es el libro *Sherlock Holmes. Resuelve el famoso misterio del sabueso de los Baskerville* (2013), el texto incluye un amplio material similar al mencionado, a partir del cual podemos llegar a establecer las bases para el acercamiento a cualquier caso.

Los periodistas, por su parte, además de representar un rol importante para la indagación también ocupan un lugar de importancia en la memoria del pasado reciente de los países latinoamericanos. Algunos de ellos o ellas fueron puestos en la mira de la represión por cuenta de su labor de investigación y de denuncia de los crímenes de Estado perpetrados durante las dictaduras. En Colombia, muchos y muchas han partido al exilio por cuenta de las amenazas que penden sobre sus nombres y los de sus familias; en este país, uno de los casos más recordados es el del periodista y humorista Jaime Garzón. Asesinado en 1999, su caso aún no encuentra resolución, pero recientemente se ha dado a conocer una línea de investigación que implica decisiones en el seno de los altos mandos militares del país en orquestación con los paramilitares. También en Colombia, algunas periodistas han sido víctimas de secuestros, torturas y abusos de tipo sexual, como el sonado caso de Jineth Bedoya, quien fue víctima de las AUC (Autodefensas Unidas de Colombia) mientras realizaba una investigación en la Cárcel Modelo de Bogotá.

51 Este ejercicio fue planteado en el marco del seminario de profundización en "Lenguaje, lectura y escritura" de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional en el año 2013 por la profesora Nylza Offir García Vera.

Un nombre recordado en Argentina es el de Rodolfo Walsh, conozcamos un poco acerca del trabajo de este personaje y de su historia en medio del torbellino de la represión para comprender cómo la palabra se torna en un arma política poderosa.

Rodolfo Walsh

Durante la última dictadura argentina, los medios de comunicación fueron controlados y silenciados al igual que la opinión pública. A través de ellos la dictadura estableció una voz oficial incontrovertible, un relato del terror. Las persecuciones a medios y a personas desatadas por una doctrina de disciplinamiento condujeron a las más fuertes censura y autocensura. En medio de la desinformación que este contexto comportó, el escritor y periodista argentino *Rodolfo Walsh*, militante de la organización Montoneros, se preocupó por buscar estrategias alternativas de comunicación que combatieran el terror a partir de la información haciendo de cada receptor un emisor.

En 1957 Walsh escribió *Operación Masacre*, producto de la investigación periodística, considerada por algunos como la primera novela testimonial en Latinoamérica. Años más tarde este texto sería adaptado al cine (1972). Un día antes de su muerte, al cumplirse un año de la dictadura militar, Walsh escribió la *Carta abierta de un escritor a la Junta Militar*. El periodista argentino fue asesinado el 25 de marzo de 1977 por la dictadura militar, su cuerpo fue secuestrado y aún se encuentra desaparecido.

Recomendados

- Operación masacre. Película (Rodolfo Walsh y Jorge Cedrón, 1972).
- Carta abierta de un escritor a la Junta Militar (1977). La serie *Recursos para el aula* del Centro Cultural para la Memoria Haroldo Conti área Educación para la memoria (2010) presenta “algunas propuestas didácticas para trabajar la ‘carta abierta de un escritor a la Junta militar’ en el aula”.

- P4R+ Operación Walsh. Documental (Gustavo Gordillo, 1999).
- Rodolfo Walsh, reconstrucción de un hombre. Serie documental en línea (Luciano Zito, 2010).
- Esa Mujer. Cuento (Rodolfo Walsh, 1965). Se puede recurrir al cuento en formato texto o a los audios con el texto leído por el autor.
- Eva de la Argentina. Documental animado (María Seoane, 2011).

Primeros acercamientos al caso

Ahora que ya hemos visto el tipo de roles que podríamos asumir a la hora de acercarnos a un caso y la variedad de instrumentos con los cuales contamos, proponemos una serie de posibilidades para los primeros acercamientos al acontecimiento sobre el cual vamos a trabajar. Con el uso de los elementos que hemos conocido y explorado en la actividad anterior —entre ellos la libreta de anotaciones— proponemos la presentación de fotografías del acontecimiento para solicitar, luego, la construcción de un relato que recoja las imágenes expuestas. Seguidamente, nos dirigiremos hacia un trabajo de recolección de información. En este caso recurriremos a instrumentos de la práctica del periodismo investigativo, donde el privilegiado será la entrevista. En un primer abordaje del tema preguntaremos a los sujetos involucrados en el trabajo de memoria ¿Qué conocen acerca de los acontecimientos? y si ¿tienen presente alguna imagen de ese hecho?, ¿qué han visto?, ¿qué han escuchado? Estas primeras respuestas se llevarán a la libreta de anotaciones, acompañadas por la fecha.

Luego de tener las primeras respuestas, solicitaremos una indagación con familiares, amigos, vecinos, maestros u otros acerca de los hechos. Construiremos una serie de preguntas con base en la participación del grupo. La información recolectada debe ir a la libreta de anotaciones para el caso y, de ser posible, realizar y

conservar grabaciones de las entrevistas a través de dispositivos móviles en formatos de audio y/o video. Cada registro debe ir acompañado de la fecha y datos básicos de la fuente (nombre, edad, o alguna otra especificación que consideremos importante). De la construcción conjunta de preguntas que harán parte de la entrevista pueden derivarse, por ejemplo: ¿qué ocurrió?, ¿en dónde se encontraba cuando sucedió?, ¿quiénes participaron en los hechos?, ¿hubo víctimas?, ¿por qué ocurrió? Cuando se cuente con la información de las primeras fuentes orales se puede trabajar sobre los siguientes interrogantes: ¿qué diferencias encontré entre mi hipótesis inicial y las primeras indagaciones con otras personas?, ¿pude confirmar algo de lo que sabía?, ¿qué datos nuevos encontré? Las respuestas se deben consignar en la libreta de anotaciones.

Conformaremos grupos para la socialización de las entrevistas. Con esta organización, emprendedor de memoria colaborará en la tematización del conjunto de datos recolectados con apoyo de la definición de algunas categorías. Cabe resaltar que esta clasificación se realiza con base en los datos aportados por cada grupo; así, por ejemplo, la *Fuente No. 1* nos entregará su versión acerca de los actores (¿quiénes participaron en los eventos?), la ubicación espacio-temporal del acontecimiento (¿cuándo sucedió?, ¿qué estaba ocurriendo en el país?), las víctimas (¿quiénes y de qué manera murieron?, ¿qué tipo de víctimas hubo?), los móviles de los acontecimientos (¿qué pretendían quienes perpetraron determinados hechos?) y los sucesos después del acontecimiento hasta el presente (¿qué ha ocurrido después del acontecimiento?, ¿quiénes son los responsables?). También el estudiante solicitará a su fuente informaciones como: ¿dónde se encontraba y qué hacía cuando ocurrió el acontecimiento?, ¿qué edad tenía en ese momento?, ¿cómo se enteró del hecho?

Se espera que con base en la organización de la información emerjan nuevas preguntas y se recurra nuevamente a las fuentes para su resolución. Las respuestas que se obtengan de forma

individual serán confrontadas con las de su grupo de trabajo y se irá creando un mapeo del acontecimiento que incluya los múltiples relatos.

Referencias anexo A

- Centro Cultural para la Memoria Haroldo Conti. (2010). Carta abierta de un escritor a la junta militar (Rodolfo Walsh, 24 de marzo de 1977). *Serie Recursos para el aula 1*. Buenos Aires: Centro Cultural Haroldo Conti, Archivo Nacional de la Memoria.
- Conan Doyle, A. (2013). *Sherlock Holmes. Resuelve el famoso misterio del sabueso de los Baskerville*. Bogotá: Panamericana.
- Gordillo, G. (Director). (1999). *P4R+ Operación Walsh*. Argentina: Laboratorio de Medios de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora.
- Seoane, M. (Director). (2011). *Eva de la Argentina* [Documental animación]. Argentina: Creando Cine SRL, Sol Producción, Víctor Santa María.
- Walsh, R. (Guión); Cedrón, Juan. (Director). (1972). *Operación masacre*. Argentina.
- Walsh, R. (1965). *Esa Mujer*. [En línea]. Recuperado de <http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/walsh/esamujer.htm>
- Zito, L. (Director). (2008). *Rodolfo Walsh, reconstrucción de un hombre* [Serie documental en línea]. Argentina: Lupafilms / Canal Encuentro.

Anexo B.

Actividades para la lectura intertextual

Aproximación a los textos de narrativa testimonial

El texto puede resultar más significativo en tanto el lector se acerque con preguntas a este. El abordaje de las narrativas debe estar ligado al proceso de indagación crítica que se realice y a las confrontaciones que quieran provocarse en relación con las versiones que se construyen. Debe tenerse en cuenta que después de consolidar un primer acercamiento empírico al acontecimiento con base en la actividad propuesta para la *Indagación crítica* (anexo a), pueden integrarse otras entradas para el tratamiento del acontecimiento que se elegirán según los aspectos en los que se desee profundizar. Los relatos testimoniales configuran un buen punto de partida para la aproximación a las diferentes narrativas en varios sentidos, uno de ellos, la interpelación emotiva que propone desde la reconstrucción del relato de unos actores que pueden ser víctimas —sobrevivientes, exiliados, familiares de detenidos-desaparecidos—, en su dimensión íntima. A partir de un texto seleccionado puede ir configurándose una red intertextual para la profundización en aspectos que el relato mencione de manera tangencial.

Puede ser de utilidad la creación de un listado de textos, documentales, películas o fotografías y que estos se relacionen

en correspondencia con las temáticas implicadas en el acontecimiento que profundizan. Se considera importante, además, realizar un seguimiento de la manera como ha sido registrado el acontecimiento en el tiempo. En ese sentido, puede resultar interesante la consulta de medios escritos como periódicos y revistas, medios orales como la radio, y medios audiovisuales como los noticieros. Los datos proporcionados por estas fuentes deben ser sometidos a preguntas en torno a la manera como se ha contado el hecho y al modo como ha ido transformándose la forma de contar a lo largo del tiempo.

Creación de vínculos espacio-temporales

Se puede recurrir a elementos que afiancen la ubicación espacio-temporal y reafirmen los vínculos históricos con estas dos dimensiones. Tales relaciones deberán establecerse en una referencialidad constante al sí mismo respecto a los eventos. En ese sentido se contemplan dos actividades:

- *Línea de tiempo.* Con base en la información recolectada los estudiantes elaborarán una línea de tiempo en la cual ubiquen sucesos particulares del acontecimiento que se entrecruzarán con la historia de ellos y la de su familia.
- *Mapa.* Con este ejercicio se pretende que el estudiante ubique geográficamente el lugar de los hechos y lo sitúe con referencias al lugar en donde vive. Pueden organizarse salidas pedagógicas para el reconocimiento de los espacios que forman parte del relato, recorridos por espacios de memoria, por ejemplo. Estas salidas pueden contemplar, también, una visita a la hemeroteca para la consulta de periódicos que daten de la fecha del acontecimiento y de fechas posteriores significativas para la comprensión del evento en el tiempo; además, de periódicos del día de nacimiento del estudiante, para que sitúe sucesos que estaban ocurriendo en ese momento.

Estos elementos servirán, al mismo tiempo, de apoyo para la integración de los acontecimientos en el relato personal y, en este sentido, para la conformación de nuevas narrativas en torno al acontecimiento.

Anexo C.

Actividades para la producción de narrativas

A partir de las indagaciones que devienen de las actividades de indagación crítica (anexo A) y lectura intertextual (anexo B) se espera, finalmente, la producción de un relato en el cual los sujetos involucrados en el trabajo de memoria expongan las conclusiones y las preguntas que quedan por responder, una nueva narrativa que muestre, en últimas, la construcción social de significados sobre el pasado. El soporte en el cual se quiera registrar esta nueva narración es de libre elección y puede ser de producción individual o grupal: cuento, video, mural, obra de teatro, intervención urbana, galería fotográfica, material multimedia, página web, revista, libro o álbum digital, entre otros.

Existen diversos tipos de recursos a partir de los cuales abordar las diferentes temáticas, algunos más explícitos que otros. Dependerá del emprendedor de memoria la organización de estos materiales y las formas de dirigir las discusiones con arreglo a las edades en las que se encuentren los grupos con los cuales se va a trabajar. Consideramos innecesaria la sobreexposición a las imágenes de la violencia, menos aún en niños y niñas, a riesgo de conllevar a una naturalización de ésta, digámoslo de otro modo, a una banalización del mal.

Desde el año 2001 se viene realizando en Argentina el *Programa Jóvenes y Memoria. Recordamos para el futuro*, adscrito a la Comisión Provincial por la Memoria (CPM) desde el cual se promueven convocatorias para la investigación en torno al autoritarismo y la democracia desde las preocupaciones locales. Las

investigaciones llevadas a cabo por los jóvenes deben contar con un soporte artístico de la producción que se presenta en un encuentro anual. Para la elaboración de estos relatos “No se trata de hacer repetir a los jóvenes el relato de los mayores, sino que puedan reelaborarlos, tamizarlos en la trama de su propia experiencia. Los jóvenes son los protagonistas” (Educación CPM, 2014). El trabajo promovido desde este programa ofrece ejemplos de las múltiples posibilidades para la producción de nuevas narrativas sobre el pasado vinculadas a las interpelaciones propias de la pertenencia generacional. Según los datos proporcionados por la CPM:

En el marco del programa *Jóvenes y Memoria*, chicos de diferentes escuelas de la provincia de Buenos Aires han realizado más de 300 documentales. Trabajando problemas específicos relacionados con su localidad, abordaron temas tales como la guerra de Malvinas, la desaparición de personas, la economía y el cierre de fábricas, la erradicación de villas o casos de gatillo fácil, entre muchos otros” (s. f.).

La CPM diseñó una colección titulada “Pasado reciente. Modelos para armar” con base en la selección de algunos de los trabajos realizados por los jóvenes que pueden constituirse en recursos interesantes para el aula. Uno de los proyectos adelantados, cuyo resultado fue la elaboración de un mural, se centró en el tema de la censura de libros infantiles en las escuelas durante la dictadura. Los estudiantes retomaron dos textos: *Un elefante ocupa mucho espacio* de Elsa Bornemann y *Una planta para Bartolo* de Laura Devetach. El proceso para la elaboración de este producto artístico puede ser consultado en el videoclip “Pensar en elefante. Programa jóvenes y memoria” (Programa Jóvenes y Memoria, 2012).

¿Por qué estos libros para niños fueron prohibidos? ¿Cuál fue el mecanismo utilizado para la prohibición? ¿Los maestros hicieron caso a la prohibición? ¿En qué año fueron publicados estos libros? ¿En qué año se efectuó la censura? Son algunas de las preguntas que pueden rondar el trabajo en torno a los textos y catapultar la consulta de otras fuentes.

Preguntas orientadoras

La construcción de nuevas narrativas implica algunas demandas y una serie de complejidades que pueden comenzar a ser resueltas a partir de un conjunto de interrogantes:

- ¿Cuál es el mensaje que se desea comunicar?
- ¿A quién se desea comunicar el mensaje?
- ¿Cómo comunicar el mensaje en coherencia con el público receptor?
- ¿En qué escenarios será expuesta y/o difundida la producción?

El público al cual va dirigida la producción puede ser de libre elección. Se recomienda tener en cuenta el incentivar el diálogo intergeneracional y propiciar la pregunta por cómo contar a los más pequeños, a los mayores o a los jóvenes. Así, por ejemplo, la elaboración de un cuento o libro álbum para niños y la planeación de actividades basadas en estas producciones que incluyan la participación de niños, jóvenes y adultos.

Se sugiere que, además del abordaje del acontecimiento o temática, la producción de narrativas vaya acompañada de la realización de talleres en el área de interés de producción artística, bien sea teatro, escritura, composición musical, manejo de aplicaciones para la edición de imágenes, audio y video, etcétera. Así mismo, es importante aproximarse a las distintas narrativas relacionadas con el acontecimiento que es objeto de estudio a partir de una lectura en clave de los recursos narrativos (ficción-realidad, surrealismo), de los distintos lenguajes utilizados para representar un mismo hecho y de los diferentes focos narrativos, entre otros aspectos.

Referencias anexo C

- Bornemann, E. (1975). *Un elefante ocupa mucho espacio*. Buenos Aires: Librerías Fausto.
- Bornemann, E. (2005). *Un elefante ocupa mucho espacio*. Buenos Aires: Norma.

- Comisión Provincial por la Memoria. (s.f.). Hacia una pedagogía de la memoria. Pasado reciente | Modelos para armar. *Comisión Provincial por la Memoria. Capacitación & Materiales*. Recuperado de <http://www.comisionporlamemoria.org/investigacionyenseñanza/recursos-modelos.html>
- Devetach, L. (1966). La planta de Bartolo. En *La torre de cubos*. Buenos Aires: Eudecor.
- Programa Jóvenes y Memoria. (2012). Pensar en elefante. Programa jóvenes y memoria. Grupo de jóvenes “Con nosotros No”. Encuentro Final del Programa Jóvenes y Memoria. Recordamos para el futuro [Videoclip]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ACxgaASi3cU>
- Educación CPM. (2014). Programa Jóvenes y Memoria 2014 [Videoclip]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=_nJQxtf22Mo

Anexo D.

Unidad didáctica. Genocidio

Panorama compartido

Volví pensando encontrar algún compañero
herido, no encontré a nadie, no había nada que
hacer, estaban todos muertos.

RODOLFO WALSH (OPERACIÓN MASACRE).

¿Recuerdas a Rodolfo Walsh, el periodista argentino? Imagina una situación para la frase anterior y coméntala (para un mayor acercamiento a este personaje, consulta la actividad sugerida para el desarrollo del componente “Indagación crítica” (anexo A).

Charlemos un poco

¿Has escuchado hablar de la palabra genocidio?, ¿en qué contextos?, ¿a qué se refiere el término?

Consultemos y discutamos el significado etimológico de la palabra genocidio, su introducción en la historia y el consenso internacional acerca del uso del término.

Retrocedamos en la historia

¿Cuáles han sido los casos reconocidos en la historia como genocidios? ¿Cuáles fueron las características generales de tales casos? ¿A qué razones se ha acudido históricamente para justificar un genocidio?

Si bien en el plano internacional pocos son los sucesos catalogados y reconocidos como genocidios, existen en Latinoamérica diferentes experiencias de terrorismo estatal asociadas a tal denominación. Pese a la discusión sobre las implicaciones teóricas y legales del uso de la palabra, este concepto ha servido para ayudar a esclarecer o dar inteligibilidad a otras experiencias del siglo xx en torno a la violencia política. En Chile, Argentina y Colombia existen, de hecho, experiencias vinculadas con prácticas genocidas. Para acercarnos a éstas, se torna relevante entender que un genocidio abarca no solo los asesinatos, también se vincula con todas las experiencias que acompañan el hostigamiento a un determinado grupo de personas.

El artículo de Silvana Vetö *Prácticas genocidas en la dictadura chilena* (2011) puede resultar esclarecedor en varios aspectos.

Una mirada al genocidio a través de la pintura

Para hacernos a una idea de las situaciones a las que puede referir el genocidio consultemos en la web la serie de pinturas *Sobreviviendo el Genocidio* de Raquel Partnoy. También podemos consultar el blog de esta artista argentina para leer algunos de sus comentarios acerca de la obra.

En la historia de Raquel y su familia se reflejan varios aspectos de la historia de la Argentina de los años setentas bajo la dictadura militar: persecución, detención en centros clandestinos, tortura, exilio. Luego de contemplar la obra de Raquel Partnoy, consultemos un poco acerca de su trayectoria de vida ¿Cuál es el significado para la historia de esta mujer el hecho de ser judía y de haber sobrevivido a la más reciente dictadura argentina?

¡Libreta en mano!

- Retomemos la actividad propuesta para la *indagación crítica* (Anexo A). Nuestra misión es recoger información acerca de genocidios en América Latina, particularmente en Chile,

Argentina y Colombia. Construyamos preguntas específicas de manera conjunta.

- ¿Qué tanto hay en la memoria de personas conocidas, familiares y educadores cuando conversamos con ellos sobre el tema del genocidio?
- ¿Cuáles eventos del pasado reciente del país y del continente reconocen como genocidios?
- Y si en lugar de preguntar por genocidios hablamos de dictaduras, ¿qué recuerdan?
- Empecemos a construir nuestra ubicación espacio-temporal (mapa y línea de tiempo, consultar Anexo B).

Ahora veamos otros “retratos de un genocidio”

- *Retrato de un genocidio* (2010) es una serie documental que recrea a través de la mirada de las Madres de Plaza de Mayo los eventos de la dictadura de 1976.
- *El caso Pinochet* (Patricio Guzmán, 2001). A través del seguimiento a la condena de Augusto Pinochet se recorren los delitos cometidos por la dictadura y el drama que representó para la sociedad chilena.
- *Nostalgia de la luz* (Patricio Guzmán, 2010). En el desierto de Atacama, el único lugar en la tierra sin humedad, confluyen los astrónomos, quienes miran el universo desde los más grandes telescopios construidos sobre la tierra, y los familiares de detenidos desaparecidos, quienes aún buscan en la tierra los restos de sus seres queridos. También se entrecruzan el pasado, el presente y el futuro. El universo y nosotros/as en el planeta tierra estamos hechos de los mismos componentes.

Una pregunta orientadora: ¿cuáles son las implicaciones sociales de un genocidio en el corto, mediano y largo plazo?

Recomendados para situar las razones del genocidio en contextos globales

Neoliberalismo y Globalización de Mercados

- La doctrina del shock (Winterbottom, 2009).
- Profetas del Exceso (Marín, 2013).
- La Escuela de las Américas (Smihula, 2003).

La Guerra Fría

- Serie *Guerra Fría* de la historiadora Diana Uribe, disponible en el Canal de Historia, Diana Uribe. De manera específica, los siguientes capítulos: Capítulo 1 “Introducción”, capítulo 18 “La Guerra Fría llega a Suramérica”, capítulo 19 “Dictaduras suramericanas”.

Caso emblemático en Colombia: el Baile Rojo

El baile rojo fue la manera como se denominó la operación a través de la cual se dio persecución y muerte en Colombia a los integrantes del partido político Unión Patriótica entre las décadas de los ochenta y los noventa. Arrojó como resultado el exterminio del partido con una cifra que oscila entre los 3000 y los 5000 muertos y un puñado de sobrevivientes que marcharon al exilio. En el año 2012 la Magistratura colombiana de Justicia y Paz calificó este hecho como *Genocidio Político*. Este evento marcó pautas para que en las elecciones presidenciales de 2014 el Estado devolviera al partido la personería jurídica y fuera posible que este se integrara a la carrera electoral. *El Baile Rojo* es también el título del documental con el cual iniciaremos nuestro recorrido por este hecho de la historia reciente de Colombia.

El genocidio de la Unión Patriótica (UP) es sin duda un hecho devastador para las víctimas, para la democracia y para la sociedad colombiana en su conjunto. Una de las preguntas que ronda al pensar en construir memorias de hechos traumáticos como este es ¿cómo educar para la esperanza a partir de hechos desesperanzadores?

Antes de ver el documental

- ¿Qué sabemos sobre la UP?
- ¿Qué hemos escuchado decir acerca de la UP? ¿De qué fuentes?
- También podemos consultar artículos académicos y de prensa
- Genocidio político: el caso de la Unión Patriótica en Colombia (Iván Cepeda, 2006).
- Exterminio de la UP fue un genocidio político. (Verdad abierta, 2012, 12 de diciembre).

Nota: Una alternativa de entrada al tema puede ser la novela juvenil *El gato y la madeja perdida*, escrita por Francisco Montaña, nieto del último presidente de la Unión Patriótica, Diego Montaña Cuéllar.

Claves de lectura del documental

- ¿Cómo se gesta la Unión Patriótica?, ¿de dónde surgió?
- ¿Cuáles fueron las alternativas de los militantes de la Unión Patriótica?
- ¿Cuáles son los actores del conflicto y de qué manera intervienen?
- ¿Cómo actuó la Iglesia Católica frente al Genocidio de la UP?

Para discutir

- ¿De qué manera se ha intentado justificar socialmente el genocidio de la UP?
- ¿Qué representa para la democracia del país un acontecimiento como el genocidio de la UP?
- ¿Cuál es el significado del gesto de la Iglesia Católica ante la muerte de Bernardo Jaramillo Ossa? ¿Qué representa para el país?
- ¿Qué significa para el país y para sus diferentes actores reconocer un conflicto interno e iniciar un proceso de paz?

Para reflexionar

- ¿La vida por una causa? ¿Cuáles son las lecciones del genocidio?

Los rostros de la UP

Profundizar en la biografía de los protagonistas de la UP es una de las alternativas para ampliarnos hacia la lectura intertextual y provocar un mayor acercamiento al acontecimiento. Otros documentales, especiales televisivos y textos pueden ser consultados al respecto. Presentamos algunos títulos: *Esperanza es lo que hay por ahí* (documental); *Contravía: In memoriam, genocidio de la Unión Patriótica* (serie televisiva); *La historia que no contaron. José Antequera* (documental); *Nos sobra dignidad* (documental); *Volver a Nacer Memoria desde el exilio del genocidio de la Unión Patriótica en Colombia* (documental); *Memoria Narrada, Narración de una Historia. El genocidio político contra la Unión Patriótica* (libro); *Unión Patriótica. Expedientes contra el olvido* (libro); *Helena* (película testimonial).

Algunos de los nombres de los militantes de la Unión Patriótica de mayor recordación son los de Bernardo Jaramillo Ossa, Jaime Pardo Leal, José Antequera y Manuel Cepeda, entre otros. También se encuentran los sobrevivientes cuyos relatos forman parte del documental *El baile rojo*: Aída Avella e Imelda Daza, entre otros. Respecto de Aída Avella se torna interesante realizar un recorrido por su regreso al país y a la vida política y, desde allí, adentrarnos al asunto del exilio.

Construir la democracia, crear mundos posibles

La actividad que planteamos a continuación es aplicable en diferentes contextos y para propósitos diversos. En este caso la reflexión gira en torno a ¿cómo construir un país en el que quepamos todos?, cuestionando acciones de la cotidianidad que damos por sentadas y podrían contradecir el ideal de sociedad que imaginamos. El ejercicio puede prolongarse tanto como se desee profundizar en él, desde una sesión hasta un proyecto de aula.

- *Kamchatka, el lugar de la resistencia...Una propuesta de Cine.* Kamchatka (2002) de Marcelo Piñeyro narra la historia de una familia que intenta esconderse durante la dictadura militar. Kamchatka es el país imaginario, el lugar de la resistencia, la puerta segura hacia el escape.

Trabajo en grupo

Inventa un país: dibuja una forma, dale un nombre, define sus fronteras, explica cuál sería la forma de gobierno, establece las leyes, ¿habría castigos para quienes incumplan las leyes?, ¿cuáles serían los castigos?, ¿cómo solucionar los desacuerdos?

Socialización

Reflexiones sobre el ejercicio: ¿cómo lograron ponerse de acuerdo?, ¿todos los integrantes del grupo están de acuerdo con cada uno de los elementos definidos?, ¿cómo lograron fusionar las ideas de todos en un solo país?, ¿qué fue lo que más se dificultó?

Reflexiones sobre la consistencia de la idea: ¿cuáles podrían llegar a ser las contradicciones de cada país?, ¿cuáles las dificultades, los riesgos y las fortalezas? ¿Cómo sería un país que fusione las ideas de todos los grupos? ¿Qué acciones simples se pueden emprender para construir un país donde quepamos todos?

Todos hacemos falta en Latinoamérica

En el documental *El Baile Rojo*, algunos de sus participantes hacen referencia a sus sueños y a la manera como estos se vieron truncados por situaciones como el exilio. Proponemos un ejercicio que lleve a los participantes a ponerse en situación y lograr, de esta manera, acercarse a comprender al otro/a.

¡Pongámonos en situación!

- ¿Cuáles son mis sueños? ¿Qué estaré haciendo en veinte años, en diez, en cinco y en un año?, ¿y mi familia? ¿Hay algo urgente o importante que deba hacer en los próximos días?

- ¿Qué ocurre con mis planes si por cualquier motivo debiera salir del país sin nada? ¿Cómo alteraría mi vida la desaparición de un familiar?
- Debo irme del país o del lugar en donde he vivido siempre, no sé cuándo pueda regresar... Escribo una carta de despedida a la persona que considero más importante en mi vida.

¡Para recordar!

La formación histórica de los sujetos les demanda situarse frente al acontecimiento en las dimensiones tiempo y espacio, encontrar relaciones entre los eventos y la vida familiar, ir en busca de los recuerdos de los otros para construir sus narrativas. Ante la multiplicidad de relatos acerca de un evento resultará provechosa la puesta en diálogo de éstos. Una narrativa es un punto de entrada con múltiples posibilidades, pero no constituye una versión unívoca.

El largo capítulo del exilio en Latinoamérica

Tenemos claro que el genocidio abarca más allá del exterminio físico, incluye todo tipo de acciones encaminadas a la desintegración de un grupo de personas. Así, pues, el exilio es también una de las huellas más profundas dejadas por los acontecimientos de violencia política registrados en Chile, Argentina y Colombia.

La intelectualidad latinoamericana representó una amenaza para los regímenes autoritarios, así lo sintetiza la frase “Cuando escucho la palabra cultura, saco mi revólver”. Para ampliar información al respecto proponemos consultar el artículo de prensa con el mismo título (Vales, 2013) y el artículo académico *Cuando escucho la palabra cultura saco mi revólver: subjetividad y tramas de lo político en América Latina* (Herrera, 2014).

Para hacernos a una idea

Los exiliados, un artículo publicado en 1987 en la revista *Semana*, muestra un panorama de lo que ha significado el exilio y presenta algunos casos colombianos. Resultaría interesante encontrar más datos acerca de la vida de los personajes allí mencionados, algunos de ellos ya fallecidos. El nombre de Eduardo Umaña aparece en el caso de la toma del Palacio de Justicia, como abogado defensor de los familiares en el caso de desaparición forzada en contra de las Fuerzas Armadas ¿Qué ocurrió con este personaje?

Las revistas *Literatura Chilena en el Exilio* (luego denominada *Literatura Chilena Creación y Crítica*) y *Araucaria de Chile*, además de constituirse en patrimonio invaluable del ámbito de la cultura latinoamericana en los años más fuertes de censura a intelectuales y artistas, son una muestra de la masividad del fenómeno del exilio en el continente y de la comunidad que se gestó fuera de las fronteras de Chile, preocupada y activa en la búsqueda de salidas al régimen impuesto por Pinochet. Estas revistas son también una fuente importante de recursos de la narrativa, la música y la poesía.

Los casos son innumerables y las narrativas igual. Dejamos a consideración la novela juvenil *No pasó nada* (1980) del escritor Antonio Skármeta (Premio Nacional de Literatura en 2014). Aquí, un apartado de la introducción a la sección de actividades de un documento que circula en la web, el cual además de recoger la novela de Skármeta plantea actividades pedagógicas, ilustra el tipo de libro con el que nos vamos a encontrar:

No pasó nada es una novela corta en la que se combinan el modelo clásico de la novela de aprendizaje y el del relato del exilio. El relato del exilio cuenta la historia de una o más personas que han tenido que dejar su tierra natal por obligación y que deben aprender a vivir en otra. En esta novela de Antonio Skármeta, el protagonista y su familia sufren esta dura experiencia, la de encontrarse lejos de la patria, entre personas de una cultura y un lenguaje muy distintos a

los suyos. Todos ellos han tenido que abandonar Chile a causa del golpe de Estado que los militares dieron allí el 11 de septiembre de

1973 (Skármeta, citado en Grupo de Investigación en Educación y Cultura Política, 2016, párr. 6).

Este documento que mencionamos cuenta con lo siguiente: una sección de introducción en donde se delimitan características de la novela, del contexto y del autor; una sección de actividades de pre-lectura que giran en torno al lenguaje, un elemento de gran importancia en el texto, pues marca una de las brechas de mayor dificultad de atravesar para las personas exiliadas, y por último, una sección de pos-lectura en donde se trabajan actividades en torno a la comprensión y la interpretación de texto.

Para reflexionar

- ¿Qué les ocurre a las expresiones culturales durante y después de los regímenes represivos?

Una clave sobre Colombia

En Colombia, además de situaciones relacionadas con el exilio al que han tenido que acudir los perseguidos políticos, el tema del desplazamiento se configura como una modalidad particular de nuestra realidad, una suerte de exilio interno que ha llevado a más de ocho millones de personas a tener que abandonar sus territorios, sus seres queridos, sus pertenencias. Para conocer un poco los testimonios del desplazamiento en Colombia, podemos consultar el libro *Para que se sepa. Hablan las personas desplazadas en Colombia* (IDMC, 2007), el cual recoge 19 historias de vida en diferentes regiones del país.

A comienzos del mes de julio de 2016 se llevó a cabo el III Encuentro Nacional de Desplazamiento Forzado, con representantes de la población desplazada de todos los departamentos del país. Consultemos en la web algunas noticias relacionadas con este evento.

Viaje por el rock latinoamericano

Los artistas que continuaron trabajando incansablemente desde el exilio aportaron a la visibilidad de la gravedad de los problemas que para sus respectivos países conllevaban los regímenes autoritarios en materia de derechos humanos. Desde adentro, otros se arriesgaron a permanecer para convertirse en fuente de denuncia y de movilización de conciencias y para recibir a los que se habían ido, cuando todo acabara. Estos últimos fundaron la gran movida de rock latinoamericano.

Escuchemos algo de música

¿Quién no ha escuchado la famosa *Mariposa Tecnicolor*? ¿Conocemos algo más de Fito Páez? ¿Y qué hay del *Matador*, de los Fabulosos Cadillacs?, ¿o de *Los dinosaurios*, de Charlie García? ¿Dónde dejamos a Miguel Mateos? ¿Y la *Canción de Alicia en el país de Serú Girán*? Aunque el rock no haga parte de nuestras preferencias musicales seguramente habremos escuchado alguna de las canciones de estos artistas. Exploremos letras y aventurémonos a fantasear en interpretaciones.

Los músicos argentinos representantes del Rock Nacional son los magos del enmascaramiento. Luego de tener algunas hipótesis respecto a las preguntas anteriores seleccionemos una canción y propongamos interpretaciones de la letra, la elección es individual. Luego reunámonos con aquellos compañeros que seleccionaron nuestra misma canción y compartamos nuestras interpretaciones ¿surge alguna nueva interpretación?, ¿coinciden de alguna manera la dictadura y el rock?

Más interrogantes

¿De qué manera la situación política de un país puede influir en las expresiones de la cultura?, ¿cómo la cultura puede influir en la situación política de un país? ¿Por qué la cultura es considerada una amenaza para los regímenes autoritarios? ¡Exploremos otros eventos de censura a la cultura en la historia!

Y más música

¿Qué otras canciones, agrupaciones o artistas conocemos que le canten a la situación política del país o del mundo en general?
¡Analicemos más letras!

Recomendados

- Historia del rock en Argentina (Fernández Bitar, 1997).
- Enciclopedia “Historia del rock” (La Nación, 1993).
- 25 años de rock argentino (Grinberg, 1992).
- La dictadura argentina y el rock: enemigos íntimos (artículo), (Favoretto, 2014).
- Quizás porque, rock y dictadura (documental), (García y Ezzaoui, 2009).

Referencias anexo D

- Antequera, E. y O’Shanahan, A. (Guion). (2012). *Hagamos Memoria: La historia de Antequera*. [Documental]. Colombia: Siroco Factory/ Canal Capital.
- Campos, Y. (Director). (2003). *Memoria de los silenciados: El baile rojo*. [Documental]. Ceicos: Colombia.
- Cepeda, I. (2006). Genocidio político: el caso de la Unión Patriótica en Colombia. *Revista Cetil*, 1 (2), 101-112.
- Espinosa Bonilla, J. C. (2008). *Helena*. [Cinta cinematográfica]. Colombia: Onán Films, Universidad de Caldas.
- Fernández Bitar, M. (1997). *Historia del rock en Argentina*. Buenos Aires: Editorial Distal.
- Favoretto, M. (2014). La dictadura argentina y el rock: enemigos íntimos. *Resonancias. Revista de investigación musical*, 16 (34), 69-87.
- García, D. (Productor); Ezzaoui, M. (Director). (2009). *Quizás porque, rock y dictadura* [Documental]. Argentina: Canal Encuentro.
- Grinberg, M. (1992). *25 años de rock argentino*. Buenos Aires: Craficsur.

- Grupo de Investigación en Educación y Cultura Política. (2016, abril 10). El largo capítulo del exilio latinoamericano. *Cuento para no olvidar*. Recuperado de <http://www.cuentoparanoolvidar.com/exilio>.
- Guzmán, P. (Director). (2001). *El caso Pinochet* [Documental]. Francia: Les Films d'Ici.
- Guzmán, P. (Director). (2010). *Nostalgia de la luz* [Documental]. Francia/ Alemania/ Chile: Atacama Productions.
- Herrera, M. (2014). Cuando escucho la palabra cultura saco mi revólver: subjetividad y tramas de lo político en América Latina. *Pedagogía y Saberes*, 40, 71-86.
- IDMC (Internal Displacement Monitoring Centre). (2007). *Para que se sepa. Hablan las personas desplazadas en Colombia*. Bogotá: Panos London.
- La Nación. (1993). *Enciclopedia "Historia del rock"*. Montevideo: Editorial Sudamericana.
- Marín, D. (Director). (2013). *Profetas del Exceso* [Documental]. Chile: TripioFilms.
- Montaña, F. (2013). *El gato y la madeja perdida*. Bogotá: Alfaguara Juvenil.
- Morris, H. (Director y productor). (2011). *Contravía: In memoriam, genocidio de la Unión Patriótica* [Serie televisiva]. Colombia: Morris Stone.
- Ortíz, I. D. (2008). *Memoria Narrada, Narración de una historia. El genocidio político contra la Unión Patriótica*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Partnoy, R. (Artista). (2003). *Sobreviviendo el Genocidio* [serie de pinturas]. Washington D. C., Martin Luther King, Jr. Library.
- Piñeyro, M. (Director). (2002). *Kamchatka* [Cinta cinematográfica]. Argentina-España: Patagonik Film Group / Alquimia.
- Romero Ospina, R. (2011). *Unión Patriótica. Expedientes contra el olvido*. Bogotá: Centro de Memoria, Paz y Reconciliación.
- Rodríguez, C., y Murcia, E. (Productor); Soler, C. (Director). (s.f.). *Esperanza es lo que hay por ahí* [Documental]. Colombia: s./p.

- Semana. (1987, noviembre 23). Los Exiliados. *Semana*. Recuperado de <http://www.semana.com/nacion/articulo/los-exiliados/9581-3>.
- Simón, P y Bernàcer, Ó. (Director). (2008). *Volver a Nacer Memoria desde el exilio del genocidio de la Unión Patriótica en Colombia* [Documental]. España: Fundación CEPS.
- Smihula, J. (Director). (2003). *Hidden in Plain Sight. La Escuela de las Américas* (título en español). [Documental]. Estados Unidos: Documentary.
- Teitelboim, V. (Dir.). *Araucaria de Chile*. Paris, Madrid: Ediciones del litoral. 1978-1989.
- Unión Patriótica. (Productor). (2014). *Nos sobra dignidad* [Documental]. Colombia: Unión Patriótica - Mujeres. Memoria y prácticas políticas.
- Uribe, D. (Narradora). (2012). *Guerra Fría*. Capítulos 1, 18 y 19 [Serie radial]. Bogotá: Canal de Historia, La historia del mundo. Caracol Radio.
- Vetö, S. (2011). Prácticas genocidas en la dictadura chilena, 1973-1990. *Revista Lecturas*, 11-25. Recuperado de <http://www.revistalecturas.cl/wp-content/uploads/2011/04/practicas-genocidas.pdf#zoom=50>.
- Vales, L. (2013, noviembre 8). Cuando escucho la palabra cultura saco mi revólver. En *Página 12*.
- Valjalo, D. (Ed.). (1977-1980). *Literatura chilena en el Exilio*. Los Ángeles, California: Ediciones de La Frontera.
- Valjalo, D. (Ed.). (1977-1980). *Literatura Chilena Creación y Crítica*. Los Ángeles, California: Ediciones de La Frontera.
- Verdad Abierta. (2012, diciembre 12). Exterminio de la UP fue un genocidio político. Recuperado de <http://www.verdadabierta.com/component/content/article/42-asesinatosselectivos/4390-exterminio-de-la-up>
- Walger, E. (Director). (2010). *Retrato de un genocidio* [Serie documental]. Argentina: El Fisgón / Primer Plano Film Group.
- Winterbottom, M., y Whitecross, M. (Director). (2009). *La doctrina del shock* [Documental]. Reino Unido: Renegade Pictures.

Anexo E.

Unidad didáctica. De los centros clandestinos de detención a los espacios de memoria

Centros clandestinos de detención

Todos hemos escuchado hablar y hemos visto imágenes desoladoras acerca de la barbarie de los campos de concentración alemanes de la Segunda Guerra Mundial en donde murieron millones de personas entre judíos, gitanos, prisioneros de guerra soviéticos, comunistas, homosexuales, personas con discapacidad y disidentes políticos, entre otros. Esta idea de campos de concentración se encuentra ligada a Alemania y a la Segunda Guerra Mundial como un episodio doloroso del pasado que no se debe repetir. Pero... ¿y si en Latinoamérica se reprodujo esta idea en el pasado reciente? Ya vimos que el proyecto genocida de las dictaduras de Chile y Argentina estuvo apoyado en los centros clandestinos de detención.

Las marcas sobre la subjetividad

Trato de llenarme del espacio que veo. Hace mucho que no tengo sentido de las distancias y de las proporciones. Siento como si me fuera desatando.... Pero hace ya mucho tiempo —¿cuánto?— que no tengo una fiesta de espacio como ésta. Ahora apoyo la oreja, pero no se escucha ningún ruido. Vuelvo entonces a mirar. Él está haciendo

lo mismo. Descubro que en la puerta frente a la mía también está la mirilla abierta y hay un ojo. Me sobresalto: me han tendido una trampa. Está prohibido acercarse a la mirilla, y me han visto hacerlo. Retrocedo, y espero. Espero un Tiempo, y otro Tiempo, y más Tiempo. Y vuelvo a la mirilla. Él está haciendo lo mismo. Y entonces tengo que hablar de ti, de esa larga noche que pasamos juntos, en que fuiste mi hermano, mi padre, mi hijo, mi amigo. ¿O eras una mujer? Y entonces pasamos esa noche como enamorados. Eras un ojo, pero recuerdas esa noche, ¿no es cierto? Recuerdo perfectamente que parpadeabas, y ese aluvión de movimientos demostraba sin duda alguna que yo no era el último ser humano sobre la Tierra en un Universo de guardianes torturadores... De pronto te apartabas y volvías. Al principio me asustaste. Pero enseguida comprendí que recreabas la gran aventura humana del encuentro y el desencuentro. Y entonces jugué contigo (...) Me hizo bien llorar ante ti... contigo pude llorar serena y pacíficamente. Más bien, es como si uno se dejara llorar. Como si todo se llorara en uno, y entonces podría ser una oración más que un llanto... Tú me enseñaste, esa noche, que podíamos ser Compañeros del Llanto.

JACOBO TIMERMAN

Algunos interrogantes

¿En qué escenario se produce este relato? ¿Quién es el *tú* a quien se refiere el narrador? ¿Quién es el *ellos*? ¿Cuál es el Universo? Si existía un *ellos*, ¿por qué el autor encuentra en la presencia del *tú* la certeza de no ser el último ser humano sobre la Tierra? Intenta plasmar en una ilustración el relato anterior.

Vivís una vida normal hasta que algo, a veces
fuerte como un rayo, otras veces difuso
como la niebla, te golpea o te envuelve y el Campo
vuelve a aparecer.

MIRIAM LEWIN

Algunos interrogantes

¿Quién habla en la anterior frase o epígrafe? ¿En qué momento habla? ¿A qué situación hace referencia?

Comprendí después que no estaba libre. Había
un cerco que salía de los centros de detención y se
prolongaba fuera rodeando la ciudad. Podría verse
en las calles alrededor de cada casa, circundando a
las personas, con sus púas bien dispuestas.

ANÍBAL QUIJADA

Algunos interrogantes

En un gobierno represor ¿cuáles son los límites del cerco de púas?

¡Pongámosle rostros a las palabras!

Averigua datos biográficos de Jacobo Timerman, Miriam Lewin, Anibal Quijada y todos los demás autores que encontremos en este ejercicio.

Para comentar

- ¿Cómo podría ser un centro clandestino de detención?
- ¿Dónde podría estar ubicado?
- ¿Qué tipo de actividades pueden darse en un centro clandestino de detención?
- ¿Cómo sería la cotidianidad de un detenido?
- ¿Por qué un Centro Clandestino de Detención?
- ¿Qué circunstancias harían posible la existencia de un centro clandestino de detención?
- Quienes salen con vida de un Centro Clandestino de Detención en el que estuvieron la mayor parte del tiempo vendados ¿cómo logran reconstruir con fines de denuncia la ubicación,

la arquitectura y el tipo de actividades que allí tenían lugar?, ¿qué sentidos se activan si no contamos con la visión?

Argentina, un caso representativo: La esma

Uno de los centros clandestinos de detención más representativos de Argentina fue la Escuela Mecánica Nacional de la Armada (ESMA) quizá porque se estima que por allí pasaron alrededor de 5000 detenidos, y porque en él se sintetizan varios de los vejámenes cometidos en los campos de concentración: tortura, desaparición, apropiación de niños, nacimiento de bebés en campos de concentración, trabajo esclavo. A continuación, presentamos algunos recomendados para dar una introducción de lo que la ESMA significó en el pasado y lo que significa hoy el Espacio para la Memoria y los Derechos Humanos:

- *ESMA Testimonio del Terrorismo de Estado* (Archivo Nacional de la Memoria, 2007/2009). Este documental muestra un panorama de lo que pasó en Argentina y el papel que jugó la ESMA en esta historia. Además de los temas mencionados arriba, este material introduce el contexto en que se dan las leyes de *Punto final* y *Obediencia debida*, los testimonios de sobrevivientes, la presencia de la justicia internacional en los derechos humanos. También se hace mención de otros campos de concentración en Argentina.
- *Causa ESMA: el escenario de los testimonios del horror* (La Nación TV, 2011). Esta nota breve recorre secciones del Casino de Oficiales, muestra las diferentes áreas y su *modus operandi* y la manera como la presión internacional de Derechos Humanos conllevó modificaciones en la estructura física del lugar.
- *ESMA*. (Documenta, 2006). Este documental muestra de manera más detallada el horror vivido en ese campo. Puede servir como material para maestros, estudiantes universitarios o jóvenes de 15 años en adelante. El relato se realiza a partir de una visita de Víctor Bastera quien durante el trabajo esclavo en la ESMA tomó y logró ocultar fotografías

que ayudaron, por un lado, a identificar a los represores en posteriores procesos judiciales y, por el otro, a conservar un registro de quienes estuvieron presos en ese predio.

- *Memoria Colectiva (ex-ESMA)*. Este material contiene una mezcla de lo que funciona actualmente como Espacio de Memoria y Derechos Humanos con lo que funcionó en el pasado, esta combinación muestra una mirada esperanzadora más allá del horror. En ese sentido, se hace apto para trabajar con niños desde los 10 años. Por otro lado, puede servir como material complementario de los anteriores. Una lectura compleja de este documental conllevaría, por ejemplo, una discusión sobre cómo este lugar, concebido como una Escuela en la que los suboficiales de la marina estudiaban y vivían, terminó convertido, de forma paralela, en un campo de horror.

A diferencia del predio de la ESMA y de sus instalaciones, *Mansión Seré*, otra casa de detención y tortura famosa por la fuga de cuatro de los detenidos desaparecidos, fue destruida por la misma dictadura. No obstante, las memorias de quienes habitaron allí, también se construyen a través de la voz de los sobrevivientes. La historia de Claudio Tamburrini, una joven promesa del fútbol argentino quien jugaba como arquero en el equipo Almagro para el momento de su detención y tortura, fue plasmada en una novela autobiográfica y se ha configurado como insumo importante para entrevistas, documentales y películas, recreando las diferentes formas del relato. Podemos averiguar cuál de ellas logra interpelarnos más y cuál puede por su forma y por su contenido, interpelar a los participantes del ejercicio de memoria de acuerdo a sus edades.

En el caso de los jóvenes es interesante trabajar desde la película *Crónica de una fuga*, porque se acerca al género del suspenso; describe las vivencias de los cuatro detenidos-desaparecidos que lograron escapar y sobrevivir a la fuga. A partir de este filme es posible detallar el funcionamiento del centro clandestino. Por otro lado, el capítulo de la serie de televisión *Historias*

Debidas, dedicado a *Claudio Tamburrini*, constituye una entrada más cercana al personaje real con una mirada retrospectiva y más íntima. El documental *Mansión Seré*, por su parte, muestra otras voces de sobrevivientes del campo y la importancia de todos estos testimonios en el ámbito jurídico.

¿Por qué no?... preguntarnos por las formas que adopta el testimonio en función del momento histórico y de los escenarios en los que se pronuncia.

Chile: trazos y retazos de memoria

Consultemos el videoclip *Trazos de memoria / Cortometraje de Londres 38*. Dibujantes e ilustradores convierten en imágenes los testimonios de seis sobrevivientes de Londres 38.

Observemos el video titulado *Villa Grimaldi, Espacio de Memorias* (Escuela de Periodismo de la Universidad de Santiago).

Colombia: las huellas del horror en las caballerizas

Durante los años setenta, bajo el gobierno del presidente Julio César Turbay Ayala se implementó en Colombia el *Estatuto de Seguridad*, el cual permitió que bajo la figura de Estado de Sitio se realizaran detenciones masivas de sindicalistas, estudiantes y militantes de organizaciones subversivas. El Estatuto otorgaba a los militares diez días para disponer de los detenidos sin que lo que ocurriera con ellos durante este tiempo fuese objeto de registro judicial. Según los testimonios, este lapso fue utilizado por los militares para llevar a cabo interrogatorios extrajudiciales a los detenidos, se cometieron torturas en las instalaciones de las Fuerzas Militares. No solo en este acontecimiento, sino en otros como la toma del Palacio de Justicia durante la cual desapareció más de una decena de personas, las instalaciones militares han estado en la mira de los cuestionamientos acerca de las actividades que allí se realizaron. El *Batallón Charry Solano* y la *Escuela de Caballería* son algunos de los lugares más sonados. Hagamos un seguimiento en la prensa de lo que se ha dicho acerca de estos lugares en el proceso de la toma del Palacio de Justicia.

Resignificación de los espacios de la represión

Hoy, a más de tres décadas del inicio de la dictadura argentina, la ex-ESMA (Escuela de Mecánica de la Armada) funciona como un Espacio de Memoria y Derechos Humanos que reúne la *Casa de las abuelas de la Plaza de Mayo*, el *Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti*, el *Archivo Nacional de la Memoria*, el *Espacio Cultural Nuestros Hijos (EcunHI Escuela de Arte)*, el *Equipo Argentino de Antropología Forense (AEAF)*, los *Familiares de desaparecidos y detenidos por razones políticas*, la organización *H.I.J.O.S.*, las *Madres de la Plaza de Mayo línea fundadora* y el *Museo de las Malvinas e Islas del Atlántico Sur*. Allí converge todo: lo que pasó, quiénes estuvieron, las luchas incansables, lo que no se debe volver a repetir y lo que se está construyendo para el futuro. En ese lugar todavía habitan los detenidos desaparecidos y en el mismo espacio en el que sus subjetividades fueron sustraídas y sus nombres borrados, se construyen las memorias que pugnan por devolverles la identidad arrebatada.

Busquemos imágenes que nos permitan ver la manera como los habitantes de este Espacio de Memoria y Derechos Humanos han resignificado el lugar.

Testimonios

Se torna importante, también, dar una mirada por los testimonios de los sobrevivientes. Se encuentra, por ejemplo, *La Historia en debate. Capítulo 71. ex-ESMA*, en donde Eduardo Anguita entrevista a Nilda Noemí “Munú” Actis y a Miriam Lewin, dos sobrevivientes de la ESMA y coautoras del libro testimonial *Ese Infierno. Conversaciones de cinco mujeres sobrevivientes de la ESMA*.

¡Pongámosle rostro a los nombres!

Uno de los espacios que funciona actualmente en la ESMA lleva el nombre de Haroldo Conti, en un lugar de memoria cada detalle está dotado de significado, así que nombrar un espacio conlleva toda una carga de contenido... Entonces, ¿quién fue este personaje?

Un recorrido por los lugares de la memoria

Cuando hablamos de lugares de la memoria nos referimos no solo a museos, parques, centros o espacios de memoria, también se trata de monumentos, placas conmemorativas, nombres de calles y de instituciones. Vale la pena resaltar, además, que el conjunto de lugares de la memoria está compuesto no solo por los espacios concedidos y reconocidos oficialmente, también se encuentran los espacios construidos por las víctimas para el reencuentro y el recuerdo. Un aspecto importante es pensar que, como tales, los sitios de la memoria cobran significación en la medida en que se llevan a cabo actividades en torno a ellos.

Con Villa Grimaldi y la ex-ESMA, en Chile y Argentina respectivamente, hemos visto cómo los lugares del horror se convierten con la transición a la democracia (con procesos que han requerido décadas) en espacios de memoria y de promoción de paz y cultura. En Colombia varias iniciativas han surgido en diferentes ciudades.

Memoria en el corazón de la ciudad

En Bogotá, se están promoviendo iniciativas de Paisajes y Corredores de Memoria. En el 2013 el distrito entregó a la ciudad un corredor artístico de memoria ubicado sobre la calle 26, que consiste en un conjunto de murales que recorren la historia y la cotidianidad del país. Al corredor de la memoria lo integra un recorrido que parte del Museo Nacional, los cementerios y el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación del Distrito y se conecta después con el Monumento a los Caídos del Centro Administrativo Nacional (CAN). El corredor de la memoria de Bogotá continúa su conformación, este año el Distrito entregó el predio donde se construirá el Museo Nacional de la Memoria que se espera esté listo en el 2018. Para conocer más acerca del Museo Nacional de la Memoria podemos empezar por consultar el artículo titulado *El reto de crear un museo de la memoria* (Castrillón, 2015) publicado en el diario *El Espectador*. También podemos consultar la página

del *Centro Nacional de Memoria Histórica* donde encontramos información sobre el museo: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/museo/>.

Medellín es otra de las ciudades de Colombia en donde la relación entre grafiti, ciudad y memoria se estrecha cada día más. También se encuentra en esta ciudad el *Museo Casa de la Memoria*.

Exploremos la ciudad en busca de memorias

Tener un corredor de memoria y la memoria en las calles significa poder recorrer... ¿Por qué no? Salir en búsqueda de imágenes y espacios. Podemos organizar salidas con el grupo de trabajo o proponer la visita al corredor de Bogotá, puede ser un fin de semana en familia por la ciclovía de la carrera séptima y la calle 26. ¿Qué historias cuentan? ¿Qué viajes de memoria puedes hacer en ellas? ¿A qué aluden?

¡Haz tu propia galería, muéstranos la ciudad de la memoria vista desde tus ojos! Cada imagen cuenta una historia, acompaña tus fotografías contando el viaje al que te llevaron.

Un mapa para el recorrido

En Bogotá existe una propuesta, proveniente del colectivo H.I.J.O.S, que inició a trabajarse en el año 2009 y se titula *La cartografía: Bogotá ciudad memoria*. Se trata de un mapa de Bogotá en el que se encuentran señalados “puntos de memoria” (museos, monumentos, placas), entidades dedicadas a la defensa de los Derechos Humanos y organizaciones e instituciones de apoyo a las víctimas del conflicto armado. Esta iniciativa, vinculada al Centro Nacional de Memoria Histórica, se considera como “un ejercicio pedagógico para ver la ciudad con otros ojos y construir memoria con sentido de futuro (...) Bogotá está llena de puntos de memoria que nos proponen un reto: ¡Recordar y transformar!” (Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, 2014, 14 de octubre). El mapa puede ser una buena guía para escuchar lo que Bogotá nos cuenta.

¿Y si no vives en Bogotá? ¡Explora la ciudad a través de Google Maps!

¿Y si no vives en Medellín? ¡Googlea!

Lo que será el Museo Nacional de la Memoria ha sido consultado con personas y comunidades que han adelantado la construcción de espacios de memoria en las regiones. El trabajo que se ha realizado en Montes de María constituye, con seguridad, un gran aporte. En esta subregión del país se gesta, por ejemplo, el *Museo Itinerante de la Memoria*. Consultemos más acerca de esta iniciativa.

El libro *Lo que le vamos quitando a la guerra. Medios ciudadanos en contextos de conflicto armado en Colombia* (Bayuelo, Cavidavid, Durán, González, Tamayo y Vega, 2008) presenta varias de las iniciativas de trabajo ciudadano en Colombia en torno a la resistencia cultural frente a la guerra. Los medios pretenden, por ejemplo, volver a habitar un espacio del que se ha sido desplazado y reconstruir los lazos de confianza entre los vecinos a través de la instalación de un cine-club en un lugar público. exploremos el texto y experimentemos algunas de las ideas con el grupo de trabajo para analizar el papel que cumplen las acciones y los espacios de memoria en la relación entre las personas.

Preguntas para la discusión

¿Cómo construir memorias en perspectiva generacional? Es decir ¿cómo lograr que distintas generaciones se interesen por determinados lugares de memoria?

Construir memorias es un viaje de ida y vuelta, hay memorias que llegan a la escuela y otras que existen en la escuela y salen de ella ¿qué memorias hay en la escuela?

Para conocer más acerca de los lugares de memoria, puedes hacer un recorrido por los sitios web de las diferentes instituciones y organizaciones (consulta el anexo H).

Desaparición forzada: condenados a vivir sin los otros

En 1979, cuando la presión internacional de los organismos defensores de los derechos humanos se hacía sentir en Argentina, Jorge Rafael Videla, quien para entonces formaba parte de la Primera Junta Militar, ofreció una explicación escalofriante sobre la desaparición: “Es una incógnita, un desaparecido. No tiene entidad, no está. Ni muerto, ni vivo. Está desaparecido”.

El drama de la desaparición es intenso en dolor y extenso en el tiempo, supone la incertidumbre del paradero y de la suerte y la imposibilidad del duelo. Es un tema socialmente complejo para su elaboración. La literatura y la música han puesto en palabras algo de lo que puede significar.

Madres muy desesperadas cocinaban y planchaban
 hoy sus hijos son caníbales fantasmas
 Los cadáveres se guardan o se esconden en el río
 en palacios de memoria ensangrentada (...).
 Hoy la casa de mi infancia ya no existe ni hace falta
 yo la llevo bien adentro en mis entrañas
 toda llena de colores y de desapariciones
 muy tempranas, muy profundas, muy amargas
 FITO PÁEZ, *La casa desaparecida*

¿Adónde van los desaparecidos?
Busca en el agua y en los matorrales.
 ¿Y por qué es que se desaparecen?
Porque no todos somos iguales.
 ¿Y cuándo vuelve el desaparecido?
Cada vez que los trae el pensamiento.
 ¿Cómo se le habla al desaparecido?
Con la emoción apretando por dentro.
 RUBÉN BLADES, *Desapariciones*

El Palacio de Justicia

Para el ejercicio de memoria del Palacio de Justicia proponemos un trabajo centrado en las narrativas testimoniales. Pero antes, regresemos a las actividades que describimos en los “componentes pedagógico-didácticos” y retomemos este ejercicio aplicando las tres partes: *indagación crítica* (anexo A), *lectura intertextual* (anexo B) y *producción de narrativas* (anexo C).

“Vivir sin los otros” es una alusión a la novela del escritor Fernando González Santos publicada en el 2010, con motivo de la conmemoración de los 25 años de la toma; el relato ofrece una perspectiva desde los familiares de empleados de la cafetería desaparecidos en los hechos del 6 y 7 de noviembre de 1985. Asimismo, se acude a apartados de textos como *Las horas secretas* (1990) de Ana María Jaramillo —novela escrita desde la voz de la compañera sentimental de Alfonso Jacquin, uno de los guerrilleros desaparecidos en la toma, fallecida en el exilio años después de los eventos del Palacio— y *Noches de humo. Cómo se planeó y ejecutó la toma del Palacio de Justicia* (1988) de Olga Behar —una narración que oscila entre la novela testimonial que expone la voz de la única guerrillera sobreviviente de la toma y la crónica periodística—. Adicional a estas, se encuentra una de las publicaciones más recientes que puede resultar de gran utilidad para el trabajo con niños y jóvenes, se trata de la novela gráfica *Los Once. Como un cuento sin hadas* (Jiménez, Jiménez y Cruz, 2013).

El abordaje propuesto muestra las narrativas mencionadas —y otras que se integran al ejercicio en el trabajo intertextual— como una posibilidad de aproximación al acontecimiento desde la cual se interpela la emotividad de los sujetos y se promueve la empatía configurándose en una *provocación a saber más*. Desde la perspectiva de las víctimas quienes, como los familiares de los desaparecidos, han devenido en sujetos políticos en medio de la búsqueda de la verdad y de la reivindicación de los derechos humanos, o de las voces que ponen en escena Ana María Jaramillo y Olga Behar a partir de las cuales se reivindican las subjetividades, los idearios y los móviles políticos de los miembros de la

organización subversiva M-19 en el marco del contexto sociopolítico de la Colombia de las décadas de los setenta y ochenta. Esto no impide, sin embargo, situar los relatos en una red de narrativas que subyacen al acontecimiento del Palacio de Justicia, como relatos que aportan miradas particulares del evento: la de las víctimas, la de los protagonistas del evento y la de quienes se han involucrado en el oficio de contar la historia, todos y cada uno de ellos como *parte de y en respuesta a* las características de un momento histórico específico.

Recomendados: otras expresiones relacionadas con la Toma del Palacio de Justicia

- Música: *Mi generación* (Canción, Poligamia)
- Cine y teatro: *La siempreviva* (obra de teatro y adaptación cinematográfica); *Antes del fuego* (Largometraje, Mora, 2015)
- Documentales: *28 horas bajo fuego, 23 años en las sombras* (WFY, 2009); *Las voces del fuego* (Martínez, 2000); *El Palacio de Justicia* (Acosta, 2011); *La Toma* (Gibson y Salazar, 2011).

Referencias anexo E

- Acosta, M. (Director). (2011). *El Palacio de Justicia* [Documental]. Colombia: History Channel.
- Actis, M., Aldini, C., Gardella, L., Lewin, M., y Tokar, E. (2001; 2006). *Ese infierno. Conversaciones de cinco mujeres sobrevivientes de la ESMA*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Archivo Nacional de la Memoria. (Realización). (2007/2013). *ESMA. Testimonio del Terrorismo de Estado*. [Documental]. Argentina: Presidencia de la República / Secretaría de Derechos Humanos / Ministerio de Justicia y Derechos Humanos / Archivo Nacional de la Memoria.
- Bayuelo, S., Cadavid, A., Durán, O., González, A., Tamayo, C. A., y Vega, J. (2008). *Lo que le vamos quitando a la guerra. Medios ciudadanos en contextos de conflicto armado en Colombia*. Bogotá: Centro de Competencia en Comunicación para América Latina.

- Behar, O. (1988). *Noches de humo. Cómo se planeó y ejecutó la toma del Palacio de Justicia*. Bogotá: Planeta.
- Blades, R. (1984). *Desapariciones*. En *Buscando América* [LP]. Nueva York, EEUU: Elektra Records.
- Caetano, A. (Director). (2006). *Crónica de una fuga*. [Cinta cinematográfica]. Argentina: 20th Century Fox de Argentina / Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales (INCAA) / K&S Films.
- Castrillón, G. (2015, marzo 18). El reto de crear un museo de la memoria. *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/bogota/el-reto-de-crear-un-museo-de-memoria-articulo-550279>.
- Centro de Memoria, Paz y Reconciliación. (2014, octubre 14). Las calles también hablan. La cartografía: Bogotá ciudad memoria. Recuperado de <http://centromemoria.gov.co/las-calles-tambien-hablan/>.
- Cisternas, C. y Céspedes, P. (Directores). (2012). *Trazos de memoria* [Cortometraje]. Chile: Londres 38, espacio de memoria.
- Gibson, A. y Salazar, M. (Directores). (2011). *La Toma*. [Cinta cinematográfica]. S/l: Pivot Pictures.
- González Santos, F. (2010). *Vivir sin los otros. Los desaparecidos del Palacio de Justicia*. Bogotá: Ediciones B.
- Irigoyen, A. (Director). (2007). *Historias Debidas, Claudio Tamburrini*. [Serie documental]. Argentina: Estudios Pacífico / Canal Encuentro.
- Jaramillo, A. (1990). *Las horas secretas*. Bogotá: Planeta.
- Jiménez, J., Jiménez, M., y Cruz, A. (2014). *Los once. Como un cuento sin hadas*. Bogotá: Laguna Libros.
- La Nación TV. (Realización) (2011). *Causa ESMA: el escenario de los testimonios del horror*. [Documental]. Argentina: lanacion.com.
- Lejtman, R. (Productor). (2006). *Documenta-ESMA*. [Serie documental]. Argentina: Documenta.
- López, K. (Director). (2015). *Siempre viva*. [Cinta cinematográfica]. Colombia: CMO Producciones.

- Lospice, F (Realizador). (2013). *Memoria colectiva*. [Serie documental]. Argentina: Ente Público Espacio Memoria y Derechos Humanos / Canal Encuentro.
- Martínez, M. (Director). (2000). *Las voces del fuego*. [Cinta cinematográfica]. S. D.: Canal Infinito.
- Mora, L. (Directora). (2015). *Antes del fuego*. [Cinta cinematográfica]. Colombia: Laberinto Cine y Televisión.
- Ortega, A y Pizarro, F (Productores). (2008). *Villa Grimaldi, Espacio de Memorias*. [Corto documental]. Chile: Escuela de Periodismo de la Universidad de Santiago.
- Páez, F. (1999). La casa desaparecida. En *Abre* [CD]. Buenos Aires, Argentina: Warner Music.
- Poligamia. (1995). Mi generación. En *Vueltas y Vueltas* [CD]. Bogotá, Colombia: Sony Music.
- Quijada Cerda, A. (1977). *Cerco de púas*. La Habana: Casa de las Américas.
- Timerman, J. (1981). *Preso sin nombre, celda sin número*. Buenos Aires: Ediciones La Flor.
- Torres, M. (1994). *La siempreviva*. Bogotá: Teatro La Candelaria.
- WYF (Producción). (2009). *28 horas bajo fuego, 23 años en las sombras*. [Cinta cinematográfica]. Colombia: WYF Televisión. Señal Colombia.

Anexo F.

Unidad didáctica.

Identidades robadas

Argentina: la ciencia de las abuelas

Durante la dictadura militar argentina cientos de niños fueron secuestrados junto con sus padres y llevados a los Centros Clandestinos de Detención, otros fueron secuestrados en el vientre de sus madres y nacidos en cautiverio. Asesinados los padres, en lugar de ser entregados a sus familias, estos niños fueron apropiados por familias que los criaron como suyos, robando las identidades, el pasado de centenares de chicos. Apoyadas en testimonios de sobrevivientes de los campos de concentración, las abuelas de Plaza de Mayo emprendieron una lucha incansable que involucró avances de la genética, de la antropología y de las leyes argentinas para la recuperación de sus nietos apropiados. De los cerca de 500 niños robados hasta 2015 la cifra de los nietos recuperados supera un centenar (119); la primera recuperación fue la de Paula y se dio en 1980, una de las más recientes, apenas a finales de 2014, fue la de Guido, el nieto de la actual presidenta de las abuelas Estela de Carlotto, luego de 37 años de intensa búsqueda.

Existe gran cantidad de recursos para acercarnos a esta temática: cine, documentales, música, fotografía, documentos. El primer material al que nos acercaremos será la serie documental “99.99% la ciencia de las abuelas”. Pero, antes de ver el documental, desarrollemos las siguientes actividades.

¿Qué elementos aportan a la construcción de nuestra identidad?

Reflexionemos en torno a las siguientes preguntas

¿Quién soy? ¿Qué me hace lo que soy? / ¿Qué nos hace lo que somos? ¿Qué significa el derecho a la identidad? ¿Cómo construyo mi identidad?, ¿qué elementos forman parte de ésta?

Desempolvemos el álbum familiar

Aunque la tecnología ha transformado los álbumes familiares, tal vez en nuestras casas aún quede algún álbum físico, también sirve dar una pasada por las fotos guardadas en computadores, celulares, tabletas o cámaras digitales. Veámoslas con la familia y aprovechemos para recordar historias, para hacer preguntas. Llevemos algunas de las fotografías para compartir con el grupo de trabajo, compartamos, comparemos (las escenas, los lugares, las formas de vestir, los cortes de cabello), observemos los cambios de las personas en el tiempo.

Construyamos nuestro álbum familiar digital ¡Bienvenida la creatividad!

Los recuerdos no están hechos solo de imágenes, también hay sonidos, olores, texturas, espacios. Las nuevas tecnologías nos ofrecen la posibilidad de crear hasta los límites de la imaginación. Diseñemos un álbum familiar haciendo uso de las herramientas a nuestra disposición.

Respondamos de nuevo

¿Quién soy? ¿Qué me hace lo que soy? / ¿Qué nos hace lo que somos? ¿Qué significa el derecho a la identidad? ¿Cómo construyo mi identidad?, ¿qué elementos forman parte de ésta?

Ahora hablemos de identidades robadas

Analicemos la siguiente frase:

Ahora tenés todo un pasado por delante.
VANINA, hermana de niño apropiado

¿Cuál es la frase normalmente pronunciada? ¿A qué situación podría referirse Vanina? ¿A qué se refiere el término *niño apropiado*? ¿Cómo se vulneraría el derecho a la identidad?

**99,99% la ciencia de las abuelas.
Hora de ver la serie documental**

Discutamos los siguientes temas:

- La ciencia al servicio de una causa.
- El índice de abuelidad.
- Herramientas que ha requerido la lucha de las abuelas.
- Los dilemas de las abuelas al encontrar a sus nietos.
- Recuperar la identidad.

Para saber más...

- Televisión por la identidad.
- www.abuelas.org.ar
- www.educ.ar
- Una verdad que quema (Raquel Garzón, El País Semanal, 2015, 19 de abril).

Busquemos fotografías de la *Casa por la identidad* ubicada en el Espacio Memoria y Derechos Humanos conocido como ex-ESMA. Allí se presenta un recorrido por lo que ha sido el trabajo de más de 37 años de la Organización Abuelas de Plaza de Mayo.

Hacer que los nietos vengan a las abuelas

Los nietos van a ser adultos, van a dudar
y van a empezar a buscarnos a nosotras.

ABUELAS DE PLAZA DE MAYO

Con el correr del tiempo las abuelas pasaron de buscar niños a buscar jóvenes y más tarde adultos. Los mecanismos de búsqueda se transformaron y debieron llegar directamente a los nietos. Una generación entera se encontró a sí misma preguntándose por su historia. Luego de tener el Banco de ADN de las abuelas continúa la pregunta por ¿cómo encontrar a los nietos? ¿Cómo continuar una búsqueda donde las huellas han sido borradas deliberadamente? Entonces, ¿cómo lograr que los nietos vengan a las abuelas? Múltiples han sido los mecanismos a través de los cuales las abuelas han difundido su mensaje de conciencia de lo ocurrido en la Argentina de la última dictadura, pero cada mensaje, además de recordar su caso y generar conciencia en la sociedad, va acompañado de la invitación a los jóvenes de aquella generación a acercarse a la organización y realizarse la prueba de ADN si tienen dudas sobre su identidad. Por ejemplo, en 2007, se produjo una serie documental integrada por tres episodios en los cuales se relata la historia de algunos de los nietos recuperados. Cuando *Televisión por la identidad* fue lanzado, se transmitió en horario triple A, es decir que pudo llegar a un gran público. Al final de cada episodio, aparecía la frase “Si dudas, llama a las abuelas...”. En el tercer y último episodio de la serie, aparecen testimonios reales de jóvenes recuperados y de otros que buscan a sus hermanos, ellos pronuncian frases como “Si tenés dudas, acercate a abuelas, vení a buscarnos, te buscamos desde siempre”, “Si vos dudás que podés ser uno de esos nietos que las abuelas buscan y que dudás en hacerte el análisis de ADN porque tenés miedo, pensá que hay un montón que te estamos buscando, no son solo las abuelas, no tengas miedo, analizate porque no estás solo”, “...por favor, buscanos, por favor, nosotras te buscamos siempre”, todas ellas

acompañadas del texto “Si dudas, llama a las abuelas...”. En los días en las que se emitió la serie, el número de llamadas aumentó y con ellas el número de nietos recuperados. Esta ha sido solo una estrategia. Las abuelas han aprovechado eventos culturales y deportivos en los que se convoca a centenares de jóvenes para extender el llamado a que se acerquen a la organización. En la ex-ESMA las abuelas cuentan con un espacio de gran valía.

Otros ejemplos de la difusión del mensaje de las abuelas: *Spots* televisivos

- Los olímpicos junto a las abuelas (2012).
- Resolvé tu identidad ahora (2013).
- Hace 10 mundiales que te estamos buscando (2014).
- El aplauso.
- Los nietos buscan a los nietos.

¿Por qué los represores robaron niños?

Queda abierta la pregunta por los móviles de la dictadura para hacer de la apropiación de niños una práctica sistemática.

Ese cambio de identidad de los niños también estaba relacionado con ese cambio de identidad, con esa negación de la propia historia de nuestro pueblo y querer convertirlos en otra cosa perteneciente al mundo de los apropiadores.

EDUARDO LUIS DUHALDE, secretario
de Derechos Humanos

Recurso sugerido

- Botín de guerra (Documental, David Blaunstein, 2000).

La música

Los vínculos de las abuelas con la sociedad argentina se han forjado también a través del arte y la cultura. Varias agrupaciones han acompañado los eventos a través de los cuales la organización

convoca a los jóvenes, los músicos a su vez se han inspirado en ellas para escribir las letras de sus canciones.

Un ejemplo de ello es la canción *Sin cadenas* de la agrupación Los Pericos, la cual es retomada al final de la película *Botín de Guerra*.

Continuemos con nuestra mirada por Latinoamérica

Si bien la apropiación de niños durante la dictadura es un claro ejemplo del robo de identidades, no es la única forma en que este derecho es vulnerado. El vivir en medio de gobiernos represores como lo fueron las dictaduras del Cono Sur o de democracia restringida como en el caso de Colombia conlleva circunstancias en las que los sujetos se ven a sí mismos sustraídos de todos sus referentes: persecución política, detenciones ilegales, desapariciones, asesinatos, exilio... Todas estas constituyen condiciones que extraen al sujeto de sus condiciones habituales de vida.

Una mirada hacia Colombia

Es contando historias, nuestras propias historias, lo que nos pasa y el sentido que le damos a lo que nos pasa, que nos damos a nosotros mismos una identidad en el tiempo.

JORGE LARROSA

¿Vivir para huir del pasado o vivir para reconstruir el pasado?

Erika Antequera y María José Pizarro constituyen el ejemplo de las hijas de dos líderes políticos asesinados en la década de los noventa en Colombia. En un momento político fundamental para el país en el cual las organizaciones subversivas se abrían a espacios de participación democrática la mayoría de los líderes del movimiento guerrillero M-19 habían sido asesinados y un partido político entero había sido exterminado y sus sobrevivientes condenados al exilio en el emblemático caso del genocidio de la

Unión Patriótica. Nos acercaremos a los casos de Carlos Pizarro y José Antequera. ¡Recordemos algunas de las actividades sugeridas para la indagación crítica (ver anexo A)!

No aceptamos un destino distinto al de la paz.

MARÍA JOSÉ PIZARRO, *hija de la guerra*
(documental)

Fui, pues obviamente, amenazada desde muy chiquita, mi casa allanada muchas veces, los primeros tres años de mi vida los paso en la cárcel de la Picota visitando a mi padre, y a mi madre en Bucaramanga que estaba presa en la cárcel de mujeres. Exiliada política a los 7 años y regreso al país a los 12 cuando se firman los acuerdos de paz con el M-19... y ahí perdí mi identidad hasta los 32 años... No solamente fui, digamos, perseguida, sino que, en razón, digamos, de esa persecución y de ese hostigamiento tuve que cambiarme la identidad muchas veces y fue difícil recuperarla.

MARÍA JOSÉ PIZARRO,
Pizarro, la película (2015)

Algunas preguntas orientadoras

- ¿Por qué María José relaciona su pérdida de identidad con la firma del proceso de paz en Colombia?
- ¿Por qué la reconstrucción de la historia de Carlos Pizarro es importante en la recuperación de la identidad de María José?
- ¿De qué manera se puede vislumbrar el cambio en los idearios generacionales y cómo estos idearios pasados y presentes forman parte de la identidad?

Los objetos y los espacios hacen parte de nuestra identidad, están allí para recordarnos quiénes somos, de dónde venimos. Como parte de la reconstrucción de la historia de Carlos Pizarro y por ende de la identidad de María José Pizarro han devenido espacios de memoria que son el resultado de la lucha incansable por la

verdad y las garantías de no repetición como parte del camino hacia la paz duradera. Así luego de la exhumación e inhumación de los restos de Carlos Pizarro, en el Cementerio Central de Bogotá, sus restos reposan en un *monumento por la paz*.

Otra de las iniciativas que se promueve actualmente en el país es la de *Vuelos truncados, legados vigentes*, a través de la cual se pretende la realización de un memorial en el Aeropuerto Internacional El Dorado de Bogotá, en honor a los líderes políticos asesinados en ese lugar: Bernardo Jaramillo, José Antequera y Carlos Pizarro.

Por otra parte, *La historia que no contaron* es un documental en el que Erika Antequera se acerca a la historia reciente del país e intenta comprenderla desde la historia de su padre. En su relato entran a jugar diferentes actores, complejizando la escena del conflicto armado colombiano: guerrilla, narcotráfico, paramilitarismo y un Estado que funge como cómplice silencioso y tal vez activo en la guerra sucia del asesinato sistemático de la oposición política del país. Al presentar a su padre en el marco de una colectividad, mostrándolo como uno entre las más de 3000 víctimas del genocidio de la Unión Patriótica, Erika Antequera nos acerca a la dimensión social e histórica que hace parte de nuestra identidad.

Ser la hija de José Antequera hizo que muchas personas me hablaran de la admiración que sentían por mi papá. Por eso cuando hablé con militares y políticos que habían vivido la misma Colombia que él, comprendí que sólo contando esta historia podía desahogarme de tantos años de indiferencia y resignación.

ERIKA ANTEQUERA

Tanto Erika como María José, en la búsqueda de sus identidades auscultan en las identidades y recorridos políticos de sus padres, así como en el legado de esta historia reciente y sus

incidencias en la configuración de subjetividades en esta segunda generación. En un lúcido y complejo movimiento estos sujetos se buscan a sí mismos y elaboran comprensiones y significaciones con implicaciones sobre las memorias individuales y colectivas. Y hablando de generaciones, retomamos una frase de Albertina Carri, quien se refiere a la situación argentina, pero que podríamos aplicar a los otros dos países, Chile y Colombia:

Fue una generación avasallante, arrasadora y admirable, pero también desaparecida. Y quienes los siguieron tuvieron que cumplir un rol histórico algo pesado. Creo que nosotros, mi generación, pudimos tomar la herencia de manera menos solemne y desarticulada, probarse los vestidos de la abuela y bailar con ellos.

ALBERTINA CARRI

Chile: la desarticulación de la experiencia de la Unidad Popular y los esfuerzos por preservar la identidad.

Chile había sido un país con tradición democrática. La izquierda representada en la Unidad Popular había llegado al poder en cabeza de Salvador Allende a través de las urnas. El país se enfrentaría en 1973 a la sustracción de todos sus referentes, en un plan sistemático organizado por el gobierno militar en el que la represión tomó sus rostros más crueles.

Veamos *Chile, la memoria obstinada* (documental Patricio Guzmán, 1997): Patricio Guzmán es un reconocido cineasta chileno que estuvo detenido durante dos semanas en el Estadio Nacional durante la dictadura y luego partió al exilio. Había realizado en 1977 el documental *La Batalla de Chile*, considerado como uno de los filmes políticos más importantes de la historia, en el cual grabó el último año de Allende e incluso el Golpe del 11

de septiembre. La trilogía que integra este documental se presentó después de las incontables peripecias que requirió su producción.

En 1997, de vuelta en Chile Patricio Guzmán presentó a través de *Chile, la memoria obstinada* la reconfiguración de identidades que se da a partir del encuentro entre dos generaciones: una que vivió un episodio imborrable en la historia de Chile, en el exterminio de las colectividades políticas y en las marcas personales que atraviesan las subjetividades, y cuya razón de vida se convierte en la reivindicación de la memoria; y otra que apenas nacía en los años de la dictadura y que había sido educada para el olvido. A quienes hacen parte de la primera generación, la identidad les fue arrebatada de muchas formas, el miedo, la tortura, el encierro, la desaparición, el nombre.

Analicemos algunas narrativas testimoniales

Me llamo Luz Arce. Me ha costado mucho recuperar este nombre. Existe sobre mí una suerte de “leyenda negra”, una historia imprecisa, elaborada al tenor de una realidad de horror, humillación y violencia (...) El país tiene que rescatarse a sí mismo y enfrentar su verdad para poder dejar en el pasado lo que pertenece a este, y pensar y construir un futuro libre del olvido o la mentira. Me doy cuenta que yo necesité hacerlo. Fue importante, fue indispensable para decirme otra vez: mi nombre es

Luz, Luz Arce.

LUZ ARCE (1993, p. 19, 387)

(...) hablaría del hombre alienado, destruido, aniquilado, humillado, con ojos vendados, obligado a mirar realidades distorsionadas, atravesando el espejo de Alicia, un cadáver con movimientos obligados, sin tiempo, automáticos, el cadáver que yo había sido durante 5 meses y 6 días.

GUILLERMO NÚÑEZ (1978, p. 29)

La embestida de Pinochet, la muerte de los amigos, la tortura de los compañeros, el desaparecimiento de hermanos, la prisión de colegas, el exilio de toda una generación transida de futuro en un momento privilegiado de tensión histórica creadora, han conseguido relativizar nuestra espontaneidad, matizar la fe en la humanidad, poner en actividad permanente la muerte en la perspectiva cotidiana. ¿Tal vez habría que agradecerle por esta inmadurez indeseada?

ANTONIO SKÁRMETA (1982, p. 135)

El miedo a la muerte experimentada en carne propia o a través de las experiencias con relación a los otros es expresado de manera recurrente en los relatos en donde el cuerpo es el blanco sobre el que recaen las posibilidades del accionar represivo. En esta medida la tortura, como lo dijimos respecto a los testimonios chilenos, es una de las modalidades que más aterrorizan a los sujetos y su amenaza, cuyo límite extremo es la muerte, uno de los *tropos* persistentes en los relatos, ya que frente a ella la probabilidad del derrumbe del sujeto, con todas sus consecuencias de enajenación, de delación, de pérdida de identidad, está a flor de piel.

Ahora tratemos de establecer relaciones

- ¿Por qué es tan importante para Luz reconocerse de nuevo en su propio nombre?
- ¿De qué manera las experiencias de represión sobre una generación influyen en la configuración de identidades de la siguiente?
- ¿Cuál es la importancia de la reconstrucción de la identidad para los procesos de paz y para las garantías de no repetición?

Referencias anexo F

- Abuelas de Plaza de Mayo. (2012). *Los olímpicos junto a las abuelas* [Archivo de video]. Argentina: Abuelas de Plaza de Mayo. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=k9rNNUFSvUE>.
- Abuelas de Plaza de Mayo. (2013). *Resolvé tu identidad ahora*. [Archivo de video]. Argentina: Abuelas de Plaza de Mayo. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=qnaqBpgn7OU>.
- Abuelas de Plaza de Mayo. (2014). *Hace 10 mundiales que te estamos buscando*. [Spot televisivo]. Argentina: Abuelas de Plaza de Mayo. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Px84-f3q0dE>.
- Abuelas de Plaza de Mayo. (2014). *El aplauso*. [Spot televisivo]. Argentina: Abuelas de Plaza de Mayo. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=7qXCNg9TUYw>
- Abuelas de Plaza de Mayo. (2014). *Los nietos buscan a los nietos*. [Spot televisivo]. Argentina: Abuelas de Plaza de Mayo. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=tuKh92fVK9w>
- Antequera, E. y O'Shanahan Correas, A. (Guion). (2012). *Hagamos Memoria: La historia de Antequera*. [Documental]. Colombia: Siroco Factory/ Canal Capital.
- Arce, L. (1993). *El infierno*. Santiago de Chile: Planeta.
- Blaunstein, D. (Director). (2000). *Botín de guerra*. [Documental]. Argentina: Zafra Producciones S.R.L., Tornasol Films S. A.
- Carri, A. (2007). *Los Rubios. Cartografía de una película*. Buenos Aires: Ediciones del BAFICI.
- Colom, M., y Sánchez, D. (Directores). (2007). *Televisión por la identidad*. [Serie televisiva]. Argentina: Telefe Contenidos.
- Durán, J., y Maldonado J. (Directores). (2015) *¡Pacifista! María José Pizarro, hija de la guerra*. [Capítulo de serie documental]. Colombia: Vice Media. Recuperado de <http://pacifista.co/pacifista-presenta-maria-jose-pizarro-hija-de-la-guerra-completo/>.

- Garzón, R. (2015, abril 19). Una verdad que quema. *El País Semanal*. Recuperado de http://elpais.com/elpais/2015/04/28/eps/1430220144_394962.html.
- Guzmán, P. (Director). (1997). *Chile, la memoria obstinada*. [Documental]. Canadá: Coproducción Canadá-Francia; La Sept-Arte / Les Films d'Ici / National Film Board of Canada (NFB).
- Guzmán, P. (Director). (1975). *La batalla de Chile. Parte 1: La rebelión de la burguesía*. [Documental]. Cuba / Chile / Francia: Equipo Tercer Año / Instituto Cubano del Arte e Industrias Cinematográficas (ICAIC).
- Guzmán, P. (Director). (1975). *La batalla de Chile. Parte 1: La rebelión de la burguesía*. [Documental]. Cuba / Chile / Francia: Equipo Tercer Año / Instituto Cubano del Arte e Industrias Cinematográficas (ICAIC).
- Guzmán, P. (Director). (1977). *La batalla de Chile. Parte 2: El golpe de Estado*. [Documental]. Cuba / Chile / Francia: Equipo Tercer Año / Instituto Cubano del Arte e Industrias Cinematográficas (ICAIC).
- Guzmán, P. (Director). (1979). *La batalla de Chile. Parte 3: El poder popular*. [Documental]. Cuba / Chile / Francia: Equipo Tercer Año / Instituto Cubano del Arte e Industrias Cinematográficas (ICAIC).
- Hernández, S. (Director). (2015). *Pizarro, la película* [Cinta cinematográfica]. Colombia: Producciones La Popular.
- Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Los Pericos. (1998). Sin cadenas. En *Mystic Love* [CD]. Buenos Aires, Argentina: EMI Music Argentina.
- Mucci, M. (Director). (2012). *99.9% La ciencia de las abuelas*. [Serie documental]. Argentina: La Lechuza Producciones SRL / CePIA.
- Núñez, G. (1978). Testimonio ante el consejo de la Unesco. *Literatura Chilena en el Exilio*, 2, (6), 29-32.
- Skármeta, A. (1982). La nueva condición del escritor en el exilio. *Araucaria de Chile*, 19, 133-141.

Anexo G.

Unidad didáctica. El camino de la paz: sociedades democráticas

No: el fin de la era Pinochet

Luego de 15 años de dictadura, el gobierno militar encabezado por Augusto Pinochet propuso un plebiscito en el que se votaba por el Sí o por el No para decidir la continuidad o no de una Junta Militar en el poder con el liderazgo de Pinochet en la presidencia de Chile. En la decisión que los chilenos debieron tomar el 5 de octubre de 1988 se jugaba, no solo la permanencia de un gobernante en el poder, sino también la legitimidad del régimen dictatorial que empezaba a ser cuestionado por los ojos del mundo. La opción por el No representaba la transición hacia la democracia, un cambio que si bien para una parte de la población —víctimas de la represión que impuso la muerte, la desaparición y el éxodo masivo de militantes y simpatizantes de partidos políticos de izquierda, intelectuales y artistas—, era la posibilidad concreta de cambio, el futuro deseable, para otra parte de la ciudadanía chilena se mostraba, por lo menos, como un camino plagado de incertidumbres y, para los más adeptos pinochetistas, como el retroceso económico y social del país. Para adentrarnos más en este escindido escenario proponemos una ruta cuya primera parada son materiales audiovisuales (pautas publicitarias para televisión y cinematografía) de nuestros días.

Veamos campañas publicitarias

Algunas estrategias publicitarias se enmarcan en la tendencia de relacionar un producto con una idea, un modo de vida: el bienestar, la rebeldía, la juventud eterna, la vida plena. Mencionemos algunas de estas ideas y pidamos a los estudiantes que las relacionen con algún producto del mercado. Presentemos algunas de las campañas publicitarias más impactantes y analicemos sus estrategias (logos, colores, imágenes, frases, música) e intentemos hallar la relación entre producto e idea. Los comerciales de gaseosas o de entidades bancarias pueden resultar de gran utilidad.

La esperanza en las causas perdidas

Vamos a ver cine

No (2012), dirigida por Pablo Larraín y protagonizada por Gael García, basada en la obra de teatro *El plebiscito* de Antonio Skármeta.

Antes de ver la película...

¿Qué es un plebiscito? ¿Por qué un gobierno propondría un plebiscito que pone en riesgo su permanencia en el poder? ¿Por qué aceptar participar en un plebiscito cuando se está del lado del perdedor anticipado? ¿Cómo, a través de qué mecanismos, convertir en triunfo una derrota anticipada?

Después de ver la película: reflexiones y nuevas indagaciones...

- ¿Qué significaba para Chile un cambio de régimen después de 15 años de dictadura militar?
- ¿Qué características del régimen de gobierno chileno permite vislumbrar la película? ¿Por qué las personas sentían miedo a votar? ¿Por qué la campaña por el NO debió ser clandestina?
- ¿Qué factores contribuyeron a que Pinochet perdiera el plebiscito?

- ¿Qué pasó con Pinochet luego del plebiscito?
- ¿Qué eventos en la vida del protagonista (René, el publicista) determinaron que trabajara por la campaña del NO?
- ¿Qué discursos apropió cada una de las partes para dirigir sus campañas publicitarias?
- ¿Qué elementos de la campaña del NO y de la campaña del SÍ movilizaron la indecisión de las personas por participar o no de las votaciones?
- ¿Qué piensas respecto a cómo la película reduce el plebiscito de 1988 al libreto publicitario de las franjas electorales de las campañas por el SÍ y por el NO protagonizadas por expertos en comunicación?
- ¿De qué manera se podrían leer en la película las luchas de los movimientos sociales a favor del NO? ¿Cómo son representadas?

Cambio de paradigma: el plebiscito chileno

Se sugiere trabajar la intervención de Diana Uribe (2014) en el marco del evento TED Talks organizado por la Universidad Piloto de Colombia, en donde se aproxima al tema de la paz tomando como referentes los cambios de paradigma que se produjeron en los grandes giros hacia la paz en el mundo: Sudáfrica, Ruanda, Irlanda... Chile, este último con la exitosa campaña del NO en el plebiscito de 1988 que condujo a la caída de la dictadura, el impacto en la historia que produjo el ver una posibilidad en donde otros veían una derrota anunciada.

Reflexiones

- ¿En qué actitudes cotidianas expresamos el pesimismo colectivo del que habla Diana Uribe?
- ¿Qué estrategias podemos plantear para des-aprender el pesimismo colectivo?
- ¿Cómo aprendemos la paz?
- ¿Qué estrategias podemos utilizar para el perdón y la reconciliación en Colombia?

Trabajo en grupo: acciones para el cambio ¡Aquí y ahora!

- Todos somos parte del tejido social: Compartamos una actividad (dinámica de grupo) a través de la cual mostremos las interconexiones e interdependencias que forman parte de nuestra vida en sociedad.
- Compartamos ideas: ¿Cuáles son las actitudes y frases cotidianas más recurrentes a través de las cuales expresamos pesimismo colectivo? ¿Qué cambios habría en nuestro entorno si transformáramos el pesimismo colectivo en actitudes que promuevan el cambio social?
- ¡Manos a la obra! En grupos de tres personas se diseñará una campaña publicitaria cuyo impacto deseado sea el cambio de actitudes y frases cotidianas que expresen el pesimismo colectivo. La campaña debe generar posibilidades de cambio hacia actitudes y para ello debe recalcar en la importancia de concebirnos como parte del tejido social. Con base en los comerciales vistos y en los elementos que aporta la película definamos los elementos con los que debe contar la campaña; por ejemplo: logo, slogan, contenido, música.
- Compartamos nuestras ideas y observemos las posibilidades que tendrían de complementarse cada una de las campañas, unamos las más similares y comencemos el plan para implementarlas en el escenario escolar o el entorno inmediato.

Recomendaciones

Consultemos acerca de la conformación de equipos de publicistas. Definamos roles en nuestro equipo de trabajo: dibujantes, diagramadores, encargados de logística, entre otros.

Colombia: silenciar las armas para que las múltiples voces se escuchen

Asamblea Nacional Constituyente

Mientras en Chile llamaban a la ciudadanía a un plebiscito y el país avanzaba hacia la transición a la democracia, en Colombia se firmaban acuerdos de paz con organizaciones guerrilleras como el M-19, el EPL, el Movimiento de Renovación Socialista y el Quintín Lame, entre otros. Luego de la firma de la paz con estas agrupaciones inició la convocatoria para una Asamblea Nacional Constituyente cuyo propósito era el de redactar la nueva Constitución Política de Colombia que reemplazaría la de 1886. De muchas formas, la Asamblea Nacional Constituyente significó una inflexión de las negociaciones de paz, de la cual, como resultado, representantes de los grupos desmovilizados contaron con participación producto de un proceso democrático decidido en las urnas. Este evento marcó la integración de algunos de los antiguos militantes de las organizaciones armadas en la vida política del país.

Veamos algunos antecedentes de la Asamblea Nacional Constituyente para comprender mejor el contexto en el cual emerge

- *Guerra y paz: del diálogo nacional a la Asamblea Nacional Constituyente. Cátedra Virtual de Memoria e Historia*. Centro de memoria, paz y reconciliación (2014) (Video).
- *Ana Ruiz. Movimiento Séptima Papeleta*. Centro de Memoria, Paz y Reconciliación (2011) (Video).
- *Contravía. Capítulo 85 y 86. Séptima papeleta* (2005) (Serie documental).
- *Historia Constitución Política de Colombia* (Cuartas, 2011) (Corto animado).

Preguntas orientadoras

- ¿En qué condiciones se gesta la Asamblea Nacional Constituyente?
- ¿Qué es la Séptima Papeleta?
- ¿Quiénes participaron en la construcción de la Constitución Nacional de 1991?
- ¿Cuáles son los principales avances en la Constitución de 1991 respecto de la de 1886?

Continuemos reparando en las pautas publicitarias

Recomendados

Publicidad Asamblea Nacional Constituyente 1990-1991 (rastrear algunos videos a través de la web). En estas pautas publicitarias nos encontraremos con algunos personajes de la vida política del país que aún continúan activos y que fueron claves durante el proceso de paz adelantado en la década de los noventas y, algunos de ellos, durante el actual. También veremos a personajes emblemáticos de la esfera de la cultura y las artes. Se recomienda observar estas pautas publicitarias con personas que hayan vivido esa época para recoger sus recuerdos en torno al proceso, el contexto y sus personajes más representativos isin olvidarnos de tomar nota!

En el 2016 se conmemoran los 25 años de la Constitución Nacional de 1991. Este documento ha sido objeto de múltiples críticas, de reformas y contrarreformas durante el cuarto de siglo de su existencia. Con motivo de esta conmemoración la revista *Semana* publicó un artículo titulado “Los 25 años de la Constitución de 1991: cumpleaños ¿feliz?” (*Semana*, 2016, 2 de julio); también publicó la columna “25 años, y la Constitución ahí” de la entonces líder estudiantil del movimiento universitario por la Séptima Papeleta y hoy periodista Ana María Ruiz Perea (2016, 5 de julio). Ambos escritos presentan un interesante balance de los logros y las falencias de la carta magna.

La Asamblea Nacional Constituyente reunió a líderes de distintas corrientes de pensamiento. Para ello, fue necesario que los distintos actores reconocieran en los otros interlocutores políticos, aunque contrarios, como necesarios para el diálogo democrático. En el momento actual, en Colombia se adelantan acuerdos de paz con la guerrilla más grande del continente. Los diálogos han sido extensos y han enfrentado crisis importantes. Sin embargo, más extensa había sido la espera de la confluencia de las voluntades de las partes para su inicio. Para ello, diferentes sectores de la sociedad presentaron sus demandas al Estado, pero solo hasta el 2012 se concretó esta posibilidad en la esfera pública. Este paso requirió del reconocimiento del conflicto interno y de los miembros de las organizaciones guerrilleras como actores políticos. Estos componentes fueron fundamentales para validar los lugares de las partes y reconocerlas como interlocutores en las diferentes aristas que implica la negociación de la paz.

Acuerdo de paz con las Farc

En Colombia se desarrollan actualmente las conversaciones de paz con la guerrilla de las Farc en La Habana. La paz, tanto como el conflicto, es un tema complejo. Para comenzar, es necesario tener en cuenta algunas claridades sobre lo que implica como momento histórico para el país y sobre los acuerdos que se gestaron en la mesa de negociaciones de La Habana desde el 2012 entre las Farc y el gobierno nacional. Tales acuerdos tuvieron algunas modificaciones luego de que el 2 de octubre de 2016 no lograran su refrendación en las urnas. Recientemente, han surgido algunos proyectos digitales para la divulgación de estos dos aspectos, varios se encuentran en construcción. Exploremos por la web en busca de algunas herramientas que nos faciliten la comprensión.

Recomendados

- www.forjandopaz.com
- generaciondepaz.co
- dejemosdematarnos.com

- *Dejemos de matarnos: el espíritu del acuerdo de paz* (2016) (Video).
- *Acuerdos para el desarrollo agrario. Dejemos de matarnos. Explicaciones sobre el proceso de paz* (2016a) (Video).
- *Soluciones al problema de las drogas. Dejemos de matarnos. Explicaciones sobre el proceso de paz* (2016b) (Video).
- *Fortalecimiento de la participación política. Dejemos de matarnos. Explicaciones sobre el proceso de paz* (2016c) (Video).
- *Acuerdos sobre las víctimas y la justicia Dejemos de matarnos. Explicaciones sobre el proceso de paz* (2016d) (Video).

La firma de los acuerdos en La Habana, pese a que llevan consigo varios años de negociaciones de las cuales han hecho parte no solo el gobierno y las Farc, sino también las víctimas del conflicto armado, representantes de organizaciones sociales y de las fuerzas armadas, constituye solamente el inicio de un cambio importante para el país. La implementación de los acuerdos y el cambio de paradigma en las relaciones sociales y políticas implica un sinnúmero de retos que convocan a la sociedad en su conjunto.

Así mismo no podemos olvidar que firmar acuerdos de paz con los grupos guerrilleros hoy activos no significa el cierre de procesos de violencia política que hacen parte de nuestra historia reciente y que se relacionan con persecución política a los grupos de oposición, a sindicalistas, a los movimientos sociales, censura a la libertad de prensa.

Realicemos un trabajo de indagación que nos permita identificar estos retos. Sugerimos la búsqueda de artículos y especiales en sitios web de alto contenido informativo, por ejemplo:

- Verdad abierta - www.verdadabierta.com
- iPacifista! - pacifista.co

Cada participante puede seleccionar una historia, un tema o un especial de los encontrados y, a partir de ahí, tejer algunas reflexiones en torno a los retos de la paz y los compromisos que demanda el “desaprender la guerra”.

Algunos retos: hablar de paz donde no se puede

¿Cómo hablar de paz en los lugares que no es posible hacerlo?

Texto sugerido: “Nos amenazaron por hacer pedagogía sobre la paz” (Verdad Abierta, 2016, junio 29).

Preguntas orientadoras

¿Por qué los campesinos organizados deciden hacer pedagogía de la paz? ¿Qué sectores sociales se oponen a la divulgación de los acuerdos de La Habana y por qué? ¿Cuál es el peso simbólico de un paro armado organizado por las autodefensas en el marco de los acuerdos de paz con la guerrilla de las Farc?

Re-construir el tejido social y plantear proyectos para la paz

La paz en Colombia ha sido una demanda gestada en las organizaciones y los movimientos sociales. En algunos lugares de Colombia, las poblaciones desplazadas han trabajado en la reconstrucción de los lazos sociales para que fuera posible volver a habitar sus territorios. Todo ello, sin la terminación del conflicto. Uno de los lugares emblemáticos del país, tanto por la fuerza de la violencia con la que fue golpeado como por las iniciativas de la población, es Montes de María. El retorno a los pueblos que habían quedado desiertos y la reconstrucción de los vínculos de la comunidad lacerados por las desconfianzas mutuas, requirió de la implementación de estrategias particulares que pueden ser herramientas importantes para el momento actual. Realicemos el rastreo de algunas de estas iniciativas.

Recomendados

- *Lo que le vamos quitando la guerra. Medios ciudadanos para el conflicto armado en Colombia* (Bayuelo, Cadavid, Durán, González, Tamayo y Vega, 2008).
- Colecciones ¡Pacifista!
- Especial: resistencias en el norte del Cauca.

- Las mujeres que se echaron al hombro un pueblo para buscar la paz.

La reinserción, algunos puntos de comparación

En relación con el proceso de paz adelantado hacia finales de los años ochenta, los procesos que se adelantan en la actualidad presentan diferencias importantes. Además de los actores y de las circunstancias políticas en las cuales se desarrolla, es posible mencionar: la extensión, los lugares en los que se han producido los diálogos de negociación y la forma en que se realizará la reinserción en los militantes de las organizaciones guerrilleras en la vida civil, entre otros. Al respecto de este último punto vale la pena destacar que mientras que en el proceso de paz de finales de los ochenta y principios de los noventa las reinserciones fueron individuales, los acuerdos actuales contemplan un proceso de integración colectiva a través del mecanismo de zonas de veredales de transición.

Recomendados

- Narrativas femeninas del conflicto armado y la violencia política en Colombia: contar para rehacerse (Artículo académico, Herrera y Pertuz, 2015).
- Mujeres no contadas (Documental, Monroy, 2005).
- Ariel Ávila de la Fundación Paz y Reconciliación explica el funcionamiento de las zonas veredales transitorias “¿Cómo y en dónde funcionarán las 23 zonas de concentración de las Farc?” (Noticias Caracol, 2016, 23 de junio).

Referencias anexo G

Bayuelo, S., Cadavid, A., Durán, O., González, A., Tamayo, C. A., y Vega, J. (2008). *Lo que le vamos quitando a la guerra. Medios ciudadanos en contextos de conflicto armado en Colombia*. Bogotá: Centro de Competencia en Comunicación para América Latina.

Centro de Memoria, Paz y Reconciliación. (2014, noviembre 5). Guerra y paz: del diálogo nacional a la Asamblea Nacional

- Constituyente. En *Cátedra Virtual de Memoria e Historia*. Bogotá: Centro de memoria, paz y reconciliación.
- Centro de Memoria, Paz y Reconciliación. (2014). *Ana Ruiz. Movimiento Séptima Papeleta*. [Corto documental]. Colombia: Centro de memoria, paz y reconciliación.
- Cuartas, D. (2011). *Historia de la Constitución Política de Colombia*. [Cortometraje animado]. Independiente.
- Dejemos de matarnos. (2016a). *Acuerdos para el desarrollo agrario. Explicaciones sobre el proceso*. [Cortometraje animado]. Colombia: Dejemos de matarnos / Forjando paz / Magic Makers.
- Dejemos de matarnos. (2016b). *Soluciones al problema de las drogas. Explicaciones sobre el proceso*. [Cortometraje animado]. Colombia: Dejemos de matarnos / Forjando paz / Magic Makers.
- Dejemos de matarnos. (2016c). *Fortalecimiento de la participación política. Explicaciones sobre el proceso*. [Cortometraje animado]. Colombia: Dejemos de matarnos / Forjando paz / Magic Makers.
- Dejemos de matarnos. (2016d). *Acuerdos sobre las víctimas y la justicia. Explicaciones sobre el proceso*. [Cortometraje animado]. Colombia: Dejemos de matarnos / Forjando paz / Magic Makers.
- Herrera, M. C. y Pertuz, C. (2015b). Narrativas femeninas del conflicto armado y la violencia política en Colombia: Contar para re-hacerse. *Revista de Estudios Sociales*, 53, 150-162.
- Larraín, P. (Director). (2012). *No* [Cinta cinematográfica]. Francia, Estados Unidos, Chile: Canana Films, Participant Media, Funny Balloons.
- Monroy, A. C. (Director). (2005). *Mujeres no contadas* [Documental]. Medellín: Instituto de estudios regionales de la Universidad de Antioquia.
- Morris, H. (Director). (2005). Séptima Papeleta. En *Contravía. Capítulos 85-86*. [Serie documental]. Colombia / Países Bajos: Morris Producciones.
- Noticias Caracol. (2016, junio 23). *Ariel Ávila de la Fundación Paz y Reconciliación explica el funcionamiento de las zonas veredales transitorias “¿Cómo y en dónde funcionarán las 23 zonas de*

- concentración de las Farc?”* [Imágenes de archivo de la emisión]. Colombia: Caracol Televisión.
- Ruiz Perea, A. M. (2016, julio 5). 25 años, y la Constitución ahí. *Semana*. Recuperado de <http://www.semana.com/opinion/articulo/ana-maria-ruiz-constitucion-de-1991-sigue-vigente/480600>.
- Semana. (2016, julio 2). Los 25 años de la Constitución de 1991: cumpleaños ¿feliz? *Semana*. Recuperado de <http://www.semana.com/nacion/articulo/constitucion-politica-de-1991-26-aniversario-ente-logros-y-fallas/480189>.
- Uribe, D. (2014, mayo 22). *TEDX Universidad Piloto, Diana Uribe sobre la paz*. [Archivo de video]. Colombia: TED Talks Universidad Piloto.
- Uribe, D. (Guion) (2016). *Dejemos de matarnos. El espíritu del acuerdo*. [Cortometraje animado]. Colombia: Dejemos de matarnos / Forjando paz / Magic Makers.
- Verdad Abierta. (2016, 29 de junio). Nos amenazaron por hacer pedagogía sobre la paz. *Verdad Abierta*. Recuperado de <http://www.verdadabierta.com/procesos-de-paz/farc/6323-nos-amenazaron-por-hacer-pedagogia-sobre-la-paz>

Anexo H.

Directorio de instituciones, organizaciones e iniciativas de memoria

Chile

Museo de la Memoria y los Derechos Humanos

<http://www.museodelamemoria.cl/>

Memorias de Exilio

<http://www.memoriasdeexilio.cl/>

Material Educativo Museo de la Memoria y los Derechos Humanos <http://www.museodelamemoria.cl/educacion/material-para-docentes/>

Biblioteca digital. Museo de la Memoria y los Derechos Humanos <http://www.bibliotecamuseodelamemoria.cl/gsdcl/cgi-bin/library.cgi?l=es>

Casa Memoria José Domingo Cañas

<http://josedomingocanas.org/>

Memoria Chilena. Biblioteca Nacional de Chile

<http://www.bibliotecanacional.cl/615/w3-channel.html>

Mala Memoria

<http://malamemoria.cl/>

Biblioteca Nacional de Chile

<http://www.memoriachilena.cl/602/w3-channel.html>

Sitios de Memoria

<http://sitiosdememoria.cl/>

Villa Grimaldi. Corporación Parque por la Paz

<http://villagrimaldi.cl/>

Fundación Documentación y Archivo de la Vicaría de la Solidaridad

<http://www.vicariadelasolidaridad.cl/>

Corporación de Promoción y Defensa de los Derechos del Pueblo - Codepu

<http://www.codepu.cl/>

Centro de documentación “Infancia en América Latina”

<http://pidee.cl.tripod.com/public.html>

Memorial Paine

<http://www.memorialpaine.org/>

Proyecto Desaparecidos

<http://www.desaparecidos.org/chile/>

Derechos Humanos en Chile

<http://www.derechos.org/nizkor/chile/>

Agrupación de Familiares de Ejecutados Políticos

<http://www.afepchile.cl/>

Memoria Viva

<http://www.memoriaviva.com/>

Directorio de Agrupaciones

<http://www.ddhh.gov.cl/filesapp/listadoagrupaciones-pagweb1.pdf>

Argentina

Memoria Abierta

<http://www.memoriaabierta.org.ar/>

Educ.ar

<http://www.educ.ar/>

Asociación de Ex Detenidos-Desaparecidos (AEDD)

<http://www.exdesaparecidos.org/aedd/example2.php>

Asociación Madres de la Plaza de Mayo

<http://www.madres.org/navegar/nav.php>

Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora

<http://www.madresfundadoras.blogspot.com.ar/>

Abuelas Plaza de Mayo

<http://www.abuelas.org.ar/>

Familiares de Desaparecidos y Detenidos
por Razones Políticas

<http://www.desaparecidos.org/familiares/>

H.I.J.O.S.

<http://www.hijos-capital.org.ar/>

Espacio memoria y Derechos Humanos (ex-ESMA)

<http://www.espaciomemoria.ar/>

Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti

<http://conti.derhuman.jus.gov.ar/>

Espacio Cultural Nuestros Hijos. Asociación Madres de la
Plaza de Mayo

<http://nuestroshijos.org.ar/>

Archivo Nacional de la Memoria

<http://anm.derhuman.jus.gov.ar/index.html>

Centro Internacional para la promoción de los Derechos Humanos

<http://www.cipdh.gov.ar/>

Museo Malvinas e Islas del Atlántico Sur

<http://museomalvinas.cultura.gob.ar/>

Museo del Bicentenario

<http://www.museobicentenario.gob.ar/>

Museo de Arte y Memoria

<http://www.comisionporlamemoria.org/museodearteymemoria/inicio.php>

Iniciativa Latinoamericana para la identificación de personas desaparecidas. Equipo argentino de antropología forense

<http://www.eaaf.org/iniciativa/>

Megacausa ESMA

<http://causaesma.wordpress.com/>

Causa ESMA

<http://juicioesma.blogspot.com/>

Colombia

Departamento para la Prosperidad Social

<http://www.dps.gov.co/portal/default.aspx>

Centro Nacional de Memoria Histórica

<http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/>

Alfabetización Digital

<http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/alfabetizaciones/>

Desaparición Forzada

<http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/desaparicionForzada/>

Imágenes para la memoria

http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/expo_itinerante/

Informe ¡Basta ya!

http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/expo_itinerante/

Silenciar la Democracia

<http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/segoviaRemedios/>

Acuerdos de la Verdad

<http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/dav/>

Rutas del Conflicto

<http://rutasdelconflicto.com/>

Verdad Abierta

<http://www.verdadabierta.com/>

Desde adentro. Todo sobre memoria y reconciliación en Colombia

<http://www.desdeadentro.co/category/audiovisuales/>

Reconciliación Colombia. Más diálogo, más región,
más acción.

<http://www.reconciliacioncolombia.com/>

Fundación Ideas para la paz

<http://www.ideaspaz.org/>

Centro de Investigación y Educación Popular - Programa
por la Paz (Cinep/PPP)

<http://www.cinep.org.co/>

Revista Semana. Proyecto Víctimas.

<http://www.semana.com/especiales/proyectovictimas/>

La silla vacía. Proyecto Rosa.

<http://www.proyectorosa.com/>

Oropéndola. Arte y Conflicto.

<http://museo.centrodememoriahistorica.gov.co/oropendola/>

Museo Casa de la Memoria (Medellín).

<http://www.museocasadela memoria.org/site/>

Museo Itinerante de la Memoria (Montes de María).

<http://mimemoria.org/>

Centro de memoria del Conflicto (Valledupar).

<http://www.memoriasdelconflicto.com/>

Montes de María

<http://montemariaaudiovisual.wordpress.com/>

Casa de la Historia. Diana Uribe.

<http://www.lacasadelahistoria.com/>

Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano. Universidad Distrital (Ipazud)

<http://ipazud.udistrital.edu.co/>

Sitios de Memoria en América Latina

<http://www.sitiosdememoria.org/>

Centro de Estudios Sociales y Culturales de la Memoria (Cesycme)

<http://cesycme.co/>

Hagamos Memoria

<http://www.canalcapital.gov.co/hagamos-memoria>

Contravía

<http://www.contravia.tv/espanol/>

¡Pacifista!

<http://pacifista.co/>

Especial Multimedia de El Tiempo, Desaparecidos: Duelo Eterno.

<http://www.eltiempo.com/multimedia/especiales/desaparecidos-duelo-eterno/16382245/1>

Autoras

Martha Cecilia Herrera Cortés

Profesora Emérita de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Investigadora senior Colciencias. Docente investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Doctora en Filosofía e Historia de la Educación de la Universidad Estadual de Campinas (Brasil). Fundadora del grupo de investigación Educación y Cultura Política. Coordinadora del proyecto “Narrativa testimonial, políticas de la memoria y subjetividad en América Latina” del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica (CIUP).

Carol Juliette Pertuz Bedoya

Docente investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Joven investigadora Colciencias 2017-2018. Licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Estudiante de la maestría en Estudios en Infancias de la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad de Antioquia. Miembro del grupo de investigación Educación y Cultura Política.

RESCATES

Como quien rescata un tesoro sumergido en aguas o quien rastrea arqueológicamente antiguos códices, ofrendas, pinturas rupestres o sonidos del pasado, esta colección de libros pretende recuperar diversos textos que desde hace años seducen a lectores y renuevan perspectivas de estudio y conocimiento. Retomar autores y sus discursos, algunos de ellos convertidos en tradiciones del saber u otros inusitados, pero todos valiosos de fondos editoriales como el de la Universidad Pedagógica Nacional, que se ha mantenido activo desde 1985. Esta es la apuesta de relectura que se ofrece a quien contempla esta serie de obras en sus anaqueles o en pantallas como una segunda oportunidad. Como educadora de educadores y productora de conocimiento pedagógico, didáctico y disciplinar, la UPN presenta estas novedades del ayer para favorecer la apropiación social del conocimiento y la divulgación de la ciencia y la cultura del porvenir.

“¿Cómo trabajar la memoria desde la educación para que no sea la reproducción de los mismos enfrentamientos? ¿Cómo ayudar a consolidar una cultura de la paz y del diálogo, sin acallar en ese proceso los disensos y las diferencias? (...) Cada generación tiene su propia cita con el pasado, nos corresponde a los educadores dejar que cada nueva generación asuma la suya, a sabiendas de que hay contextos, entendidos como *textum* o tejidos, que los condicionan. Quizás nuestra mayor responsabilidad sea darles recursos y condiciones a los niños y jóvenes para que entiendan mejor esos contextos y puedan, a su turno, ayudar a crear otros, ojalá que más hospitalarios y más democráticos que los tiempos que nos toca vivir. (...) Este libro es una contribución valiosísima para abrir un diálogo con la experiencia del Cono Sur, lo que permite pensar a los procesos de memoria más allá de la experiencia de los estados nacionales y poder adentrarse en otros acontecimientos y procesos que son cercanos pero no idénticos. (...) La educación está irremediamente ligada a las políticas de memoria, porque contribuye con sus enunciados y con sus silencios a sedimentar no solo relatos sobre el pasado sino modos de vivir la historia”.

Rescatado del prólogo de la primera edición

ISBN: 978-958-5138-07-0



9 789585 1138070