

POLÍTICA DE MEMORIA Y PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA

Estado del Arte sobre el Centro Nacional de Memoria Histórica

2008-2017

Por

Mónica Marcela Hernández González

**Trabajo de grado para optar al título de
Magíster en Ciencia Política**

Asesora de investigación

Gloria Naranjo Giraldo

Doctora en Ciencia Política – Universidad de Luxemburgo

Doctora en Ciencias Sociales – Universidad de Granada

**Universidad de Antioquia
Instituto de Estudios Políticos
Maestría en Ciencia Política
Medellín
2018**

Dedicada a Dayan Alexis. Las condiciones de su ausencia irreversible me llevaron a la memoria, a la justicia desde la escritura, al querer ser como el elefante... al no querer olvidar. Para vos, quien fuiste ser de luz y marcaste el camino de muchos desde tus enseñanzas.

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a mi familia. A mi mamá Luz Amparo, mi papá Jorge y mi hermano Andrés. Además de ser quienes me han motivado para superarme y para crecer personal y profesionalmente, me brindaron un gran apoyo, compañía, comprensión y amor en los momentos en los que más lo necesitaba. También le agradezco a Esteban, mi compañero de lucha, quien, a pesar de las ausencias, me dio energía en medio de la prisa, ánimo en medio de la desesperación, una palabra sabia en el momento indicado. Me impulsó, me enseñó y me dio fortaleza para culminar todo este proceso. Le agradezco a Bern por su compañía, apoyo y confianza durante gran parte del proceso de escritura en Canadá. Todo mi amor para ella.

Le agradezco a mis amigos Manu, Angie, Sebas, Luisa, Hami, Alba, quienes me acompañaron, me animaron y soportaron mis prolongadas ausencias en tiempos de escritura. Gracias a las mastrandas, nos apoyamos mutuamente en nuestra formación profesional y hasta ahora, seguimos siendo amigas: Paula, Ana María, Shirley, Naty, Dani. También le agradezco al Instituto de Estudios Políticos por su apoyo y acompañamiento. Un agradecimiento a los profesores que acompañaron el proceso formativo durante toda la maestría, especialmente a Adriana, Deisy, Wilmar, William; disfruté y aprendí mucho de sus clases. Esta experiencia, además de dejarme un gran corpus teórico, cambió la perspectiva de vida y me trazó nuevos horizontes académicos y profesionales.

Un profundo agradecimiento a mi asesora Gloria Naranjo quien, con su lectura, sugerencias, comentarios y revisiones, contribuyó a este proceso de investigación y de formación. Un agradecimiento especial a mi programa de formación de pregrado: la Licenciatura en Ciencias Sociales; las bases que me brindó me permitieron desenvolverme muy bien en esta etapa de formación posgraduada. También quiero agradecerles especialmente a los profesores Sandra Arenas y Jhon Alexander Toro, quienes a través de sus enseñanzas generaron en mí, un gran interés por el tema de la memoria; una pasión que motivó en gran parte, la realización de esta investigación. Finalmente, le agradezco a la profesora Astrid Sánchez, quien me inspiró desde su disciplina y amor por el conocimiento, desde las conversaciones que tuvimos y desde sus sugerencias tan pertinentes.

TABLA DE CONTENIDO

N°		Pág.
	Introducción	6
1.	Capítulo 1: Problematicación y Estado del Arte.	9
1.1	Sobre el problema de investigación.	9
1.2	Estado de la cuestión: Contextualización de otras fuentes que han abordado algunos aspectos del problema de investigación.	14
1.3	Diseño Metodológico.	17
1.4	Sobre la implementación del Estado del Arte.	19
2.	Capítulo 2: Memoria Histórica, Políticas de Memoria y Pedagogía de la memoria: Tejidos conceptuales	21
2.1	Memoria histórica	21
2.1.1	Eje estructurante: Reconocimiento del espectro político y académico en donde emerge la memoria	25
2.1.2	Eje estructurante: Memoria e historia, las dos caras de Jano	26
2.2	Políticas de memoria	30
2.2.1	Eje estructurante: Deber y Derecho de Memoria	32
2.2.2	Eje estructurante: Los usos políticos de la memoria	34
2.2.3	Eje estructurante: Horizontes de Futuro: Memoria y Democracia	39
2.3	Pedagogía de la memoria	43
2.3.1	Eje estructurante: Educar frente a la barbarie, educar para el <i>Nunca más</i>	46
2.3.2	Eje estructurante: Enseñanza de la historia reciente como componente de la Pedagogía de la Memoria.	51
2.3.3	Eje estructurante: Pedagogía de la memoria en procesos de formación ético-política	56
3.	Capítulo 3: contexto histórico, político y normativo de las políticas de memoria del Centro Nacional de Memoria Histórica	61
	Introducción	61
3.1	El <i>boom de la memoria</i> o el <i>nuevo régimen de historicidad</i> : marcando el rumbo de las políticas de la memoria.	62

3.2	Lecciones para Colombia de otros contextos históricos, políticos y normativos	66
3.3	Antecedentes históricos y políticos del Centro Nacional de Memoria Histórica	70
3.4	Del Grupo Memoria Histórica (GMH) al Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH)	73
4.	Capítulo 4: Política de memoria y pedagogías de la memoria. Una revisión de las propuestas del Centro Nacional de Memoria Histórica	78
4.1	El CNMH cómo política de memoria	79
4.1.1	El Deber y el Derecho de Memoria en la producción escrita del Centro Nacional de Memoria Histórica.	89
4.1.2	Los usos políticos de la memoria que se visibilizan en los diferentes informes del Centro Nacional de Memoria Histórica.	94
4.1.3	El horizonte de futuro que se evidencia en la producción del Centro Nacional de Memoria Histórica.	98
4.2	Propuesta de pedagogía de la memoria del CNMH	106
4.2.1	Revisión de la propuesta pedagógica del Centro Nacional de Memoria Histórica.	107
4.2.2	Sobre la dimensión pedagógica de la Caja de Herramientas	111
4.2.3	Sobre la dimensión pedagógica de los recursos	125
4.2.4	Dimensión pedagógica de la Cátedra Universitaria	127
4.2.5	Un zoom al caso San Carlos y su propuesta de pedagogía de la memoria.	129
5.	Consideraciones finales	136
	Referencias bibliográficas	142
	Referencias bibliográficas del Centro Nacional de Memoria Histórica	146
	Anexos	151

Introducción

La presente investigación tiene por objeto el análisis de la política de memoria del Centro Nacional de Memoria Histórica y su propuesta de pedagogía de la memoria desde el año 2008 hasta el 2017 indagando su importancia en la consolidación de la memoria histórica en Colombia, a la luz específica de las huellas que ha dejado el conflicto armado. Para lo anterior, se planteará e principio un marco conceptual sobre memoria histórica, políticas de memoria y pedagogía de la memoria. Posteriormente se realizará una contextualización histórica, política y normativa del CNMH, para finalizar con una revisión de la política propuesta por el CNMH desde sus informes y su propuesta de pedagogía de la memoria, la cual representa el carácter formativo que imprescindiblemente, traen consigo todas las políticas de memoria.

Sobre la estructura del informe, es necesario presentar la investigación en tres capítulos, los cuales corresponden a cada uno de los objetivos específicos. Las fases de encuadre, heurística y hermenéutica se implementaron para cada uno de los tres capítulos. El primer capítulo está orientado a la construcción de un marco conceptual sobre Memoria Histórica, Políticas de Memoria y Pedagogía de la Memoria, en el cual, también se incluyeron categorías importantes, enfoques y perspectivas. El apartado de Memoria Histórica presenta esta categoría desde las conceptualizaciones relacionadas con los contextos de transición, de disputas entre los actores políticos y los contextos convulsos en los que se construye y se deconstruye. Para lo anterior se inicia con una conceptualización, la ubicación de algunos momentos históricos y perspectivas del concepto para llegar a la discusión sobre los acercamientos y las distancias entre la memoria y la historia.

En el apartado sobre las Políticas de Memoria, se parte de una conceptualización, para avanzar a través de la reflexión sobre el deber y el derecho de memoria; continuando por los usos políticos del pasado, hasta llegar a la relación entre memoria y democracia. La relación estrecha entre memoria histórica y los conceptos de hegemonía, poder y resistencias, evidencia la importancia de reconocer en una política de memoria diferentes verdades históricas desde la victimización, la reparación y la justicia. Por su puesto, en esta conceptualización también se trasciende desde el ámbito institucional al subjetivo, reconociendo las formas en las que la población civil también construye y resignifica políticas de memoria.

El apartado sobre Pedagogía de la Memoria se inscribe desde su origen reciente como una categoría necesaria para el fortalecimiento de las políticas de memoria en contextos de consolidación democrática. Así, esta categoría mutable según su contexto histórico y político deriva de la necesidad de educar para el *Nunca más*, generar aprendizajes políticos e identificar aportes de experiencias históricas afines a la colombiana. Con esta premisa, era necesario recontextualizar en Colombia esa educación para el *Nunca más* en términos de la

importancia de la enseñanza de la historia reciente de violencia política y vulneraciones de los derechos humanos. Con estos antecedentes -globales y locales- se conecta la urgencia de la formación ético-política en contextos de transición.

En el segundo capítulo, se desarrolla una contextualización histórica, política y normativa del Centro Nacional de Memoria Histórica. Para este capítulo, se presentará el CNMH como una de las autoridades competentes más importantes en materia de memoria, tanto individual como colectiva al interior del país, siendo líder en la construcción de informes, testimonios, monumentos y conmemoraciones que aportan a la historia nacional desde la memoria histórica. Se inicia la contextualización ubicando históricamente el llamado *boom de la memoria*, pasando por la identificación de los aportes de otras experiencias históricas, hasta llegar a identificar el inicio del proceso en Colombia, a partir de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNR) derivada de la Ley 975 del 2005.

Actualmente, se conoce como CNMH desde la Ley de Víctimas del año 2011, con la cual el estado ha intentado responsabilizarse de los procesos de reparación a las víctimas desde una perspectiva de derechos, además, de la reconstrucción de la historia nacional a través de los trabajos enmarcados en la memoria histórica. Para dicha contextualización, será importante aludir al objetivo del CNMH, el cual se presenta desde la posibilidad de reunir y recuperar testimonios, documentos y archivos relacionados con las violaciones que se abordan en el artículo 147 de la mencionada Ley. En la misma Ley se expresa que la memoria histórica es patrimonio público y define la creación de un nuevo espacio para la memoria en el país.

Finalmente, el tercer capítulo, aborda la revisión y análisis de los diferentes informes elaborados por el CNMH para abordar la política de memoria y la propuesta de pedagogía de memoria, objeto principal del presente trabajo de investigación. En el apartado sobre política de memoria, se tienen en consideración las mismas categorías que componen una política de este tipo: conceptualizaciones de políticas de memoria, Deber y Derecho de memoria, usos políticos de la memoria y finalmente, los horizontes de futuro desde la democracia y la memoria, siempre teniendo en cuenta estos aspectos tal como pudieron ser identificados en los distintos informes analizados.

En el apartado sobre la propuesta de Pedagogía de Memoria, se revisaron y analizaron los componentes pedagógicos relacionados con: cajas de herramientas, recursos didácticos y propuesta de cátedra universitaria. Este capítulo culmina con un breve acercamiento de la propuesta de pedagogía de la memoria elaborada por el CNMH para el caso específico de San Carlos, como un caso específico de combinación de política de memoria y pedagogía de la memoria, y su contribución a la construcción de memoria histórica en una región como el Oriente del departamento de Antioquia.

Finalmente, se exponen algunas consideraciones finales que destacan la importancia de la conceptualización y la contextualización del objeto de estudio sobre políticas de memoria y propuestas de pedagogía de la memoria, a partir del estudio de caso del Centro Nacional de

Memoria Histórica. Se aportan, además, algunas consideraciones críticas respecto a lo producido por el Centro en materia de pedagogía de la memoria, en la perspectiva de evidenciar posibles agendas de investigación hacia el futuro.

Capítulo 1

Problematización y Estado del arte

1.1 Sobre el problema de investigación

El tiempo pasado se hace presente con las acciones de los actores, en tanto devela un holograma de rasgos constitutivos específicos y únicos que moldean poco a poco personalidades, grupos y colectividades. Para la sociedad colombiana se visibiliza en su presente, un pasado cargado de múltiples expresiones de violencia y de la persistencia de un *conflicto social y armado*¹ que ha sido incidente en la naturaleza política del país. Dicho conflicto ha cimentado grandes traumas sociales que son producto de fracturas dadas en un conjunto de creencias esenciales de una persona o de un grupo de personas, o incluso, en la visión que se tiene de sí mismo como comunidad o como individuo.

Más allá de la ilegalidad, de la marginalidad y de los pluralismos jurídicos en los que están inmersos los actores, se develan los roles de víctimas y victimarios frente a los cuales afloran deseos de justicia. La transición ha sopesado en posibilidades de castigo, perdón y reconciliación, pero también, en el gran anhelo por parte de algunos sectores de la sociedad, de dar lugar a procesos de reconocimiento de las subjetividades. Estas motivaciones se traducen en hacer palpables los acontecimientos de dolor y sufrimiento que ha protagonizado, vivido o visualizado gran parte de la población.

Mucho más que la posibilidad de recordar y conmemorar, se presenta en el contexto actual una gran necesidad de memoria; una memoria que se traduce en deber por parte de la sociedad y que se traduce también como acontecimiento ético que permite el reconocimiento de la otredad a partir de un recuerdo que generará cambios en el presente; y en función de lo anterior, la presente investigación cobra sentido, una investigación que analice una política de memoria, aporta a la misma consolidación de la memoria, a la revisión crítica de instituciones precursoras y los diferentes enfoques que se presentan a nivel social de la misma.

En este punto es claro que la memoria evocada por las víctimas, ya sea objeto de iniciativas oficiales o no oficiales, se presentan como aquellas *memorias subterráneas*² que no sólo implican el recuerdo en su totalidad sino también las intenciones que tiene al respecto; de esta manera es necesario recordar que en el marco de estas mismas intenciones y de saber lo que se va a recordar emerge también lo que se va a olvidar y, de hecho, también sus intenciones. La memoria entonces no se opone en absoluto al olvido y por lo mismo, las

¹ Categoría central desarrollada por Sergio de Zubiría en su texto *Dimensiones políticas y culturales en el conflicto colombiano* para explicar la situación de violencia que se da en Colombia actualmente.

² Categoría desarrollada por Pollack (2000) con la que hace referencia a aquellos procesos de memoria que son invisibles en las sociedades, y que por lo mismo aún están en el marco de lo privado.

pretensiones por la redención del pasado implican pensar que la memoria en todo momento es una necesaria interacción entre olvido y memoria, lo que Todorov (2000) nomina olvido como supresión y memoria como conservación.

Sin embargo, pese a que estas memorias evocadas por las víctimas permiten una perentoria recuperación del pasado, la memoria indiscutiblemente está ligada a las historias de las naciones, las versiones oficiales y a los debates políticos de los cuales emergen y por los cuales en numerosas ocasiones se conservan. Rabotnikof (2007) afirma que los escenarios de la memoria, pese a que tienen una gran influencia de una cultura global de la memoria que está gestando desde la segunda mitad del siglo XX, obedece también a procesos de emergencia y circulación que detentan la idea de una nación y de una colectividad que está al interior de un territorio golpeado con acontecimientos trágicos particulares. Dado lo anterior, autores como Todorov (2000), Nieto (2006) y González (2013), afirman que, aunque la memoria se presenta como resistencia política frente a los ordenamientos estatales, el Estado también tiene un deber de impulsar iniciativas que impliquen no sólo la conmemoración y la rememoración, sino también la reparación y la superación del trauma colectivo.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, la Corte Interamericana de Derechos Humanos erige las bases jurídicas para el desarrollo, alcance y evaluación del derecho y del deber de memoria. La Corte en su jurisprudencia, le ordena a los Estados la preservación de la memoria de las víctimas como parte de la reparación y también ha ordenado medidas para la preservación de la memoria histórica, para lo cual, emergen diferentes políticas de memoria como iniciativas de divulgación y preservación del pasado. Esta última, debe garantizar el esclarecimiento de los hechos para garantizar la no repetición. Al respecto, Uprimny (2011) afirma que:

En efecto, la Corte distingue entre la finalidad de contribuir a la reparación de la víctima y la que busca la no repetición. Se trata de dos tipos de fines que el derecho a la memoria puede perseguir, pero el uno no se diluye en el otro, aunque una misma medida pueda, en ocasiones, alcanzar ambos fines. (p. 136).

En Colombia, en un primer momento con la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR) derivada de la Ley 975 del 2005 y actualmente con el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) derivado de la Ley de Víctimas del 2011, el Estado ha intentado responsabilizarse de los procesos de reparación a las víctimas pero específicamente a la reconstrucción de la historia nacional a través de los trabajos enmarcados en la memoria histórica. Para esta última finalidad el CNMH fue creado con el objetivo de reunir y recuperar testimonios, documentos y archivos relacionados con las violaciones que se abordan en la Ley de Víctimas y restitución de Tierras del 2011, específicamente en el artículo 147. En la misma ley se expresa que la memoria histórica es patrimonio público y define la creación de un nuevo espacio para la memoria en el país.

Por lo anterior, la presente investigación tiene por objeto, el Centro Nacional de Memoria Histórica quien representa una de las autoridades competentes más importantes en materia de memoria, tanto individual como colectiva al interior del país, siendo líder en la construcción de informes, testimonios, monumentalizaciones y conmemoraciones que aportan a la historia nacional desde la memoria histórica. Como política de memoria oficial, el CNMH tiene como objetivos principales asegurar una comprensión social del conflicto armado, llevar a la esfera pública la memoria, garantizar unas condiciones para la construcción de la paz desde la dignificación de las víctimas, construir un legado testimonial y documental a través del Museo Nacional de la Memoria y del Archivo de Derechos Humanos y Memoria Histórica, y consolidar una efectividad organizacional para las víctimas. Para ello, se han construido desde el año 2008 informes oficiales de memoria tanto locales y regionales como nacionales, además de fortalecer y apoyar iniciativas de lugares de memoria como museos, monumentos y archivos al respecto.³

En miras a aportar a la consolidación de la memoria como un campo en disputas que se traducirá en reparación, justicia y no repetición; surge la necesidad de revisar la política de memoria del CNMH, sus ejes estructurantes y su coherencia con el principio transversal de toda política de memoria: la transmisibilidad, o como se conocerá en la presente investigación, su propuesta pedagógica o fomativa. Esta investigación tendrá como aporte principal, una revisión amplia y sin precedentes, de la producción del CNMH desde el lente de las políticas de memoria y un análisis y evaluación de toda su propuesta pedagógica, es decir, de la propuesta que han construido como institución, para garantizar la permanencia, divulgación y difusión de su misma política de memoria.

Para lo anterior será necesario poner en evidencia la conceptualización y el análisis de tres categorías fundamentales: Memoria Histórica, Política de memoria y Pedagogía de la memorias, las cuales decantarán en subcategorías, o ejes estructurantes que serán el norte para el posterior acercamiento a la producción escrita del CNMH y que permitirán perfilar claramente esta institución como una política de memoria de carácter oficial en la cual es fundamental su carácter pedagógico.

Frente a lo anterior, es necesario aclarar que esta investigación se perfila en la Ciencia Política, no solo por las disertaciones sobre la memoria, específicamente la memoria histórica como posibilidad de construir un discurso nacional historiográfico sobre lo acontecido sin dejar de reconocer las múltiples voces, sino también, por la posibilidad de despejar su relación los espacios públicos nacionales, las formas de circulación de la comunicación política, las formas específicas de organización profesional de los historiadores, el rol público y político de la historia, las políticas de la memoria de los diferentes actores en los distintos

³ Arenas & Lifschitz (2015) reconoce que los Lugares de la Memoria al igual que la monumentalización de la memoria, dan cuenta de conceptualizaciones que son construidas por diferentes autores en miras a lograr cohesión social e identidad nacional desde dichos lugares.

presentes pasados, y por supuesto, su impacto en la ciudadanía desde su dimensión formativa (Rabotnikof, 2007, p. 7).

Como puede observarse desde este planteamiento, las políticas de memoria se entienden en esta investigación como direccionamientos y formas de gestionar el pasado y realizar procedimientos para la instauración de lugares de memoria o apropiaciones simbólicas colectivas, además de comprender, que en sí mismas, marcan continuidades y rupturas desde la producción de marcos que le permitan a la colectividad reconocer una experiencia temporal que aunque no los haya trastocado directamente, los incite a reconocerse como parte del proceso de reconfiguración política y nacional que los pasados traumáticos suponen. Por lo mismo, una política de memoria, trae consigo la posibilidad de generar al interior de una población, un *aprendizaje político*⁴ mediante el cual, no sólo se obtenga claridad sobre lo acontecido, sino que además, se garantice la no repetición.

Atendiendo a estos planteamientos, autores como Bergalli (2012) y González (2013) afirman que la mayoría de políticas de memoria al interior de algunos procesos de transición a la democracia, no plantean ambiciones pedagógicas, sino que por el contrario implican un afán por legitimar un nuevo régimen. En este supuesto, la presente investigación cobra valor, en tanto permitirá, evidenciar que la propuesta pedagógica del CNMH tiene ambiciones pedagógicas claras con demandas explícitas de reparación y justicia hacia los responsables, entre ellos, el Estado. Al respecto, González (2013) incluso propone que “mejor que imponer políticas de memoria, sea cuales fueren sus contenidos, lo más adecuado sería emprender una tarea pedagógica hacia la sociedad y los poderes públicos que permitiera incorporar el testimonio de las víctimas.” (p. 20). Frente a lo anterior se entiende que frecuentemente se entiende lo pedagógico como un aspecto ajeno a una política de memoria.

En función de esto, la presente investigación también pondrá en evidencia el hecho de que una política de memoria no puede entenderse sin su carácter pedagógico, y que además, éste puede ser enfocado precisamente a la incorporación no sólo de la mirada de las víctimas, sino de otras iniciativas no oficiales de memoria y de las diferentes versiones de un pasado traumático. Ciertamente, la posibilidad de resignificar las versiones sobre el pasado y el aporte a una identidad política nacional que incluya reconocimiento de un pasado doloroso, pero a su vez, la importancia de garantizar la no repetición, son aspectos fundamentales que se posibilitan desde una pedagogía de la memoria soportada en una política de memoria.

Si bien, una de las muchas dificultades que se planteen frente a las políticas de memoria es que busquen una legitimidad del nuevo régimen, es decir, que sean estrategias momentáneas del gobierno que este portando el poder político nacional, sería importante considerar el valor pedagógico de las políticas de memoria para garantizar su vigencia en tanto estén presentes

⁴ Rabotnikof (2007) comprende el aprendizaje político como parte ineludible de las memorias políticas al interior de una colectividad, y por lo mismo, como posibilitador de cohesión social desde las políticas de memoria.

no sólo procesos de transición, sino también procesos en los que las generaciones que no vivieron directamente el hecho, lo reconozcan y contemplan su importancia a nivel social. Bergalli (2012) plantea lo siguiente:

Por lo tanto, para mantener entonces una continuidad en esas políticas respecto al pasado, o hacia el pasado, o mantener esa continuidad, sería por tanto la utilidad principal de esto que llamamos la Memoria Colectiva; o sea el aprendizaje colectivo; la utilización del pasado, sobre todo del pasado traumático como enseñanza para el presente mediante la articulación de sus discursos públicos (p. 29).

Frente a lo anterior, una política de memoria como el Centro Nacional de Memoria Histórica tendría que considerar una dimensión pedagógica en cada una de sus producciones aportantes a la memoria histórica nacional, ya que no sólo garantizaría su vigencia y continuidad, sino que además, aseguraría buenos usos de la memoria. Siguiendo a Todorov (2000), comprender el buen uso de la memoria es comprender que todas las víctimas y sujetos que padecen del trauma tienen derecho a elegir la manera en la que han de superarlo, por lo mismo, tienen derecho al olvido. Así, esta investigación, además de caracterizar y describir el CNMH como una política de memoria analizando su producción escrita, considerará fundamental, hacer una revisión clara al carácter pedagógico que está explícito en sus propuestas denominado como “el árbol de la pedagogía de la memoria”. Se analizará entonces, la propuesta desde la reciente construcción conceptual de pedagogía de la memoria.

En Colombia, un buen uso de la memoria daría cuenta del derecho a decidir y reconocer que el olvido también ha curado experiencias. Pensar en los buenos usos de la memoria y del olvido es pensar en la superación del trauma pero también en la justicia como finalidades inherentes a la recuperación del pasado, por lo mismo, el deber de memoria y el deber de olvido se encuentran estrechamente relacionadas. En primer lugar, el deber de memoria siguiendo a González (2012), implica la denuncia a un pasado eminentemente traumático en búsqueda de la justicia, implica su aplicación ética, política y jurídica, implica la singularización de una experiencia trágica de una comunidad con el fin de brindar cierto tipo de derechos a las víctimas. Y en ese sentido el deber de memoria se ha expresado con monumentos, memoriales, sesiones poéticas, narrativas. El deber de olvido corresponde evidentemente a la denuncia de un pasado traumática pero implica la selección de eventos, lo cual favorece enormemente la reconciliación y mucho más, el perdón, aspectos que debe considerar toda política de memoria.

Dadas las anteriores tensiones, planteamientos y relevancias, la presente investigación tiene como pregunta movilizadora la siguiente: **¿Cuál es la política de memoria del Centro Nacional de Memoria Histórica, y de qué forma se presenta su propuesta de pedagogía de la memoria en las diferentes iniciativas de memoria histórica emprendidas entre los años 2008 y 2017?**

1.2 Estado de la cuestión: Contextualización de otras fuentes que han abordado algunos aspectos del problema de investigación.

En relación al problema expuesto se pueden enunciar algunos referentes relacionados con las categorías de políticas de memoria y pedagogía de la memoria, o con el objeto de estudio: El Centro Nacional de Memoria Histórica. En primer lugar, se presenta el trabajo de Grado de Maestría en Estudios Culturales de la Pontificia Universidad Javeriana, *Uno se muere cuando lo olvidan. La construcción de la memoria de la violencia en Colombia*, escrito por Magda Rocío Martínez Montoya (2012). Este texto hace un recorrido desde lo político y lo jurídico de todo el proceso de lo que la autora llama memorialización en Colombia. En el marco de este trabajo, se alude al Grupo de Memoria Histórica el cual trabaja activamente para el Centro de Memoria Histórica. En este texto la autora alude a algunos de sus informes y a la importancia que pueden tener para la construcción de una pedagogía de la memoria. Sin embargo, alude a esta última únicamente como una caja de herramientas aplicativas, determinando así, la memoria como metodología o como perspectiva educativa.

En las canteras de Clío y Mnemosine: apuntes historiográficos sobre el Grupo de Memoria Histórica de Martha Cecilia Herrera & José Gabriel Cristancho Altuzarra (2013), es la única fuente encontrada hasta este momento que asume al Grupo de Memoria Histórica, como objeto de investigación. Los autores se acercan a la producción bibliográfica del Grupo de Memoria Histórica sobre la Violencia política y el conflicto armado. Además, determinan cuáles son sus nexos con las políticas de memoria y de qué manera su narrativa emerge como historia oficial debido a las conexiones que tienen con las políticas de memoria estatales. Se habla, al igual que algunas fuentes anteriormente referenciadas de la constitución de subjetividades y la formación política. Los autores plantean que el Grupo MH incide directa o indirectamente en la formación política de los ciudadanos, puesto que lo pedagógico no sólo implica la educación formal, sino también, las prácticas sociales y espacios políticos y culturales.

Pedagogía de la memoria para un país amnésico de Piedad Ortega Valencia, Clara Castro Sánchez, Jeritza Merchán Díaz & Gerardo Vélez Villafañe es un libro cuya elaboración se realiza en la Universidad Pedagógica Nacional. En este texto se aborda la pedagogía de la memoria como una propuesta de formación mucho más general que involucra el carácter político y ético de la memoria en los diferentes momentos de educación formal de los ciudadanos. Este texto es importante porque relata iniciativas de pedagogía de la memoria a modo de experiencias al interior del país.

Otra fuente que permite develar el estado de la cuestión de la presente investigación es el texto *Políticas de Memoria desde los discursos cotidianos: La despolitización del pasado reciente en el Chile actual* escrito por María José Reyes, Juan Muñoz & Félix Vásquez en el año 2013. Este artículo de la revista PsyKhe de Chile, es una síntesis de una investigación realizada, la cual aborda la producción de políticas de memoria en el ámbito de los discursos

cotidianos concluyendo con el planteamiento de una imposibilidad de reconciliación nacional. De igual forma, María Pilar Álvarez y Luciana Manfredi plantean en su texto *Estrategias de la memoria: de lo político a lo cotidiano. Miradas desde el cine documental surcoreano* escrito en el 2012, desde la Universidad del Valle, Colombia, como la memoria histórica está vinculada directamente con los imaginarios sociales y familiares y por lo mismo, presenta una funcionalidad política que se evidencia en prácticas ideológicas-pedagógicas de la cotidianidad. El texto recoge los resultados de un análisis documental del cine surcoreano resaltando los elementos que lo presentan como una estética de la memoria que de alguna manera vehiculiza la memoria histórica a la cotidianidad de los televidentes.

Los dos textos abordan una reflexión muy amplia por las políticas de memoria y por la emergencia de las mismas de la cotidianidad sin referenciar un ejemplo específico de política de memoria. Son antecedentes importantes para la presente investigación porque además de dar claridad sobre las diferentes formas en las que una política de memoria puede ser legitimada al interior de la población, plantean que estas mismas tienen una trascendencia social y política reflejada en la transmisión de generación en generación sobre lo aprendido o lo propio de la cotidianidad. Además las dos fuentes coinciden en afirmar que las políticas de memoria pueden llegar a ser generadoras de convivencia cuando reconocen la diversidad de miradas que se pueden tejer en los procesos de memoria sobre un mismo pasado. Además, plantean que tanto las políticas de memoria oficiales como las no oficiales, son potenciales generadoras de identidad al interior de una sociedad. Es necesario reconocer que en estos textos también afloran el carácter pedagógico de la memoria histórica como una posibilidad de generar acción en los actores políticos que viven o que heredan de sus generaciones anteriores acontecimientos trágicos.

La tesis de Maestría en Estudios Políticos de la Pontificia Universidad Javeriana desarrollada por José Darío Antequera Guzmán en el 2011, titulada *Memoria Histórica como relato emblemático. Consideraciones en medio de la emergencia de políticas de memoria en Colombia*. En esta producción se analiza la manera en la que se constituyen los relatos de las víctimas en una sola versión desde las políticas de memoria. El trabajo presenta además, una caracterización amplia de todas las políticas de memoria que se han dado en Colombia. De igual manera el artículo de revista *Los dilemas de la museificación. Reflexiones en torno a dos iniciativas estatales de construcción de memoria colectiva en Colombia*, escrito por Jefferson Jaramillo & Carlos del Cairo en el 2013, presenta también una descripción de políticas de memoria en Colombia, y como estas se relacionan directamente con la dimensión pública de los espacios.

Estas dos fuentes nacionales, son pertinentes para la presente investigación, ya que abordan la construcción y legitimación de una memoria colectiva a raíz de las políticas de memoria. Por lo mismo, además de generar alteraciones en los espacios públicos y territorios, remiten el ámbito pedagógico político desde una formación para la democracia estrictamente. Además, los dos textos coinciden con autores antes referenciados en afirmar que las políticas

de memoria siempre supondrán una transmisión de generación en generación, lo cual justifica la intención de la presente investigación para evidenciar mucho más explícitamente dicho aspecto en una política de memoria en específico en Colombia.

Dicha dimensión territorial y espacial que articula las ideas de los lugares de memoria, la monumentalización, la museificación, etc., es frecuentemente visible en otras fuentes. Entre ellas es posible destacar dos artículos de revista que contextualizan las políticas de memoria desde este ámbito espacial y además supeditan una función formativa que se repliega en el paso de generación en generación de esas versiones unificadas que constituyen la historia oficial. *Escenarios de Terror entre esperanza y memoria: Políticas, éticas y prácticas de la memoria cultural, en la costa pacífica colombiana* de Catalina Cortés Severino (2007) y *Quien gobierna la ciudad de los muertos? Políticas de la memoria y desarrollo urbano en Bogotá*, escrito por Paolo Vignolo (2013). En ellos se revelan también las resistencias que emergen en una política de memoria y como esta misma supone cambios al interior de un espacio determinado, ya sea en la Costa Pacífica generando movimientos sociales que construyen políticas de memoria no oficiales, o en la ciudad de Bogotá que se presenta como epicentro de muchos procesos de emplazamiento de memoria de carácter oficial que desplazan lentamente otros monumentos históricos importantes. Precisamente dicho carácter espacial es la base para que las versiones oficiales o no oficiales sean transmitidas a otras generaciones.

Por otro lado, también es interesante referenciar dos textos que expresan una intención pedagógico-política como nodo central del texto, haciendo explícito el lugar de diferentes políticas en su reflexión. Primero, cómo síntesis de una investigación de carácter nacional, María Isabel González escribe en el 2013 el texto *La violencia contada a los escolares. Conflicto social y memoria en los manuales educativos del siglo XX*, en el que postula la existencia de tres generaciones de textos escolares teniendo como criterio la forma en la que se interpreta y se transmite el periodo histórico conocido como La Violencia; por lo mismo, se realiza un análisis de las coyunturas políticas narradas en dichos libros de texto. Segundo, desde el ámbito internacional, el texto *Saberes y prácticas docentes en Historia: Usos y Lecturas del Nunca Más*, Paula González (2011) realiza un acercamiento a las formas en las que un documento que hace parte de una política de memoria oficial en Argentina como es el Nunca más, aterriza a las aulas de diferentes formas: Como propuesta del profesor, como iniciativa de los estudiantes, como lectura a contextualizar y como referencia y testimonio. Esta última fuente es pertinente porque brinda perspectivas para un posible análisis de Basta Ya como documento oficial que hace parte de una política de memoria en Colombia. Sin embargo, los dos textos trasladan el ámbito formativo de dichas políticas de memoria a una instrumentalización de la memoria, o llevan la memoria como contenido conceptual y no como una propuesta de formación política y ética transversal como se expresa en la siguiente fuente.

Finalmente, y de carácter internacional, también se presenta el texto *Historia y Memoria: Una exigencia a la Política Pública para la educación intercultural en las escuelas de Chile*; investigación basada en un análisis estructural desde el estudio de caso, realizada por Carlos Bustos en el año 2015. Dicha investigación tiene como objeto la construcción de subjetividades a través de la elaboración de políticas públicas constituidas de manera dialógica, es decir, poniendo en escena diferentes versiones de una misma historia, lo cual permite considerar las memorias la población diversa de Chile. Es importante aclarar que la fuente no analiza una política de memoria sino una política pública educativa que plantea la necesidad de reconocer la diversidad cultural en la enseñanza de la historia. Frente a ello, a diferencia de la presente investigación, dicha política analizada no surge de una coyuntura política dada en la historia nacional, sino que se pregunta por fenómeno igual de estructural como lo es el de la interculturalidad y sin embargo, aluden a un contexto chileno post-dictatorial que pone en tensión dichas miradas diferenciadas. Este texto representa un antecedente pertinente para la presente investigación puesto que relaciona desde lo conceptual y desde una experiencia vivida como caso analizado, las relaciones políticas que se tejen entre una política establecida y el componente pedagógico de la misma que permite su propia legitimación al interior de una población. Esta investigación aterriza dicho campo pedagógico-político al ámbito de las subjetividades y la conciencia crítica que puede asumir. Aunque los referentes dan cuenta de diferentes relaciones entre las categorías de políticas de memoria y pedagogía de la memoria, ninguno alude a una revisión de las diferentes instituciones que construyen una memoria oficial o que dirigen una política de memoria determinada. Además, ninguna se encarga de hacer una revisión detenida de toda la política de memoria del CNMH y mucho menos, su propuesta pedagógica, que es la que garantiza la transmisión generacional.

1.3 Diseño metodológico

Para Marsh y Stoker (1997), las investigaciones en teoría política son una forma de analizar las instituciones sociales que están vinculadas al ejercicio del poder, al igual que las relaciones de los actores entre ellos, examinando consensos, disensos y cambios posibles frente a determinados fenómenos políticos. Así, la presente investigación se encarga de analizar una institución como el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) en tanto fue creada con la finalidad de liderar procesos de memoria con respecto al conflicto armado.

Del mismo modo, Chuliá y Agulló (2012) reconocen diferentes tipos de investigación teórica en la Ciencia Política: Investigaciones explicativas, de análisis conceptual, prescriptivas, evaluativas e históricas; la presente investigación se presenta en un primer momento como un análisis conceptual de las políticas de memoria, pedagogías de la memoria, y posteriormente como una exploración hermenéutica del carácter político y pedagógico del CNMH. También es una investigación evaluativa, dado que, en correspondencia con el tercer

objetivo específico, explorará, revisará y reconstruirá la propuesta pedagógico- política del CNMH.

Una metodología promisorio de la investigación cualitativa es la investigación documental, que como afirma Galeano (2004) se considera como una estrategia de investigación y no únicamente como una técnica de recolección o de análisis de información. Desde esta modalidad se analizó el CNMH como política de memoria desde sus informes, y en su propuesta de pedagogía de la memoria. Esta modalidad permitió leer, describir, explicar y analizar las fuentes seleccionadas previamente con una intencionalidad, que para esta investigación fue combinar las políticas de memoria y la pedagogía de memoria del CNMH.

En la investigación de tipo documental se comprende la riqueza de los textos en tanto no sólo fungen como reproductoras de información, sino que como lo menciona (Galeano, 2004, p. 114), todos estos textos pueden ser “entrevistados” mediante las preguntas que guían la investigación, y se los puede “observar” con la misma intensidad con que se observa un evento o un hecho social. En este sentido, la lectura de documentos es una mezcla de entrevista y observación. Para lo anterior, es importante tener en cuenta que las unidades de análisis fueron la política de memoria y la propuesta de pedagogía de memoria, así mismo la unidad de observación fueron los informes, propuestas y elaboraciones del Centro Nacional de Memoria Histórica.

El presente estado del arte no es un momento en la formulación de un proyecto de investigación, sino una modalidad de investigación documental, que se convierte en una estrategia para que el análisis de la información no se inmovilice en inventarios o matrices, sino que trasciendan desde su contenido. Para Londoño, Maldonado y Calderón (2014), Jiménez (2006) y Vargas y Calvo (1987) el estado del arte permite conocer la realidad desde el conocimiento acumulado en un campo de conocimiento, y así, problematiza las diferentes formas de comprender un fenómeno en cuanto a lo metodológico, lo conceptual, las hipótesis, las conclusiones. La riqueza del estado del arte, está precisamente en que permite dar cuenta del sentido que tienen las fuentes después de ser analizadas con detalle y con una orientación clara. Dicha estrategia metodológica permite reconocer los fenómenos, pero también crear nuevas rutas de análisis, vinculando por supuesto las orientaciones de los autores y las condiciones, para este caso, políticas de memoria y las propuestas de pedagogía de la memoria que han tomado forma en la producción del CNMH.

De esta manera, la presente investigación como estado del arte, tuvo tres fases. En la primera fase -de encuadre- se diseñaron las condiciones logísticas y académicas para la elaboración de la investigación, en la cual se elaboró toda la ruta de investigación apoyada de los diferentes aportes, sugerencias y comentarios en las diferentes socializaciones, teniendo en cuenta propuestas metodológicas previas del Instituto de Estudios Políticos. En la segunda fase -heurística-, se seleccionaron las fuentes, se diseñó y se aplicó el instrumento de

recolección de información documental, la cual fue una ficha bibliográfica y analítica⁵, que recogían las categorías de análisis, previamente identificadas en la exploración bibliográfica inicial. En la última fase, -hermenéutica-, se realizó el análisis de la información teniendo como orientación las categorías de análisis para la escritura del informe final.

1.4 Sobre la implementación del Estado del Arte

Tal y como se explicó anteriormente, la metodología del Estado del arte es promisoría para el análisis de contenido y por supuesto para el análisis bibliográfico. Los diferentes capítulos de este informe de investigación, presentan un acercamiento al análisis de contenido de las diferentes fuentes, en el cual, fue fundamental una fase hermenéutica que permitió a través de las diferentes categorías de análisis, un acercamiento a las fuentes. Sin embargo, en una fase heurística previa al análisis, se hace un primer acercamiento a los datos bibliográficos más importantes. De esta revisión se puede inferir lo siguiente:

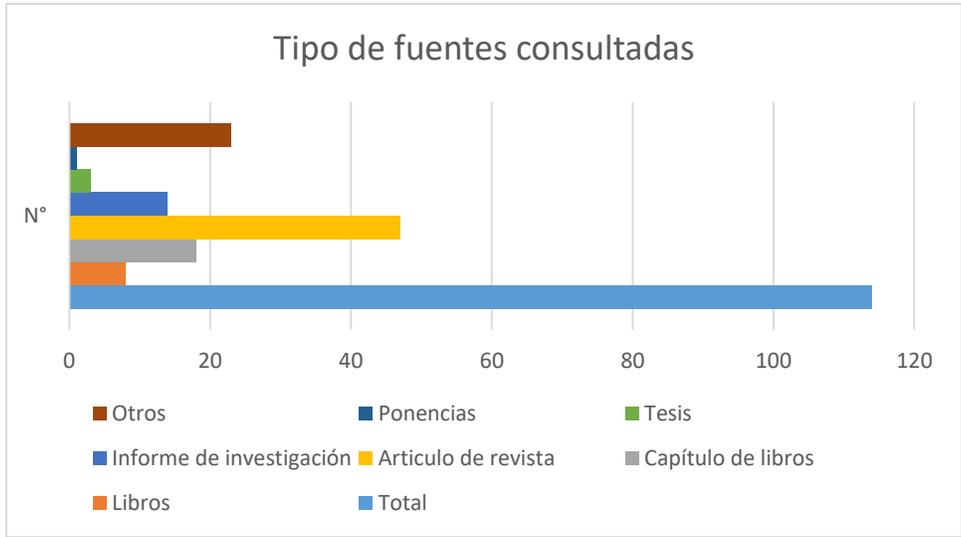


- Con respecto al origen de las fuentes, se resalta que, de 115 fuentes revisadas en total, el mayor porcentaje es colombiano. Esto hace que el acercamiento al objeto de investigación tenga una fuerte presencia del contexto propio y de lo que se ha escrito en nuestro país sobre las políticas de memoria y pedagogía de la memoria. Por otro lado, otros países de donde provienen una gran cantidad de fuentes como Argentina y España, son espacios donde la producción bibliográfica han sido relevante por sus contextos de transición a la democracia.

⁵ Ver anexos N°1 y N° 2



- Con respecto a las fechas de publicación de las fuentes, se observa que a partir del 2011 hay una mayor presencia de fuentes. Esto corresponde también a un momento histórico en el que se da la creación de la Ley de Víctimas en Colombia, en el año 2011, lo cual se presenta como un gran insumo para la escritura. Aunque se citan fuentes desde 1998, su revisión presenta planteamientos que aún son vigentes y necesarios para las conceptualizaciones y contextualizaciones de esta investigación.



- Finalmente, según el tipo de fuente revisada, se observa que en su mayoría son artículos de revista que expresan resultados de investigaciones o síntesis de libros que expresan aspectos importantes sobre las políticas de memoria y la pedagogía de la memoria.

Capítulo 2

Memoria Histórica, Políticas de Memoria y Pedagogía de la memoria: Tejidos conceptuales

En correspondencia con primer objetivo específico de la investigación que alude a la construcción de un marco conceptual sobre Memoria histórica, Políticas de memoria y Pedagogía de la memoria, se presentará a continuación una caracterización de dichas categorías, sus hologramas teóricos, enfoques y perspectivas. Dicha construcción es coherente con la metodología propuesta de Estado del Arte al realizar una revisión detenida de 57 fuentes que incluyen capítulos de libros y artículos de revistas científicas de diferente tipo. El instrumento de recolección y de análisis de información fueron dos tipos de fichas: Primero, *la ficha bibliográfica* en la cual se expresan los ítems de autor personal, autor corporativo, edición, título del documento principal, título de la publicación seriada, lugar de edición, editorial, fecha, idioma, medio físico, contenido, resumen y finalmente, palabras claves. Segundo, *la ficha analítica* en la cual se expresan los ítems de referencia bibliográfica, tipo de documento, problema central que se aborda y/o objetivos que se propone, hipótesis planteada, marco teórico que se plantea en el texto, fuentes o autores en los que sustenta la propuesta, metodología, y finalmente observaciones por parte de la investigadora a cada una de las fuentes.

2. 1 Memoria histórica

El objetivo de esta aproximación conceptual es dar a conocer las principales características del concepto Memoria Histórica a partir de la revisión y análisis de 15 fuentes documentales. El tema de la memoria se ha consolidado en las últimas décadas como una forma de dar a conocer las diferentes disputas que tejen los actores en contextos políticos convulsos o que le suceden a los mismos. De esta forma se presentará a continuación una conceptualización general de la categoría, una breve descripción de algunos momentos y debates académicos sobre el concepto memoria histórica, para finalizar con la discusión sobre las conexiones y desconexiones entre los conceptos de memoria e historia.

Para empezar, es necesario recordar que pensar la memoria como una hermenéutica en relación a la historia, posibilitará comprender que no es una construcción fija y literal del pasado, es una evocación de recuerdos que llega a través de emociones y pensamientos que moldean la identidad y la autoimagen. Precisamente la memoria es un sumario de los ecos y las imágenes pasadas que permean las ideas presentes de los sujetos. Para Lira (2010) la memoria es una síntesis de recuerdos que se vinculan emocionalmente a los sujetos y que afloran en sus presentes a través de comportamientos, gustos, intereses, preferencias. Afirma

la autora: “Todo relato sobre nuestro pasado se reconstituye a partir de las significaciones que adquiere desde la mirada del presente” (p. 7). La siguiente caracterización permitirá diferenciar la memoria histórica de otro tipo de memorias, brindando claridades para el posterior acercamiento al CNMH como política de memoria que construye memoria histórica, y la manera como pretende generar acciones significativas a través de su propuesta de pedagogía de la memoria.

En una conceptualización general, una primera tipología a presentar, desde las fuentes documentales revisadas, es la de la *memoria traumática*. Lira (2010) y Lacapra (2009) afirman que es aquel tipo de memoria omnipresente que vuelve sobre el acontecimiento de manera intrusiva e impide en muchas ocasiones recuperar la vida cotidiana. La memoria traumática regresa constantemente al sujeto y en muchas ocasiones la intensidad del dolor frente a lo sucedido es inalterable y duradera. Este tipo de memoria se encadena estrechamente con el olvido traumático, que se presenta como invisibilización y supresión momentánea del evento de dolor, haciéndola inaccesible a la conciencia. Este olvido traumático, según Lira (2010), genera una angustia y un malestar generalizado en el sujeto. Este tipo de memoria y olvido son recurrentemente mencionados en los textos.

Para una comprensión de *la memoria individual o personal*, según Lira (2010), habría que afirmar que se trata de un tipo de memoria que está al servicio de la supervivencia del sujeto en su vida cotidiana. Por lo general está invadida de recuerdos significativos que generan a su vez experiencias de aprendizaje. Es posible aprender de las experiencias y comunicarse con otros, reflexionarlas, analizarlas y dotarlas de sentidos. El proceso de recordar es cotidiano en la vida y permea cada parte de las relaciones sociales. Las recordaciones determinan la forma en la que nos ubicamos en los contextos vividos.

Por contraste, la *memoria social* es otro arquetipo de la memoria que tiende a ser confundida con la memoria histórica. Para Aguilar (2007) la memoria social es poner en evidencia la tradición de una comunidad o sociedad, por lo cual alude a manifestaciones culturales. Fentress y Wickman, según Aguilar (2007), fueron quienes utilizaron por primera la nominación, sustituyendo claramente la de memoria colectiva, dándole una connotación diferente. Ellos afirman que la memoria social es un conjunto de recuerdos que comparten personas determinadas; dichos recuerdos son fundamentales en un grupo social de una clase particular. La importancia de dichos recuerdos es que aportan identidad, fortalecen los vínculos identitarios, aunque en algunos casos, también los puede poner en duda.

La memoria colectiva, difiere significativamente de la memoria histórica, puesto que la primera, según Halbwachs (2004), reconoce mágicamente el pasado para remitirse a la experiencia de una comunidad. Este tipo de experiencias son significativas y movilizan emociones y diferentes manifestaciones en dichos grupos. Por otro lado, la memoria histórica es aquella que intenta una reconstrucción de un pasado en un contexto determinado, a partir

de memorias individuales o colectivas. Claramente la memoria histórica involucra un esfuerzo por la reconstrucción, con ánimos de no abandonar las experiencias y emociones narradas, pero apoyándose en algunos elementos para la reconstrucción del pasado que brinda la historia, por ejemplo: la historia oral, el archivo documental, entre otros (Agostino, 2013).

Para Díaz (2010), la memoria histórica difiere de la colectiva y la social, al presentarse como un concepto historiográfico, atribuido específicamente a Pierre Nora. Desde este enfoque se comprende que es un esfuerzo por enlazar el pasado, encontrar una armonía de lo vivido para valorarlo y respetarlo. Para Díaz (2010) este esfuerzo por parte de los seres humanos tendría un resultado claro: Una memoria histórica colectiva. Frente a lo anterior surgen diferentes cuestionamientos: ¿De qué forma las emociones y experiencias develadas en la memoria colectiva, harían parte de la reconstrucción del pasado pretendida por la memoria histórica? ¿De qué forma unificar discursos y experiencias que son únicos y plurales? ¿Cómo reconocer las diferentes disputas sobre un mismo pasado? ¿Quién o qué decide las versiones predominantes?

Sin un afán de dar respuestas, del concepto memoria histórica al menos se puede afirmar que es una acepción usualmente confundida con diferentes expresiones. Aguilar (2007) señala que términos como memoria histórica, memoria colectiva y memoria social, tienden a ser sinónimos en algunos textos y de esta forma se emplean de manera imprecisa e inadecuada; a esta dificultad, mucho más que lo etimológico, se le añade la pregunta por el significante, el significado, el contexto y la finalidad de dichos conceptos. Para otros autores, la memoria histórica tendría un carácter emancipatorio. Por ejemplo, para Emmerich (2011), Sólo la memoria histórica permite evadir el velo de la cultura dominante y escapar de la ignorancia; de esta misma forma para Vásquez y Leetoy (2016) la memoria histórica puede convertirse en un proyecto ético-político para actuar en un presente en conformación a un futuro, y de esta misma forma Mate (2008) afirma que la memoria histórica es una actividad hermenéutica que reivindica la mirada de las víctimas como acto de justicia.

Aguilar (2007) explica con un ejemplo las dificultades que estas imprecisiones conceptuales generaron en el contexto español: “(...) en los últimos años en el caso español –aunque no sólo en él– se ha acudido a estas locuciones, particularmente a la primera (memoria histórica), con evidente afán reivindicativo, lo que ha generado no pocas disputas en diversos ámbitos.” (p. 1)

Para Lira (2010) de hecho la sociedad chilena después de tantos años aún sigue dividida por las interpretaciones de los eventos pasados que se han gestado, sin dejar de resaltar la gran labor de construcción de memoria histórica que se ha dado allí. Las diversas fuentes analizadas también coinciden en afirmar que, pese a la diversidad de interpretaciones y lecturas, en la memoria histórica se encontrarán también consensos y justificaciones éticas y políticas sobre el pasado que dan cuenta de una pluralidad emergente y valiosa. Cuando la memoria histórica es de uso público, puede traer consigo verdaderos desafíos a la

democracia, siempre que se tenga cuidado con el manejo de las versiones y la participación de las partes en las mismas.

A lo anterior, Louis (2015) reconfirma que en efecto la memoria histórica se negocia, está en constante movimiento y por lo mismo es intersubjetiva. En este punto, es importante retomar la ejemplificación que el autor presenta con el Centro Nacional de Memoria Histórica, caso estudiado para la presente investigación:

“De manera consecuente, el Centro de Memoria Histórica hace hincapié, con su trabajo de archivo, en que la meta que se debe alcanzar no es la verdad judicial sino la verdad histórica (...). De esta manera, la memoria histórica se considera algo opuesto a la historia oficial, la cual se muestra inevitablemente como excluyente. La memoria histórica, por su parte, busca respetar las diferentes voces y perspectivas de una manera democrática e incluyente, y da una negativa a versiones heroicas del pasado. Sin embargo, aunque esto aparentemente es muy incluyente y democrático, hay un cierto grado de peligro allí, porque, por el esfuerzo de no estructurar algo oficial, la narrativa construida puede ser totalmente arbitraria y depender altamente de la interpretación de cada individuo.” (P.49)

La memoria histórica pretende entonces la verdad histórica que sea incluyente con las diferentes versiones, pero tal y como lo dice el autor, los repertorios, los discursos, las narrativas pueden llegar a ser insostenibles y posibilitar, además de múltiples versiones, múltiples interpretaciones al respecto. En estos casos, siempre alguna de las partes considerará modificaciones o precisiones en la versión construida. Por ejemplo, después de casi seis años en los que el CNMH ha estado en el liderazgo de la construcción de memoria histórica, el gobierno colombiano firmó el Decreto 502 de 2017, con el cual modificó la estructura del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) y añadió, en su Consejo Directivo, una plaza para el ministro de Defensa o un delegado. Esta acción, al no ser siquiera conciliada, aunque busque el objetivo de que las Fuerzas Armadas tengan participación en la construcción de la memoria histórica, para Louis (2015) tendería a ser, más bien, historia oficial.

En la fase heurística de este estado del arte, en relación con los documentos teóricos y académicos, emergen las caracterizaciones referidas al concepto de Memoria Histórica que se acaban de presentar. Además, aparecen unas constantes que transversalizan todos los documentos en mayor o menor intensidad. Con este criterio, se seleccionaron dos ejes problemáticos fundamentales que, para esta investigación, estructuran la categoría de memoria histórica en su totalidad. A continuación, se presentará la caracterización de cada uno de estos ejes estructurantes desde las fuentes documentales revisadas:

- El Reconocimiento necesario de los debates políticos alrededor de la Memoria Histórica.
- La diferenciación entre Historia y Memoria.

2.1.1 Eje estructurante: Reconocimiento del espectro político y académico en donde emerge el debate sobre memoria histórica

En el ámbito histórico-político, la historia de la humanidad ha sido una historia de guerras, pero en el último siglo las iniciativas nacionales y supranacionales para el respaldo de los derechos humanos han tomado fuerza. Por esto, la memoria ha sido palpable en diferentes sociedades y comunidades que han vivido tragedias colectivas e individuales, en las cuales la pregunta por lo humano y por el valor de la vida es cada vez más urgente. Lira (2010), Herrera & Rodríguez (2012) y Sanmartín (2013) expresan que las diferentes reacciones internacionales frente al Holocausto, el desastre humano, la represión política y las guerras, motivaron la creación y legitimación de mecanismos legales y políticos que superaran las fronteras de los estados y les permitiera a diferentes organismos buscar la prevención y el control de situaciones similares en otros contextos.

Los juicios de Nüremberg son un hito fundamental para que la justicia internacional detonara después de la Segunda Guerra Mundial y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. La tendencia de los Estados a propiciar escenarios para la emergencia de ejercicios de memoria públicos se detona entonces con estos hechos. Lira (2010) afirma que en un contexto de fuerte influencia por parte de la historia europea emergieron diferentes formas de memorialización y de conmemoración que buscaban en principio difundir lo que se conocía sobre lo sucedido y rechazarlo. Sin embargo, como lo advierte la misma autora, estas estrategias no han sido suficientes para impedir otros conflictos devastadores.

En el ámbito académico, Sanmartín (2013) sostiene que en 1978 aparece por primera vez el concepto de memoria colectiva en la Revista Francesa de la Nueva Historia. En este espacio académico se alude a la importancia de los lugares simbólicos como memorias, al pensamiento social y por supuesto a los planteamientos procedentes de Maurice Halbwachs sobre memoria colectiva. Es decir que, aunque para los años 70's empezaba a ser un tema recurrente, ya desde la década de los 20 Halbwachs había construido las bases conceptuales. En este concepto se recogen diferentes aportes de la filosofía de Bergson, del psicoanálisis y de la sociología francesa del siglo XIX (Herrera & Rodríguez 2012; Sanmartín, 2013).

Tanto para Herrera & Rodríguez (2012), como para Sanmartín (2013), soportados en los planteamientos de Ricoeur (2002) la memoria debe reconocerse en principio como una actividad física del individuo, por la cual el individuo actualiza impresiones pasadas o se imagina algunas de ellas. De esta forma puede comprenderse que el estudio de la memoria lleve a la Psicología, a la Neurofisiología, a la Biología y a la Psiquiatría. En este punto será importante remitirse a la memoria individual como aquella que posee el sujeto y que le permite reconocerse a través de sus experiencias vividas. Sin embargo, el hecho de que en dichas experiencias siempre son partícipes otros, la memoria individual se teje también con los vínculos sociales.

En conjunto, siguiendo a Herrera y Rodríguez (2012), los estudios de memoria emergieron con gran fuerza basados en dos argumentos: Un primer argumento alude a las motivaciones que dejaron los eventos políticos traumáticos ocurridos en el siglo XX que promovieron políticas de la memoria para evitar el olvido y garantizar la no repetición de crímenes de lesa humanidad (Huyssen, 2002, citado por Herrera & Rodríguez, 2012), la finalidad fue la rememoración y la conmemoración pública para el no olvido. De hecho, Sanmartín (2013) afirma que hay un uso político de las memorias y que siempre está sometido a hegemonías ideológicas y a la elaboración del historiador. Un segundo argumento alude a los cambios políticos y culturales que pusieron en crisis las rutas cognitivas y académicas en décadas anteriores, lo cual propició un punto de inflexión en la construcción de historia oficial (Ricoeur, 2002; Todorov, 2000). Este segundo argumento, da a entender que se dio un giro lingüístico, hermenéutico y subjetivo que convirtió a la memoria en un tema central de la Nueva Historia Oral, y tal y como lo afirman Isla (2003) y Sanmartín (2013) los lugares de memoria conceptualizados por vez primera en Francia y los acontecimientos identitarios están estrechamente vinculados; la finalidad fue entonces el fortalecimiento de la identidad y la exaltación de los lugares de memoria como centros de confluencia de diferentes miradas y lecturas sobre un mismo hecho.

Cualquiera que sea el argumento que soporte y justifique la acción y el marco de comprensión de la memoria, será necesario aclarar que es un acto que no partirá nunca del pasado, sino que inicia desde el presente en dirección hacia el pasado. En palabras de Walter Benjamin (1994, Citado por Calveiro, 2006): “adueñarse de un recuerdo tal y como relumbra en el instante de un peligro” es decir, que serán los peligros y riesgos del presente los que motiven el direccionamiento al pasado.

Desde la revisión documental queda claro que después de la segunda mitad del siglo XX se dispuso a plenitud de todo un contexto histórico-político y académico para que la memoria ocupara lugares importantes en discusiones, estudios, análisis y por supuesto en políticas de memoria o iniciativas estatales a nivel mundial para la superación y recordación del pasado. Para Sanmartín (2013) esto de hecho ha desatado una obsesión por la memoria, casi que un culto como también lo denomina Todorov en sus textos.

2.1.2 Eje estructurante: Entre la Memoria e Historia, las dos caras de Jano.

Historia y memoria devienen como dos categorías que aluden a tradiciones, corrientes de pensamiento, y sobre todo, formas de ver el pasado desde el presente. Estos dos lentes son dicotómicos y a su vez se complementan como dos caras de una moneda. En la revisión documental se encuentran diferentes visiones al respecto, de las cuales emergerán algunos planteamientos que permitirán concretar características que conectan y desconectan ambos conceptos.

En principio es necesario introducir la discusión con Maurice Halbwachs (2004). Para el autor, la historia está caracterizada por ser una sucesión cronológica de hechos y fechas y por

lo mismo se diferencia de otro tipo de producciones como las literarias; la historia sería entonces una narración de las sociedades humanas sobre sí mismas. Desde esta mirada la historia está tan relacionada con las memorias humanas, que en su conjunto y con sus respectivas interpretaciones, pueden dar lugar a una historia universal de todo el género humano. De esta forma aclara que la nominación de memoria colectiva funge como soporte de grupos grandes pero limitados en tiempo y en espacio, es decir, particulares. Es imposible de esta forma cortar los lazos psicológicos y mentales de los entornos sociales donde se produjeron. Individualidad y universalidad se complementan, memoria individual en el marco de memorias colectivas aportan a la historia universal; cada uno de los intereses, pasiones o preocupaciones nacionales que hacen parte de la historia, devienen de hechos determinados que acontecieron en una época y que fueron vividos por individuos específicos en los marcos de los grupos.

Para Halbwachs (2004) un término que permitiría pensar en la forma en la que las memorias individuales y colectivas aportan a la historia es la memoria histórica, aquella que devela las marcas del pasado en un sujeto pero que a su vez dan cuenta de su exterior: “Este hecho externo a mi vida de niño viene a dejar su impronta un día determinado, a una hora determinada, y la visión de esta huella me recordará la hora y el día; pero la huella en sí es una marca superficial, procedente del exterior, sin relación con mi memoria personal y mis impresiones infantiles.” (p.61)

El autor claramente hace un esfuerzo para superar la dicotomía entre la memoria y la historia, este acercamiento es importante en la medida en que ambas tienen aspectos de mutua correspondencia y aportes. La supremacía de la una sobre la otra es de difícil aceptación desde este enfoque, Así, es posible comprender que “las dos se necesitan mutuamente” (Halbwachs, 2004; Lacapra, 2009). De esta manera todo historiador recibe un legado individual y colectivo asociado a la misma historia general. Así mismo, afirma Halbwachs (2004) “La memoria necesita de la Historia para que pueda abordarse con una metodología y con un rigor epistémico”. Es una memoria histórica activa que se nutre y se renueva en vinculación con la historiografía. Este enfoque que vincula estrechamente la memoria con la historia, es soportado por Sanmartín (2013), quien establece que, aunque reconoce que historia y memoria tienen finalidades diferentes, no pueden dejar de considerarse como selección de pasado, y por lo mismo se necesitan mutuamente. Esta pareja indisoluble se presenta para el autor como la posibilidad de conciliar versiones sobre el pasado. Afirma de esta forma que la memoria trae consigo un valor social y cultural para un pasado que busca persistir, pero la historia es sin lugar a dudas un discurso objetivizado sujeto a método. De esta forma no hay memorias inocentes de miradas objetivas, pero tampoco hay historias sin presencias subjetivas. Para Sanmartín (2013) son el complemento perfecto mediados por la historiografía.

Conservar la memoria implica construir historia, la memoria es entonces una fuente de la historia, permite que esta última explique el pasado. Díaz (2010) también afirma que la

memoria y la historia son pareja indisoluble en tanto le permite a la historia ofrecer discursos veraces, auténticos y exentos de algún tipo de interés político. La memoria es un eslabón para la verdadera historia.

Frente a esta postura surgen varios cuestionamientos que permitirán introducir un segundo enfoque de otras fuentes documentales que presentan la historia y la memoria como una interconexión bifronte, dos posturas ambivalentes, distintas y contradictorias, pero que pueden llevar a conectarse: Desde la mirada de Maurice Halbwachs ¿Sí es posible unificar los discursos de las múltiples memorias individuales en una sola forma de narrar los eventos para la construcción de la historia?, en caso de que sí sea posible, ¿Estas múltiples narraciones se pueden difuminar a la luz de un solo discurso? En la complementariedad entre memoria e historia ¿Emergen repertorios dominantes? ¿el repertorio dominante siempre es el estatal?

Estos cuestionamientos permitirán abrir el panorama a otras posturas expresadas en otras fuentes documentales, las cuales establecen diferencias pronunciadas entre memoria e historia. Uno de los primeros teóricos acorde con esta tendencia es Pierre Nora con su texto *Los Lugares de la Memoria*, el cual es un emblema para la comprensión del emplazamiento de la memoria en lugares públicos, el papel de la conmemoración y de la identidad en el fortalecimiento del Estado nación, y por supuesto el papel de la memoria en la lectura del pasado. En efecto Nora (2008) y Quintar (2015) afirman que memoria e historia no se pueden visualizar como sinónimos, ya que todas sus características las opone. Para los autores la memoria significa vida encarnada en grupos vivientes, y por lo mismo su dialéctica del recuerdo no es inmóvil, ni permanente, es absolutamente cambiante y susceptible de deformaciones, usos y manipulaciones.

La memoria, entonces, puede estar en el marco de latencias, permanencias y ausencias al interior del recuerdo del sujeto. Por otro lado, para Nora (2008) la historia es una reconstrucción que es problemática y muy compleja que deja entrever representaciones del pasado con análisis y discursos críticos contruidos por historiadores. En este punto, Nora (2008) coincide con Halbwachs (2004) al afirmar que la historia les pertenece a todos, tiene una vocación universal; la memoria por su parte “surge de un grupo al cual fusiona, lo que significa que hay tantas memorias como grupos, que es por naturaleza múltiple y desmultiplicada, colectiva, plural e individualizada” (p. 21). Sin embargo, para Nora (2008) la historia nunca estará conformada por dicha pluralidad de memorias.

Uno de los ejemplos con los que el autor soporta sus afirmaciones, es con los lugares. Nora (2008) explica que, a diferencia de todos los objetos de la historia, los lugares de memoria no tienen referentes de realidad y de versiones generalizadas, sino que tienen sus propios signos. Precisamente los lugares de memoria escapan de la historia en tanto son cerrados en sí mismos y sobre su identidad, pero a su vez, son abiertos a un sinnúmero de significaciones, características con la que no cumplen los objetos de la historia los cuales reflejan una versión del pasado.

De esta manera el enfoque que aborda Nora (2008), da cuenta de que la Historia y la Memoria no se articulan, ambas están en un registro diferente. Cuando se presenta una, la otra ya ha desaparecido, en ese sentido afirma que lo que prima hoy en día es un afán por el registro de la historia: “Todo lo que hoy llamamos memoria no es memoria, entonces, sino que ya es historia. Todo lo que llamamos estallido de memoria es la culminación de su desaparición en el fuego de la historia. La necesidad de memoria es una necesidad de historia. Es sin duda imposible prescindir de la palabra. Aceptémosla, pero con la conciencia clara de la diferencia entre la memoria verdadera, hoy refugiada en el gesto y la costumbre, en los oficios a través de los cuales se transmiten los saberes del silencio, en los saberes del cuerpo, las memorias de impregnación y los saberes reflejos, y la memoria transformada por su pasaje a la historia, que es casi su opuesto; voluntaria y deliberada, vivida como un deber y ya no espontánea; psicológica, individual y subjetiva, y ya no social, colectiva, abarcadora” (p. 26) Además, Nora (1997, citado por Isla, 2003), no tardará mucho en concluir que la memoria se encuentra vinculada a sitios, mientras la historia se encuentra vinculada a acontecimientos.

En su afán de diferenciación, Reyes Mate expresa que la historia es una lectura en función de *conocer* el pasado, pero que la memoria es una lectura en función de *dar importancia* al pasado. De esta forma se han tejido miradas diferenciadoras de los dos conceptos que aluden al alcance de la memoria en lo que respecta al conocimiento del pasado. Otros planteamientos difieren entre memoria e historia, brindándole una relevancia más evidente a la historia. De esta manera Agostino (2013) plantea que la historia nace de la memoria apoyándose en ella, y en efecto tienen relaciones, pero están ubicadas en lugares diferentes. La memoria para este autor es producto de algo vivido o imaginado, mientras que la historia exige análisis e implica una reflexión crítica. En este sentido, el autor afirma que la historia, mucho más que la memoria, puede fortalecer la identidad de manera mucho más evidente:

“(…) consideramos que la producción de historia local colabora eficientemente en la construcción de esa identidad, sobre todo si se lleva al ámbito escolar convertida en contenidos educativos de fácil comprensión. El conocimiento de esta historia posibilita, además, que se internalice el concepto de que la historia no pertenece solo a los héroes o personajes de ciertas elites, sino que nace en la vida cotidiana y que todos podemos ser sus protagonistas” (p.78)

Se destaca entonces que la historia se perfila desde lo local como una forma de construcción del pasado contra hegemónica, en contravía de los grandes relatos u historia oficial. Para esta fuente documental la historia local podría cumplir el mismo papel emancipatorio que le otorgan otros autores al concepto de memoria. Así, la historia también obedece a un proceso de resistencia frente a un poder establecido o políticas de memoria y olvido impuestas.

De acuerdo a estos múltiples lentes expuestos en la revisión documental para leer la historia y la memoria surge la pregunta ¿La historia está en función de la memoria, la memoria en función de la historia? Lo cierto es que para Ricoeur (2002) existen dos tipos de narrativa, una de primer orden que es la propia de los testigos, y una de segundo orden que es propia

de los historiadores, esta última como una narrativa de carácter crítico, que se enriquecería a sí misma pero que también desenmascararía los falsos relatos. En este punto no es posible entender la subordinación metodológica de alguno de los dos. Una memoria reanimada y fundada en testimonios de dolor y una historia crítica alejada de sus pretensiones científicas, le darían fuerza al pasado desde la misma especificidad en la que se entiende esta dupla, que en conclusión es indisoluble, coexistente.

Para concluir de manera general, es importante determinar unos aspectos importantes que emergen de la caracterización del concepto y de sus dos ejes estructurantes:

1. El vínculo con el pasado desde la relación dialógica entre memoria e historia no es la pretensión de la verdad, es la pretensión de resignificar el recuerdo, resignificar una memoria.
2. Los estudios de memoria emergieron con gran fuerza basados en dos argumentos: las motivaciones que dejaron los eventos políticos traumáticos ocurridos en el siglo XX que promovieron políticas de la memoria y garantizar la no repetición de crímenes de lesa humanidad; y la finalidad latente de la rememoración y la conmemoración pública para el no olvido.
3. Cuando se define al historiador como alguien que tiene el poder frente a las memorias y el control y corroboración de los testimonios orales y escritos, se habla sustancialmente de la narrativa como objeto.
4. La memoria es hermenéutica que no reduce la narrativa al objeto del historiador, o al historiador como sujeto que estudia la memoria (Gadamer, 1984); una hermenéutica que diluye la brecha entre sujeto, método y objeto, que abandona la clausura de la visión fragmentada, y en este caso, deja que el relato encarne los dos sujetos, el que relata y el que escucha, pero deja a su vez que los dos sujetos encarnen el relato, sientan, se acerquen al dolor, al respeto, a una verdadera rememoración. Entender la memoria como hermenéutica, permitirá de alguna manera, superar un poco la concepción instrumental y metodológica de la historia o de la misma memoria.

2. 2 Políticas de Memoria

El uso político del pasado y la incursión de la memoria histórica como aquella que, entre muchas otras características, reconoce diferentes versiones, ha posibilitado el uso de eventos pasados, poniendo en evidencia hegemonía, poder y resistencias. Las diferentes versiones pretenden prevalecer para enmarcarse en verdades históricas que determinarán, a su vez, grados de victimización, reparación y justicia. Para estos casos tanto el papel del Estado como el de la población civil son fundamentales, y por lo mismo, las políticas de memoria adquieren relevancia, ya que determinarán las formas en las que la memoria hará parte de un presente común.

Para empezar, una radiografía conceptual de las políticas de memoria tendría que incluir la relación entre la memoria y la política, la memoria y el espacio, la memoria y la historia, la memoria y el Estado, la memoria y la cultura. Vargas (2013) afirma que la articulación entre imagen, verdad y temporalidad es necesaria para comprender los usos políticos del pasado en los espacios, los tiempos, las culturas, en tanto las conmemoraciones rituales, la patrimonialización y la musealización como expresiones físicas de muchas políticas de memoria, usan versiones de la verdad sobre temporalidades determinadas en pro de generar imágenes al interior de una colectividad, lo que para Isla (2003, citando a Bajtín, 2003) se ha de entender como los *cronotopos*, aquellos que recogen una síntesis espacio-temporal, aspectos relevantes del pasado, para una comunidad en específico. Por lo anterior, al hablar de políticas de memoria, sería necesario aludir también a los imaginarios y representaciones que devienen con ella y que aportan ineludiblemente como constitutivos de identidad y de valores culturales.

De acuerdo a la anterior, será necesario insistir en la importancia de reconocer las políticas de memoria como impulsos orientados a una mirada específica que se tenga de los procesos históricos. De esta manera, Vargas (2013) y Lacapra (2009) afirman que las políticas de la memoria se presentan como discursos y prácticas con los cuales se selecciona lo que se debe recordar, de qué manera, cuando y hacia quienes estarán dirigidas. Para Isla (2003) y específicamente para Vargas (2013) “estas elecciones se materializan y evidencian en los usos que públicamente (en la escuela, el espacio público, las conmemoraciones rituales, los museos, monumentos y otros “lugares de la memoria”) se hacen de la historia como relato identitario legítimo de la comunidad.” Reyes (2015) también alude a dichas materializaciones de la memoria, pero las denomina *acciones estratégicas y tácticas* implícitas en la política que más adelante se definirán. Por lo anterior, los diferentes actores que se resisten a olvidos impuestos o a recordaciones innecesarias, se encontrarán en constante contienda con quienes los imponen. Las políticas de memoria son entonces selecciones de un pasado que generan inevitablemente disputas y que desean generar reconocimiento social y legitimidad política. Las cuales se encarnan en monumentos, memoriales, marcas territoriales, museos y sitios histórico. Estas huellas funcionan como arquetipos de identidades a construir, a fortalecer o a desaparecer.

A continuación, se expresarán otros atributos conceptuales de las políticas de memoria que afloran desde sus finalidades. La memoria pública es entonces insumo para identidades colectivas. Así, Groppo (2002) afirma que:

“Una política de la memoria es una acción deliberada, establecida por los gobiernos o por otros actores políticos o sociales con el objetivo de conservar, transmitir y valorizar el recuerdo de determinados aspectos del pasado considerados particularmente significativos o importantes. Por la representación que propone del pasado, ésta apunta, como ya lo hemos indicado, a modelar la memoria pública y a construir, así, un cierto tipo de identidad colectiva.”

Una visión más amplia sobre las políticas de la memoria más que poner el ojo sobre la debida preservación de los archivos y la implementación de ritos y conmemoraciones, también incluye las vanguardias políticas, las estéticas, y las reflexiones sobre las utopías desmembradas de un pasado colectivo; vincula expresiones del arte y trae a la escena escrita las posturas de partidos políticos frente al pasado y su vínculo con el actual debate europeo. Es lo que viene expresando la revista *Políticas de Memoria* en Argentina; allí se inscriben las diferentes miradas sobre la renovación que se dio al inicio de diferentes procesos históricos, intelectuales y políticos vinculados a las diferentes disputas sobre la Verdad y el papel del Estado argentino frente a los mismos.

Para esta categoría de políticas de memoria, se revisaron en la fase heurística de este estado del arte, 22 fuentes documentales que permitieron desde sus constantes y reiterativas caracterizaciones, alimentar y definir para esta investigación, 3 ejes estructurantes que son fundamentales. La comprensión de la categoría de políticas de memoria no es posible sin considerarlos:

- Deber y derecho de memoria
- Usos políticos de la memoria
- Horizonte de futuro: Memoria y democracia.

2. 2. 1 Eje estructurante: Deber y Derecho de Memoria

Sobre las políticas de memoria será necesario expresar que en su mayoría se exteriorizaron en tiempos posteriores a los totalitarismos, los cuales dejaron profusos traumatismos en las diferentes sociedades. Al respecto Traverso (2004) plantea que cada evento tiene una singularidad, puesto que ninguno puede compararse en magnitudes a otros, todos son particulares en su magnitud. Y aunque según Arendt (1991, citada por Traverso, 2004) los nazis tuvieron un gran número de víctimas, medios de destrucción tecnológicamente eficaces, y la afirmación por excelencia de que otros grupos no tenían derecho a vivir llegando al umbral extremo; la historia moderna en otros contextos espacio-temporales también está colmada de asesinatos sistemáticos y genocidios que han alcanzado niveles inimaginables en muchas partes del mundo.

Por todo lo anterior, ningún evento traumático es equiparable a otro. Todos son relevantes y no se pueden jerarquizar, y de esta manera diferentes prácticas de terror se reprodujeron en diferentes contextos de la misma forma: Deportación, sistema de campos de concentración, lugares de exterminio, marcación de víctimas, degradación del estatuto de seres humanos a seres anónimos, racismo biológico. Dichas constantes se dieron en entornos políticos, culturales y socialmente distintos, pero indicando formas de violencia desplegadas como sistemas de poder.

Grosso (2002) afirma que el derecho y deber de memoria, en una política de memoria, pueden presentarse diversas formas: conmemoraciones, rituales, monumentos, preservaciones de lugares de memoria, creación de instituciones encargadas de la transmisión y conservación de memoria (Centros de documentación, museos, institutos de investigación), programas escolares, toponimias, etc., a las cuales se les atribuye un sentido particular y define los límites de la memoria social deseada. Pero mucho más allá, el ámbito jurídico alude al verdadero papel del Estado y a la resignificación del papel de la víctima y de sus derechos.

¿Qué transmiten las políticas de memoria específicamente? ¿Qué deberían transmitir? Frente a esto, ciertamente las historias que han sido caracterizadas por el uso sistemático de la violencia por parte del Estado tendrán que representar para la población civil la posibilidad segura de un gran salto del horror a una sociedad políticamente tranquila.

La Corte Interamericana de Derechos Humanos establece en su marco de derechos, el derecho a la memoria, con lo cual, se le ha ordenado a los Estados adoptar medidas para la preservación de la memoria de las víctimas como parte de la reparación y, además, a establecer que deben existir iniciativas para la memoria histórica. Uprimny (2011) en este punto establece que aquellas medidas de preservación de la memoria histórica buscan también contribuir a la no repetición de los hechos; puesto que la Corte distingue entre la finalidad de contribuir a la reparación de la víctima y la finalidad de la no repetición para la sociedad. Dado lo anterior, la autora sugiere referirse a las dimensiones individuales y colectivas del derecho a la memoria, siendo la memoria individual la encaminada a la reparación de la víctima, y la colectiva, la relativa a la memoria histórica.

Catalina Uprimny (2011), consultora del Grupo de Memoria Histórica de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación de Colombia, se pregunta de qué manera la Ley de Víctimas adoptada en junio de 2011 garantiza el derecho a la memoria. Para la autora, el derecho a la memoria es un derecho integrado, pero no únicamente a los derechos de verdad y vida, sino al marco de la reparación. Dicha reparación se visibiliza con unas medidas de alcance colectivo e individual, pero, además, en la Ley la no repetición se aborda desde la posibilidad de aportar a la construcción de una memoria histórica de la sociedad.

Para caracterizar la memoria como deber y derecho en el marco de las políticas de memoria, será también importante aludir al papel que juega jurídicamente la memoria en Colombia, y como ha devenido su reivindicación, siendo derecho de las víctimas y colectividades, pero también, siendo deber del Estado. La presencia del derecho de memoria en la Ley de Víctimas reconociendo su marco teórico, su contenido y el alcance del derecho de memoria desde la Corte Interamericana de Derechos Humanos, es un asunto que toma relevancia en la construcción de la dimensión pedagógica de la política de memoria del CNMH, como veremos más adelante.

El derecho a la memoria es entonces derecho a la reparación a la reparación de las víctimas. Aunque, este planteamiento se presenta en la Ley de víctimas, a su vez, como una garantía para la no repetición en la sociedad. Es claro entonces que la Ley de Víctimas es una Ley que entiende el deber de memoria del Estado con la conservación de archivo, es decir, preservación de memoria histórica. De esta forma, con la reparación y reivindicación de un derecho emergen las responsabilidades del Estado, que, para el caso de Colombia, se presentan diferentes políticas de memoria que implican, la conmemoración, la reparación y la reconstrucción de la memoria histórica.

El deber de memoria por parte del Estado Colombiano emerge con la institucionalización de un derecho que, por bloque de constitucionalidad, debe garantizarse en la jurisdicción nacional. En este sentido, el Centro Nacional de Memoria Histórica como política de memoria de reconstrucción de memoria histórica, garantizará a partir de la investigación y recolección del material que permita visualizar las violaciones a los derechos humanos y al Derecho Internacional Humanitario, el enriquecimiento del conocimiento de la historia política y social de Colombia.

Ese derecho a la memoria, que está íntimamente relacionado con el deber de memoria del Estado, se traduce, también, en la posibilidad de apoyar y propiciar acciones de organizaciones sociales, centros de pensamiento etc., que aportan conocimiento a la verdad que, a su vez, devienen como aporte a una historia nacional. Para lo anterior, Michael Rothberg (Citada por Uprimny, 2011), desde sus planteamientos de los modelos de construcción de memoria, afirma que, pese a que el Estado tiene una finalidad con respecto a la construcción y contribución a la memoria nacional, el Estado Colombiano propugna que la población civil pueda también generar iniciativas de memoria, que aunque no sean orientadas por el Centro Nacional de Memoria Histórica, devienen como prácticas de memoria cotidianas.

2.2.2 Eje estructurante: Los usos políticos de la memoria

Desde Groppo (2002), el asunto de pensar contextos traumáticos y su singularidad, especialmente el contexto de Auschwitz analizado detenidamente por Todorov (2004), está íntimamente relacionado con el uso político de la historia y los intereses que se esconden detrás de tal uso. dicho uso político de la historia es atributo esencial de las políticas de memoria, en tanto se concreta la exposición colectiva de los procesos de recordación, impuestos o concertados para legitimarse como parte de la identidad de una población.

La memoria, en su especificidad conceptual y metodológica, tiende a singularizar la historia de las colectividades puesto que es por definición muy subjetiva, selectiva y no sigue cronologías lineales, construcciones de conjuntos, o consensos generales sobre hechos supuestamente globales; por lo mismo los usos políticos de la memoria, para algunos autores como Todorov (2002), Traverso (2004) y Reyes (2005), están muy relacionados con la singularidad del evento a recordar. Ciertamente para las víctimas la singularidad es asunto

indiscutible y fácilmente descifrable en sus experiencias. Así, donde la víctima percibe todo un universo de acontecimientos cruciales, el historiador, el investigador, la institución o la misma política de memoria puede captar sólo una etapa en un proceso cronológico complejo, puede captar insumos de interpretación o de traducción. Frente a lo anterior, Hobsbawm (1997, citado por Traverso, 2004) es claro y contundente en su crítica al reduccionismo implícito en muchos de los diferentes ejercicios de memoria y de historiografía que catapultan narraciones, archivos, testimonios, etc., a la generalización, sin embargo, rescata el ejercicio de un universalismo que reconozca la singularidad pero que a su vez la introduzca en un gran relato; así afirma: “Una historia destinada a judíos solos (o a los negros, americanos, o a griegos, mujeres, proletarios, homosexuales, etcétera) no podría ser una buena historia, aun cuando pueda reconfortar a quienes la ponen en práctica” (p. 7)

En alusión a los abusos políticos de la memoria, será necesario detenerse en su caracterización para su diferenciación con los usos políticos de la memoria. En este sentido, los abusos emergen principalmente del concepto de hegemonía, el cual a su vez se evidenció en muchas de las fuentes revisadas. En primer lugar, será necesario afirmar que para Gramsci (1975, citado por Calveiro, 2006), la hegemonía se refleja en la simbiosis entre lo económico y lo social en orientación a lo moral y a lo ideológico para mantener el poder, haciéndolo culturalmente aceptable. Por lo anterior, la hegemonía garantiza la legitimación del porte y abuso del poder y por lo mismo, siempre tendrá pretensiones de instaurar miradas, ideas, lógicas, y por supuesto, versiones de un pasado. De esta forma, los abusos políticos de la memoria estarán estrechamente relacionados con la fuerza de cooptación de un Estado o de una institución o poder hegemónico con pretensiones de generalización sin singularización de un pasado. La memoria es entonces objeto para diferentes estados de dominación.

Frente a lo anterior, muchas de las fuentes revisadas coinciden en que la singularidad es importante en el marco de la memoria, puesto que como campo en disputa no le apunta a una sola versión de las experiencias vividas, ni a un consenso definitivo, sino al reconocimiento de las múltiples singularidades en el marco de una historia común, una universal que no desconozca las diferentes posturas. En este sentido estarán orientados los usos políticos de la memoria, aquellos que no son cooptados por la mirada del Estado o del victimario, aquellos que no son abusos políticos de la memoria, aquellos que, aunque estén en el marco de instituciones financiadas por el poder político, conservan autonomía investigativa en pro del debido cumplimiento a un derecho a la memoria.

Calveiro, (2006, siguiendo a Benjamin, 1994), alude a que muchas memorias son acalladas o silenciadas, y que son irrumpidas sin precedente. Por lo mismo, la memoria es objeto de acciones hegemónicas que en innumerables ocasiones no parten de la lectura múltiple de un pasado, sino de una visión unificada en orientación a un presente de interés. Dice Calveiro: “Por partir de la experiencia directa, la memoria es múltiple como lo son las vivencias mismas. Por ello, parece más adecuado hablar de las memorias, en plural, que de una

memoria única... Por el contrario, su riqueza reside en permitir que conviva lo contrapuesto para dejar que emerja la complejidad de los fenómenos, pero también para abrir paso a diferentes relatos” (p. 378) y aún más la autora es enfática con el carácter plural de la memoria ejemplificándola con lo siguiente: “De esta forma, la memoria no se arma como un rompecabezas, en donde cada pieza entra en un único lugar, para construir siempre la misma imagen; sino que opera a la manera de un lego, dando la posibilidad de colocar las mismas piezas en distintas posiciones, para armar con ellas no una misma figura sino representaciones diferentes cada vez. Es por ello por lo que, en esta clase de construcción, no puede haber un relato único ni mucho menos dueños de la memoria” (p. 378).

La hegemonía sería un concepto vinculado necesariamente a las políticas de memoria, porque desde sus características de coerción e influencia social se explaya en los ordenamientos bajo los cuales los estados están inmersos y bajo los cuales muchas veces el carácter plural de la memoria es violentado. Y precisamente en alusión a un contexto histórico de emergencia de las políticas de memoria, será también necesario mencionar el ordenamiento mundial que devino con la Guerra Fría, y el momento en el que el modelo neoliberal supuso un embelesamiento del Estado, un declive de la participación ciudadana, la vulneración de lo público y el afloramiento de diferentes contiendas políticas, como por ejemplo una gran cantidad de movimientos sociales. Considerando este momento arquetípico, y considerando que la memoria está estrechamente vinculada con el concepto de identidad en su pluralidad, será necesario afirmar que fue un momento histórico en el que la memoria adquirió un papel relevante en el carácter identitario, estando transversalizado por el territorio, los recursos, el patrimonio y demás.

El reconocimiento que se hace de la memoria en las diferentes fuentes aluden a ella como instrumento hegemónico que permite entrever las relaciones antonomásticas entre el pasado y el presente. Si bien es necesario leer el pasado con las lógicas imperantes de ese momento específico en una tarea hermenéutica que se presenta imperiosa y necesaria, también es cierto que es importante reconocer las permanencias y rupturas que se presentan en la transición de un orden a otro (Traverso, 2011). Así, tal y como lo expone Calveiro (2006), las lógicas del orden bipolar que dominó el mundo después de la Segunda Guerra Mundial si bien se vieron truncadas con la disolución de la Unión Soviética y el posicionamiento global de los Estados Unidos, aún deja sus huellas solapadas bajo el ropaje de estados democráticos, plurales y abiertos. Muestra de ello, es el cambio que operó en los estados democráticos (con EEUU como su representante principal) de proseguir su lucha contra un enemigo externo que ya no era el comunismo sino el terrorismo, es decir, se continúa la idea de un otro que hay que exterminar si lo que se quiere es un orden homogéneo y unilateral. Es precisamente en este sentido donde radica uno de los usos políticos de la memoria, como vehículo que permite develar las continuidades y rupturas de un pasado al que se recurre para entender el presente. Ahora bien, un uso político de la memoria en relación con las mismas políticas de memoria también implicará pensar que no solo se tejen desde el Estado sino también desde la vida

cotidiana de los actores. De esta forma la memoria es un dispositivo político que no sólo emerge en los discursos hegemónicos (Vásquez & Leetoy, 2016), sino que produce y reproduce relaciones sociales y políticas reconfigurando y significando presentes. Así, no sólo las instituciones exponen o influyen políticas de memoria sino también actores cotidianos que dinamizan lugares, sitios, espacios con acciones tácticas y con intencionalidades planificadas, reflexionadas y valoradas que parten de una situación muy específica en su historia. Desde Reyes (2015) e Izaguirre (1998) se entiende entonces que la memoria es acción táctica, pero a su vez estratégica.⁶

En este sentido, será necesario entender las acciones estratégicas como aquellas que devienen de la legalidad, de la gobernabilidad, que reproducen un modelo de pasado coherente con el orden vigente y de quienes detentan poder; y las acciones tácticas por su parte, representan la vida cotidiana, los diferentes sectores de la sociedad civil y que no son usualmente reconocidas en la historia oficial pero que a través de discursos contra-hegemónicos se presentan en la resistencia. Tanto estrategias, como tácticas engloban en su conjunto una caracterización de políticas de memoria.

Reyes (2015) afirma que las políticas pretenden visibilizar tres cuestiones:

“Por un lado, al proceso conflictivo que condiciona las configuraciones de memorias en un particular contexto. Por otro, al ordenamiento que se establece en dicho proceso conflictivo en términos de hegemonías, resistencias y/o exclusiones. Por último, a las implicancias que se derivan de aquel orden respecto a la constitución de posiciones, relaciones y formas de comprender y situarse en el presente, pasado y futuro.” (p. 347)

Desde lo anterior, vale la pena entonces exaltar tres puntos importantes. En primer lugar, la atribución de considerar a través de las acciones tácticas, a las víctimas y a la sociedad civil como sujetos activos en la reconstrucción del pasado, y no como depositarios de las supuestas acciones benevolentes del Estado u otros organismos institucionalizados. En segundo lugar, y de la mano de lo anterior, las formas de relatar el pasado conllevan configuraciones para el presente y el futuro, y en el caso de los contextos marcados por la violencia, conflictivas omisiones o postergaciones de justicia, verdad y reparación. En las fuentes se evidencia claramente con el caso argentino, cuando pasada la dictadura militar se intentó judicializar a los culpables en el gobierno de Alfonsín, pero luego tras la llegada de Menem se les da amnistía a los militares y queda en una aberrante impunidad los castigos que debían merecer los culpables de tales crímenes. Esto, desde un plano más general, se entiende como una

⁶ Desde De Certau (1996) el concepto de estrategia se entiende como la manipulación de las relaciones por parte de instituciones o personas con una posición de poder, estas ponen en movimiento rupturas para sacar provecho de dicha condición para creando las propias pertenencias. Las estrategias ocultan las relaciones de poder en amparo de una institución. Por otro lado, la táctica se entiende desde el mismo autor, como “el arte del débil”. La táctica sobrelleva las fuerzas externas que determinan su posición y la hace carente de autonomía. Según De Certau (1996), el obrar de una táctica es una práctica de resistencia que se da poco a poco con la finalidad de transformar el poder de la externalidad.

política de memoria caracterizada por el olvido que proviene del sector dominante y que por tanto guarda afinidades de clase y privilegio en contraposición de los intereses que mantiene el conjunto de la sociedad civil.

En tercer lugar, los autores también rescatan la importancia de las acciones tácticas y la forma en que la movilización ha reivindicado el papel de los derechos humanos, pero sobre todo, procesos de recordación que inevitablemente han llevado a otros escenarios fuera del estatal las versiones que tienen de sus pasados, y han ido modificando paulatinamente esa memoria dominante y amnésica instalada desde el Estado, generando un campo de disputa; “sólo la memoria histórica le permite recorrer el velo de la cultura dominante y escapar de la ignorancia (...)” (Traverso, 2011).

Si se comprende que las políticas de memoria se producen desde acciones estratégicas, pero también desde acciones tácticas, no se podrá analizar la intencionalidad de la acción sino desde los efectos que genera en un contexto determinado. Por lo anterior, tanto la acción como el efecto será particular en el contexto de implementación. Bajtín (1979, citado por Reyes, 2015) afirma que no hay acción sin una respuesta determinada. Así se deberán entender las políticas de memoria que generarán reordenamientos, formas e interpretaciones de las diversas formas de hacer memoria. En este sentido, Reyes (2015) afirma lo siguiente: “no serán los datos los que contengan a las políticas de memoria, sino más bien, será a partir de éstos que interpretativamente deberán sostenerse los efectos políticos de hacer memoria en una situación conflictiva” (p.347). Las políticas de memoria son también resultado, no sólo directriz.

Ciertamente la memoria histórica es “un proyecto político producido en el presente que se sirve del pasado en pos de ciertos objetivos presente y futuros” (p.72). Este carácter político hace que sea objeto por parte de diferentes actores sociales para la legitimación de acciones o formas de organización social, pero también, puede deducirse formas de reconstrucción social del pasado que forman identidad y que pueden pretender enfrentarse a discursos hegemónicos en lo cual las políticas de memoria son importantes. Al respecto las fuentes también aluden a la importancia de tener en cuenta en los estudios de memoria histórica y políticas de memoria, los aspectos relacionados con la comunicación y la mediación del discurso y de la propaganda, como elementos legitimadores que refuerzan visiones del pasado por parte de una elite o clase dominante. Como vemos, la memoria histórica es objeto de disputas, debates y controversias por la legitimidad de su discurso y veracidad de lo relatado, de lo que se desprende importantes retos a tener en cuenta para la implementación de políticas de memoria, toda vez que estas se afianzan en el discurso histórico en tanto que “objetivo” e “imparcial”, sin embargo las fuentes también permitieron develar estos ropajes y permite reflexionar sobre las diferentes pretensiones ideológicas que sobre estos se ciernen.

El uso político del pasado adquiere mucha más relevancia cuando impacta a un sector de la población que no vivió directamente los eventos traumáticos, y por lo mismo los medios de comunicación, las conversaciones cotidianas, lecturas, la educación (aspecto que será desarrollado más adelante), se convierten en canales de transmisión que son cooptados por quienes se presentan como emisores. Groppo (2002) expresa como ejemplo de un contexto traumático en uso público activo del pasado, como lo es Argentina, refleja también la singularidad del evento, y a su vez las múltiples reacciones sociales frente a las políticas de memoria. Al respecto al autor afirma:

Las familias de las víctimas, las Madres y Abuelas de la Plaza de Mayo, los HIJOS, las asociaciones de derechos humanos mantienen viva la memoria de esta época trágica, pero, probablemente, una parte de los jóvenes ignoren el nombre de Astiz o Massera o lo que ocurrió dentro de la ESMA (Escuela de Mecánica de la Armada). El problema de la memoria se plantea, entonces, cada vez más como un problema de transmisión en dirección de las nuevas generaciones que no conocieron la época del sedicente "Proceso". (p. 189)

2.2.3 Eje estructurante: Horizonte de Futuro, Memoria y Democracia

Es cierto que el pensamiento crítico siempre ha señalado que las sociedades occidentales se han construido desde muchos aspectos, con ciertas amnesias, muchas de carácter estructural. El desconocimiento del pasado se evidenciaba en acciones, movimientos, contiendas, eventos. Sin embargo, el último siglo tal y como se ha mencionado, ha traído con las diferentes transiciones un giro hacia el pasado con muchas finalidades.

Andreas Huyssen (Citado por Rabotnikof, 2003), afirma que durante el siglo XX se han registrado dos momentos fundamentales en los que el giro hacia el pasado ha sido necesario desde la perspectiva de la memoria. El primer momento se ubica en la oleada de liberación nacional que se dio en el marco de los procesos de descolonización. En este momento la finalidad del giro al pasado fue recuperar ejercicios historiográficos que estaban enmarcados en lo que se conoce como la visión de los vencidos y la exaltación de microhistorias y miradas alternativas de una historia oficial ya posicionada. El segundo momento fue detonado en el marco del debate sobre el holocausto o también conocido como la Shoah por parte de los judíos. En este momento la finalidad estuvo orientada a incluir en el debate político, las tragedias y las fracturas sociales. Aunque las dos son expresiones de resistencia, ésta última es mucho más controversial dado que está inmersa en la arena política de manera muy directa.

Frente a este contexto algunas fuentes coinciden en afirmar que el segundo momento de dicho giro hacia el pasado, derivó en un exceso de la memoria que específicamente para Rabotnikof (2003, 2007), pone en riesgo el paso de una memoria literal a una memoria ejemplar. Dicha euforia memorial y la empresa conmemorativa, podría poner también en riesgo los proyectos futuros de una determinada sociedad. Así será necesario recordar que la memoria se construye desde el presente en orientación al pasado y por esta misma tesis se consideraría una ausencia de futuro en los ejercicios de recordación del pasado en el marco del ejercicio hermenéutico y político de la memoria. Pese a estas afirmaciones, es necesario anotar que la

mayoría de los ejercicios y por supuesto políticas de memoria que se dieron en el segundo momento histórico enunciado por Huyssen, hicieron parte de un momento en que la esperanza en las democracias emergentes era latente. De esta forma, aunque para Rabotnikof (2003) muchos de estos proyectos de memoria son absolutamente presentistas, para Lefranc (2005), el hecho de que estuvieran enmarcados en democracias, les brindó a las manifestaciones de memoria un giro claro al futuro y a proyectos de sociedad en confrontación a las fracturas dadas en el marco de un conflicto.

Al respecto Rabotnikof (2007), unos años más tarde, afirmará que, la memoria podría estar orientada al futuro, pero un futuro no cumplido, con sueños y esperanzas no cumplidas que pueden surgir de un ejercicio de memoria. La mayoría de estas ideas orientadas a una proyección utópica, están soportadas bajo la idea de promesas de justicia que para la autora han sido incumplidas en varios contextos de transición a la democracia. El incumplimiento de dichas expectativas, la proyección no cumplidas, el no futuro, estarían generando lo que Rabotnikof (2007) denomina un “desencanto democrático”. Lo paradójico en este punto, es que hay una decepción hacia la democracia, en tanto fallan las expectativas de futuro, sin embargo, este mismo desencanto se da porque a su vez se consolida una idea desencantada y prematura de lo que es una democracia.

Será necesario acercarse al concepto de democracia. Para García (2002), la democracia se podría entender desde unos mínimos y desde unos máximos. Para el autor, entenderla como un conjunto de reglas procesales para la participación, como el derecho a votar, como la regla de la mayoría, como una celebración de elecciones, y como la existencia de libertades de asociación, opinión, expresión, reunión, sólo obedece a unos mínimos de la democracia. Para Rabotnikof, esta sería la concepción prematura que genera el desencanto. Por otro lado, Dahl (1971), Sartori (1988) y Magallón (2003) agregan unos máximos a la democracia, entendiéndola también como el derecho de cuestionar públicamente al régimen, que los ciudadanos tengan la garantía de participar electoralmente sin distinguir raza, género, credo o filiación política, que exista control y limitación a la concentración del poder, alternancia y renovación del poder, multipartidismo, equidad social, vivienda digna, salud, educación, justicia social, etc.

Los anteriores aspectos en efecto maximizan la concepción de democracia y amplían el espectro del futuro promisorio que emerge con las expectativas de algún ejercicio de memoria desde el presente. Por lo anterior, la relación entre memoria y democracia es necesaria e ineludible para comprender el concepto de política de memoria y mucho más cuando éstas últimas se entienden como procedimientos en los que se depositan expectativas coherentes con el fortalecimiento y resurgimiento de una democracia en el marco de una transición.

En primer lugar, será importante aludir a Rabotnikof (2007) en tanto plantea un conjunto de exhortaciones en la historia con las cuales se comprende la relación entre memoria y política, las dos últimas se enmarcan en modelos democráticos, mucho más la tercera y última. La primera exhortación es reconocer la memoria como parte del cimiento de la República, lo

que implicó convocar la participación común en la construcción de un legado y una primera base para lo que se conoce hoy como memoria nacional. Una segunda exhortación deriva de la primera en tanto se empieza a reconocer la memoria como un ejercicio de resistencia a una historia oficial ya constituida y se reconocen memorias marginales; en este segundo momento la memoria tiene un tinte de resistencia. Una tercera exhortación le da a la memoria un papel terapéutico en el contexto de las dictaduras y su relación con la política se hace más transparente, puesto que se deposita en la memoria no sólo actos de resistencia al poder sino a la importancia de un proyecto político a futuro.

Estas tres exhortaciones que reflejan la relación directa entre la memoria y la política derivan para Rabotnikof (2007) en dos cristalizaciones fundamentales: Las políticas de memoria y las memorias de la política, las cuales, para la autora, adquieren relevancia en los contextos democráticos. De esta forma caracteriza las políticas de memoria como:

“...las formas de gestionar o de lidiar con ese pasado, a través de procedimientos de a) justicia retroactiva, b) instauración de conmemoraciones, de fechas y lugares, c) apropiaciones simbólicas de distinto tipo. pero también con el término políticas de la memoria debería hacerse referencia a las “grandes ofertas de sentido temporal”, o a las narrativas más generales que ofrecen interpretaciones globales sobre ese pasado dentro de ciertos marcos institucionales.” (p. 13)

Por su parte, Rabotnikof (2007) entiende como memorias de la política:

“a las formas y las narraciones a través de las cuales quienes fueron contemporáneos de un período construyen el recuerdo de ese pasado político, narran sus experiencias y articulan, de manera polémica, pasado, presente y futuro (es decir hacemos referencia a una generación o más generaciones vivas, pero también a las imágenes de la política que aquellos que no fueron contemporáneos, construyen de ese pasado a partir de testimonios, recuerdos, documentos. O sea, a las memorias de otras memorias). En esta segunda dinámica se inscribe tanto la dimensión del testimonio de quienes fueron actores, sobre todo, el problema de la transmisión, del uso público de la historia, y también, en cierto sentido, del aprendizaje político” (p. 14)

Se entienden las políticas de la memoria y las memorias de la política como dos dinámicas que apelan a una aproximación entre la memoria y la política pero que además decantan en la relación memoria y democracia. Una democracia desde sus máximos que permita, además de hechos justos, el aporte al fortalecimiento de una vida digna que suponga revisar las formas de constitución de los espacios públicos, la circulación de la comunicación política, y demás ideas que le apunten a una verdadera democracia. En este sentido, Alonso y Tornay (2005) sugieren claramente unos criterios frente a los cuales deberán constituirse las políticas de memoria en democracias entendidas desde sus máximos.

Se podría concluir con respecto a la categoría de política de memoria, en primer lugar, que será necesario pensar políticas de memoria activas que sean coherentes con la constitución y

que apelen a fondos documentales, que permitan la interacción con agentes educativos y que se reflejen también en anhelos de justicia ante tribunales civiles. Estas mismas políticas de memoria según estos autores, deberán ser coherentes con un marco democrático en tanto no se limiten a la comprensión del pasado sino a producir efectos concretos en el plano social. Así se comprenderá que como acción táctica o estratégica deberá visualizarse en resoluciones concretas y no sólo en expectativas. Se trata en definitiva para los autores, de unas políticas que defiendan “un marco democrático y con un sentido emancipatorio (...) en el que no se plantee el mero depósito de datos para una escuela de civismo y que no se divorcie de los problemas del presente.” Específicamente para cada eje estructurante, es necesario concluir los siguientes aspectos:

- Frente al Deber y Derecho de memoria:

Los derechos y deberes de memoria pueden presentarse diversas formas: conmemoraciones, rituales, monumentos, preservaciones de lugares de memoria, creación de instituciones encargadas de la transmisión y conservación de memoria. Específicamente el derecho a la memoria, tiene una dimensión más individual, estado encaminada a la reparación de la víctima, y la colectiva, la relativa a la memoria histórica. El derecho a la memoria también se puede comprender como un derecho a la reparación a la reparación de las víctimas. El deber de memoria por parte del Estado Colombiano emerge con la institucionalización de un derecho que, por bloque de constitucionalidad, debe garantizarse en la jurisdicción nacional. Ese derecho a la memoria, entonces está íntimamente relacionado con el deber de memoria del Estado, se traduce, también, en la posibilidad de apoyar y propiciar acciones de organizaciones sociales, centros de pensamiento etc.

- Frente a los usos políticos de la memoria:

El uso político de la historia es un atributo esencial de las políticas de memoria, en tanto se concreta la exposición colectiva de los procesos de recordación, impuestos o concertados para legitimarse como parte de la identidad de una población. También existen abusos de la memoria, los cuales están estrechamente relacionados con la fuerza de cooptación de un Estado, institución o poder hegemónico con pretensiones de generalización sin singularización de un pasado. Si todo abuso desconoce singularidades, los usos necesariamente están relacionados con las mismas. Por otra parte, los usos pueden constituirse no sólo desde el estado, sino también desde la vida cotidiana, pueden ser entonces, estratégicos y tácticos, los cuales necesariamente estarán siempre en disputas.

- Frente al horizonte de futuro que vincula Memoria y Democracia:

Las políticas de memoria han estado presentes en muchos sistemas políticos y formas de gobierno durante la historia del hombre, pero en el marco de ese boom de la memoria, se han evidenciado de manera mucho más latentes en las democracias. Desde la visión democrática, las políticas de memoria son formas de gestionar o de lidiar con ese pasado, a través de procedimientos de a) justicia retroactiva, b) instauración de conmemoraciones, de fechas y lugares, c) apropiaciones simbólicas de distinto tipo. La memoria apela a una democracia

desde sus máximos que permita, además de hechos justos, el aporte al fortalecimiento de una vida digna que suponga revisar las formas de constitución de los espacios públicos, la circulación de la comunicación política, y demás ideas que la fortalezcan.

2.3 Pedagogía de la memoria

La pedagogía de la memoria pone en evidencia los múltiples hologramas conceptuales que se han tejido en el marco de su caracterización, descripción, interpretación y contextualización; no sólo para diferentes escuelas de pensamiento, sino para la diversidad de contextos cuyos discursos la han germinado. Ciertamente, estamos ante una categoría arquetípica de la complejidad creciente que rodea los constructos teóricos de Pedagogía, Memoria Política, Aprendizaje Político, Enseñanza de la historia y demás componentes.

Para empezar, será importante retomar y considerar el contexto de emergencia de la pedagogía de la memoria. Entre otros, el boom de la memoria durante la segunda mitad del siglo XX perfiló diferentes movimientos juveniles en pro de la no repetición, iniciativas de formación entre las que emergió por vez primera la nominación de Pedagogía de la Memoria. Desde entonces, la pedagogía de la memoria está vinculada históricamente a contextos de transición en los que la no repetición es finalidad de diferentes políticas de memoria. Por lo mismo, está dirigida directamente a la transmisión generacional de aprendizajes políticos. No obstante, las estrategias derivadas de las políticas de memoria que aportan a la pedagogía de la memoria no están necesariamente institucionalizadas en la Escuela y, además, en términos generales no tienden a homogeneizar discursos, porque una pedagogía de la memoria deviene del reconocimiento a la pluralidad de miradas. La pedagogía de la memoria está estrechamente relacionada con la enseñanza de la historia reciente en tanto requiere del conocimiento de un pasado que marca el estado del presente y la ruta para el futuro.

Con todo y lo anterior, muchas fuentes coinciden en afirmar que la pedagogía de la memoria es aún un planteamiento prematuro frente a la cual incluso muchos de los estados en sus políticas de memoria no reflejan la suficiente fuerza e importancia para su fortalecimiento en una sociedad. Por lo anterior es un tema pendiente en la agenda.

Partiendo de estos planteamientos, se considera que la pedagogía de la memoria no sólo es desde las víctimas, sino que puede estar orientada para las mismas víctimas, por lo mismo y de manera reiterada, el foco no debiera ser nunca la enseñanza de la historia, sino que la memoria permitirá mucha más apertura a las experiencias de un otro que vivió a través del dolor, del sufrimiento, la exclusión, la persecución, el destierro; Carrizosa le llama (2011) *la fuerza política de la memoria del sufrimiento*. Un ejemplo de lo anterior es el citado por Ila & Dueñas (2011), en el que expresan:

“A través del Proyecto *Las voces de niños, niñas y adolescentes: Ecos para la reparación integral y la inclusión social*, el CNMH ha desarrollado dispositivos pedagógicos para que

los niños, niñas y adolescentes en escenarios de confianza puedan contar sus historias, las experiencias, los temores y las broncas que guardan en su vivencia íntima, marcada por hechos en contextos de conflicto armado. Estos dispositivos buscaron que los cuerpos hablaran y contaran, desde sus emociones y su cotidianidad, para que al contar fueran sanando (Torres, Proyecto CNMH, 2013) los dolores y las pesadillas, y fueran identificando sus recursos internos desde los cuales reconstruir sus proyectos de vida.” (p.369)

Desde esta perspectiva se entiende que la pedagogía de la memoria deviene como posibilidad de reparación, de reconocimiento, incluso de conmemoración. Así, algunas de las fuentes se encargan de teorizar esta orientación, con lo que es importante preguntarse en qué contexto la memoria y su acción educativa o formativa consideran dichos principios de justicia. Para Mélich (2000), el evento fundante que le da a la memoria un carácter emancipador y liberador es la misma modernidad que, para el autor, llega con el holocausto judío. Para el autor los conceptos de modernidad y holocausto están estrechamente relacionados en tanto la modernidad con sus determinaciones fundamentales de burocracia y tecnología posibilitaron el holocausto. Así lo expresa Bauman (Citado por Mélich, 2000)

“El holocausto no fue la antítesis de la civilización moderna y de todo lo que ésta representa o, al menos, eso es lo que queremos creer. Sospechamos, aunque nos neguemos a admitirlo, que el holocausto podría haber descubierto un rostro oculto de la sociedad moderna, un rostro distinto del que ya conocemos y admiramos. Y que los dos coexisten con toda comodidad unidos al mismo cuerpo. Lo que acaso nos da más miedo es que ninguno de los dos puede vivir sin el otro, que están unidos como las dos caras de una moneda.” (p. 84)

De esta forma, se presenta en un momento histórico la fuerza de la ciencia y la técnica como potenciales negadores de la alteridad. Así, se evidencia como el totalitarismo, tanto político como social, como lingüístico, como etimológico y sus respectivas lógicas, cuestionaron la diferencia. La educación y la civilización devenían como procesos naturales para el cultivo del intelecto; pensamiento ilustrado que afirmaba que cualquier manifestación de crueldad o violencia era incorrecta. Precisamente el holocausto pone en cuestión dichos principios formativos y se pregunta por el carácter ético de la formación, por el carácter humano de la misma humanización. Es el evento de holocausto, que hará que se diseñen pedagogías post – shoah, las cuales reconfiguran las finalidades educativas en contextos posteriores a grandes manifestaciones de violencia, específicamente, la violencia política.

Por lo mismo, al hablar de pedagogía de la memoria, necesariamente se hablará de las víctimas de un contexto histórico reciente de violencia política. Ortega & Herrera (2011) aluden a que una propuesta de pedagogía de la memoria deberá partir de las narraciones de los sujetos implicados, víctimas, e incluso victimarios; sólo así, se podrá comprender e interpretar la configuración y constitución de una memoria individual y colectiva y, por lo tanto, la construcción de una subjetividad política en jóvenes y maestros que aporte al reconocimiento de experiencias diferentes.

Vélez (2011) afirma que la pedagogía de la memoria es una propuesta de pedagogía social que no debe ser iniciativa del Estado. De hecho, en contextos de transición, la memoria no es cooptada por el Estado, debe ser iniciativa de las mismas víctimas. Será necesario aclarar que el Estado no deberá cooptar las versiones, las posturas y las inclinaciones que emerjan en la memoria, pero sí deberá propiciarla como derecho de la población civil en espacios para su construcción educativa.

Bajo estas caracterizaciones se deberá comprender que la pedagogía de la memoria como acción formativa es una propuesta atractiva para la consolidación de la democracia, y en efecto permitirá entender la educación como acontecimiento ético que aunque no está estrechamente vinculada con la escuela, también deberá aportar elementos para que allí se repiensen los currículos y se potencie al maestro como una figura intelectual importante – Aspecto que se sugiere sea desarrollado en otras investigaciones -, y por lo mismo se haga una revisión de la ruta formativa de estos actores. Citando a Quintar (2015), se cierra entonces este capítulo citando textualmente unos criterios de acción, los cuales son condiciones de posibilidad para que se refleje la pedagogía de la memoria como una categoría palpable: es necesaria la generación de condiciones para pensar históricamente, activando dinámicas de lectura crítica del presente, a la vez que la construcción de conocimiento histórico, lo que implica facilitar condiciones de formación en activo; es decir, en constante ampliación de conciencia y de conciencia histórica, ampliando el ángulo de mirada de lo que se muestra para:

- Repensar el presente en la complejidad de sus múltiples relaciones para así potenciar horizontes de futuro posible
- Organizar el pensamiento desde el pensar categorial en sus dimensiones psicocognitivas, lo que implica la articulación de las múltiples relaciones que conforman a la realidad histórica; la totalidad como principio rector del conocimiento histórico y complejo; la complejidad creciente que rompe con la premisa positiva de lo gradual que va de lo particular a lo general.
- Desplegar una radical imaginación que permita romper parámetros instituidos y hacer de la pasión instituyente un modo de ser y vivir en nuestros tiempos
- Potenciar al sujeto provocando deseo de saber y pensamiento crítico e histórico, lo que implica ir más allá del ser “informado” acerca de la actualidad de “objetos” teóricos –en boga o clásicos, lo que suele suceder con el “pensamiento ilustrado” y des-historizado.

Activar al sujeto en su subjetividad y en espacio de vida comunitaria; vida que exige prácticas, relaciones y representaciones del otro y de lo social basado en: la impecabilidad de la palabra como alternativa para desvanecer la ambigüedad y la desconfianza en vínculos

intersubjetivos e institucionales; la congruencia entre lo que se siente, piensa y hace, finalmente, la responsabilidad de sí en relación al otro; es decir:

- Salir de las relaciones recurrentes víctima/victimario que culpan y se colocan constantemente desde la externalidad corrigiendo y juzgando más que buscando comprender
- Construir acuerdos desde la diferencia como proceso de construcción de libertad; puesto que la libertad es la capacidad de elegir y hacerse cargo de lo que se elige.
- Propiciar modos de diálogo y comunicacionales de apertura a la relación asumiendo la diferencia como posibilidad y no como amenaza.
- Promover procesos de autonomía asumiendo que la vida en sociedad es de naturaleza heterónoma.
- Considerar como condición de conocimiento y forma de construir conciencia histórica a la memoria e historia, lo que implica recuperar al pensamiento y a los pensadores latinoamericanos como sustrato de *nuestro estar siendo* y la propia historia como texto necesario para comprendernos a nosotros mismos y las coordenadas de época donde actuamos, asumiendo que somos lo que recordamos.

Además de todas estas características conceptuales, la revisión de 17 fuentes documentales para la categoría de Pedagogía de la memoria durante la fase heurística, puso en evidencia 3 ejes estructurantes y fundamentales que fueron reiterativos y recurrentes en los planteamientos teóricos de los documentos revisados:

- Educar para el Nunca más.
- La enseñanza de la historia reciente.
- Procesos de formación ético-política.

2.3.1 Eje estructurante: Educar frente a la barbarie, educar para el *Nunca más*

Tal y como se ha mencionado, el boom de la memoria derivó en la emergencia de la memoria como un fenómeno social importante que además de brindar horizontes de futuro en momentos post traumáticos, estuvo vinculado a su vez al fortalecimiento de diferentes tendencias hacia un mundo globalizado bajo los imperativos del capitalismo. La memoria se presentó en el marco de dicho contexto, como un objeto de sobresaturación comercial y del marketing nostálgico visualizado en muchos procesos de monumentalización y emplazamiento de la memoria. Esto hace parte de lo que Huyssen (2002) denomina como una obsesión cultural, es decir, una fiebre mnemónica que, aunque contribuyó a la

reafirmación identitaria de los grupos y permitió un posicionamiento académico del campo de la memoria, trajo consigo una sobresaturación del recuerdo.

Frente a la situación anterior, Adorno (1998, citado por Solano, 2011), es insistente en apelar a la importancia de las manifestaciones de memoria no sólo como monumentalización sino como potenciales educativos que detonen una transmisión generacional ética. El autor en una conferencia titulada *La educación después de Auschwitz*, en la cual analiza los alcances del holocausto para la humanidad, afirma que la primera exigencia de la educación es que Auschwitz no se repita. Y frente a esta expresión, Adorno es claro en reivindicar que dicho deber es necesario no sólo en la sociedad alemana sino también, en todas las sociedades que han pasado por eventos traumáticos o de horror. Podría afirmarse que con este requerimiento se cimientan las primeras bases en la escuela crítica para aludir al deber de la educación, no frente a la enseñanza de la historia, sino frente a la formación ética y política de toda la sociedad; es probablemente el primer rótulo teórico-metodológico frente a lo que se conoce como Pedagogía de la Memoria.

En lo referido a este reto, las sociedades en sus procesos de transición, justamente después, entre otros, de los Juicios de Núremberg, establecen recursos legales no sólo para la judicialización sino también para la recordación; en este último caso, la construcción y consolidación de Políticas de Memoria. Estos mecanismos asientan la construcción de informes, de estructuras de justicia y paz, de divulgación y apropiación masiva, lo cual decanta lentamente en una necesidad fundamental de que las nuevas generaciones adquieran aprendizajes políticos, categoría que será desarrollada en otros planteamientos posteriores. A continuación, se explorarán las razones por las cuales el enfoque pedagógico hace parte ineludible de la consolidación política post – trauma colectivo.

Tal y como lo plantea Sacavino (2015) contextos que devinieron de violencia política han aunado esfuerzos por la consolidación de cierto tipo de derechos particulares. Por ejemplo, el *Nunca más*, es una consigna que vincula todas las luchas dadas por los movimientos de derechos humanos que se han dado en el cono sur, en los que ha sido evidente el terrorismo de Estado. Teniendo como punto de referencia a nivel global el holocausto judío, pero aludiendo a eventos de la región, las dictaduras en América Latina también son fundantes de luchas comunes que con el paso de las décadas le han apostado no sólo políticamente sino también pedagógicamente a la no repetición. Sacavino (2015) resume el valor de estas propuestas, así:

“A partir del discurso de acusación del fiscal Julio Strassera en el juicio a las juntas militares en Argentina en 1985, en el que concluye: “Señores jueces: quiero renunciar expresamente a toda pretensión de originalidad para cerrar esta requisitoria. Quiero utilizar una frase que no me pertenece, porque pertenece ya a todo el pueblo argentino. Señores jueces: ¡nunca más!” (Serpaj, 1989, p. 1).

Para Ila & Dueñas (2011) los derechos que se abogan en documentos que han sido producto de políticas de memoria, son un elemento necesario en todo proceso que implique el retorno

de un estado de violencia política a la democracia. Es así como la formación en este enfoque también permitirá que los procesos de subjetivación estén vinculados a la memoria histórica. Para estos mismos autores, la pregunta que orienta dicha normatividad en el marco de un proceso de formación es la siguiente: “¿pueden los niños, niñas y adolescentes ser sujetos legítimos para participar en la reconstrucción de memoria histórica y no solo ser considerados sujetos de derecho (elevados al rango de figura jurídica) y potenciales destinatarios pasivos de la misma?” (p. 383).

Socavino (2015) alude al concepto de *Educación en derechos humanos*, una de las primeras conceptualizaciones que se presentará como base de la pedagogía de la memoria. Pero será necesario precisar que cualquier enfoque, concepción o postura educativa que conlleve a la pedagogía de la memoria, se sitúan en la perspectiva crítica, en la filosofía de la alteridad y en la filosofía de la liberación (Ortega y Castro, 2010), lo cual supone que todas las miradas planteadas, tendrán en común el lugar que le dan al reconocimiento de dignidades, de cuidado del otro y de respeto por la singularidad.

Este tipo de educación que se plantea está caracterizado por el cumplimiento del *Nunca más*, por el empoderamiento político individual y colectivo, por la formación de sujetos de derecho, especialmente en aquellos contextos marginados o en situación de desigualdad. La educación en derechos humanos aborda la misma exigencia de todo tipo de derechos en contextos neoliberales en los que también se lucha por el medio ambiente, por el buen uso de las tecnologías y el desarrollo de las ciencias. Lo anterior supone la formación de sujetos que articulen la dimensión ética con lo político – social; así, Socavino (2015) propone incluso una educación para los derechos que articule los derechos de igualdad con los de diferencia y los colectivos con los individuales.

La Educación en derechos humanos surge en el Seminario de Análisis de Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina, promovido por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos, con sede en Costa Rica, y realizado en Lima (Perú) en noviembre de 1999, los diferentes investigadores afirman que la construcción democrática avanzaría si se diera más impulso a una educación en derechos

No muy distante, Socavino (2015) también alude a la Educación para el *Nunca más*, expresión que promueve el sentido histórico y el acercamiento a la memoria en lugar del olvido. Incluso, esta tipología educativa que obedece a un contexto mucho más específico, supone una formación concreta en justicia, verdad, esperanza y compromiso, orientadas al ejercicio de la ciudadanía. Todo lo anterior conlleva a considerar una dimensión muy activa de la educación, que trascienda a la acción para la transformación. Incluso el autor, propone que este tipo de formación se debe potencializar en grupos o personas que históricamente han tenido menos poder en la sociedad y que han sido dominados, sometidos, excluidos, subalternizados o silenciados en la cotidianidad, en la política, en la economía, en la cultura, en la sociedad, en la vida misma.

Un tema relacionado, de gran importancia, tiene que ver con que todo acto de transmisión de memoria, y mucho más aquellos que se enmarcan en las acciones del deber de memoria, son susceptibles de tener interpretaciones y versiones específicas que se transmitirán invisibilizando otras, pues bien afirma Larralde (2014): las luchas por los sentidos del pasado están inmersas en las prácticas intergeneracionales. En el acto pedagógico también aflorarán entonces memorias hegemónicas o visiones cooptadas e influenciadas. Jelin (2014) afirma que esta acción está totalmente relacionada con el tipo de ciudadanía que se formará y el grado de compromiso que tenga. En todo caso, la acción formativa tendrá siempre muchas variables en sus finalidades. Dependerá siempre del enfoque, del objetivo que emerge en el deber de memoria y por supuesto de los actores precursores. La autora afirma lo siguiente:

“La paradoja planteada se da entre una transmisión unívoca y una reflexividad y activismo ciudadano que, para que lo sea, no puede ser programado. En suma, cuestionar el supuesto de la relación directa y lineal entre memorias y democracia implica reconocer la complejidad de la realidad socio-política y reconocer también la incertidumbre.” (p.14)

Bajo esta afirmación, la incertidumbre frente a los efectos de un acto formativo y pedagógico desde un pasado, necesitaría de un polo a tierra que permita generar unos criterios básicos de formación que estrictamente no se modifiquen desde la preferencia del precursor. Para este caso, los tres países estudiados por la autora tomaron la iniciativa de orientar una propuesta de pedagogía de la memoria basada en la educación en derechos humanos. Esto permitirá una mirada objetiva sobre el foco ciudadano y un lineamiento que garantizará continuidad y por su puesto una consolidación democrática.

Sacavino (2015) y Larralde (2014) afirman que a finales de los 90's, la educación en derechos humanos se empezó a promover con alta intensidad por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos, en el que precisamente un grupo de especialistas e investigadores afirmó que la construcción de la democracia solo avanzaría con una propuesta consolidada en derechos humanos. Esto exige pensar de manera integral en una educación para el *Nunca más*, en la formación de ciudadanos como sujetos de derecho y en el empoderamiento individual y colectivo que trabajen en pro de la *No Repetición*. Lo positivo de esto es que los derechos son globales y tal y como lo afirma el autor, son fundamentales para la construcción democrática, aunque sean aquellos relacionados con el medio ambiente, desarrollo de las ciencias de la vida y sobre nuevas tecnologías.

Ciertamente, una educación para el *Nunca más*, promueve además del acercamiento histórico, la importancia de no olvidar y de darle a la cultura elementos para que promuevan los derechos humanos. De esta forma, los ejemplos chileno y argentino, demostraron con sus propuestas de pedagogía de la memoria basada en los derechos humanos una ruta muy promisoría al fortalecimiento de sus democracias. Sacavino (2015) y Larralde (2014) afirman que indudablemente las propuestas pedagógicas además de abordar traumas pasados

despiertan emociones en los sujetos: deseos de verdad, justicia, esperanza, compromiso. Sólo a través de estas emociones la formación de sujetos de derecho estaría articulada con una mirada crítica al pasado.

Específicamente, la formación de sujetos de derechos, atrae a todo el proceso pedagógico una dimensión ética que es necesaria no sólo para actuar en la esfera jurídica y política, sino también en la cotidiana, aquella donde la violencia tiene raíz. Para Sacavino (2015), el proceso de formación de un sujeto de derechos significa también: “desenvolver, en la práctica y en la construcción de la ciudadanía, la articulación de los derechos de igualdad con los de la diferencia, así como los derechos individuales con los derechos colectivos.” (p. 72). Con esta propuesta, comprender el concepto de sujeto de derechos, es también contemplar la importancia de potencializar sectores subalternos que han sido excluidos en el contexto y que deben potenciarse desde sus prácticas y motivaciones para desenvolverse en una sociedad que solicita una mirada diferente del pasado en pro de la democracia. En definitiva, una educación en derechos humanos para Sacavino (2015):

“afirma el reconocimiento de la dignidad humana y el derecho a la vida como fundamentales, debemos conocer y reconocer los errores del pasado para intentar evitar que se repitan en el futuro. En ese sentido, memoria, historia y derechos humanos son conceptos íntimamente relacionados e importantes para la construcción de las sociedades y las democracias actuales” (p. 84).

Sin embargo, a este panorama contradictorio se le adhiere la comprensión de una memoria con alcances limitados, que debe permearse de la concepción de la memoria como selección, en la cual se contemple incluso el olvido como una opción. Cualquiera que sea el proceso por el cual se dé el registro, el tratamiento y el reconocimiento del pasado vivido en función del presente, tendrá que considerar en el marco de dicha expectativa de transmisión generacional, un uso público de la memoria y por lo mismo, todo un proceso de divulgación.

En este punto, los procesos de divulgación y publicación hacen parte de todos los procesos pedagógicos que se lleven a cabo en primera estancia. Lo cierto es que en todos los contextos políticos convulsos que afrontan iniciativas de memoria, después de todo el marco jurídico y judicial, emprenden un periodo para poner en pie la producción de informes, con la cual, según Solano (2011), inicia un nuevo periodo en el que la divulgación masiva deviene en hallazgos de memoria viva que tienden a ser apropiados por nuevas generaciones. Según el mismo autor, aunque la publicación es sumamente importante, es un proceso tortuoso porque convoca a debates e impugnaciones; incluso se presentan intentos de deslegitimación que representan las luchas y disputas naturales que convoca la memoria. Para Solano (2011), muchas de estas producciones pueden pasar al olvido fácilmente quedándose en los anaqueles de las bibliotecas.

Por su parte, el contexto de transición en Colombia no omite el objetivo de los derechos humanos y la democracia y precisamente la ley de víctimas entre todos sus planteamientos, se torna como una invitación a las nuevas generaciones. En este contexto de transición,

mucho más que la verdad y poner al descubierto las versiones de los múltiples actores será necesario concretar estrategias de reinvención nacional. Sin embargo, autores como Pécaut (Citado por Vélez, 2012) asumen que las acciones de memoria como herramientas teóricas metodológicas y disciplinarias, en Colombia son particulares porque son ejercicios que se han dado en un contexto imposible. Afirma Vélez (2012) lo siguiente en referencia a Pécaut:

“Colombia se encuentra ante una memoria imposible, es decir, ante la presencia cotidiana de hechos de violencia normalizada y la ausencia de un intersticio analítico que los desnaturalice y permita la construcción dialógica de un relato común (más que un mito fundador), entretejiendo la pluralidad de memorias étnicas, regionales e intergeneracionales, para situar comprensivamente la vivencia personal, familiar, ciudadana de los hechos del conflicto armado, en la dinámica de los acontecimientos de la historia nacional como un camino posible para la reinvención del país” (p. 249)

Ila & Dueñas (2011) afirman desde el Decreto 4800 de 2011 que la memoria histórica es patrimonio público y por lo mismo, deberá preservarse y conservarse, con lo cual se apoyan estrategias que le permita al Centro Nacional de Memoria Histórica apoyar iniciativas públicas en perspectiva de la no repetición.

Frente a los planteamientos anteriores es necesario afirmar que hay una notable producción social de memoria histórica en el contexto colombiano, reflejada en lugares de memoria, museos de memoria, artes, cine, narrativa testimonial, etc., y que tienen su marco de producción en institucionalidad legal de la restitución de la dignidad, los derechos y los bienes no sólo de las víctimas, sino de toda la sociedad. Sin embargo, Villafañe (2012) afirma que, pese a los órdenes anteriores y la capacidad de transmisión generacional que traen las políticas de memoria en sus diversas manifestaciones y publicaciones, la producción pedagógica de la memoria es todavía una tarea pendiente que se presenta mucho más inalcanzable con la perspectiva de una memoria imposible expuesta anteriormente por Pécaut.

2.3.2 Eje estructurante: Enseñanza de la historia reciente como componente de la Pedagogía de la Memoria

Entre las condiciones de emergencia de la pedagogía de la memoria, será importante referirse a un contexto histórico de dicha categoría. Sin lugar a dudas, de la misma forma en la que la *Shoah* le dio un lugar académico, social y político a la memoria, también fue punto de partida para las reflexiones del deber de la pedagogía frente a la no repetición por parte de generaciones futuras. Así, Rubio (2007) establece que Alemania en particular fue el punto de partida para que surgieran movimientos pro memoriales de generaciones herederas del pasado alemán, las cuales tenían como eje de acción y de discurso la reflexionar sobre su papel en el futuro en colaboración con las comunidades afectadas por los eventos. En estas primeras colectividades se escuchó por primera vez la expresión *Pedagogía postshoah* o *Pedagogía de la memoria*, con la cual aludían a una memoria comunicativa y cultural que

vinculaba a unos sujetos específicos en su contexto específico, estableciendo claramente acciones en el presente.

En contextos políticos en los que emerge la memoria, la pedagogía de la memoria ha tenido sus particularidades y un foco de aplicabilidad diferente. Pese a la diferenciación de los contextos, algunos académicos se han encargado de delimitarla tanto conceptualmente como metodológicamente. En este punto los aportes de Osorio y Rubio (2006, citados por Ortega, Merchán & Vélez, 2014), son meritorios en tanto sitúan en primera estancia la memoria como acto de discusión crítica, actividad crítica y momento en que el sujeto busca respuestas para un futuro. Para los autores, estas ideas son importantes para fundamentar la pedagogía de la memoria de la siguiente forma:

“La pedagogía de la memoria se proyecta, como el intento de validar lo humano en lo social y por ello surge en un contexto político de significación, como contrapunto crítico del orden social, para configurar la ciudadanía memorial, constituida por hombres y mujeres sujetos críticos que deben desde la memoria viva, desnudar el potencial ideológico de toda la estrategia totalizadora que legitime el olvido.” (p. 29)

De esta manera los autores expresan que la pedagogía de la memoria se hace siempre en orientación al tiempo, reinterpretando la historia como experiencia en pro de un presente que erige las bases de un futuro; es convertir el dolor en acción. Llama la atención, que los autores ejemplifican este concepto con las Madres y Abuelas de la Plaza de Mayo; por lo que la Pedagogía de la memoria estaría estrechamente relacionada con movimientos sociales o contiendas que vinculen la acción en el marco de una colectividad. Osorio y Rubio (2006, citados por Ortega, Merchán & Vélez, 2014) exponen la pedagogía de la memoria como una educación de la razón crítica donde evidentemente la acción para la transformación tiene una gran relevancia. De hecho, caracterizan esta construcción conceptual con la base de las utopías y deseos sociales.

Aunque está claro que la pedagogía de la memoria contempla entre otras la enseñanza y aprendizaje de la historia reciente como se ha mencionado, si tiene una relación que debe ser revisada porque la recordación para la transformación requiere de un acercamiento histórico. Para Ortega, Merchán & Vélez (2014) la entidad del dolor permite transversalizar estos dos enfoques formativos. Los autores plantean que solo a través del dolor se puede configurar un relato del pasado reciente y mediante dicha significación se procurará la recuperación del otro que ha sido expulsado de la condición humana. Es por lo anterior que la enseñanza de la historia puede movilizar la memoria sensible al dolor y crítica al daño de otro. La pedagogía de la memoria tiene entonces un componente histórico importante.

Rubio (2010, citado por Ortega, Merchán & Vélez, 2014) plantea que en la pedagogía de la memoria será necesario contemplar los discursos que emergen en el currículo escolar pero no para su reproducción sino para su cuestionamiento y reinterpretación. Lo anterior implica que el docente devenga como intelectual, es decir, un sujeto político que porta poder ideológico y que de manera crítica enseña para la comprensión del mundo desde el pasado

específico de ese contexto, y no para la reproducción de un saber historiográfico. Para este caso, la pedagogía de la memoria está vinculada a una mirada crítica de los contenidos que estimule la acción. Ortega, Merchán & Vélez (2014) también plantean otros aspectos relevantes entre la relación dialógica entre la enseñanza de la historia reciente y una pedagogía de la memoria, el cual se refleja en el hecho de que se les otorga a los sujetos un lugar de agentes activamente constructores de su historia. Los autores también vinculan a este planteamiento la posibilidad de que estos sujetos resignifiquen las perspectivas de sujetos cuyas versiones son subalternas en la construcción de la memoria histórica. En este sentido, es posible concluir que la pedagogía de la memoria brinda amplias posibilidades para la formación de la subjetividad política, es decir, para la emergencia de procesos de subjetivación que tienen un péndulo ético para la superación de las fronteras temporales e incluso espaciales.

Para empezar, las discusiones sobre los problemas centrales que enlaza la Pedagogía de la memoria, posturas como las de Vélez & Herrera (2014), afirman que uno de los aspectos centrales en el campo de la Pedagogía de la Memoria es sobre su finalidad y sobre los sujetos sobre quienes recae como responsabilidad. Lo cierto es que plantean de manera reiterativa que las finalidades de la pedagogía de la memoria giran en torno a la formación de subjetividades políticas que intervengan en pujas culturales y sociales en orientación a un reconocimiento pleno del contexto histórico; Desde esta perspectiva las ciencias sociales y la ciudadanía son los directamente responsables de dicho proceso formativo.

En este sentido, Jiménez, Infante & Cortés (2012) afirman que este proceso deberá realizarse en entornos educativos formales, específicamente para Herrera, Ortega, Cristancho & Olaya (2013) y para Ortega, Merchán & Vélez (2014) deberá realizarse en el marco de la enseñanza de la historia reciente desde una perspectiva crítica que no sólo cuestionen los eventos pasados, sino que el mismo acto pedagógico cuestione las representaciones simbólicas de la educación y los discursos dominantes de la misma historia, incluso, que se piensen la enseñanza de la historia desde el apoyo de una didáctica crítica, es decir, “Enseñar historia con memoria”, dejando entrever la memoria como el discurso crítico de la misma historia. (Cuesta, 2014, s.f.).

Frente a lo anterior, Hernán, Ortega & Olaya (2013) afirman lo siguiente:

“Las políticas públicas puestas en marcha por los gobiernos que llevaron a cabo la transición democrática en los países del Cono Sur y los que le sucedieron posteriormente han promovido, unos más otros menos, estrategias tendientes a instaurar trabajos de la memoria en diferentes esferas sociales dando importancia, dentro de ellas, a los espacios escolarizados. En el caso de Colombia, lo referente a cómo incorporar la enseñanza de la historia reciente en torno a hechos de violencia política, no ha contado con políticas sistemáticas por parte del Estado, siendo mucho más visibles los esfuerzos generados por sectores de la sociedad civil y las diversas asociaciones de víctimas y de derechos humanos, interesados en construir

estrategias sobre una pedagogía de la memoria, las cuales han encontrado como canales de circulación los escenarios de educación informal más que los escolarizados” (p. 165).

En correspondencia a esto el Estado Colombiano, precisamente en el actual contexto histórico, ha puesto en marcha políticas públicas para la transición democrática en los que el campo pedagógico no escapa. En los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales, se observa como en las últimas décadas se ha incluido la enseñanza de la historia reciente y del conflicto armado en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de algunos grados de la secundaria. Sin embargo, y siguiendo a Cuesta (2014), la simple enseñanza de la historia no es por sí mismo un sinónimo de la pedagogía de la memoria, siendo ésta última una perspectiva más ética y crítica; de hecho Pinilla (s.f) afirma que en muchas ocasiones la escuela tiende a quedarse en pretensiones netamente informativas con respecto a la enseñanza del pasado. Por lo mismo, la intervención del Estado no se limita a la expedición de normatividad para enseñanza de la historia en ámbitos formales, sino que a través de la creación del Centro Nacional de Memoria Histórica se han considerado otras perspectivas de formación, a esto se le reconocerá en un primer momento como Políticas de memoria. Murillo, Rocha, Ila, Dueñas, Herrera & Arfuch (2011) afirman que, el repertorio de iniciativas de memoria en tiempos de guerra, exige la necesidad de una acción educadora que trascienda y que tenga como condición, los procesos de reconciliación convertidos en políticas públicas de memoria histórica.

Adicionalmente, Vélez & Herrera (2014) consideran que la historia del tiempo presente también debe estar vinculada a la experiencia vivida de una colectividad, es decir, a su memoria. Sólo a través será posible pensar en un presente y un futuro que articulen lazos individuales y sociales. Por lo mismo, profundizar en la articulación del saber historiográfico y el saber escolar que deviene de la pedagogía de la memoria, es aún un terreno de lucha para un posicionamiento que aún no se refleja en el sistema educativo. La curricularización de la historia reciente es importante pero no es necesaria para pensar en las tensiones, deconstrucciones e interpretaciones de un pensamiento histórico relacionado con el acontecimiento ético. La pedagogía de la memoria más que la enseñanza del pasado es una modalidad de educación política que aún busca consolidación académica, normativa y práctica.

Para Ila & Dueña (2011) las iniciativas construidas en la sociedad colombiana desde la diversidad y la caracterización de la pluralidad étnica, la reclamación de derechos y la reclamación frente a la no repetición son por si mismas manifestaciones de pedagogía social que permiten aprender y transformar. En este sentido, una de las nominaciones más primigenias con relación al carácter formativo de las políticas de memoria es lo que para algunos autores se conoce como pedagogía social. Para Villafañe (2012) el hecho de descentrar la pedagogía del ámbito de la educación escolar, es decir, de comprenderla por fuera de la educación formal, es reconocerla en el campo social. Así, Villafañe (2012) además

de exaltar ese carácter social de la pedagogía, la relaciona con la memoria de la siguiente forma:

“...Con lo cual resulta posible pensar una pedagogía social de las memorias como búsqueda de respuestas educativas y sociales emancipadoras, coherentes con la realidad histórico-social nacional y su transformación, mediada por racionalidades críticas centradas en la dignidad del ser humano y sus capacidades dialógica, crítico-reflexiva, creativa y de autonomía.” (p. 258-259).

En este sentido será importante reconocer como pedagogía social de las memorias, aquella que se concibe como una apuesta de dialogar y reflexionar críticamente sobre pasados recientes de violencia política, ya que desde Villafañe (2012) sólo es posible hablar de la pedagogía social de la memoria frente a hechos históricos nacionales. En este punto, la autora es insistente en atribuirle a este tipo de pedagogía no sólo un carácter contextual sino también metodológico, como herramienta que permite a través de memorias sueltas en relación a la vulneración de los derechos humanos, avanzar en la construcción de memoria histórica, pero con usos ejemplares. Es evidente entonces como el carácter pedagógico de la memoria histórica está estrechamente relacionado con el uso ejemplar, es decir, con transformación desde el presente de experiencias pasadas.⁷

Sin embargo, algunas de las fuentes revisadas en este apartado, estarán orientadas hacia dos miradas: La primera, en comprender la pedagogía de la memoria como una enseñanza de la historia reciente, y la segunda, considerar las políticas de memoria como homogeneizadoras, sobre todo en el campo pedagógico. Frente a esta última tensión, Solano (2011) afirma citando Benedict Anderson (1993) y a Eugen Weber (1976), que la escuela durante mucho tiempo fue un espacio donde se reprodujo un modelo de nación:

“se convirtió en un espacio de difusión de una lengua y una narrativa de un destino en común en el que se destacaban héroes que reforzaban la idea de que la historia era cuestión de élites y no procesos sociales complejos que involucraban la acción de amplios sectores sociales. La escuela, la milicia y el fisco fueron los tres ejes para construir los nacientes estados modernos y como la idea de nación se articula en torno a la homogeneidad, la escuela tuvo como función aglutinar y triturar la diferencia inculcando una sola lengua y una única manera de pertenecer a la nación.” (p. 346)

Así, será importante plantear que, aunque históricamente la escuela ha reproducido diferentes visiones, posturas y modelos -incluso la Teoría de la reproducción social de las desigualdades por parte de la escuela es muy crítica frente a este aspecto-, en la actualidad ha tenido un papel importante y mucho más en décadas recientes en las que se consolidó el modelo de la teoría crítica en educación. Por lo mismo, las políticas de memoria según su funcionalidad en la escuela no tienen estrictamente un papel homogeneizador, pueden ser incluso cuestionadas o asumidas desde un foco crítico; la generalización no resulta convincente en

⁷ El concepto de Memoria ejemplar en dicotomía con la Memoria Literal, se abordó conceptualmente en el Marco Teórico de la presente investigación.

este aspecto. Aunque la escuela desde el ámbito formal tiene el liderazgo en la enseñanza de la historia reciente, y aunque se pueden reproducir versiones documentadas en currículos obligatorios, estándares y competencias y documentos normativos con cátedras obligatorias, dista mucho de lo que en esta investigación se abordará como pedagogía de la memoria. Esta última afirmación no sólo se soporta en el hecho de que como se ha dicho anteriormente, la pedagogía de la memoria no está limitada en la escuela, pero tampoco tiene un carácter netamente histórico.

Será necesario recordar que la historia desde múltiples enfoques, tiene la pretensión de ser objetivadora frente al pasado, la cual, según Murillo & otros (2011) diluye las múltiples miradas. La memoria por el contrario exalta la pluralidad y se preocupa por las huellas que deja la experiencia. Dicen Murillo & otros (2011) que, aunque se requieren la una de la otra, al hablar de memoria se evidencia una resignificación del pasado y no su simple narración; de hecho, plantean que con la memoria el pasado es susceptible de reactivación, es susceptible de políticas de memoria, las cuales se comprenden en esta fuente como el actuar sobre el futuro. Por lo anterior, es posible comprender que la finalidad de las políticas de memoria está orientada a una perspectiva de futuro que encuentra su lugar común en los procesos de formación, los cuales, como se ha dicho, no se limitan a la institucionalidad de la escuela y por lo mismo, la pedagogía de la memoria no está únicamente en el marco de la enseñanza de la historia.

2.3.3. Eje estructurante: Pedagogía de la memoria en procesos de formación ético-política

Las memorias múltiples emergentes de diferentes tipos de eventos sociales han permitido que las sociedades acumulen conocimientos y aprendizajes a lo largo de su historia. Por lo mismo, la memoria es artefacto de transmisión, conservación, y articulación de las experiencias, sus sentidos en las sociedades. Por un lado, para Herrera, Ortega, Cristancho & Olaya (2013) una pedagogía de la memoria, tendría que estar vinculada a los procesos de subjetivación, pero con respecto a los marcos referenciales y culturas en los que están ancladas. Otros contenidos implícitos a la subjetivación son exaltados por Alfredo de la Garza (2011, citado por Herrera, Ortega, Cristancho & Olaya, 2013) son los campos, los cuales son espacios que contienen elementos para dar sentido socialmente a los códigos y a las semánticas que se construyen. Estos campos de la subjetivación están cargados de significados y significantes que le otorgan matices diferentes a los discursos, los cuales, son a su vez producto subjetivo encarnado en la identidad colectiva

Ortega & Castro (2010), Ortega & Herrera (2011), consideran que la finalidad fundamental de la pedagogía de la memoria será orientar procesos de formación ético-política que contemple de manera muy específica a los sujetos afectados por la violencia política; de manera muy puntual, otros autores plantearán la necesidad de pensar en el holocausto nazi,

específicamente lo ocurrido en el campo de concentración Auschwitz como un momento de violencia política e ideológica que funda a nivel mundial una perspectiva ética de la pedagogía (Bárcena & Mélich, 2000; Mélich 2000). Así, la Shoah, es un acontecimiento que deberá replantear la acción educativa en función de la subjetividad que sufre, que es frágil y vulnerable.

La subjetividad es uno de los discursos más relevantes en el marco de cualquier tipo de formación ética política y está estrechamente relacionado con la memoria. Por lo anterior, Herrera, Ortega, Cristancho & Olaya (2013) en la relación que construyen sobre la subjetividad y la memoria, sugieren que la subjetividad está estrechamente relacionada con el papel de los individuos en el agenciamiento de las instituciones sociales y a su vez la forma en que se cuestionan la realidad social pero también las lógicas y las hermenéuticas que la componen. Los autores plantean, además, que para comprender las subjetividades será necesario siempre acercarse a la categoría de experiencia, dado que en ella se reflejarán los mecanismos y procesos que dan lugar al sujeto. Los autores son muy reiterativos en citar a Foucault (1984) quien afirma que la experiencia de un sujeto se puede evidenciar como la correlación entre los campos de saber, las normatividades y las formas de subjetividad al interior de una cultura. Es la experiencia entonces la que modula a un sujeto y que produce diversidad de identidades, aspectos relevantes en el marco de cualquier ejercicio relacionado con la memoria.

En un primer momento podría afirmarse que las finalidades están orientadas al Aprendizaje político, categoría que vincula la preparación y ejecución de propuestas cotidianas y formales enrutadas a la formación ciudadana, específicamente a la formación de subjetividades políticas que permita aportar claramente a la construcción democrática y a la formación ética.

Por otra parte, Ortega & Castro (2010) orientan el problema central de la pedagogía de la memoria a la conmemoración y reparación como elementos fundamentales de una transición posterior a eventos generales de violencia política. En este sentido la pedagogía de la memoria tendrá un matiz orientado a la resistencia civil y a la exigencia de derechos; como lo afirman los autores: *“una pedagogía de la memoria que contribuya al agenciamiento de procesos de formación ético—política en instituciones educativas y sociales”* (p.83).

Precisamente estas contribuciones son muy pertinentes en contextos que transitan hacia el fortalecimiento de otro sistema político o formas de gobierno; así, Sacavino (2015) plantea que la finalidad de la pedagogía de la memoria será la construcción de la democracia que en contextos específicos ha sido puesta en cuestión por regímenes de exclusión y autoritarismos presentes en las sociedades contemporáneas. Así mismo, se retomaría la perspectiva crítica expuesta desde Cuesta, afirmando que para Sacavino (2015) la construcción democrática vincula per se la lucha por la memoria pública, la transformación del futuro colectivo, y por supuesto considerar una educación en derechos humanos que promuevan ciudadanía desde la mirada ética. La pedagogía de la memoria es entonces un planteamiento teórico

metodológico que convoca el papel de los estados en el respaldo de los derechos humanos sobre todo en contextos continuos a periodos de violencia autoritaria o civil.

De esta forma, la responsabilidad en efecto de una promoción de dicho enfoque pedagógico no sólo será de la población civil y de las ciencias sociales en general, sino que el Estado también deberá asumir un papel determinado. La pregunta que emerge para otras reflexiones es la siguiente: ¿Cuál debería ser exactamente la responsabilidad del Estado en la pedagogía de la memoria? ¿Cómo evitar la cooptación sobre la pedagogía de la memoria en contextos en los que el mismo Estado ha sido victimario? ¿Cómo garantizar una promoción ética de la pedagogía de la memoria en la que tantos actores son los responsables, pero a su vez protagonizaron eventos desde diferentes posturas y con diferentes justificaciones y medios?

Así, será necesario seguir resaltando la formación de las subjetividades políticas como se mencionó anteriormente, cuyos procesos se localizan en microespacialidades y además están contenidos por dinámicas histórico – sociales y culturales muy amplias. Es necesario considerar que según Vélez y Herrera (2014) la formación ciudadana ha sido entendida como una corresponsabilidad del quehacer educativo y político que está centrada en un modelo societario y de sujeto como tal. Por el contrario, y desde los mismos autores, la formación política le apunta mucho más al presente histórico en el que no sólo se disputen los sentidos del pasado, sino también la importancia de recordar deliberadamente, esto deberá implicar que el sujeto reelabore lo vivido para proyectar la construcción de modalidades de sociabilidad fundadas en la ética de la alteridad y del acogimiento.

Así, la pedagogía de la memoria contempla una formación política sobre el pasado. Es una propuesta que se asume como una instancia de producción política y ética que según Ortega y Castro (2010) permite el reconocimiento mutuo de dignidades, de cuidado del otro y de su singularidad material, psíquica, social y corporal. Estos mismos autores la definen:

“Una pedagogía de la memoria es una práctica democrática sensible al contexto y políticamente transformadora. El modo en que se experimenta y designa el sentido de la realidad constituye el referente primario para la construcción de esas prácticas que son potencialmente políticas y éticas, dados sus fines colocados en una acción responsable y respondiente del sujeto.” (p.86)

Incluso, desde esta perspectiva, Vélez (2011) no alude a una pedagogía de la memoria, sino que de acuerdo a dichos marcos sociales, y a los campos de la subjetividad determinados por los contextos, se refiere a esta propuesta en plural y considerando su matiz social: Pedagogías sociales de las memorias; las cuales son respuestas educativas y emancipadoras, coherentes con la realidad histórico – social – nacional y la transformación mediada por racionalidades críticas centradas en la dignidad del ser humano. En este sentido, el autor agrega algo relevante, y es que dichas pedagogías, aportan a la construcción de una memoria histórica emblemática con usos ejemplares que trasciende una descripción testimonial memorística.

Es necesario retomar a Quintar (2015), quien plantea que la pedagogía de la memoria es un proyecto ético político e intelectual que puede transformar potencialmente al sujeto, y que además puede brindar una concepción más humanizada de su realidad social. La autora menciona algunas iniciativas que le han apuntado a la formación crítica del pasado y que son aportes categoriales a la pedagogía de la memoria como una categoría reciente: “...la Epistemología de la Conciencia Histórica o del Presente Potencial de Hugo Zemelman (1992); la Pedagogía de la potencia; las Pedagogías Latinoamericanas de Carla Wainsztock; la Educación Como Acontecimiento Ético de Joan Carles Mélich (2000) y la Didáctica del Sentido o No-parametral (Quintar, 1998; 1996)”.

Para concluir, será importante agregar que la pedagogía de la memoria, al sustentarse en una perspectiva crítica, considera la alteridad como eje central de formación. A su vez, problematiza el poder, la historia, la cultura y el contexto, con el fin de resignificar las formas en las que se constituyen y socializan los sujetos desde la memoria y el agenciamiento de la formación ético- política en un vínculo social. La memoria es entonces constitutiva de condición humana, y mucho más, cuando la alteridad estuvo situada en condiciones y expresiones de violencia política. Es ahí cuando una pedagogía de la memoria, permitirá dignificar víctimas, restituir derechos y sobrevivir a la desconfianza, el desprecio, la indolencia, la desvergüenza, el miedo y la venganza. Como sugieren Bárcena y Mélich (2000, citados por Ortega y Herrera, 2012): “No puede haber futuro sin memoria del pasado. Un futuro sin memoria es un futuro injusto, inmoral” (p. 31).

Finalmente, es necesario concluir con respecto a cada uno de los Ejes estructurantes:

- Frente al Nunca más: Toda pedagogía de la memoria debe reivindicar la no repetición que tiene su génesis en Auschwitz, y por lo mismo, hace parte de las primeras bases de la escuela crítica frente a la formación ética – política. La reclamación orientada a la no repetición, está vinculada con la lucha por los derechos humanos y por lo mismo una pedagogía de la memoria considera una educación en derechos humanos. Se considera que también hay una relación directa con la formación democrática en la que además haya espacios de divulgación y publicación de todos los procesos pedagógicos.
- Frente a la enseñanza de la historia reciente: La enseñanza de la historia puede movilizar la memoria sensible al dolor y crítica al daño de otro. La pedagogía de la memoria tiene entonces un componente histórico importante que brinda amplias posibilidades para la formación de la subjetividad política. Frente a la historia, emergen otras tradiciones y enfoques como la pedagogía social de las memorias, aquella que se concibe como una apuesta de dialogar y reflexionar críticamente sobre pasados recientes de violencia política.
- Frente a los procesos de formación ético- política: la finalidad fundamental de la pedagogía de la memoria será orientar procesos de formación ético-política que contemple de manera muy específica a los sujetos afectados por la violencia política.

A su vez, la subjetividad es uno de los discursos más relevantes en tanto aporta a la construcción democrática, la cual, vincula per se la lucha por la memoria pública, la transformación del futuro colectivo, y por supuesto considerar una educación en derechos humanos que promuevan ciudadanía desde la mirada ética.

CAPÍTULO 3

EL CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO Y NORMATIVO DE LAS POLÍTICAS DE MEMORIA DEL CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA

Introducción

En Colombia, en un primer momento con la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR) derivada de la Ley 975 del 2005, y actualmente con el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) derivado de la Ley de Víctimas del año 2011, el Estado ha intentado responsabilizarse de los procesos de reparación a las víctimas desde una perspectiva de derechos, además, de la reconstrucción de la historia nacional a través de los trabajos enmarcados en la memoria histórica.

Por lo anterior se entiende que únicamente desde el año 2005 se comienza a perfilar la justicia transicional que garantice un ambiente de desmovilización, pero también satisfacción de los derechos de las víctimas sin darle prioridad a las amnistías o indultos. Suárez y Jaramillo (2014) afirman que Normas como la Ley 795 de 2005 o Ley de Justicia y Paz, introducen por primera vez en el ordenamiento jurídico dicho concepto de víctima.

Frente a todo lo anterior Uprimny (2011) considera que el derecho a la memoria está integrado por medidas de reparación y medidas de no repetición de violación de derechos humanos. La misma autora afirma que con el 20 de agosto de 2010, se reconoce la memoria como un derecho en el cual se establecen medidas, localización e identificación de la memoria, equiparándola en grado de importancia con los derechos a la vida y a la verdad. Así se comprende que en la última década la memoria ha sido mucho más visible y ha sido nombrada en los marcos jurídicos. El trabajo del Centro Nacional de Memoria Histórica ha sido fundamental en dicha comprensión.

En la actualidad, es necesario establecer que los recientes acuerdos con las FARC, pueden ser exitosos pese a las dificultades que han afrontado con las diferentes oposiciones y críticas para su implementación. Lo cierto es que tiene una alta presencia de comunidad internacional y gracias al Acto legislativo 1 de 2012 se reformó la Constitución Política, estableciendo el Marco Jurídico para la Paz poniendo en el centro los derechos a las víctimas.

El Centro Nacional de Memoria Histórica garantizará a partir de la investigación y recolección del material que permita visualizar las violaciones a los derechos humanos y al Derecho Internacional Humanitario, el enriquecimiento del conocimiento de la historia política y social de Colombia, y por supuesto, la sugerencia de estrategias de construcción de memoria y consideración de medidas para la no repetición.

Para esta última finalidad el CNMH fue creado con el objetivo de reunir y recuperar testimonios, documentos y archivos relacionados con las violaciones que se abordan en la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras del 2011, específicamente en el artículo 147. En la misma Ley se expresa que la memoria histórica es patrimonio público y define la creación de un nuevo espacio para la memoria en el país. El Centro Nacional de Memoria Histórica representa una de las autoridades competentes más importantes en materia de memoria, tanto individual como colectiva al interior del país, siendo líder en la construcción de informes, testimonios, monumentos y conmemoraciones que aportan a la historia nacional desde la memoria histórica.

3.1 El boom de la memoria o el nuevo régimen de historicidad marcando el rumbo de las políticas de la memoria

En primer lugar, será necesario retomar aquel apartado enunciado en la conceptualización de políticas de memoria que aludía al *boom conmemorativo*. Para este caso, aludiremos a este fenómeno como una euforia memorial que deriva, durante la segunda mitad del siglo XX, en obsesiones conmemorativas cristalizadas en intereses museísticos y exaltación de una nostalgia nacional. Para Lira (2010), en este contexto mundial también se reconocen las guerras mundiales y la Guerra Fría como puntos de eclosión que impactaron en América Latina a través de algunos gobiernos y las dictaduras militares, y en África, a través de la resistencia a los regímenes coloniales que generó tortura y muerte, incluso hasta el día de hoy.

Las políticas de memoria son visiones diversas sobre un pasado que, desde el *boom de la memoria* en los años 50, se ha vinculado al papel de los estados en la experiencia histórica de las colectividades. Con la aparición de un “nuevo régimen de historicidad”⁸ y la irrupción de los testimonios de las víctimas sobrevivientes de grandes eventos traumáticos para una colectividad, como la Shoah en Alemania o las Dictaduras militares en América Latina, se evidencia un agotamiento de la historiografía, y crece en el marco de la memoria, la gran preocupación por la formalización de la memoria y del recuerdo a través de su emplazamiento y de su durabilidad en el tiempo para otras generaciones con la conmemoraciones, manifestaciones que soportan diferentes políticas de memoria.

En este sentido, el origen de las políticas de memoria dadas en el marco de la superación de acontecimientos socialmente relevantes, se enmarcan después de la segunda guerra mundial con la consolidación simultánea del Derecho Internacional, el Derecho Internacional Humanitario, la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el surgimiento de la Organización de Naciones Unidas. Políticas de memoria se entendieron a su vez como el

⁸ Vargas (2013) denomina *Nuevo Régimen de Historicidad* una de las dos tendencias convergentes que explican el giro al pasado que se dio en los años ochenta y sobre el cual se da una nueva preocupación sobre el patrimonio, las conmemoraciones y los lugares de memoria.

respaldo a la defensa de la memoria en coherencia con las garantías supraestatales que se tejían en torno a los Derechos humanos y a las diversas reparaciones.

Ciertamente la segunda mitad del siglo XX fue relevante para los estudios en memoria colectiva, marco conceptual bajo el cual se comprenden las políticas de memoria y sus finalidades. Es entonces un momento histórico en el que se da una consolidación normativa de la comunidad internacional contemporánea, pero también la consolidación de una escuela de pensamiento crítica y humanista, en su mayoría, de emergencia europea. Uno de los mayores exponentes y precursores de estudios sobre la memoria colectiva fue Maurice Halbwachs, quien publica su libro *La Memoria Colectiva*⁹. Con este trabajo y otras producciones europeas se fortalecen las disertaciones académicas sobre la misma. La historiografía, la historia y la memoria se entretajan desde la academia, pero también su impacto se atomiza en diferentes partes del mundo.

Precisamente el resurgimiento de estados democráticos que vivieron la represión del autoritarismo o del totalitarismo, las dictaduras militares en América Latina y el ascenso de los fascismos en Europa son un claro ejemplo de la fuerza de cooptación del Estado en el pasado, son un ejemplo de la relación entre memoria y justicia, memoria y perdón. Así, la historiografía nacional, aquella también conocida como la Historia oficial, se convierte en relato importante al interior de las naciones, ya sea para reproducirse en su interior o para generar resistencia después de eventos traumáticos. Dicho momento histórico hace parte del proceso de formación de las políticas de memoria. Sin embargo, es necesario aclarar que otro tipo de gobiernos diferentes a las democracias, han llevado a cabo políticas de memoria en las que se evidenció uso y abuso del pasado. Precisamente Vargas (2013) alude al ejemplo expuesto por George Orwell en sus libros *Rebelión en la granja* de 1945 y *1984* de 1949, en los que emergen críticas implícitas de diferentes políticas de memoria que fueron puestas en marcha por los totalitarismos del siglo XX, lo cual hace de las políticas de memoria un instrumento de intervención al presente a través del uso del pasado.

Reyes (2015) coincide en afirmar que las políticas adquieren mucha más relevancia en la década de las 90's, con el fin de comprender efectos políticos de pasados recientes. Ahora bien, el autor señala los países del Cono Sur, como los territorios que más han investigado políticas de memoria en América Latina, y precisamente una definición unitaria de esta región se aproximaría a comprenderlas como iniciativas de carácter público que difunden o consolidan interpretaciones de un pasado en relevancia para algunos sectores.

Por lo anterior, a una definición completa del concepto, sería necesario atribuirle un carácter territorial y contextual en el cual se enmarcan las apuestas para exposición pública del pasado. Y mucho más pertinente es esta necesidad, al comprender otros contextos de

⁹ Revisar en este mismo capítulo la conceptualización de Memoria Histórica en páginas anteriores, en las que se encuentra el espectro político y académico para la emergencia de la memoria. Allí se presentan las ideas principales del libro *Memoria Colectiva* de Halbwachs.

emergencia de las políticas de memoria. Por lo tanto, las políticas de memoria como respaldo a las luchas por los derechos humanos y como garantías del estado frente a un uso del pasado, es una concepción contextualizada en democracias que devienen de gobiernos totalitarios. Así, las políticas de memorias se comprenden de acuerdo con su contexto de gestación, es decir, desde su pluralidad en los diferentes contextos, aludiendo a usos o abusos del pasado para los fines institucionales del momento

Para resolver la disyuntiva sobre los contextos históricos y políticos emergentes de las políticas de memoria, Vargas (2013) afirma que los usos públicos de la historia y la construcción de políticas de memoria no son exclusivamente un fenómeno que se da a partir de conflictos armados y traumas sociales en democracias emergentes durante los siglos XX y XXI; sino que también pueden estar muy relacionadas con estructuras de colonialidad y con estrategias de fortalecimiento del Estado Nación, en pro del equilibrio entre la existencia de territorios, con leyes y naciones distintivas.

Por lo anterior, es importante concluir que tanto autoritarismos como democracias, pueden tejer políticas de memoria al respaldo de sus estados. Sin embargo, es importante considerar que los primeros, fueron tipos de gobierno en los que la memoria aún no estaba enmarcada en el conjunto de derechos tanto individuales como colectivos, por parte de la comunidad internacional y de las mismas jurisdicciones nacionales. Por lo tanto, las políticas de memoria se constituían unidireccionalmente, es decir, del Estado hacia el pueblo. Por otro lado, en el momento histórico de la posterior oleada democrática, las políticas de memoria, como parte de las políticas públicas, es decir, instrumentos de gobernabilidad que se tejen y se concertan con otros para el respaldo de un derecho, se desarrollaron con las víctimas y con la población, teniendo como respaldo la consolidación de la memoria como derecho y como deber del Estado, asunto que se desarrollará en otro capítulo.

Algunas de las iniciativas de memoria, específicamente las políticas de memoria que emergen de contextos transicionales, y que devienen del Estado, están influenciadas y soportadas en marcos legales, los cuales, en algunas ocasiones totalizan y generalizan, en otras pluralizan y diversifican. Lo cierto, es que buscan siempre la durabilidad, la permanencia en el tiempo y el aporte a la no repetición

El marco legal soporta de manera explícita muchas políticas de memoria, no sólo desde el ámbito nacional. De hecho, Lira (2010) asegura que el marco legal para la memoria, específicamente para la memoria en contextos transicionales, se consolidó durante los juicios de Núremberg y después de la declaración de los derechos humanos. Con estos dos marcos legales de referenciación, han emergido garantías de carácter nacional frente a la responsabilidad de los estados, específicamente en las transiciones, las cuales se han expresado en tribunales Ad hoc, con condiciones particulares a los contextos.

La instalación de mecanismos internacionales, al igual que el fortalecimiento de diferentes formas de memorialización y conmemoración, han perfilado la memoria como un proceso

social evocado a raíz de la violencia. A su vez, en algunos contextos transicionales se enmarca en el campo de la justicia y de la reivindicación. Sin embargo, en este punto sería necesario preguntarse: ¿Las políticas de memoria son entonces condiciones necesarias para construir la democracia en contextos de transición?

En respuesta a algunas preguntas relacionadas con la incidencia de la memoria en la consolidación de la democracia, es importante considerar dos aspectos centrales: Primero, un marco legal a través de una política de memoria según Hardt y Negri (Citados por Alonso y Tornay, 2005) y Lira (2010), está directamente relacionada con una consolidación del sistema político de manera directa. Los autores explican que en principio un buen proceso de memoria requiere de reparación a la víctima, y dicho proceso, requiere a su vez no sólo determinar quien realizó la acción criminal, sino hacerlo público e implementar el sistema de justicia. En caso de que se den las anteriores acciones, los autores plantean que, al interior de la colectividad, se puede generar un problema de culpa colectiva o de resistencia al reconocimiento del pasado.

Además de considerar el concepto de memoria como un constructo controvertido, la democracia como sistema político también lo es. Por lo mismo su relación no es estática, inmóvil o definida, tiene aristas, cúspides y bases, es móvil, dinámica, contradictoria. Todo dependerá si es una democracia de baja o alta intensidad (Dahl, 2012), o dependerá de las condiciones en las que ha devenido en la historia de país determinado. Jelin (2014) afirma que existen múltiples adjetivaciones que califican el uso de la palabra democracia: formal, real, sustantiva, participativa o delegativa. Para la autora la relación con las memorias del pasado, le dan a la democracia una multiplicidad de dimensiones, y este planteamiento tiene mucho sentido en tanto la misma memoria es un conjunto de versiones que, aunque no emergen al unísono, están presentes de manera simultánea. De esta forma, aunque no todas las transiciones han estado orientadas a la democracia, aquellas que devienen de eventos traumáticos traen consigo la puerta abierta de la lucha por la memoria y por los derechos humanos, cimientos claves para una democracia en consolidación.

Para Rabotnikof (2007), el tema de la memoria está estrechamente vinculado con la historia de las naciones y con los estados. La autora es muy específica al afirmar que los debates políticos orientados a la memoria en una nación son específicamente expuestos en ese país; sin embargo, tienen una gran influencia del contexto internacional y están atravesados por problemas socialmente relevantes que emergen con los discursos de la memoria: derechos de minorías, genocidios, violencia política, etc. Incluso las construcciones conceptuales que han intentado explicar lo acontecido en otros países, influye significativamente en otros países, a través de la cooperación internacional respaldada por la normativa.

Para Alonso Y Tornay (2005), por ejemplo, el concepto de genocidio, empezó a utilizarse en Argentina con una alta influencia del uso público internacional del mismo concepto frente a

la Shoah. En Argentina este concepto aparece en el discurso durante la dictadura, pero cobra mucho auge en los inicios del régimen republicano, sobre todo en la Asamblea General del 11 de diciembre de 1946 en la que se distingue entre crímenes de guerra, crímenes de terrorismo y crímenes contra la humanidad entre los que se encuentran los genocidios. Así, genocidio, empieza a aparecer como vocablo en diferentes fundamentos jurídicos posteriores a la Convención de las Naciones Unidas y el objetivo para el uso de la palabra, trae consigo no sólo alusión al pasado, sino también a la semántica del futuro, un mensaje de prevención de la destrucción social.

3. 2 Lecciones para Colombia de otros contextos históricos, políticos y normativos

Se abordará a continuación el contexto político normativo de otras transiciones que han sido referentes para Colombia en políticas de memoria y por su puesto en su intencionalidad pedagógica. En primer lugar, será importante iniciar recordando que esas políticas de memoria son formas de gestionar un pasado acudiendo a su vez a medidas de justicia retroactiva, juicios histórico – políticos, instauración de conmemoraciones, fechas y lugares, etc. Pero también, al hablar de políticas de la memoria se alude a propuestas que impliquen recordación, archivos, narrativas, etc. Todos estos elementos se reconocen como condiciones de posibilidad para brindar marcos colectivos en la escena pública y en orientación a la identidad colectiva. Por lo mismo todas las políticas de memoria surgen de la pretensión de reconstruir un pasado en función el presente vivido. En este sentido se identificarán dichos contextos incidentes en la construcción de memoria en Colombia. Será importante iniciar con el caso argentino cuyo panorama político durante la segunda mitad del siglo XX, fue álgido e intenso.

Para Izaguirre (1998), el caso argentino fue fundante de categorías, lecturas, miradas y conceptos que han sido partidarios de miradas en otros contextos transicionales, por ejemplo, la palabra *guerra* también citada por el autor. Este término remite a la confrontación, a la existencia de fuerzas políticas en pugna. El hecho de que el Estado, en este caso el argentino, no denomine las acciones de violencia como guerra, implica que no reconoce dos partes políticas en pugna. De esta forma se legitima el uso de la fuerza sólo por parte de las fuerzas armadas legales. En el pueblo aparecen víctimas y no aparecen actores que lucharon. Izaguirre (1998) denomina esto como el *modelo de no confrontación*. El autor afirma que es un modelo de lectura de la realidad no sólo Argentina, sino en otros contextos de América Latina. Al respecto, el autor asume una postura interesante:

Nosotros en cambio pensamos que en Argentina hubo un largo proceso de luchas sociales-político-militares en condiciones de guerra, que culminaron en un genocidio, precisamente a partir del 24 de marzo de 1976. En los últimos años, sin embargo, y con más fuerza a partir de las “confesiones” militares, los familiares han comenzado a reivindicar públicamente en sus desaparecidos el atributo de luchadores sociales, que va sustituyendo a la categoría de “víctimas”.

Claramente el autor expresa que el hecho de no reconocer a las víctimas también como luchadoras, ha influenciado en contextos como el colombiano, en el que, por supuesto hubo un gran número de afectados, muertos, desaparecidos, etc., que no tuvieron ningún tipo de defensa, pero también es necesario reconocer las acciones de resistencia y de confrontación que tuvieron muchos en la historia del conflicto armado. El autor denomina estos cambios conceptuales como avances progresivos que necesariamente deberán aparecer o estar implícitos en las políticas de memoria, para este caso, de los países que transitan a la democracia.

Larralde (2014) hace un interesante esbozo de lugares de memoria en Argentina, y menciona acciones concretas: La publicación del informe final de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas, Nunca Más (1984), el Juicio a las Juntas (1985) las leyes de Obediencia Debida (1986) y Punto Final (1987), los indultos (1989-1990), y su posterior nulidad (2003, 2006), y las políticas llevadas a cabo desde 2003 por el presidente Kirchner.

Frente a todo lo anterior, el autor exalta dos hechos importantes. El primero fue el accionar directo de los organismos de los derechos humanos frente a la posibilidad de que el decreto presidencial de demoler la Escuela de Mecánica de la Armada para convertirla en un espacio de uso público y que fuera símbolo de unidad nacional, se cumpliera. Aunque en la fuente no se menciona, es importante recordar que en este lugar se llevaron a cabo acciones de tortura, secuestro, desaparición y todo lo que incluyó el terrorismo de estado en tiempos de dictadura. Por lo mismo, era necesario que no fuera declarado símbolo de unidad nacional. Para este caso, los lugares de memoria son fundamentales como políticas de memoria susceptibles a la cooptación del Estado. El segundo hecho en relación a este es la instauración de un lugar de memoria frente al Río de La Plata. Este evento también movilizó discusiones y debates entre los diferentes organismos, y entidades académicas.

Para Larralde (2014) la política de memoria de Argentina, referida específicamente a los lugares de memoria, generó muchos debates y discusiones. En este punto es necesario considerar que suscitar procesos de memoria no es un proceso espontáneo, lo cual justifica la construcción de lugares, aniversarios, archivos, etc. Estas prácticas, como es visible en dos ejemplos del contexto argentino, suscitan discusiones y luchas no sólo por las versiones, sino también por los sentidos del pasado. Las pretensiones de verdad o de hacer visible un suceso pasado, tiene consigo las versiones de grupos de investigación, entidades sindicales, agrupaciones de derechos humanos, organizaciones o sectores. En medio de esta diversidad unificar versiones es utópico, además las limitaciones institucionales permean y cooptan las expresiones de recordación. Según Alonso y Tornay (2005), reivindicar el pasado a través de políticas de memoria explícitamente desde los lugares de memoria, implica pensar en reivindicaciones activas que busque efectos en el plano social.

Estos autores también plantean que el hecho de que las políticas de memoria tengan un impacto en el plano social, implica que se defienda un marco democrático en el que se

reconozca una mirada diferenciada del pasado. Por lo mismo, implica pensar en marcos emancipatorios. Alonso y Tornay (2005), afirma que incluso el discurso de las políticas de memoria está muy relacionado con los organismos de derechos humanos, específicamente en el caso argentino; en el cual, emerge una voz contestataria frente al Estado, que ha permitido avanzar a un sentido de justicia e igualdad.

En el caso de España y Chile, también hubo un diseño institucional respaldado por la ejecución de políticas de memoria. Sin embargo, según Jelin (2014), estos contextos tejieron todas sus iniciativas desde la premisa de la no repetición y en este sentido no hubo un señalamiento directo y total al Estado sino a las condiciones institucionales en las cuales se dio el campo de violencia del momento.

Una contextualización de los casos de Chile y España, según Jelin (2014), permitirá poner el acento de sus políticas de memoria en intermitencias, altos y bajos, los cuales revelan en un mismo contexto, momentos de silencios institucionales, apuntalamientos al olvido y resignificaciones de las narrativas. El punto nodal fueron las narraciones de las víctimas, y por lo mismo, las políticas de memoria inician con políticas de reparación específicamente en Chile. Será necesario recordar con Jelin (2014), que este enfoque dejó muchas deudas para la consolidación de la democracia en estos contextos, pero pese a esto, tampoco es posible olvidar que las políticas de reparación también tuvieron un lineamiento de políticas de actividad cultural, por lo anterior, se han movilizado significativamente apuestas de pedagogía social para la memoria.

Para Jelin (2014) a diferencia de los contextos chileno y español, el caso argentino, pone mucho más su énfasis en la justicia, dado que se comprendió la impunidad en el pasado como potenciadora de una posible impunidad en el futuro político del país. Sin embargo, los intentos en esta construcción de un nuevo Estado de Derecho, tuvo muchos epicentros y contradicciones. Al respecto, Jelin (2014) menciona explícitamente lo siguiente:

En Argentina hubo juicios cuando en otros lugares se decretaban amnistías. Pero más allá del funcionamiento específico del aparato judicial en los casos vinculados con la represión, cabe preguntar cuál es el efecto de la instrumentación de juicios en la visibilidad social del aparato judicial y en la calidad de la institucionalidad democrática. ¿Mejora el aparato judicial en su conjunto el hecho de haber enjuiciado a los represores o de estar haciendo hoy en día juicios vinculados con la represión del pasado? (p. 231).

El sistema de justicia transicional en Argentina, además de considerar procesos de judicialización, también consideró en su propuesta la rememoración, la conmemoración y diversas estrategias para respaldar la lucha en pro de los derechos humanos y una nueva formación política. Todo esto estuvo movilizado por la idea de la verdad, dar claridad al pasado, comunicarlo, enseñarlo y hacerlo valer, ya sea a través de iniciativas de pedagogía social o a través de juicios, todo ello enmarcado en políticas de memoria que han sido referencia para el resto del Cono Sur.

En Argentina, el *Nunca Más*, fue un documento oficial de memoria histórica. Este texto según Sacavino (2015) cristaliza perfectamente las finalidades de los movimientos por los derechos humanos no solo en Argentina sino en el Cono Sur. Es un texto que además plantea una crítica al terrorismo de Estado que se dio durante las dictaduras, presentando un acercamiento a la verdad de lo ocurrido en dicho momento político, describiendo las medidas judiciales a quienes violaron derechos fundamentales. Este documento es coherente con una política de memoria orientada no sólo a la búsqueda de la verdad histórica sino también a la determinación de un futuro apoyado por el respeto a los derechos humanos. Tal fue el caso en Chile quienes, en su modelo de Justicia transicional, afirma Lira (2010), crecieron en la lucha por los derechos humanos en una diversidad de posturas políticas realmente antagónicas.

En el caso específico chileno, será importante aclarar que el consenso frente a las diferentes formas de sobrellevar el pasado ha generado tensión. Las disputas por las justificaciones éticas y políticas de la dictadura han radicalizado muchas posturas. Sin embargo, es necesario considerar que estas múltiples diferencias también hacen parte de una democracia en consolidación; para Lira (2010), son un conjunto de memorias democráticas, memorias compartidas que develan la importancia del derecho y deber a recordar. La autora también afirma que esta pluralidad de memorias, demandaron en diferentes momentos de las políticas dirigidas a las víctimas, una verdad pública que hiciera parte del patrimonio público. De esta forma el caso chileno asumió su pasado con exposición pública de eventos traumáticos, conmemoraciones y por supuesto sentencias judiciales ineludibles después de un ejercicio de verdad. Será importante exaltar entonces el caso chileno desde dos focos: Por un lado, unas políticas de memoria dirigidas al conocimiento público del pasado, por otro lado, otras políticas dirigidas a la reparación de víctimas. Sin embargo, teniendo en cuenta dicha diversidad de posturas políticas, es posible visualizar un país polarizado, en el cual también se encuentran simpatizantes de una desmemoria.

Es importante concluir estas caracterizaciones contextuales, retomando los planteamientos de Raboutnikof, (2007), quien en uno de sus textos sistematiza y propone unas conclusiones únicas para describir las tendencias generales de las políticas de memoria de Chile, Argentina, además, vincula el caso de Uruguay en algunos momentos. A pesar de las tendencias para abordar el pasado, estos países son casos comunes porque su pasado, enunciado como un momento de dolor, marcó de manera significativa el presente, y generó una alta expectativa al futuro, para los tres, un futuro democrático.

Siguiendo también los planteamientos de la autora, los tres países encontraron pasados no sólo traumáticos sino también despolitizados, lo cual también marcó las rutas de las políticas de memoria orientadas a la democracia. Por supuesto, en los tres contextos, precisamente esa mirada democrática marcó la necesidad y la exigencia de poner en evidencia en el espacio público las memorias de las izquierdas y por supuesto, decantar este tipo de memorias en aprendizajes políticos orientados al reconocimiento de la diferencia. Será importante retomar

a Jelin (2014), cuando afirma que el reconocimiento de la diferencia en los procesos de memoria implica considerar las disputas que se dan entre los actores diversos que se encuentran en un plano institucional, cultural y subjetivo. Es una multiplicidad de planos que deben considerarse para lo que Rabotnikof (2007) denomina *transmisión generacional*. Son entonces los aprendizajes políticos para un futuro, que consideran divergencias y convergencias de manera simultánea, lo que marca la agenda en estos tres casos. De cualquier forma, estos tres contextos han demostrado que los procesos formativos para la transmisión de posturas, estrategias y memorias frente al pasado, es fundamental para la consolidación de una democracia.

3. 3 Antecedentes históricos y políticos del Centro Nacional de Memoria Histórica

En contraste con otros contextos europeos, así como el de Argentina, Chile, y otros países del Cono Sur, que han institucionalizado la memoria al final de procesos traumáticos, o en momentos de transición, en el caso de Colombia un post acuerdo no ha garantizado la finalización definitiva de un conflicto que va adquiriendo con el tiempo otros matices, puesto que aún hay presencia del ELN, paramilitares, delincuencia común organizada, etc. Por lo cual es importante destacar los procesos de memoria que han venido manifestándose en un contexto informal por parte de las comunidades desde hace algunas décadas. El Estado, por su parte, ha pretendido, recientemente, ser precursor en otras iniciativas de recordación, de reparación y justicia. Se presentará a continuación una breve caracterización de los diferentes procesos de institucionalización de los procesos de memoria en Colombia, por supuesto, influenciados por estos contextos internacionales. Por lo anterior, se caracterizarán acuerdos, iniciativas institucionales de negociación política y medidas que pueden ser entendidas como antecedentes de la creación del Centro Nacional de Memoria Histórica. Por su puesto, en esta contextualización histórica también se rastreará los sentidos que se le daban a la memoria o las diferentes políticas de memoria que se perfilaron en las estrategias estatales.

En primer lugar, es necesario mencionar que en las sociedades los acuerdos se presentan como una oportunidad de finalizar la guerra, además, tal y como afirman Suárez y Jaramillo (2014) son como una luz de esperanza para pensar en un futuro democráticamente más estable. Lo cierto es que la historia de Colombia marcada por las luchas bipartidistas entre liberales y conservadores, y por el asesinato del caudillo liberal Jorge Eliecer Gaitán, ha sido también determinada por el terror por parte de quienes habitan el entorno rural y han tenido que afrontar las contrariedades que son a su vez latentes en toda América Latina sobre la tenencia de la tierra. Lo anterior, y sin ánimo de simplificar una versión que ha tenido múltiples visiones, se considera desde Sassen (2010) como un punto de inflexión que alteró algunos órdenes generando otros; es decir que, dichos ritmos bajo los cuales se consolidó la violencia en Colombia dieron lugar a partir de eventos importantes al nacimiento de las autodefensas campesinas y por su puesto de las guerrillas liberales y comunistas.

Específicamente en 1953, por primera vez un gobierno acude al instrumento de la amnistía para hacer que se entregaran armas. Desde Suárez y Jaramillo (2014), se entiende que, con Rojas Pinilla en la presidencia, apelar a la amnistía significó “que cientos de guerrilleros liberales del llano, entregaron sus armas bajo el mando de Guadalupe Salcedo”. De alguna manera, es en este punto donde podría afirmarse que inicia una regulación jurídica y estatal para alcanzar diferentes objetivos con respecto al alcance de la paz, a través de medios que no involucraran el uso del poder coercitivo; aun teniendo en cuenta que para la época con el régimen del terror del gobierno mencionado hubo altos niveles de represión política y violenta. Posteriormente con la misma estrategia del Frente Nacional que tuvo como duración dieciséis años, se generaron espacios de exclusión que fueron proseguidos por el surgimiento de los principales grupos guerrilleros, siguiendo a Pécaut (2008), como las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), el Ejército de Liberación Nacional (ELN), el Ejército Popular de Liberación (EPL), el Movimiento 19 (M-19), Quintín Lame, entre otras. Hasta el momento, no existía una mirada por parte de una política oficial hacia iniciativas diversas de memoria que se interesaban por una mirada hacia el pasado.

Para 1982, con Belisario Betancur en la presidencia de Colombia se impulsó una propuesta de negociación que estaba basada en amnistías, las cuales tenían como objetivo generar la desmovilización de los diferentes grupos armados. A través de una Comisión de Paz, se perfiló toda una propuesta que buscaba transformar instituciones, fortalecer la democracia y ampliar las garantías de los futuros desmovilizados en el ejercicio de la política. Lo cierto es que pese a que Suárez y Jaramillo (2014) reconocen este proceso como una posibilidad de reconocer por primera vez al opositor como un actor político, dicha Comisión de Paz tuvo numerosos aspectos negativos como su larga duración (teniendo su fin en el año de 1985), por la falta de garantías claras para los actores armados, por el aumento en el accionar de los paramilitares y por el incremento que hubo en la época de ataques a la población civil.

Además de estos aspectos, es evidente que no emerge la memoria como la posibilidad de generar espacios de discusión sobre las diferentes versiones del pasado, ya que no había una voluntad clara de reconocer lo sucedido a través de la verdad y del reconocimiento de quienes lo vivieron. Por el contrario, y siguiendo a Sánchez (2006), con la Ley 35 de 1982, el gobierno de Betancur comprendió los procesos de justicia para el paso de un estado de guerra a un estado de paz, como un proceso mediante el cual se podía realizar una amnistía general a delitos políticos. Además, la Ley 49 le otorgó al presidente la posibilidad de conceder indultos a los condenados por delitos políticos. Es claro que un espacio de reconocimiento a las víctimas de un conflicto armado siempre tendrá la intención de vincularlos en el proceso de discusión para generar propuestas que sean refrendadas democráticamente.

Para dicha Comisión de la paz, tanto el indulto como la amnistía se presentaron como estrategias de justicia impuestas, que, aunque tenían como intención el desarme, la desmovilización y la reintegración de los actores armados, no se concretó como un espacio desde y para la participación democrática, lo cual invisibiliza el rol de la víctima. Por lo

mismo, el hecho de que en dichas comisiones de paz, se incluyera a la víctima en la perspectiva de la memoria, también hubiera implicado que se identificaran las responsabilidades del Estado, y precisamente, Suárez y Jaramillo (2014) afirman que en el Modelo del voluntarismo hacia la paz implementado por Betancur, no hubo una revisión profunda de las responsabilidades de las Fuerzas Armadas del Estado, y por lo mismo no se formularon políticas concretas que investigaran desde la penalidad a diferentes funcionarios del Estado. Además de excluir la mirada de las víctimas, se excluyeron de esta Comisión toda mirada diferente a la estatal con respecto a los actores armados.

Posteriormente con el gobierno de Virgilio Barco, Suárez y Jaramillo (2014) y Sánchez (2006), afirman que se implementó un modelo más participativo, dado que permitió que se escucharan más voces en sus negociaciones. Con este gobierno nace el acuerdo Pacto Político por la Paz y la Democracia, en el cual, el presidente se ampara del Estado de Sitio y de la Ley de indulto, dando lugar al fortalecimiento de la Alianza Democrática M-19. Efectivamente, con la Ley 77 de 1989 se concedieron innumerables indultos que estaban condicionados por la reincorporación a la vida civil y dejar las armas para una reconciliación. Así, Sánchez (2006) afirma que “en nuestro caso la amnistía no es un pacto entre iguales. De hecho, establece una clara relación de subordinación”, con la cual se da ineludiblemente un control por el pasado en el que el olvido parece ser un método eficaz.

Con esto, es posible afirmar que los dos gobiernos dejaron la memoria al margen, dado que se demarcaron caminos de políticas de olvido invisibilizando las múltiples miradas que constituyen un campo en disputa. La necesidad de memoria se hace más perentoria en dichos gobiernos, en los que los acuerdos bilaterales se desarrollaron como decisiones gubernamentales, y aunque no hay fórmulas exactas de justicia transicional para las diferentes sociedades, el objetivo democrático implicaba un reconocimiento que fue visible.

Al respecto, Vélez (2003) afirma que en Colombia, como en otros países que han atravesado por conflictos armados, “existe una tensión entre los esfuerzos gubernamentales por fortalecer la dimensión de la amnistía y el indulto, en aras del éxito de un proceso de desmovilización y reinserción de los paramilitares (y eventualmente de los grupos guerrilleros), y el propósito de amplios sectores de la sociedad y de la comunidad internacional, interesados en privilegiar el tema de la búsqueda de la verdad y la justicia como paso previo a la reinserción y reconciliación” (p. 31.). Por lo mismo, se explorarán a continuación las diferentes influencias internacionales en el marco de los siguientes acuerdos de paz, lo cual fue relevante para la configuración de la memoria como un campo en construcción.

Para 1990 llega a la presidencia Cesar Gaviria con quien se desanuda el proceso de una Asamblea Nacional Constituyente. Sin embargo, su gobierno quiso además establecer negociaciones de paz con las FARC, ELN y el EPL en Tlaxcala, México. Sin embargo, estos diálogos fracasan en 1992 con el secuestro del ministro Argelino Durán. Lo cierto es, que para esta la comunidad internacional empezó a interesarse en los diferentes procesos de paz

colombianos, y ya para el gobierno de Andrés Pastrana (1998 y 2002) la comunidad internacional hace un seguimiento al proceso. Aunque el fracaso de Caguán fue evidente, la memoria no estuvo explícita en ninguna de estas dos últimas propuestas.

Vale entonces la pena, nutrir la perspectiva de memoria recordando que el olvido, que para Reyes Mate (2006) difiere en su sentido de no dar importancia al pasado, al sentido de desconocimiento del pasado, se traduce también, el primero como injusticia, el segundo como ignorancia. De la misma manera confluyen sus concepciones entre memoria e historia, siendo la primera, sinónimo de justicia, y la segunda, como la institucionalización de algunas versiones de lo acontecido. Dichas tensiones son importantes para el reconocimiento de las víctimas, puesto que la memoria, en el marco de una política derivada de un Acuerdo de Paz, va más allá de los discursos de ejemplaridad o literalidad, emerge como una posibilidad de la no repetición de un evento coyuntural y traumático a nivel social. Lo cierto es, que después de los diálogos del Caguán, es necesario considerar que la memoria es también un derecho, y en tanto derecho influye o pretende influir las esferas de la vida humana.

Según Walter (1999) “un acuerdo exitoso es aquel que permite convencer a los combatientes de dejar las armas para incrementar su vulnerabilidad, que los combatientes renuncien a la lucha armada. La justicia es importante porque permite sensaciones de confianza, si hay un sentimiento generalizado de injusticia, aumentan las probabilidades de la repetición” De esta manera, los acuerdos actuales deberán posibilitar, además de la memoria como derecho, que sea un espacio de discusión en el que emerjan versiones diferentes que aumenten la probabilidad de la no repetición. Es necesario también que haya justicia como perdón, como olvido, como reconciliación, como castigo incluso. Además, deberá garantizar una pedagogía de la memoria que le abra el camino a la memoria a nivel social de manera relevante.

3. 4 Del Grupo Memoria Histórica (GMH) al Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH)

Uno de los antecedentes más cercanos que se señalan en las fuentes para describir y explicar la creación del Centro Nacional de Memoria Histórica es la desmovilización de las Autodefensas Unidad de Colombia (AUC) en el 2003, puesto que posterior a este evento, fue muy importante un marco jurídico diferente. Precisamente se materializó en la ley 975 de 2005. En esta misma ley se crea la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR) y también se crea el Grupo de Memoria Histórica, el cual realiza un trabajo investigativo con implicaciones pedagógicas y con incidencia en políticas públicas. Este trabajo tenía como insumo el trabajo con comunidades afectadas por el conflicto. Según Herrera (2013):

Estas circunstancias posicionan a *Memoria Histórica* como un vocero de discursos que pueden incidir directa o indirectamente en la memoria colectiva, en las identidades y en la formación política de los colombianos. Esto es de especial interés en el campo de

la educación y la cultura política, pues los sujetos se van configurando no sólo a través de procesos educativos formales, sino también por prácticas sociales y espacios políticos y culturales que son padecidos y agenciados por ellos. (p.6)

Memoria Histórica es entonces un grupo que reconstruye el periodo sobre la violencia política en Colombia y el conflicto armado reciente, vinculándolo por supuesto a políticas de memoria y según Herrera (2013), también a la constitución de subjetividades. Seis años después de la creación de la Ley de Justicia y Paz (975 de 2005) - que dio preferencia a la reincorporación de los grupos paramilitares-, y del establecimiento de la CNRR y MH — que, por el contrario, buscaban la reivindicación de las víctimas y la obligada conjunción entre historia y memoria—, la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (Ley 1448 de 2011) intentó dar un giro a la política pública y otorgar mayor posicionamiento a las víctimas en la agenda social.

Al tener una nueva ley, se modifican algunos aspectos de la Ley 975 y en consecuencia de esto, desaparece la CNRR y se reubican los hallazgos de Memoria Histórica en el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). Toda la producción intelectual del grupo se adscribió jurídicamente para responder a un derecho a la verdad, un derecho a la reparación y por supuesto al deber de memoria. Con el Grupo de Memoria Histórica se fortalece una política pública sobre violencia política que se centran en la reconciliación nacional con un pasado de actores violentos. Según Herrera (2013),

Es una política de memoria que pone su énfasis en comprensiones que la sociedad tiene sobre el conflicto y en las que se perciben distintos énfasis memorialísticos en virtud de los cuales víctimas y victimarios, colectivos sociales o individuos, fuerza pública, guerrilleros, paramilitares o narcotraficantes, secuestrados, masacrados o desplazados, son preferenciados o subordinados de acuerdo con las pugnas que se establecen en torno a las memorias sobre el conflicto, y con implicaciones sobre los horizontes de futuro del orden social que se busca reconfigurar.

Frente a lo anterior, y siguiendo los mismos planteamientos del Centro Nacional de Memoria Histórica es un establecimiento público del orden nacional, adscrito al Departamento para la Prosperidad Social (DPS), que tiene como objeto principal reunir y recuperar todo el material documental, testimonios orales y por cualquier otro medio, relativos a las violaciones de que trata el artículo 147 de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras. La información recogida será puesta a disposición de los interesados, de los investigadores y de los ciudadanos en general, mediante actividades museísticas, pedagógicas y cuantas sean necesarias para proporcionar y enriquecer el conocimiento de la historia política y social de Colombia. El CNMH plantea unos objetivos estratégicos de ejecución:

- Comprensión social del conflicto armado: Contribuir al esclarecimiento de los hechos, los responsables y las condiciones que hicieron posible el conflicto armado en Colombia, e interpelar a la sociedad sobre las dinámicas institucionales, políticas

y sociales que lo desencadenaron y degradaron, para contribuir a la realización del derecho a la verdad de las víctimas y la sociedad en general, y a las garantías de no repetición.

- Esfera pública de la memoria: Consolidar el papel de la memoria como derecho en la institucionalidad y la sociedad y como patrimonio público, propiciando las garantías y condiciones para que las diversas manifestaciones de la sociedad realicen ejercicios de memoria histórica, en reconocimiento a la pluralidad de memorias del conflicto armado.
- Condiciones para la construcción de la paz: Aportar a la dignificación de las víctimas, el esclarecimiento de los hechos de violencia ocurridos y la convivencia del país, a través de la reparación simbólica de las víctimas y la implementación de mecanismos no judiciales de contribución a la verdad de la población desmovilizada y otros actores.
- Legado testimonial y documental. Museo Nacional de la Memoria y Archivo de Derechos Humanos y Memoria Histórica: Diseñar, construir y entregar al país el Museo de la Memoria como un espacio de dignificación de las víctimas y de promoción de una cultura respetuosa de los derechos humanos, y conformar y poner al servicio de las víctimas y la sociedad el archivo de Derechos Humanos y Memoria Histórica como herramienta de contribución al derecho a la verdad y a la no impunidad.
- Efectividad organizacional: Consolidar institucionalmente el CNMH para que logre los resultados que las víctimas, la sociedad y el Estado esperan de él, de manera transparente y oportuna, en el marco de los principios de participación, pluralidad y dignidad.

En la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras se expresa en el artículo 145 con respecto a las acciones en materia de Memoria Histórica que se emprenden en la Ley, que la creación del CNMH es una de las acciones que se desarrollarán para la construcción de memoria histórica. De hecho, también se anuncia que las iniciativas de memoria también ser desarrolladas por iniciativas privadas. Por su parte, en el artículo 146, se explicita que el Centro de Memoria Histórica se crea como establecimiento público, con personería jurídica, patrimonio propio y autónoma administrativa y financiera; cuya sede principal se encuentra en Bogotá D. c. Sin embargo, se presenta también un listado de acciones concretas que realiza el Centro para alcanzar los objetivos antes planteados:

1. Integrar un archivo con los documentos originales o copias fidedignas de todos los hechos victimizantes a los que hace referencia la presente Ley, así como la documentación sobre procesos similares en otros países, que reposen en sitios como museos, bibliotecas o archivos de entidades del Estado.

2. Recopilar los testimonios orales correspondientes a las víctimas y sus familiares de que trata la presente Ley, a través de las organizaciones sociales de derechos humanos y remitirlos al archivo de que trata el numeral anterior, para lo cual se podrá incorporar lo obrado en las audiencias públicas realizadas en el marco de la Ley 975 de 2005, siempre y cuando no obste reserva legal para que esta información sea pública, y no constituya revictimización.

3. Poner a disposición de los interesados los documentos y testimonios de los que tratan los numerales 1 y 2 del presente artículo, siempre que los documentos o testimonios no contengan información confidencial o sujeta a reserva.

4. Fomentar a través de los programas y entidades existentes, la investigación histórica sobre el conflicto armado en Colombia y contribuir a la difusión de sus resultados.

5. Promover actividades participativas y formativas sobre temas relacionados con el conflicto armado interno, con enfoque diferencial.

6. Realizar exhibiciones o muestras, eventos de difusión y de concientización sobre el valor de los derechos humanos.

7. El Ministerio de Educación Nacional, con el fin de garantizar una educación de calidad y pertinente para toda la población, en especial para poblaciones en condición de vulnerabilidad y afectadas por la violencia, fomentará desde un enfoque de derechos, diferencial, territorial y restitutivo, el desarrollo de programas y proyectos que promuevan la restitución y el ejercicio pleno de los derechos, desarrollen competencias ciudadanas y científico-sociales en los niños, niñas y adolescentes del país; y propendan a la reconciliación y la garantía de no repetición de hechos que atenten contra su integridad o violen sus derechos.

Aunque las acciones están planteadas para el CNMH, son sus responsabilidades jurídicas, la institución está respaldada con diferentes garantías del Estado. Estas, están relacionadas con la participación de las organizaciones de víctimas y sociales, con la promoción y reconocimiento de las iniciativas de la sociedad civil para adelantar ejercicios de memoria histórica, con un enfoque diferencial. Adicionalmente las actividades de memoria histórica a las que se refiere el CNMH y la Ley en general, se presenta la importancia de reconocer y construir material que reflexiones sobre las modalidades de violencia contra la mujer en el marco de las violaciones contempladas en el marco jurídico.

Toda la información recogida por el CNMH, deberá ser puesta a disposición de los interesados, de los investigadores y de la ciudadanía general mediante actividades museísticas y pedagógicas. La Ley, también es muy explícita afirmando que Los investigadores y funcionarios del Centro de Memoria Histórica no podrán ser demandados

civilmente ni investigados penalmente por las afirmaciones realizadas en sus informes. El Gobierno Nacional determinará la estructura, el funcionamiento y alcances del Centro de Memoria Histórica.

Después de varios años en los que el Centro Nacional de Memoria Histórica ha estado en el liderazgo de la construcción de memoria histórica, el gobierno colombiano firmó el Decreto 502 de 2017, con el cual modificó la estructura del Centro) y añadió, en su consejo directivo, una plaza para el ministro de Defensa o su delegado. Esta acción además de no ser conciliada tiene como objetivo que las Fuerzas Armadas tengan participación en la construcción de la memoria histórica, que tiende a ser más bien, historia oficial.

CAPÍTULO 4

POLÍTICA DE MEMORIA Y PEDAGOGÍAS DE LA MEMORIA: UNA REVISIÓN DE LAS PROPUESTAS DEL CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA

Introducción

En una primera parte de este capítulo se presentará una revisión de los diferentes informes de memoria histórica elaborados por el CNMH a través del análisis de su contenido clasificado en diferentes ítems como objetivos del informe, hipótesis, marco teórico presentado, metodología implementada y conclusiones, que se organizaron en un total de 17 fichas bibliográficas y analíticas. La ruta para realizar esta revisión documental se trazó considerando los cuatro ejes problemáticos sobre los cuales se realizó la conceptualización de políticas de memoria: Conceptualizaciones de políticas de memoria, Deber y Derecho de memoria, usos políticos de la memoria y finalmente, los horizontes de futuro desde la democracia y la memoria. Por su parte, la selección de informes del CNMH se fundamentó en varios aspectos:

1. Abordar por lo menos, un informe por año desde el 2008 hasta el 2017. En los años 2015, 2016 y 2017 en los que se detona la producción intelectual del Centro, se tomó una muestra de dos y tres informes por año.
2. El CNMH en sus redes de divulgación, presenta los informes de memoria histórica clasificados en cinco temas fundamentales denominados por ellos así: *Justicia y paz*, *Género*, *Casos emblemáticos*, *Despojo*, *desplazamiento y resistencia* y finalmente, *Metodología y conceptual*. En la selección de informes se tiene entre dos y más muestras de cada uno de los temas.
3. Desde el 2008 al 2011, los informes fueron elaborados en el marco de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación por el Grupo de Memoria Histórica. Esto no perjudicó la selección de fuentes, ya que toda su producción, se adscribe al CNMH en el momento de su creación.

En la segunda parte de este capítulo, se presentará la revisión de la propuesta de Pedagogía de Memoria del Centro Nacional de Memoria Histórica: sus cajas de herramientas, recursos didácticos y propuesta de cátedra universitaria. Estas fuentes se organizaron en un total de 25 fichas analíticas que enfocaron la información en sus propósitos formativos y en su relación con la pedagogía de la memoria conceptualizada en el primer capítulo. Finalmente, se hace una breve revisión de la propuesta de pedagogía de la memoria que elaboró el CNMH para el caso específico de San Carlos, visualizando si realmente esta propuesta de pedagogía

de la memoria contribuye como política de memoria a la construcción y consolidación de una memoria histórica de la región.

4.1 El CNMH como política de memoria

El primer aspecto que sobresale en la conceptualización de una política de memoria, es que, en su interior, se gestan visiones diversas del pasado, las cuales, desde el boom de la memoria mencionado en el capítulo 3, vincularon estrictamente el papel de los estados en una reconstrucción de la experiencia colectiva que además, estuviera estrechamente relacionada con los Derechos Humanos y que garantizara comunicación y transmisión de generación en generación.

Para este caso, se retomará el informe *San Carlos: memorias del éxodo en la guerra* (2011). Lo más importante de este documento es que, aunque pareciera que sólo alude al contexto de San Carlos, el informe arroja una serie de premisas que permiten entrever las tramas de la guerra en la Colombia, específicamente lo que se refiere a la problemática del desplazamiento, del desarraigo y del atropello en Derechos Humanos en relación con las tierras. Frente a la conceptualización de política de memoria, este informe coincide con su carácter demandante y esclarecedor de hechos pasados al interior de una colectividad en la que se reconozca la diversidad de visiones, siendo además un informe insistente en señalar el papel del Estado.

Al aludir a este evento traumático, el informe aclara que la problemática de la tierra es un atropello a los campesinos dado que los obliga a abandonar su vereda y a habitar de manera abrupta el casco urbano. Cuando suceden estos hechos, las emociones que invaden a los campesinos son las de desasosiego, inestabilidad y suspenso. El hecho de abandonar el hogar, desplazarse obligatoriamente y generar topofilias y topofobias, empieza a reconocerse en el texto con el concepto de desarraigo. Desde la conceptualización antes referenciada, queda claro que al interior de una política de memoria es necesario identificar y contextualizar el fenómeno, pero a su vez, aludir no sólo a conceptos que expliquen la problemática, sino que permitan también expresar los hechos desde las emociones de los actores que los viven. Esto hace que el informe sea una clara evidencia de una política de memoria que vincula completamente el derecho a la memoria individual con el derecho a la memoria colectiva.

Precisamente la iniciativa de nombrar, de interpretar, de conceptualizar y de resignificar a través del lenguaje, es una acción que trae consigo la intención de lo duradero, de lo perdurable y de que sea reconocido por otras generaciones. Así, tal y como se confirma en el apartado de conceptualización, toda política de memoria tiene un carácter generacional que se intensifica en los 90's pero en orientación a las garantías de no repetición de las diferentes violaciones de Derechos Humanos. Es necesario recordar que estas iniciativas públicas difunden interpretaciones de un pasado en relevancia para algunos sectores de la población,

y de alguna forma, el discurso soportado en el respeto de los Derechos Humanos intenta brindar objetividad y un norte en las políticas de memoria.

Para el caso de lo expuesto por el CNMH será necesario retomar el informe *Memoria histórica en el ámbito territorial: orientaciones para autoridades territoriales* (2014). El objetivo del texto es presentar un sin número de tensiones históricas y frente al habitar del territorio en Colombia, pero también esclarecer todos los hechos victimizantes que vulneraron los Derechos Humanos de gran parte de la población. Para este caso, este informe reconstruye memoria histórica con relevancia para las víctimas, en tanto, garantiza su participación no sólo en el testimonio y narrativa. Lo importante de este informe es que en pro del precepto conceptual de garantizar la transmisión de generación en generación, propone explícitamente diversas estrategias de promoción, articulación e inclusión de otras memorias. Incluso el informe, como política de memoria, también cimenta las bases para una propuesta de reparación integral, de no repetición, y de construcción de paz; todo esto en orientación a sugerencias y finalidades concretas. El informe expresa textualmente lo siguiente, en relación a una invitación de impacto generacional:

“Para cumplir con este mandato, el CNMH deberá promover la “recepción, recuperación, conservación, compilación y análisis de todo el material documental, testimonios orales y por cualquier otro medio, relativo a las violaciones a los Derechos Humanos ocurridas con ocasión del conflicto armado interno colombiano, a través de la realización de las investigaciones, actividades museísticas, pedagógicas y otras relacionadas que contribuyan a establecer y esclarecer las causas de tales fenómenos, conocer la verdad y contribuir a evitar en el futuro la repetición de los hechos” (p. 20)

Incluso, como política de memoria el Centro Nacional de Memoria Histórica presenta en sus informes de manera explícita que también tiene a su cargo la administración del Programa de Derechos Humanos y Memoria Histórica cuya finalidad es recopilar y preservar toda la información relacionada con violaciones de Derechos Humanos y al Derecho Internacional Humanitario. En función de esto, la memoria histórica y su reconstrucción implica pensar en reparación simbólica de las víctimas y en el restablecimiento de su dignidad, y desde la conceptualización se entiende que toda política de memoria debe relacionarse con la defensa de los derechos humanos. Tal y como se mencionó en apartados anteriores, también está relacionada con la ciudadanía democrática e incluyente. Así, en los diferentes informes se apela a la participación de múltiples entidades, organizaciones y ministerios para promover acciones de memoria histórica en pro de la defensa de la integridad humana. Para el caso de este informe *Memoria histórica en el ámbito territorial: orientaciones para autoridades territoriales* (2014), se apela directamente a las entidades territoriales, para que contribuyan desde el ámbito territorial a la construcción de estrategias que enriquezcan y establezcan el trabajo para y por la comunidad desde una lectura objetiva y renovadora de las realidades sociales, políticas, económicas y culturales del territorio.

Desde los informes, se identifica una política de memoria vinculante, que aclama responsabilidades de quien corresponde y en este sentido, también propicia la construcción de otras iniciativas públicas. Su misma conceptualización apunta a distinguir como atributo de una política de memoria, la generación de iniciativas de emplazamiento de las memorias. Los informes del CNMH son sólo la base para la construcción de conmemoraciones y lugares de memoria. De hecho, en este mismo informe, se sugiere que la construcción de memoria está estrechamente relacionada con lugares de memoria presentados como producto de la construcción social para la representación simbólica que rememora el pasado. De esta forma, el informe en su conceptualización explica las dimensiones de los lugares de memoria:

“Así hablamos de una dimensión física del lugar, una dimensión social y una dimensión política. La primera, referida al espacio físico y sus características, sirve de dinamizador y de contenedor para los procesos y acciones de apropiación social. La segunda, la dimensión social, caracterizada por los procesos, dinámicas, acciones y usos sociales, es la que determina las necesidades y características del espacio físico. Esta relación es fundamental pues el espacio físico carecería de sentido, sin un proceso social que lo apropie. La tercera y última, la esfera política, se refiere a los sentidos, motivos, principios, luchas y resistencias por la Memoria que son la columna vertebral y el direccionamiento de las dinámicas, usos y acciones sociales que se proponen y se dan en el Lugar de Memoria. De ahí que estos lugares de memoria se denominen también como ‘Lugares de Conciencia’ (p.34)

El espacio y sus diferentes acepciones son absolutamente fundamentales para la construcción de una política de memoria sobre el conflicto armado en Colombia. Lo urbano, lo rural, el paisaje como palimpsesto, el lugar, la región, el territorio, son expresiones que dilucidan lo importante que es el espacio en cualquier ejercicio de rememoración, y mucho más en Colombia, un contexto en el que el espacio no sólo fue contenedor de situaciones, también un gran pretexto de disputas, y por lo mismo, ahora es objeto generador de memoria. Para la política de memoria del CNMH, habitar los espacios resignifica a los actores y a sus colectividades, pero también narran un pasado. Precisamente el informe *Tierras y conflictos rurales. Historia, políticas agrarias y protagonistas* (2016), tiene un énfasis en la estructura de la propiedad agraria en Colombia, desde las tierras baldías en el siglo XX hasta el peso actual que han generado las diferentes políticas de tierra hasta el día de hoy, específicamente en términos de distribución de la propiedad agraria y los usos del suelo.

Tal y como se planteó en la conceptualización de políticas de memoria, estas, son manifestaciones de discursos que se relacionan también con disputas en pro del reconocimiento social y de la legitimidad política. Este último informe referenciado, pone en evidencia una disputa que lleva a la escena pública la necesidad del reconocimiento social de una problemática tan antigua como como lo es la tenencia de la tierra, poniendo en tensión la legitimidad política y la legalidad. Bien lo plantea el informe, acentuando que el problema agrario no está resuelto, pero mucho más allá de eso, es un pretexto para prolongar y socavar la desigualdad y la persistencia del conflicto armado y sus secuelas. No sólo generalizando el campesinado como víctimas, también, vislumbrando las consecuencias en sectores

diferenciados y subalternos, que no deben ser invisibilizados en un relato generalizado, por ejemplo, las comunidades indígenas, la mujer, la niñez.

Por lo anterior, es necesario recordar que las políticas de memoria fueron para otros contextos una construcción unidireccional por parte del Estado. Justo después de los 90's en orientación a la memoria post traumática, las políticas de memoria se presentan como producto de la concertación entre los actores y el Estado, lo cual hace de la memoria histórica, un relato incluyente y diverso, que reconoce las múltiples miradas y de dónde parte la misma justicia. Frente a esto, será necesario detenerse en el informe *Nuestra vida ha sido nuestra lucha. Resistencia y Memoria en el Cauca indígena* (2012), el cual alude a los esfuerzos de esta comunidad por superar los bloqueos sociales y políticos que limitan y han limitado su acción cotidiana. Lo importante aquí, es que este informe evidencia a través de la voz de los indígenas, que ellos no se visualizan a sí mismos como víctimas, ni pretenden vincular esa palabra al lenguaje que utilizan para hablar de la forma en la que el conflicto armado los ha interpelado. Ellos se reconocen como actores de lucha, actores sociales cuyas acciones siempre han estado cargadas de intencionalidad política y cultural.

El reconocimiento de la multiplicidad es necesario en cualquier política de memoria. Incluso el CNMH en su ánimo de construir una memoria histórica en la que la voz de los victimarios es relevante para la reconstrucción de los hechos y para el alcance de la verdad, construye el informe *Grupos Armados Posdesmovilización (2006- 2015)* (2016) en el cual el objetivo fundamental es comprender de qué forma los grupos armados han llevado todo su proceso de desmovilización y reinserción a nivel social, además de indagar los legados que deja el oficio de la guerra en sus miembros, la relación con economía ilegales y las diferentes disputas que se suscitan en el marco de estos procesos. En su ánimo de presentar un informe que también dé cuenta de otros procesos vinculados a la violencia, como por ejemplo lo económico, El CNMH narra en este documento la relación entre la intensificación de la violencia relacionada con el conflicto armado, y la transformación de las economías regionales. El texto presenta como resultado de su investigación, que los factores que inciden en esta relación son: Los procesos migratorios y distribución desigual del ingreso; las inversiones anárquicas resultado de las abruptas bonanzas locales; y, el déficit de instituciones estatales y políticas que regulen el desarrollo económico. Estos aspectos se relacionan con la persistencia del fenómeno paramilitar y también da cuenta de lo que el CNMH denomina como “incapacidad del Estado para penetrar en la sociedad a nivel regional y local y la imposibilidad del Estado y de la sociedad para generar un modelo de desarrollo menos desigual y excluyente”. Es evidente que la construcción de la memoria histórica debe considerar además de otras versiones, otros flancos de análisis de un conflicto que ha permeado toda la sociedad en un rango de tiempo muy antiguo.

Por la idea de la multiplicidad, el CNMH también reconoce otros actores que apoyan la construcción de memoria histórica en diferentes lugares. De hecho, el siguiente informe a presentar, llamado *Memorias en tiempos de guerra: repertorio de iniciativas* (2009), vincula

de manera significativa la mirada de la víctima. Metodológicamente el Grupo de Memoria Histórica (GMH) visitó comunidades y organizaciones e intentaron cubrir muchos departamentos de Colombia. Durante toda la recolección de información, se evidenciaron memorias del conflicto armado, que visibilizaron el dolor, además la reconstrucción de la cotidianidad frente a la guerra también fue evidente en las diferentes narraciones. El objetivo de este informe fue hacer un inventario de las iniciativas de memoria por parte de la población que se estaban dando hasta el momento, año 2009. En efecto se encontraron 198 iniciativas.

Frente a lo anterior es necesario decir que las políticas de memoria tal y como ya se expuso en su conceptualización, corresponden también a acciones emprendidas desde la cotidianidad, no sólo los estados son precursores de estas. Las poblaciones también pueden impulsar iniciativas de carácter público con sus propias interpretaciones; de hecho, en muchas ocasiones, estas iniciativas tienden a ser institucionalizadas por la fuerza que adquieren al interior de los contextos. En este caso es visible que el GMH a través de este informe pretende reconocer estas iniciativas, divulgarlas y utilizarlas como insumo para otros informes e investigaciones. Aunque el CNMH emprende iniciativas de memoria oficiales, no se desconoce que una política de memoria también puede ser de iniciativa cotidiana y no oficial. Sin embargo, no se profundizará mucho en este aspecto, ya que el objeto de la investigación en la revisión de una institución oficial, que aunque pretende incluir las diferentes visiones en disputas, es de naturaleza estatal.

Muchas de estas iniciativas no oficiales que retoman los informes del CNMH, reivindican la necesidad de respetar los Derechos Humanos y la manera en que, en la historia del conflicto armado, han sido violados por parte del Estado y de la población civil. Precisamente uno de los aspectos que les ha dado fuerza a las políticas de memoria desde los 90's, es que están orientadas a la lucha por los Derechos Humanos, esto fortalece mucho más la mirada a las finalidades de las políticas, en tanto requiere de una mirada objetiva mediada por el respeto por la vida, la libertad de expresión, entre otras.

En otros momentos se mencionó la importancia de vincular a los partidos políticos de una manera mucho más activa en las iniciativas de construcción y reconstrucción de memoria histórica, pues justamente en el informe aluden al papel que han jugado algunos como víctimas en las iniciativas de memoria que han construido comunidades. El informe expresa lo siguiente:

Algunas iniciativas están orientadas por posiciones políticas que contestan las prácticas violatorias de los derechos humanos por parte del Estado y la hegemonía del olvido. Éste es el caso de las memorias producidas específicamente por movimientos y partidos políticos como la Unión Patriótica, A Luchar, el Partido Comunista, movimientos de sindicalistas, de estudiantes y otros más. (p. 19).

En este caso, es necesario resaltar que los movimientos y partidos políticos en Colombia tienen un papel activo en los procesos de construcción de memoria, lo cual además de situarlos como afectados directos por la violencia, los superpone como actores que

denuncian, resisten y comunican en pro de la justicia y de un futuro democrático. Este es el caso de la memoria ejemplar, tan diferente a la memoria literal. Esta última implica recordar y quedarse en el pasado a través del dolor y el sufrimiento, en muchas ocasiones genera deseos de venganza que reproducen violencia; la memoria ejemplar por su parte es aquella que impulsa la acción futura para el cambio a partir del pasado.

Finalmente, un último aspecto a exaltar es que en este informe también es visible la pluralidad de memorias, un aspecto que es fundamental al reconocer la memoria como esa multiplicidad de visiones que, entre consensos y disensos, construyen discursos únicos y a la vez diversos. Precisamente el GMH enunciaba en el informe sobre Trujillo, una preocupación y un reto para la democracia en Colombia: El hecho de que las memorias de sectores subalternos como los indígenas, no llegan a la escena pública. En este sentido se exalta la pluralidad del informe, en el cual se mencionan iniciativas de grupos étnicos cuyos derechos humanos también han sido vulnerados y quienes, a través de la memoria, reivindican su identidad y traen a la escena pública todas sus demandas históricas.

Por otro lado, uno de los informes más importantes del CNMH es el *¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad* (2013). El informe es una presentación general de la memoria histórica en Colombia, además de que es el resultado de investigaciones muy rigurosas que se hicieron públicas no sólo en eventos sino también en relación con productos audiovisuales, conferencias y demás. Tal y como se mencionó en el segundo capítulo sobre la contextualización normativa, este informe para muchos académicos es considerado como equiparable al *Nunca más* que se construyó en el Cono Sur, no sólo como una síntesis de historia reciente, sino como una exposición de verdad histórica que también demanda justicia. En el *¡Basta Ya!* (2013) uno de los aspectos más relevantes es la forma en la que nombran y caracterizan la guerra, logrando vincular diferentes visiones, pero logrando a su vez comprender los eventos con una mirada contextual. Ciertamente las políticas de memoria también dan cuenta de los fines institucionales y en esta forma de nombrar la guerra, también emerge la visión estatal que, para el momento, estuvo enfocado en lograr unos acuerdos con las FARC y vincular políticas de paz, reparación y justicia a estas políticas de memoria. El informe presenta lo siguiente:

“Ver la violencia desde la perspectiva de la tierra y los territorios revela otro rasgo distintivo de su historia: la guerra se ha librado mayoritariamente en el campo colombiano, en los caseríos, veredas y municipios, lejanos y apartados del país central o de las grandes ciudades. Es una guerra que muchos colombianos y colombianas no ven, no sienten, una guerra que no los amenaza. Una guerra de la que se tiene noticia a través del lente de los medios de comunicación, que sufren otros y que permite a miles de personas vivir en la ilusión de que el país goza de democracia plena y prosperidad, a la vez que les impide entender la suma importancia de cada decisión, afirmación o negociación política para quienes la sufren. (p.22)”

Es muy importante que los informes también expresen las limitaciones existentes para la construcción de memoria histórica en un contexto determinado. Y tal y como se menciona

en el anterior apartado, los medios de comunicación, la negociación política y otros factores, limitan el alcance de la paz y la justicia. Por ejemplo, aunque la desaparición forzada es también un fenómeno vinculado al conflicto armado, es a su vez uno de los mayores obstáculos para la construcción de la verdad. Muchos de los familiares aún solicitan la verdad sobre sus familiares desaparecidos y claridad sobre lo sucedido. El drama de la desaparición es uno de los aspectos que también los países del Cono Sur han tenido que considerar en la construcción de su memoria nacional. De hecho, el CNMH afirma que la cifra en Colombia supera las cifras oficiales de Argentina, Chile y Uruguay. En este sentido, el CNMH también ha procurado aludir a la desaparición forzada y al drama que sufren sus familiares, semanas, meses, años y décadas sin tener conocimiento claro de lo sucedido.

El informe *Hasta encontrarlos. El drama de la desaparición forzada en Colombia* (2016) aborda la desaparición forzada como una de las prácticas represivas más atroces de las que se han valido diferentes regímenes para imponer su control y poder. Para el caso colombiano, lo presentan como una forma de violencia capaz de producir terror y causar sufrimiento prolongado, alterando la vida de familias por generaciones, e incluso, paralizando comunidades y sociedades enteras. La desaparición forzada convoca a numerosos reclamos de verdad y justicia, de hecho, el CNMH convoca a que sea una exigencia constante por parte de toda la sociedad, que en su mayoría es indolente frente a muchas formas de violencia. En este sentido, también se hace un llamado a construir una sociedad democrática que supere el clima de impunidad, estigmatización e indiferencia no sólo frente a las víctimas, también frente a los responsables y al crimen en general.

Hasta este punto será necesario afirmar que el Grupo de Memoria Histórica, enfocó sus informes, mucho más que en contextos, conceptos o eventos traumáticos, en ejes problemáticos desde los cuales fungieron como aristas de análisis. Por ejemplo, el asunto del género, de la infancia, la tenencia de la tierra, las fronteras, el desplazamiento; todos son ejes problemáticos que permiten un acercamiento mucho más claro al conflicto armado. En este sentido, un tercer informe a revisar *La tierra en disputa. Memorias de despojo y resistencia campesina en la costa Caribe* (2010), expresa diferentes resultados de análisis que se llevaron a cabo sobre un estudio de territorio y territorialidades, la tierra y las luchas sobre ella. Este informe es interesante porque presenta alrededor de estas problemáticas en el marco de conflicto armado, el papel de las instituciones y por su puesto la lucha por los derechos humanos. Este último planteamiento, como se visualizó en otros momentos, es propio y connatural a una política de memoria que se construya en un proceso de transición. Aunque el informe se contextualiza en la costa caribe, arroja conclusiones que son generalizadas para el territorio nacional y que además responde a cuestionamientos habituales sobre otros lugares.

Dado que la finalidad de la institución es construir memoria histórica y esclarecer los eventos, la mayoría de los informes están orientados a definir problemáticas desde el lenguaje y plantear un contexto generalizado que sea soporte para la generación de políticas coherentes con lo sucedido. Así, el informe aborda una amplia gama de causas al despojo y afirman en

el marco de todo el texto, la imposibilidad de hablar de políticas de restitución sin visualizar las dimensiones del problema en el paisaje agrario colombiano. Lo cierto es, que frente a un fenómeno que trae consigo violencia, destierro, resistencias campesinas, desplazamientos, el informe procura tener consigo todas las versiones y miradas. Sin embargo, son muy explícitos al informar que fue difícil en la recolección de testimonios y de información, acceder a la mirada del victimario. Y frente a esto, en el GMH afirma en este informe de la tierra en disputa (2010) lo siguiente:

“El trabajo de memoria no es tranquilo ni unívoco. Al contrario, implica en todas sus versiones y niveles individuales y colectivos, luchas permanentes con un alto sentido político: «La memoria es como la cartografía política de un territorio, define al ser individual y colectivo de una sociedad, puesto que es la base para la escritura de su historia [...] La lucha por su monopolio no es sólo la lucha por la identidad, es también una lucha por el horizonte y el sentido [...]» (P.29)

Los procesos de recordación y de reminiscencia colectiva, convocan necesariamente a componentes importantes en la identidad, la cual se va constituyendo con hitos y recuerdos que necesariamente los situarán frente a la imagen del otro. Para este caso, las historias tejidas en los territorios que fueron habitados también hacen parte de esta identidad. Es entonces necesario afirmar que, una política de memoria que reivindique el valor material y simbólico de la tierra, que exponga todas las tensiones que se han construido frente a ella, que investigue alrededor del territorio y de las territorialidades que los diversos actores ejercieron sobre el mismo, es indiscutiblemente una política de memoria que se incrusta en el seno de las identidades y que aporta a la claridad sobre lo sucedido. Precisamente se afirmaba en el capítulo de conceptualización, que las políticas de memoria, como expresión del uso público del pasado, acoge perspectivas de memoria individual y de memoria colectiva que deconstruyen pasados y contextualizan identidad colectiva. Es decir, que la memoria pública moldea la identidad colectiva a través de los marcos sociales que se construyen con la transmisión del pasado. Un marco colectivo construido para este caso es el referido a las diferentes concepciones de la tierra, del entorno rural en Colombia, los temores que giran alrededor de ella y el valor que ha adquirido política, económica y socialmente.

Ahora bien, en este informe, las ausencias de los discursos de los victimarios no hacen parte activa del trabajo de memoria, dado que se negaron a dar testimonio. Un ejercicio que no considere las diferentes miradas, por el contrario, su silencio, también se configura como parte de la trama y posibilita otras conclusiones, no sólo sobre ellos mismos, sino sobre las dinámicas territoriales, sobre los ejercicios de memoria en el país, sobre la lucha por la búsqueda de la verdad y sobre los grandes retos que afrontan en general las políticas de memoria.

Por otro lado, la tierra, los espacios públicos y los recursos, fueron nodos centrales para una metodología variada, en la que además de un arduo trabajo documental y estadístico, se realizaron entrevistas, recorridos, cartografías, talleres y grupos focales con campesinos,

campesinas, desplazados, desplazadas, funcionarios, funcionarias, expertos, académicos, organizaciones, etc. Un informe que termina con unas demandas claras y explícitas para el estado: La necesidad de reconsiderar una revisión del periodo de 1991- hasta la actualidad.

Esta sugerencia que se hace literal en las conclusiones del informe se refleja justamente un año después en la aprobación e inicio de la implementación de la Ley de Restitución de Tierras, en la que se busca restituir tierras, indemnizar víctimas cuando no es posible la restitución, rehabilitación a quienes han sufrido daños físicos y psicológicos, honrar la memoria de seres queridos o asesinados y que no se repitan los hechos de violencia. El rango de tiempo que plantea la ley es desde 2011 hasta la actualidad, tiempo sugerido por el informe. Además, considera los conceptos de despojo y desplazamiento desde las consideraciones conceptuales y contextuales de este informe revisado. Este punto resulta ser interesante para la presente investigación porque pone en evidencia la importancia de una política de memoria histórica en el plano prescriptivo y normativo para la consolidación de un estado democrático. Y en este mismo sentido democrático, el informe se redacta en función del reconocimiento de la diferencia, de la identidad cultural, de la mujer y el género, del bienestar de las etnias y campesinados; todo en pro de pasar por la palabra escrita y pública los impedimentos que ha tenido una ciudadanía incluyente en Colombia.

Por otro lado, el informe a revisar correspondiente al año 2011, aborda el tema de asociaciones de campesinos que han resistido la violencia sin armarse, desde un caso específico. El informe *El orden desarmado. La resistencia de la asociación de trabajadores campesinos de Carare* alude a la resistencia y a retomar memorias diversas sobre las formas de rechazar y enfrentar la violencia en el entorno rural. En su intento de aportar a la memoria histórica, el informe no deja de presentar eventos desde el marco individual y social, exaltando el papel de los líderes en el desarrollo socioeconómico comunitario. A diferencia de los otros informes presentados, éste encierra una particular finalidad: Mucho más que la reconstrucción de hechos traumáticos y de la generación de aprendizajes políticos a partir de la intencionalidad de la no repetición, el informe reconstruye todo un proceso auténtico de liderazgo y organización campesina que se enfrentó a las diferentes formas de violencia en una pequeña zona del departamento de Santander. La reconstrucción de este admirable proceso se da entre 1965 y 2010 y el nodo central es la autonomía de los campesinos frente a actores armados ilegales.

Ciertamente, el informe es una de las primeras elaboraciones cuya autoría aparece por parte del Centro Nacional de Memoria Histórica y no por parte de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, pues tal y como se mencionó en el contexto normativo, en el 2011 se crea el CNMH al cual se integra el Grupo de Memoria Histórica. En este informe, a diferencia de los otros, la reconstrucción del proceso histórico de este caso de liderazgo y resistencia frente a la violencia concluye con sugerencias explícitas no sólo en términos jurídicos, sino que especifica desde tres focos: Sugerencias al derecho a la justicia, sugerencias para acciones de reparación y sugerencias en pro de las garantías de no

repetición. Antes de hacer una revisión detenida, es necesario recordar que las políticas de memoria, además de la recordación, se presentan como estrategias de transmisión para la generación de aprendizajes; que en un contexto democrático se orientan a la paz y a la configuración de subjetividades políticas. Por lo anterior, siempre estarán atadas a la construcción de espacios educativo aunado a un deber de memoria.

Desde este punto, el informe le recomienda a la Fiscalía General de la Nación, a la Unidad Nacional de Derechos Humanos y DIH, y a la Unidad Nacional de Justicia y Paz, que implementen una serie de medidas que permitan reconocer a cada víctima de la región. Además, realizan una valoración y evaluación de la ley de víctimas que para el momento era reciente, y finalmente invitan en nombre de la Asociación de Trabajadores Campesinos del Carare, al Ministerio de Comunicaciones y al Ministerio de Educación para que se comprometan realmente a ser promotores de acciones que estén dirigidas a la paz y a la convivencia a diferencia de otras iniciativas que han tenido mucho más orientadas a una cultura de la violencia. El informe concluye en este punto con lo siguiente:

“La Asociación de Trabajadores Campesinos del Carare es respetuosa de la libertad de información y no estaría de acuerdo con que se censuraran los medios de comunicación. Sin embargo, considera que hay ciertos excesos en las programaciones cuando se da pie para “encumbrar” la violencia, los comportamientos por fuera de la ley o de la ética, y la vida de aquellos que optan por la vía fácil del enriquecimiento ilícito, convirtiéndose todo ello en un mensaje nefasto para jóvenes que aun teniendo la mayoría de edad no cuentan con la formación necesaria para valorar críticamente los programas televisivos. Por ello de manera respetuosa y apelando al sentido de responsabilidad de los medios de comunicación, solicita que éstos replanteen seriamente su papel en la sociedad, decidiéndose tanto por reorientar o mejorar el nivel de muchos de sus programas como por realzar la información positiva que a diario produce el país. La sociedad necesita de los medios de comunicación, pero con programas variados, pluralistas, objetivos y críticos, que permitan reforzar los grandes valores sociales y la acción destacada de empresarios, políticos, científicos, trabajadores de todos los órdenes, artistas y de aquellos colombianos anónimos que cotidianamente están aportando para la construcción de un país más incluyente, equitativo y democrático.” (P.501)

Es importante señalar como el texto al final de sus recomendaciones hace un llamado a diferentes instancias culturales y judiciales a promover la difusión del informe no solamente como un libro o un texto colgado en la red pública sino como un instrumento para la realización de talleres con los profesores de los diversos niveles educativos, además de un elemento de planificación y realización de cátedras de historia, paz y democracia, en las escuelas y colegios de las y veredas que componen el área de influencia de la organización. Por otra parte, se afirma cómo la actividad de Memoria debe considerarse una actividad permanente de reelaboración y de difusión, por lo que se hace un llamado a una profunda difusión de este en cartillas y audiovisuales, para que cumpla un objetivo social tendiente a la no repetición y a la conservación y reproducción de los valores que dieron origen a la asociación. Asimismo, invita a que se siga estudiando el proceso vivido por la organización

por lo que exige que los futuros análisis de memoria resalten el papel de las mujeres y de los afrodescendientes en el proceso de configuración y de consolidación de la Asociación en sus veinte cinco años de existencia y de búsqueda de paz y convivencia en la región del Carare.

Además de este panorama introductorio, esta investigación también construye un aporte relacionados con una revisión de la política de memoria del CNMH desde los tres ejes estructurantes del concepto de política de memoria: Deber y Derecho de memoria, Usos políticos del pasado y los horizontes de futuro relacionados con la democracia y memoria. A continuación se presentará el análisis de las producciones en las que más se evidencian cada uno de estos tres ejes estructurantes como parte fundamental de una política de memoria.

4.1.1 El Deber y el Derecho de Memoria en la producción escrita del Centro Nacional de Memoria Histórica

Según se expresa en el segundo capítulo de la presente investigación, la creación del Centro Nacional de Memoria Histórica hace parte de un deber del Estado que, a su vez, responde a un derecho de las víctimas. De esta forma el deber y el derecho de memoria es uno de los ejes estructurantes más recurrentes en la revisión documental para la conceptualización. Esta característica central deviene como subcategoría central de las políticas de memoria y por lo mismo será rastreado en los diferentes informes del CNMH. Al interior de estos últimos, se alude a un deber y derecho de memoria que vincula lo jurídico y lo político, pero también lo cultural, lo social y lo económico.

Uno de los aspectos más importantes a considerar en este punto, es que el Estado en medio de sus responsabilidades normativas, no sólo está abierto a las iniciativas de memoria del CNMH, también vincula y reconoce otras iniciativas cotidianas que abordan el pasado y esto precisamente, hace parte de sus deberes.

Así, el *¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad* (2013) en su objetivo de documentar la violencia desde la memoria, establece también que el ejercicio de reconstrucción histórica implica un deber de no generalizar los sujetos, los eventos, los fenómenos, los contextos, las voces; por lo mismo en este informe se habla de memoria de la humillación, del despojo, de los proyectos truncados, de la arbitrariedad, de la ofensa, memorias del enojo, de la rabia, de la impotencia, de la culpa y del sufrimiento. Dado lo anterior, una mirada a los eventos de una manera particular y singular se convierte en una prioridad necesaria en cualquier ejercicio de memoria histórica. Aunado a esto, en la conceptualización, se concluye que todas las políticas vienen de entornos políticos, cultural y socialmente diferentes indicando las diversas formas de violencia de manera diferenciada.

En función de lo planteado, el informe *San Carlos: memorias del éxodo en la guerra* (2011) expresa que el desplazamiento forzado en San Carlos es uno de los casos estipulados en el ámbito institucional y por lo mismo, se considera en diferentes momentos la política nacional de atención a la población en situación de desplazamiento como un caso especialmente diferente. Puede entenderse como deber y derecho de memoria en el informe, las acciones realizadas por el gobierno local, departamental y nacional en los componentes de prevención, atención humanitaria, restablecimiento y reparación, no sólo desde lo individual, sino también desde lo ocurrido en un territorio especial como lo es San Carlos. Aunque el CNMH expone lo implementado, también es crítico y expresa que hay muchos efectos paradójicos en este deber de memoria en tanto, la atención institucional tiende a homogeneizar respuestas y a desconocer no sólo los daños diferenciales sino los diversos sentidos y horizontes de lo que significa la reparación integral. Por lo mismo, se asume que el deber por parte del Estado en términos de justicia y reparación aún debe fortalecerse y mejorarse.

Precisamente en un acercamiento a estas voces silenciadas que deben ser más evidentes en la escena pública, se alude al informe *La tierra en disputa Memorias de despojo y resistencia campesina en la costa Caribe (1960-2010)* del año 2010. En este libro se presentan las múltiples memorias sobre la tierra y el territorio, las luchas para ejercer los derechos sobre ellos, las intervenciones institucionales y los traumáticos procesos de su pérdida. Las memorias se recogieron en una de las regiones donde el despojo de tierras ha sido más protuberante durante las últimas décadas: los departamentos de Córdoba y de Sucre, y aquellos municipios del departamento de Bolívar que pertenecen a la subregión de los Montes de María.

Lo importante de este texto en función de la construcción de memoria histórica es que hace un intento de reconstruir los escenarios de interacción de la memoria: los procesos históricos del despojo; los contextos regionales que los han marcado: el clientelismo político, el conflicto armado y la presencia del Estado a través de las políticas dirigidas al ámbito rural, vistas por los funcionarios y los usuarios de sus servicios. Las únicas memorias con las cuales, al parecer, no se ha podido interactuar, son las memorias, o mejor, los silencios de los victimarios, a pesar de constituir esta interacción un derecho básico de las víctimas.

Por otra parte, en pro del deber de una mirada diferenciada, no sólo hacia los territorios y a las víctimas, sino también hacia las condiciones en las que se vive la violencia y los sujetos que la encarnan, será necesario apelar al informe *Ojalá nos alcance la vida. Historias de vida de personas mayores víctimas del conflicto armado colombiano* (2017), el cual además de presentar el drama de la tercera edad al interior de la guerra, hace un requerimiento explícito al Estado para amparar al adulto mayor de manera especial. Frente a esto, el informe concluye con algunas propuestas que demandan un deber pero también el cumplimiento de un derecho. Por ejemplo:

Una de estas propuestas es por la necesidad de que el Estado tome en cuenta que las pensiones son un bien público esencial y un derecho ciudadano que debe ser amparado por la ley, y en

consecuencia, otorgue la Pensión Social Universal o una medida similar. Esta pensión debe ser como en la casi totalidad de los países de Centro, Suramérica y el Caribe donde ya existe, incluidos países más pobres que Colombia, un ingreso básico vitalicio que garantice una vejez digna a todos los ciudadanos y ciudadanas que lo necesiten, independientemente de su condición social, credo o localización geográfica.” (p.299)

Estas solicitudes y propuestas son medidas que están orientadas a generar una política de memoria que en efecto y desde su conceptualización tiene un deber de construir espacios de aprendizaje que generen a su vez acuerdos en pro de la diferencia que va mucho más allá de la connotación jurídica. De hecho, los informes revelan que las mismas víctimas expresan su dolor por la acción de los victimarios, pero también por la acción, omisión y complicidad del Estado.

En este sentido, en el informe *Hasta encontrarlos. El drama de la desaparición forzada en Colombia* (2016) afirma que, en el delito de desaparición forzada, incluso el Estado ha tenido participación y que de alguna forma esto ha perpetuado este crimen por parte de múltiples actores: fuerzas paramilitares, bandas criminales, carteles de droga, etc. Incluso el informe se remite a la normatividad colombiana para caracterizar las víctimas y para presentar las responsabilidades estatales frente a las víctimas de desaparición forzada.

Todo lo anterior, en definitiva, es contrario a los propósitos de un Estado Social de Derecho. Si bien los reclamos se gestan en un tiempo pasado, los deberes y los derechos a los que ahora se apela son en pro de la reparación y de un futuro democrático, objetivo prioritario de una acción de memoria ejemplar que tenga un respaldo jurídico.

Como deber del estado para la garantía de unos derechos, las políticas de memoria expresan la necesidad de una reivindicación con las víctimas, apelando no solamente a un derecho de memoria, también la reparación individual y colectiva que pueda valorar la magnitud de los daños, pero también que garantice la no repetición. De hecho, el CNMH construye varios volúmenes de un informe específico a la garantía de no repetición *El derecho a la justicia como garantía de no repetición* (2015); específicamente uno de los volúmenes busca dar cuenta de los encuentros y desencuentros de las reclamaciones de las víctimas. Y la manera en la que el Estado actúa en relación con la justicia, afirmando que los avances y retrocesos son algo persistente en los mecanismos de justicia. El informe, en consideración a la voz de las víctimas, expresa también los diferentes panoramas y dilemas que enfrentan las víctimas en búsqueda de la justicia.

Específicamente, en torno a la idea de la no repetición, el documento alude a las violaciones de derechos humanos que se han perpetrado en el conflicto armado, pero también se expresan las expectativas de satisfacción del derecho en términos de reparación por parte de las autoridades. Uno de los aspectos más importantes que se afirman en el documento, es que acciones tan concretas como reclamos, denuncias, iniciativas de visibilización, movilización y articulación con otras organizaciones, son efectivas no solo para la justicia, sino, además, para la no repetición. Así, es necesario recordar que, desde la conceptualización, se entiende

que la justicia y la no repetición, aunque son deberes del Estado, también lo son por parte de la población y de otras organizaciones y entidades que apoyan la construcción de la paz. De hecho, el deber de memoria por parte del estado se traduce como apoyo a organizaciones sociales, a aquellas que trabajan humanitariamente, aquellas que resignifican la paz, las que buscan la justicia, la que aportan conocimiento de la verdad a la historia nacional. El Estado, la ley, al menos en el papel que juega el CNMH, está abierto a iniciativas de memoria orientadas a prácticas de memoria cotidiana. Esto es explícito en la política de memoria expresada en los informes.

Hasta este punto se reconoce de manera general entre estos informes que una política pública de la memoria debe proteger el derecho a hacer memoria y estimular su ejercicio como actividad central para la democratización de la sociedad y con miras a fomentar la reconstrucción de lo social. Ello implica, como bien lo ha mostrado la amplia gama de expresiones de memoria recopiladas, que el derecho a la memoria no pasa solamente por copiosos libros, textos y documentos académicos y jurídicos ni se limita a una mirada de la historia que se transmite en ámbitos educativos y académicos únicamente. El debate por la memoria también se da en los espacios públicos, dando lugar a diversas expresiones. Una política pública (relacionada con el deber y el derecho de memoria), debe fomentar todo tipo de iniciativas de parte de todos los sectores de la sociedad en tanto expresan valores y conflictos que deben ser tramitados en la arena democrática y, por lo tanto, materializarse en las instituciones.

Sin embargo, la comprensión de la violencia y sus consecuencias sí tiene un lugar en lo público, ya que una política pública (relacionada con el deber y el derecho de memoria), debe reconocer a ciudadanas y ciudadanos las consecuencias de esta experiencia dolorosa y propiciar las garantías democráticas para trascenderlas. La investigación, promoción y protección de las iniciativas y emprendimientos de la memoria redundan en garantizar el derecho a la memoria, el fortalecimiento de la verdad y la justicia; permiten superar los vacíos narrativos de la historia de las comunidades y las nefastas consecuencias de la impunidad que recrea la espiral y la repetición de los hechos de violencia. La implementación de iniciativas de memoria y de testimonios bajo garantías de seguridad para las víctimas contribuye a la creación de una conciencia histórica que provee elementos de rectificación moral y jurídica en pro del derecho a la memoria de las víctimas y de la sociedad civil en general.

Es imperante y necesario que los funcionarios de las instituciones gubernamentales y escolares sean formados y concientizados acerca de la importancia de la memoria histórica al interior de los procesos de construcción de ciudadanía, no como política vindicativa de las víctimas, sino como un prerequisite propio de los procesos de reconciliación ciudadana. Para ello se recomienda la elaboración y ejecución de programas, seminarios y diplomados que provean herramientas y potencien el compromiso con la construcción de la memoria histórica en sus localidades. De hecho, el CNMH ha intentado liderar iniciativas específicas

de formación, las cuales incluyen cátedras para universitarios y diversas herramientas metodológicas no para la enseñanza en memoria histórica sino para la construcción de memoria en comunidades afectadas que requieran de los trabajos de memoria. En la parte final de este capítulo se caracterizarán más a fondo estas iniciativas.

Un aspecto a considerar en el marco de los deberes de Estado, son los deberes relacionados con la justicia transicional, la cual no debe limitarse al perdón, a la reconciliación, o al castigo. Para lo anterior, los mismos informes son explícitos con los tipos de memoria que permite pensar en una idea de justicia relevantes para la construcción de memoria. Al respecto, el informe *Trujillo. Una tragedia que no cesa (2008)*, expresa que estos tipos de memoria son específicos deberes del Estado en el marco de una política de memoria: 1. La memoria histórica, que no es de ningún modo sustituta de la justicia. Es un escenario de reconocimiento de las diferencias con miras a un proyecto incluyente, y en ese sentido es también una plataforma para el diálogo y la negociación. 2. La memoria por sí sola, que es en sí misma una forma de justicia. A través de la memoria se responsabiliza a los perpetradores y se hacen visibles las impunidades y los silencios. Cuando flaquea la verdad judicial, se eleva el papel de la memoria: ésta se convierte en el nuevo juez. 3. La memoria histórica, que es una forma de reparación. Ella hace parte de los reclamos esenciales de las víctimas. En otros términos, la memoria es una instancia de reconocimiento del sufrimiento social que fue negado, ocultado o suprimido de la escena pública bajo el impacto mismo de la violencia.

Por su parte, el informe *Memorias en tiempos de guerra (2009)*, expresa que una política pública en memoria, tiene el deber de proteger en sí mismo, el derecho a hacer memoria y estimular su ejercicio como actividad central para la democratización de la sociedad y con miras a fomentar la reconstrucción de lo social. Un Deber de memoria en este caso es entonces:

Que se dé en los espacios públicos, dando lugar a diversas expresiones. Una política pública de la memoria debe fomentar todo tipo de iniciativas de parte de todos los sectores de la sociedad en tanto expresan valores y conflictos que deben ser tramitados en la arena democrática y, por lo tanto, materializarse en las instituciones (...). La implementación de iniciativas de memoria y de testimonios bajo garantías de seguridad para las víctimas contribuye a la creación de una conciencia histórica que provee elementos de rectificación moral y jurídica en pro de las víctimas y de la sociedad civil en general. (P.20)

El CNMH es explícito en sus informes al develar el Deber y el Derecho de memoria confrontándolos con la justicia, la reparación, y por supuesto, la garantía de no repetición; asignando responsabilidades en sus recomendaciones. Se hace un llamado a diferentes instancias culturales y judiciales a promover la difusión del informe no solamente como un libro o un texto colgado en la red pública sino como un instrumento para la realización de talleres con los profesores de los diversos niveles educativos, además de un elemento de planificación y realización de cátedras de historia, paz y democracia, en las escuelas y colegios de las y veredas que componen el área de influencia de la organización.

Por otra parte se afirma como la actividad de Memoria debe considerarse como una actividad permanente de reelaboración y de difusión, por lo que se hace un llamado a una profunda difusión, del mismo en cartillas y audiovisuales, para que cumpla un objetivo social tendiente a la no repetición y a la conservación y reproducción de los valores que dieron origen a la asociación. Asimismo, invita a que se siga estudiando el proceso vivido por la organización por lo que exige que los futuros análisis de memoria resalten el papel de las mujeres y de los afrodescendientes en el proceso de configuración y de consolidación de la Asociación en sus veinte cinco años de existencia y de búsqueda de paz y convivencia en la región del Carare.

En este orden de ideas, el informe *El orden desarmado La resistencia de la Asociación de Trabajadores Campesinos de Carare (ATCC)* (2011). También hace unas recomendaciones directas y explicadas desde su contenido: En Materia del Derecho a la justicia: expresa lo siguiente:

“El grupo de Memoria Histórica recomienda a la Fiscalía General de la Nación, a la Unidad Nacional de Derechos Humanos y DIH, y al Unidad Nacional de Justicia y Paz que realice una actualización y sistematización del universo de víctimas en la región del Carare, que permita cruzar datos e información entre los expedientes judiciales, a fin de establecer conexiones criminales, implicados y condiciones políticas, económicas y sociales, que admitieron el sistemático uso de la violencia en la región. Todo ello a fin de contribuir a dinamizar las actuaciones judiciales de los expedientes que se encuentran abiertos o temporalmente archivados.” (P.498)

Además de lo anterior, el informe expresa responsabilidades en materia de reparación y de no repetición que tienen relación con la Ley de Víctimas como un instrumento valioso para la reparación, además de destacar las funciones de los Ministerios de Comunicaciones y de Educación, quienes deben comprometerse con las acciones de cultura, paz y convivencia, al igual que impulsar iniciativas y prácticas educativas y sociales.

4.1.2 Los usos políticos de la memoria que se visibilizan en los diferentes informes del Centro Nacional de Memoria Histórica

Reconociendo la construcción de memoria histórica como un campo en disputas en el que emergen múltiples verdades, selecciones y usos, se afirma que también su finalidad es el reconocimiento de dichos consensos y disensos. Por lo mismo, la singularidad es importante en la construcción de memoria histórica, es decir, la singularidad es uno de los usos políticos que emergen de la memoria. Por lo anterior, la memoria es multifacética y presenta diversos lentes de un mismo pasado, nace de un grupo y de una experiencia en común pero sus usos son tan heterogéneos y polifacéticos que una política orientada a la memoria histórica deberá abarcar un poco de esta diversidad. En revisión a la producción del CNMH, se encuentra en el informe *¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad* (2013) que expresa la

importancia de que la contienda en pro de una democracia en la que los Derechos humanos se perfilan como vademécum de vida, deberá trazarse con una lectura del pasado que vincule el género, la diversidad sexual, la etnia, la edad, etc. Sólo con unos usos de la memoria en pro de la singularidad se podrán apartar y abandonar las prácticas de exclusión y de violaciones a los derechos. El informe afirma en la parte de sus conclusiones, la importancia de implementar por la vía normativa acciones que protejan a quienes han sido excluidos y se les pueda restituir su condición de sujetos de derecho.

La singularidad frente a la víctima, como uso político de la memoria y a los diferentes actores, se pone en evidencia en cada uno de los informes, no sólo desde la perspectiva normativa, sino también desde la formulación y expresión de investigaciones. El informe *San Carlos: memorias del éxodo en la guerra* (2011), tiene un énfasis especial en el desplazamiento forzado, no sólo en San Carlos, sino expresando, cómo este municipio es una muestra de lo que ocurrió en gran parte del territorio colombiano. Sin embargo, aluden a la singularidad, no sólo de los sujetos, también de los impactos de la guerra, los cuales difieren en las diferentes formas de victimización: Masacres, asesinatos selectivos, las listas, desaparición, persecución a líderes y proyectos de desarrollo rural, acciones para el control rural, tomas armadas, retenes y siembre de minas antipersonal. Cada una de estas acciones devino con una consecuencia y un efecto específico. De hecho, la singularidad en el marco de estos efectos también es arquetipo en las diversas formas de resistencia que se dieron. Por ejemplo, los movimientos cívicos que se dieron en San Carlos, son un hito particularmente importante y diferente en la historia de Colombia. El hecho de que los informes del CNMH enmarquen sus investigaciones en la búsqueda de memoria, olvido, justicia, impunidad y reconciliación, responde a un uso político de la memoria que impulsa desde la mirada diferenciada otros aportes para comprender la experiencia colectiva del conflicto.

A la singularidad de sujetos, de fenómenos, de impactos, de contextos, se le agrega la singularidad de metodologías para la construcción de memoria histórica en los contextos. En su texto *Aportes teóricos y metodológicos para la valoración de los daños causados por la violencia* (2014), se expresan los múltiples factores que deben considerarse a la hora de comprender y evaluar el daño de la violencia en un ser humano. El informe justifica este planteamiento desde la siguiente afirmación: “pues cada persona es un ser particular, con realidades objetivas y subjetivas específicas. En este sentido, resulta útil señalar que el daño no es un asunto que pueda determinarse a priori.” (p.12) Según este informe, lo metodológico para la construcción de memoria no debe disgregarse de la valoración integral de la persona, del grupo, comunidad u organización de la que hace parte. Por lo anterior, todas las herramientas de reconstrucción de memoria histórica presentadas en este informe dan cuenta de una metodología que no generaliza y que justifica la falta de generalizaciones y universalizaciones, en la necesidad de pensar en la identidad propia, aquella identidad personal que está dotada de sensibilidades y experiencias particulares.

En este mismo horizonte, se escriben los informes *Ojalá nos alcance la vida. Historias de vida de personas mayores víctimas del conflicto armado colombiano* (2017) y *Nuestra vida ha sido nuestra lucha. Resistencia y Memoria en el Cauca indígena* (2012). Los dos documentos, también, describen el impacto de la violencia en Colombia y enuncian todos los retos para la construcción de memoria desde las condiciones de edad y etnia. Por su parte, el primer informe vislumbra la singularidad como un uso político de memoria, desde la construcción de memoria con la Corporación Asuntos Mayores (COASUMA). La idea que movilizó dicha construcción fue la idea de recopilar historias de adultos mayores que vivieron efectos del conflicto armado, no sólo por su condición y su edad, sino también porque han vivido la violencia en Colombia desde algunas de sus etapas, y por lo mismo, la conocen de manera vivencial desde la infancia. Lo importante de la singularidad, es que siempre deja una lección, de alguna forma genera aprendizajes específicos, orientados a condiciones frente a las cuales todos estamos de alguna relacionados y vinculados. Para el caso del informe, se expresa un aprendizaje vinculado al no olvido y a la reflexión. Estos aprendizajes políticos orientados a la reflexión, están estrechamente relacionados con el uso pedagógico que se expresa en las pedagogías sociales de la memoria:

“Vemos que uno de los aportes de este trabajo, además de recoger las memorias de los mayores como una fórmula contra el olvido, es también cuestionarnos sobre las formas en que queremos seguir envejeciendo en este país. Estas voces que nos hablan desde rincones apartados, nos llaman a reflexionar sobre los efectos del conflicto en las personas mayores, pero también sobre el tratamiento que les damos todas las demás.” (p.10)

De esta forma, la reflexión está estrechamente relacionada con el concepto de conciencia sobre el pasado y por el nunca olvido, en función de lo expresado, incluso un aprendizaje político es un uso de la memoria. Aunado a esto, en el segundo informe se evidencia también un concepto nuclear y vinculante con los aprendizajes políticos: La resistencia. En este caso, el informe incluso expresa textualmente la importancia de conceptualizar los fenómenos, nombrarlos, nominarlos, caracterizarlos; sólo así es necesario comprenderlos y garantizar la no repetición. Por lo anterior es recurrente una discusión sobre el concepto que tuvo lugar desde las concepciones clásicas hasta las complejas interpretaciones apoyadas en estudios regionales y análisis globales sobre prácticas de movilización social asociadas con la acción de resistir. En este documento se concluye que la lectura del concepto de resistencia en Colombia incluye aportes desde las dimensiones políticas, económicas, jurídicas, y culturales. Con lo anterior es necesario afirmar que la producción del CNMH desarrolla siempre como punto fundamental, una conceptualización rigurosa sobre lo que contextualiza posteriormente con los diversos testimonios y ejercicios investigativos con poblaciones determinadas.

En orientación a los ejes claves de las publicaciones del CNMH: singularidad y conceptualización o nombrar los fenómenos claramente, la institución también se esfuerza por incluir la mirada del victimario, y en este sentido, este reconocimiento es por su puesto un uso de la memoria. Un campo inagotable de disputas, entiende las razones híbridas de

víctimas, jueces y litigantes, también del poder ejecutivo y de los políticos. Por supuesto, es un lugar donde también se despliegan las tensiones más agudas entre el universalismo de los derechos, la indiferencia generalizada, éticas contextuales y medidas de paz y justicia. En este entramado, se entiende desde el CNMH que no todas las responsabilidades por los actos de barbarie, son del Estado. Sin eximirlo, y mucho menos contemplando que no sólo su ausencia aportó al panorama de violencia, sino también su abuso del poder coercitivo y político; será necesario afirmar que aquellos grupos que pusieron en duda su monopolio de la fuerza y que se legitimaron a través de la ilegalidad como territorialidades bélicas, también son grandes responsables de lo acontecido.

Frente a lo anterior será necesaria una revisión de dos informes importantes que contemplan la voz de estos victimarios: *Rearmados y Reintegrados. Panorama pos-acuerdos con las AUC* (2015) y *Tomas y ataques guerrilleros (1965 - 2013)* (2016). El primero de ellos, expresa que para que la memoria sea un vehículo facilitador de la paz, es prioritario darle a cada actor un espacio en la historia, aceptando que cada uno tiene una gran carga emotiva que es decantado en el ejercicio del investigador, para este caso el Grupo de Memoria Histórica del CNMH. Frente a esto, el informe sobre las AUC, además de soportar la construcción de un relato colectivo, expresa los compromisos y responsabilidades que asumen las Autodefensas Armadas después de su desmovilización, con respecto a la sociedad en general y a sus víctimas. El informe hace un llamado al deber ético de estos actores, quienes deben asumir un deber ético de contar qué pasó, quiénes lo determinaron, cuándo y cómo ocurrieron los hechos que generaron tanto sufrimiento. El énfasis de este informe y su aporte más amplio para la construcción de memoria histórica se soporta en generar un paso para la verdad histórica incluyendo las múltiples miradas.

Para el segundo informe, la relevancia en torno a vincular la mirada del victimario implica hacer una presentación temporal desde 1965 hasta el 2013, aludiendo a las primeras expresiones de las guerrillas y a todas las iniciativas de diálogos que se han emprendido con los diferentes gobiernos. Por supuesto este análisis vincula un acercamiento a la violencia bipartidista y a los antecedentes insurgentes latinoamericanos de las guerrillas colombianas. Este informe es muy amplio y cuenta con una caracterización de los métodos de guerra por los actores insurgentes. También se presenta cómo se dieron las pretensiones de acumulación territorial por parte de dichos actores, lanzando ofensivas en contra de la población civil e incluso en grandes ciudades, en las que las FARC destacaron por ser agresivos con pasos planificados. Aunque se evidencia un gran énfasis en el alcance de la verdad histórica para la construcción de memoria, el informe presenta la mirada sobre el victimario desde los múltiples intentos de paz y sobre lo importante que es reconocer la base histórica de los acuerdos de paz que, para el momento de la escritura del informe, estaban próximos a iniciarse con el actual gobierno. Evidentemente, el uso político de la memoria en este caso está vinculado con la paz y la justicia desde una nueva legislación que permita la superación de la guerra.

Finalmente, se presentará un último uso político de la memoria alusivo a la forma en la que el espacio se hace público para poner en evidencia los diferentes resultados de las diversas investigaciones en torno la construcción de la memoria histórica, es decir, el emplazamiento es por supuesto un uso político de la memoria. Así, la divulgación hace parte de un deber que asume el estado en la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras y por lo mismo, se piensa no sólo una acción pedagógica, sino también conmemorativa y correspondiente a la musealización. El CNMH entre sus informes de metodología, construye en el 2016 el informe *Arquitectura, memoria y reconciliación*, en el cual se justifica la construcción de memoria histórica desde un ejercicio de reconocimiento y escucha que se expresa en recursos diversos como entrevistas, visitas a campo, grupos focales, talleres de reflexión y de creación, conversatorios, seminarios locales, regionales y nacionales, cuyos resultados estarán reunidos en un museo; de esta forma, el mismo museo, es una construcción colectiva que expresa horrores, injusticias, sufrimientos, pero a su vez, solidaridad, dignidad y resistencia. La construcción social del museo reconoce desacuerdos y versiones contradictorias que intentan explicar la violencia vivida, lo importante es su visión plural:

“Ahora, si bien en el museo se expresarán versiones e interpretaciones distintas sobre el conflicto armado, estos deberán ser narrados sin dar lugar a los discursos, rechazos, justificadores de la violencia, discriminador o estigmatizador. El museo será un escenario abierto para continuar un debate democrático, para propiciar que se reconozcan las visiones que se han construido sobre la guerra y sobre la paz y desde luego también para contar lo irrefutable.” (p.19)

Pese a toda esta diversidad, el museo intenta expresar que el común denominador fue la violación sistemática de derechos, lo cual también tiene implícito, un llamado a la reparación de esa heterogeneidad de sujetos, posturas, reclamos, experiencias, traumas, dolores. los usos políticos de la memoria, además de normativos, están orientados a la justicia; son singulares desde los sujetos, contextos, condiciones y metodologías; espaciales; y por supuesto, públicos y pedagógicos. Estos últimos, serán revisados con mayor detenimiento en la segunda parte del presente capítulo.

4.1.3 El horizonte de futuro que se evidencia en la producción del Centro Nacional de Memoria Histórica

El tema de la Democracia y la Memoria es un punto necesario en el análisis que se haga en cualquier contexto de construcción de memoria histórica ubicado después de 1960, momento en el que se da la construcción de una memoria asociada a eventos traumáticos. En Colombia, es mucho más pertinente porque se supone que es una de las democracias más antiguas de Latinoamérica, pero a su vez, ha tenido uno de los conflictos armados más largos en la historia de muchos países, con la pretensión de haber finalizado con la firma del Acuerdo de Colón, en el año 2016. Esto hace que la idea de una democracia consolidada se diluya, pero a su vez, deja muchos retos para una consolidación de un Estado democrático, que, en el marco de un proceso de construcción de paz, necesariamente está orientado a una justicia

transicional. Así el CNMH como política de memoria, considera la democracia en relación con la memoria como un horizonte de futuro. A continuación, se presentará la forma en que los informes dan cuenta de esta estrecha relación conceptualizada en el marco de la categoría de Política de Memoria.

El primer informe que revisar es *Trujillo. Una tragedia que no cesa* (2008). Este informe es muy importante porque fue oficialmente el primer informe presentado por el Grupo de Memoria Histórica, al interior de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación. (CNRR), entidad previa al CNMH. El texto inicia con una justificación sobre la construcción de la narrativa a presentar, afirmando que dicha narrativa está hecha no sólo para las víctimas y sus comunidades locales, sino también para la sociedad colombiana en general. En este punto de partida, es necesario identificar esta producción como parte de una política de memoria activa, y que tal y como se afirmó con anterioridad, la política de memoria como proyecto político, se encarga de la transmisión a otras generaciones y de la exposición colectiva de los eventos con la pretensión, en este caso, de contribuir a la identidad colectiva de los colombianos.

Es necesario reafirmar la importancia del texto, al ser un primer ejercicio de hacer visible una reconstrucción de eventos con tres funciones principales: Aclarar hechos, explicitar la impunidad, la complicidad y el silencio; y finalmente, realizar una reparación simbólica a quienes fueron víctimas. Siguiendo la conceptualización y la contextualización presentada con anterioridad, se visibiliza en el informe la necesidad de hacer hincapié en los derechos humanos como vademécum que trazó la ruta de las políticas de memoria después de los 90's y que unificó un discurso para que las finalidades y las intencionalidades de victimizar y de victimizarse no estuvieran cooptadas e influenciadas. En este sentido, la hipótesis de la que parte el informe es la siguiente:

“se partió de la hipótesis de que el caso Trujillo consistía, en lo fundamental, en un síndrome de crímenes de guerra y de lesa humanidad perpetrados por una alianza regional y temporal entre narcotraficantes y organismos regionales y locales de ejército y Policía entre 1986 y 1994. La continuidad en la política diseñada y el designio criminal de una alianza surgida como producto de negociaciones y renegociaciones entre los bandos posibilitaron que se practicaran de manera sistemática y generalizada, entre otros, homicidios, torturas, desplazamiento, desapariciones forzadas y secuestros (p. 32)”

Así, es visible cómo desde el carácter en el que se exponen las ideas, el informe denuncia en principio las injusticias y presenta los eventos ocurrido en Trujillo como violaciones a los derechos humanos de manera muy explícita. Precisamente en esta exposición del informe, se evidencia una política de memoria por parte del estado hacia el resto de la sociedad, aunque comprende también a la comunidad; expresándose así, con pretensión de relato público. Sin embargo, es mucho más llamativa la intención explícita que emerge varias veces en el informe sobre aportar no sólo a la construcción de memorias, sino también a la “construcción democrática”. Tal y como ya se ha dicho, esta finalidad es fundante en un momento

transicional en el que Colombia está en proceso de la superación de un conflicto armado. Por lo anterior, el Grupo Memoria Histórica presenta seis líneas de justificación en las que la construcción de memoria histórica está estrechamente relacionada con la democracia:

1. El carácter político de la memoria como un campo de lucha en el que está en juego el tipo de futuro a decidir, aclarando que para el momento colombiano no todas las memorias llegarán a la escena política igualitariamente, porque la misma sociedad colombiana no posiciona en el mismo lugar a los indígenas y campesinos y a las élites.
2. El papel de la memoria en escenarios de democratización para mitigar situaciones de conflicto. Este tema hace parte de la transición y de la evaluación que debe hacerse de las responsabilidades sociales e institucionales para la verdad.
3. La memoria histórica no sustituye la justicia. A esto se le suma que la institucionalidad reconozca que ha fallado y que debe construirse otro proyecto de sociedad que sea incluyente y que implique el dialogo como base.
4. La memoria como una forma de justicia. Aunque la memoria no representa el aparato jurídico y normativo es una posibilidad de reconocer y resignificar a quienes han sido víctimas.
5. La memoria histórica es también reparación: En ella están implícitos los reclamos fundamentales de las víctimas, el sufrimiento social y todo lo que fue ocultado a la escena pública por mucho tiempo.
6. La memoria es mecanismo de empoderamiento de las víctimas. Les permite de alguna forma tomar fuerza en los eventos, organizarse y crear iniciativas creadoras y ciudadanas que desdibujen el efecto destructor de la violencia. Por su puesto, empoderar a las víctimas es cimentar la fuerza de movimientos y liderazgos.

Es necesario en este punto hacer una revisión metodológica del informe, en el cual se expone que se adelantaron entrevistas a funcionarios públicos tanto en el nivel nacional como regional, fiscales, académicos, periodistas, religiosos, miembros de organizaciones no gubernamentales, participantes en el ICISVT, peticionarios, ex guerrilleros, entre los más relevantes. Así mismo se revisaron las fuentes documentales disponibles. En este punto el Grupo de Memoria Histórica afirma que acceder a expedientes judiciales de investigaciones fue una tarea limitada, y que además no tuvieron claridad en la reserva de esta documentación. Frente a lo anterior, vale la pena recordar que una de las posibilidades para que se institucionalice un ejercicio de memoria es el acceso a los archivos y a la documentación. De hecho, este aspecto es fundamental en la institucionalización de la memoria histórica y en la forma en la que los estados cooptan el acceso a los mismos. Sin embargo, en el informe son insistentes en afirmar que, a pesar del difícil acceso a algunos documentos, ese informe representa una posibilidad de apoyar la construcción de memoria en Trujillo y develar justicia en un lugar donde ha existido tanta impunidad acumulada por parte del Estado y la sociedad.

Otro de los informes es *San Carlos: memorias del éxodo en la guerra* (2011). Es interesante hacer referencia a él de nuevo porque además de abordar un estudio de caso, presenta generalidades que contribuyen a la consolidación de la democracia en Colombia. Además de las formas en las que se vivió el desplazamiento forzado desde la experiencia de la población, los trayectos recorridos y las diferentes maneras como vivieron el destierro al que fueron sometidos, dependiendo, entre otras cosas, del lugar de origen y destino: Intraurbano, del entorno rural al urbano o hacia otro entorno rural, etc.; el informe también aborda el retorno como un proceso que hoy es significativo en el municipio y para el país, frente al cual la población ha construido esperanzas que persisten en medio de enormes incertidumbres y temores. En este sentido, son claros los planteamientos del CNMH al superar la mirada literal de la memoria y llevar su relato a un presente esperanzador orientado a memoria ejemplar. Por lo anterior, en el informe es explícita la posibilidad de que las narraciones y las vivencias de San Carlos sean la fuerza para avanzar en la perspectiva de verdad, justicia y reparación. Esta iniciativa de memoria ejemplar es muy similar a la que se expresa en el informe *Tierras y conflictos rurales. Historia, políticas agrarias y protagonistas* (2016), el cual es un ejemplo claro de la ejemplaridad, aquella que trasciende el pasado doloroso a acciones que transforman el presente. Allí se narra cómo algunas asociaciones y cooperativas de campesinos, le han hecho frente a la guerra a través de su liderazgo en algunos procesos agrarios.

Volviendo al informe de San Carlos, frente a estas tres últimas finalidades de la construcción de memoria (Verdad, justicia y reparación), el CNMH explicita recomendaciones directas a los diferentes ministerios y entidades competentes para la realización de medidas de reparación que estén dirigidas a una sociedad sin violencia y justa. En relación a la verdad, la siguiente es la recomendación del CNMH en nombre de las voces que fueron insumo para el informe:

“Se recomienda al Ministerio de Educación Nacional, al Ministerio de Cultura, a la Secretaría de Educación y Cultura del Departamento de Antioquia y a la Secretaría de Educación del Municipio de San Carlos contribuir a la difusión y conocimiento público de los hechos violentos que causaron el desplazamiento forzado en San Carlos, como una forma de aportar a la comprensión del pasado, cimentar las bases de la no repetición y contribuir a la superación política del conflicto armado.” (p. 14)

La recomendación del CNMH también se extiende a otras entidades que puedan impulsar en conjunto el fortalecimiento de espacios pedagógicos, culturales y artísticos de memoria, que contribuyan no sólo al conocimiento del pasado, sino también a la sensibilización regional y nacional sobre los procesos de desplazamiento forzado. Se puede comprender que la verdad no es únicamente una aclaración, también es divulgación y educación; así, el planteamiento pedagógico es entonces un uso político de la memoria, que está orientado a un horizonte de futuro democrático. En relación a la Justicia, la recomendación del informe es la siguiente:

“Se recomienda a la FGN y, en particular, a la Unidad de Derechos Humanos y DIH y a la Unidad de Justicia y Paz adelantar las investigaciones que permitan establecer las causas del desplazamiento forzado en San Carlos e identificar a los actores responsables; las investigaciones deben dar cuenta de las modalidades de violencia que provocaron el desplazamiento, de su sistematicidad y generalidad, de las estructuras criminales implicadas en la comisión de los hechos y de la totalidad del universo de las víctimas, individualizándolas y especificando las violaciones de derechos y los delitos de las que cada una de ellas fueron víctimas, así como señalar su condición de mujeres, hombres, niños, niñas, jóvenes, personas adultas mayores o personas con discapacidades.” (p.416)

Por su parte, en el apartado de Justicia, también hacen un llamado a la Fiscalía General de Nación, recomendando persistentemente que avancen en la imputación del delito de desplazamiento forzado ocurrido en San Carlos. El llamado es explícito en el informe al solicitar que se presente un informe público que dé cuenta de los procesos de investigación y judicialización a los responsables directos. En relación a las diversas sugerencias en materia de justicia, se mencionan por supuesto las relacionadas con la reparación. Así, los ejercicios de memoria histórica están vinculados a la solicitud y seguimiento de actos de restablezcan la dignidad. Aunque la misma construcción del informe de memoria es un acto que está relacionado con garantizar un derecho a la memoria, y aunque hay otras expresiones de reparación vinculadas a leyes generales para las víctimas, el CNMH propone la siguiente medida de restablecimiento específicamente para San Carlos:

“Como se ha planteado a lo largo de este informe, algunas alternativas de restablecimiento para la población desplazada son el retorno, la reubicación y la integración local, tanto para quienes están en San Carlos como para quienes se encuentran en otras localidades. gobierno nacional, departamental y local debe diseñar e implementar políticas orientadas a viabilizar ambas alternativas.” (P.417)

Por otra parte, el informe también ha desempeñado un papel muy importante en la valoración e identificación de los daños que dejó la violencia además de recomendar aportes metodológicos para sustraerlos de las experiencias de la comunidad. Al igual que este informe, *Rearmados y reintegrados. Panorama posacuerdos con las AUC* (2015) también presenta recomendaciones, en las cuales se proponen pautas y medidas para que las autoridades estatales y gubernamentales actualicen una política pública en la que participen las tres ramas del poder público y la ciudadanía; ésta, tendría la finalidad de revisar los daños e impactos generados por los grupos armados ilegales posteriores a las AUC, los cuales expresan rezagos y activismo paramilitar. También se hace un llamado al Ministerio de Defensa para que no utilice a la población desmovilizada en actividades como operativos militares o erradicación de cultivos ilícitos. Hasta este punto será necesario concluir dos asuntos desde estos primeros informes. Primero, los informes de memoria histórica hacen aportes textuales a la modificación o implementación de alguna ley, por lo mismo, el ejercicio investigativo del CNMH tiene una gran incidencia en la normatividad, o por lo menos, clarifica su papel en el entorno jurídico, en cada uno de sus ejercicios de memoria. Segundo,

apelar al funcionamiento de los ministerios es importante en materia de reparación y justicia, mucho más, en el ámbito del cambio, del uso pedagógico, en la transmisión de generación en generación y en los aprendizajes políticos. Mucho más que la generalidad del Estado, especificar los ministerios como responsables de algunos aspectos que ha dejado el conflicto, resulta ser más apropiado para el CNMH en relación a los receptores de sus sugerencias y recomendaciones.

Por otro lado, el aspecto metodológico también es un punto necesario en la consolidación de la democracia desde la memoria histórica. Así, *Aportes teóricos y metodológicos para la valoración de los daños causados por la violencia* (2014), devela algunos aspectos que está orientados a dicho horizonte de futuro. Según el informe, evaluar los daños, trae consigo la posibilidad de construir tipologías que permitirán a su vez, definir, organizar y caracterizar los impactos para el diseño de acciones que reparen de una manera más específica. Para el CNMH valorar los daños está relacionado directamente con un mensaje para el Estado, de forma que visualicen mucho mejor la incidencia y el impacto de la guerra en el ordenamiento de las sociedades y de las subjetividades. En este contexto se sugiere desarrollar actividades colectivas en las que se identifiquen sentimientos, emociones y actitudes específicas. Por ejemplo, quienes fueron afectados en sus actividades políticas, presentan a través de sus voces, el gran cambio que la violencia generó en su vida, y en el impacto que desde su labor política pudiesen generar en la colectividad. Según el informe, es de suma importancia para la profundización de la democracia

“incluir en los procesos herramientas de trabajo individual y colectivo que permitan hablar y expresar las emociones y sentimientos en escenarios de respeto y confianza. Asimismo, el trabajo debe desarrollarse desde una comprensión diferencial del daño, identificando la diferencia de la afectación en hombres, mujeres, niños, niñas, adolescentes y adultos mayores: así será posible dotar de mayor complejidad el análisis.” (P. 88)

Emerge entonces la idea de particularidad una vez más, pero ya mucho más enfocada al horizonte de futuro en términos metodológicos. La singularidad es movilizadora de la inclusión y de reconocimiento de la diferencia para una sociedad mucho más justa. De hecho, en la conceptualización se entienden como máximos de una democracia en construcción, los siguientes elementos: Renovación del poder, equidad social, inclusión, vivienda digna, salud, educación, y por supuesto, justicia social. La insistencia en una idea de democracia vinculada a la diferencia deviene con mucha fuerza de la misma historia política de Colombia y los orígenes del conflicto. Frente a esto el CNMH explica a través de su informe *El derecho a la justicia como garantía de no repetición* (2016), la forma en la que la justicia deviene como derecho, y debe ser garantizado a través del lenguaje, de las normas, de las decisiones judiciales, de la forma en la que se comunican, etc. Pero mucho más que esto, plantea que, en muchas ocasiones, aunque se formulan diferentes medidas normativas, la administración en justicia también es excluyente con las víctimas, las cuales se sienten marginadas de todo el proceso que lleva a decisiones de las cuales, ellos consideran que deben participar.

Otro informe que ejemplifica la relación entre la construcción de memoria y la consolidación futura de la democracia es *Ojalá nos alcance la vida. Historias de vida de personas mayores víctimas del conflicto armado colombiano* (2017) en el cual se proponen diferentes estrategias diferenciadoras que abren la posibilidad de que se incorporen a políticas públicas de envejecimiento y vejez para el aporte a la paz. Una de las cosas más llamativas es que en el informe se propone la creación de un instituto: *Instituto Colombiano de y para las Personas Mayores*, que impulse el conocimiento y la defensa de los derechos, prepare grupos de personas mayores para investigar y conformar veedurías; piense en crear escenarios participativos en los territorios, convoque encuentros intergeneracionales para construir una nueva visión del envejecimiento y la vejez, y recoja la memoria histórica y los aportes que puedan potenciar y transmitir las personas mayores.

El CNMH Pretende a través de sus orientaciones, investigaciones y hallazgos, movilizar acciones en la ciudadanía y en entidades e instituciones responsables de velar por la integridad de la sociedad colombiana en todas sus condiciones y diferencias. En este informe y en las anteriores preposiciones, se evidencia un gran esfuerzo por contribuir al bienestar común a través de la participación activa. Se exalta de manera significativa la generación del adulto mayor, y como su voz puede ser generadora de cambios para las generaciones más jóvenes. El llamado es explícito: “Solo basta que ustedes, lectores, observen que por lo general los hombres y las mujeres mayores hoy somos actores sociales y sentimos la necesidad de abordar los asuntos de la vejez y el envejecimiento, pero desde una perspectiva de derechos humanos, de su conocimiento, defensa y exigibilidad, incluidos los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales. Esto es que comprendan lo que requiere el ser humano para realizarse.” (p.300)

Finalmente, será necesario afirmar que la mirada diferenciadora como potenciadora de la democracia desde sus máximos también es visible en el informe *Memoria histórica en el ámbito territorial: orientaciones para autoridades territoriales* (2014). Lo más interesante de este informe es que deja pistas para futuras elaboraciones que estén relacionadas con la construcción de memoria histórica en un ámbito territorial determinado, es decir, considerando las condiciones diferentes y especiales en cada territorio. Incluso, deja explícitos unos pasos para formular proyectos específicos de memoria histórica, puesto que las diferentes entidades territoriales deberán dar cumplimiento a un deber y derecho de memoria, al tiempo en que se potencian procesos de democratización (p. 49):

Paso 1: Concertación y participación: La entidad territorial debe velar por la participación de representantes de las víctimas y organizaciones en el diseño y la ejecución de los planes y los proyectos encaminados a la realización de acciones de memoria histórica y asegurar su participación efectiva durante todo el proceso. Para tal efecto, las autoridades territoriales deben convocar a la Mesa de Participación Territorial a la discusión de las acciones a priorizar en los PAT y promover espacios de construcción social en los que las expectativas de las víctimas puedan ser concertadas.

Paso 2: Identificación y formulación de la acción de memoria histórica: Una vez realizada la concertación inicial del tipo de acción de memoria histórica a ser llevada a cabo dentro del PAT, los actores institucionales y las víctimas deberán describirla de manera detallada. Esto implica la definición de los componentes básicos de la acción de memoria, sus objetivos, las actividades a desarrollar y los resultados esperados.

Paso 3: Planeación: Una vez formulada la Acción de Memoria Histórica como proyecto, el paso siguiente es su inclusión dentro del Plan de Acción Territorial. Los PAT son los instrumentos de la Ley de Víctimas en los territorios y deben contener las medidas de atención, asistencia y reparación integral de las víctimas que serán llevadas a cabo por el ente territorial.

Paso 4: Identificación de fuentes de financiación: Una vez que se haya hecho claridad sobre los anteriores aspectos, las entidades territoriales deberán contemplar las diferentes fuentes de financiación para hacer posible su ejecución. A pesar de que se reconoce que los recursos para el tema de memoria histórica pueden ser limitados, en el anexo se encontrarán algunas fuentes de financiación sugeridas.

Paso 5: Desarrollo de la Acción de Memoria Histórica: Si bien la identificación de las fuentes de financiación es responsabilidad de las entidades territoriales, las víctimas y sus organizaciones deben participar activamente en los procesos de puesta en marcha y en la ejecución de los recursos. La Acción de Memoria Histórica deberá basarse para su puesta en marcha en un trabajo articulado entre las víctimas y sus organizaciones y el ente territorial, basándose en el plan de trabajo desarrollado en el paso 2.

Paso 6: Monitoreo y seguimiento: Una vez se hayan identificado las fuentes de financiación y se defina el plan de trabajo, es indispensable establecer mecanismos de seguimiento de los distintos pasos en la construcción de la Acción de Memoria Histórica y su evaluación al finalizar. Para cada momento deberá establecerse una serie de indicadores que permitan monitorear si se está cumpliendo o no con la meta propuesta, complementado con un riguroso seguimiento al manejo de los recursos económicos.” (P.50)

Paso 7: Rendición de cuentas: Para cumplir con lo estipulado en el Artículo 192 de la Ley de Víctimas³⁵, las autoridades territoriales deben llevar a cabo ejercicios de rendición de cuentas sobre los programas, proyectos y acciones que desarrollen en sus PAT en cumplimiento de los componentes del PNARIV orientados a la asistencia y atención, prevención y protección, reparación integral de las víctimas y la garantía del derecho a la verdad y la justicia.

Paso 8: Sistematización de lecciones aprendidas: Finalmente, para garantizar que la experiencia acumulada en la construcción de una acción de memoria histórica sirva como ejemplo para la proyección y ejecución de otras acciones en vigencias futuras, ya sea en el mismo o en otros entes territoriales, es importante sistematizar lo aprendido.

4.2 Propuesta de pedagogía de la memoria del CNMH

La formulación de un proyecto ético-político para que se transformen algunas prácticas violentas recurrentes, ha sido objeto de discusión y de decisión política durante muchos años en el país. En el marco del contexto de la Constitución Política de 1991 se consolida la nación como pluri-étnica y multicultural en donde la formación del ciudadano desde la cultura política se convierte en la base de todos los principios democráticos, cuyo horizonte de futuro ha sido la paz. Posteriormente, con la Ley General de Educación de 1994, las cátedras de democracia, convivencia ciudadana, derechos humanos y la implementación de la educación no formal y la incursión de ONG's en la pedagogía social, acrecentó un panorama en el que los procesos formativos fueron prioritarios para la transformación política. Durante la década del 90 se diseñaron e implementaron diferentes iniciativas relacionadas con la cultura política y con el papel de la escuela frente a la violencia, esto, considerando el papel de los maestros y los estudiantes y sus resistencias en zonas álgidas del país.

En 1999, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), publica el texto *Escuela y desplazamiento “una propuesta pedagógica”*, en el cual se sugiere de manera explícita, que se incluya en la escuela colombiana una propuesta relacionada con el conflicto armado. La propuesta enunciaba entre sus objetivos la necesidad de contribuir a la formulación de una metodología que impulsara diferentes propuestas escolares para situaciones de conflicto armado y de posguerra, procurando el alivio y la rehabilitación psicosocial de niños, niñas, jóvenes, maestros y maestras para el mejoramiento de la calidad educativa. Además, se fusionan las asignaturas escolares de historia y geografía en la de Ciencias Sociales, vinculando finalidades como la formación ciudadana, la democracia y la paz. En la Ley General de Educación, en relación a esta transformación de las finalidades educativas de la escuela, también emerge el proyecto de Gobierno Escolar con el ánimo de impulsar la participación de los estudiantes y la formación en algunos mecanismos de participación y protección en menor escala: una escuela. Todo esto, apoyado en la instauración de los manuales de convivencia en las instituciones.

En una fase más reciente los *lineamientos curriculares de Ciencias Sociales* (2002) y los *Estándares Básicos en Competencias* (2004), enfocaron varios de sus ejes problematizadores en la reflexión sobre la violencia y la enseñanza de la historia reciente, abriéndole espacio a contenidos como la Violencia, guerrillas, paramilitares, narcotráfico, etc. Ciertamente, la escuela como institución responsable de la educación formal, integró de una manera tardía una realidad política, social y económica en Colombia, a sus ejes de formación y a sus contenidos procedimentales, actitudinales y conceptuales. Sin embargo, con los diferentes intentos de diálogos de paz y con la agudización de los efectos de la violencia en toda la sociedad colombiana, surgieron diferentes propuestas que generaron espacios de formación en algunas instituciones. De la misma forma, entre los años 2000- 2010, aumentaron las propuestas de educación informal (muchas de ellas por parte de ONG's), las cuales

posicionaron la educación popular y las pedagogías sociales, en otra rama de educación para la paz importante por fuera de las mismas instituciones educativas.

La estructuración de diferentes iniciativas normativas de reparación, justicia y verdad que conllevaron a la consolidación del CNMH como una entidad responsable de la construcción de memoria histórica, entre otras funciones, se resignificaron cada vez más con la apelación, petición y solicitud de una pedagogización del conflicto en pro de un futuro diferente recogida en muchos de sus informes. Muchas de estas peticiones devinieron explícitamente por parte de las víctimas con el ánimo de garantizar la no repetición. Además de los resultados y conclusiones de dichos informes, la naturaleza jurídica del CNMH en la Ley 1448 de 2011, le atribuye la responsabilidad de “la creación de una pedagogía social que promueva los valores constitucionales que fundan la reconciliación en relación a los hechos acaecidos en la verdad histórica” con base en los resultados de sus informes de investigación. En función de lo anterior, llama la atención que en el informe *¡Basta ya!* (2013) del CNMH, se indica la importancia de hacer un trabajo de pedagogía política para lograr una “reconversión social” de lo que allí se enuncia como “escenario de tolerancias y complicidades con la guerra”.

De la misma forma, el informe recomienda incluir en las instituciones, los resultados de las investigaciones del CNMH, explícitamente en los currículos, proyectos pedagógicos, y libros de historia y Ciencias Sociales en general. De hecho, el mismo CNMH, llevó a cabo una cátedra de formación sobre el *¡Basta ya!* en el año 2014, y acorde con esta iniciativa, muchas instituciones educativas de primaria y secundaria, y algunas universidades, actualmente llevan a cabo la Cátedra de la Paz en sus proyectos de formación: Universidad Javeriana, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Autónoma de Occidente, Universidad del Tolima, Universidad del Norte, Universidad de Caldas, entre otras.

4.2.1 Revisión de la propuesta pedagógica del Centro Nacional de Memoria Histórica

Esta fase de análisis final tiene consigo una revisión de la propuesta oficial del CNMH de pedagogía de la memoria rastreando estos 3 Ejes estructurantes igualmente (Educación para el Nunca más, la formación ético política y la enseñanza de la historia reciente) en los tres tipos de documentos generados por dicha institución:

- Cajas de herramientas
- Recursos
- Cátedra Universitaria

Finalmente, esta investigación hace un breve acercamiento a uno de los casos más referenciados por el CNMH para la producción de material pedagógico: San Carlos. Llama

la atención, por la cantidad de propuestas que ha hecho la institución en pro de procesos de formación que respondan a las necesidades de ese contexto en específico.

Previo a esto, se presentará a continuación una breve contextualización de la construcción de esta propuesta por parte del CNMH.

En primer lugar, desde la Ley de Víctimas de 2011, el CNMH tiene a su cargo garantizar la recuperación y preservación del legado documental y testimonial en torno al conflicto armado. Por lo anterior, una acción pedagógica es la puesta en marcha del *Archivo de Derechos Humanos y Memoria Histórica*, y la construcción del *Museo Nacional de la Memoria*. Actualmente, tanto el Archivo como el Museo cuentan con archivo virtual en los cuales se puede acceder a una gran cantidad de información que es necesaria para generar otros usos políticos de la memoria histórica y para los principios de transmisión y apropiación por parte de la sociedad. Específicamente, el Museo Nacional de la Memoria tiene el objetivo de fortalecer la memoria colectiva sobre los hechos desarrollados en la historia reciente en Colombia con el fin de esclarecer a través de la verdad, dignificar las víctimas y construir garantías de no repetición. A la par, el Estado apoya la construcción de espacios de memoria como el *Centro de Memoria, Paz y Reconciliación (CMPR)* en Bogotá y el *Museo Casa de la Memoria (MCM)* en Medellín.

Además de estos lugares para la memoria, un segundo foco pedagógico en el marco de la propuesta, es el programa *Alfabetizaciones Digitales*, mediante el 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”

Como es visible, la propuesta pedagógica del CNMH trasciende los límites de la reconstrucción de memoria histórica y de los espacios, apoyando el acto investigativo en pro de la divulgación. Finalmente, para realizar un acercamiento a la propuesta del CNMH para acciones pedagógicas concretas en diferentes contextos, se aludirá al *Árbol de las Prácticas Pedagógicas* (Ver figura N° 1). Dicho documento se presenta como síntesis que recoge todas las construcciones realizadas por el CNMH que están orientadas a una reflexión pedagógica de los trabajos de memoria que se construyen. Es importante caracterizar esta propuesta como un ensamble de proyectos, investigaciones y experiencias que en su mayoría tienen un contexto territorial específico determinado por eventos violentos que generaron daños políticos en los sujetos. Frente a lo anterior, El Centro Nacional de Memoria Histórica plantea como objetivos y bases orientadoras de esta propuesta específica de pedagogía de la memoria los siguientes:

- 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.
- Diseño de una estrategia única de capacitación y pedagogía en materia de respeto de los Derechos Humanos y del Derecho Internacional Humanitario, que incluya un enfoque diferencial, dirigido a los funcionarios públicos encargados de hacer cumplir la ley, así como a los miembros de la Fuerza Pública.
- La estrategia incluirá una política de tolerancia cero a la violencia sexual en las entidades del Estado.
- La promoción de mecanismos destinados a prevenir y resolver los conflictos sociales.

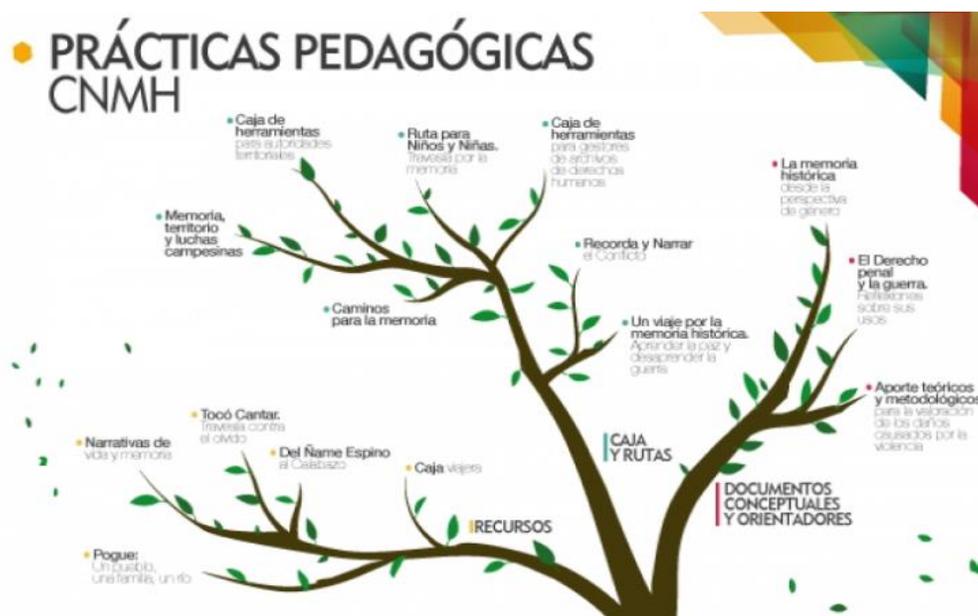


Figura N°1: Árbol de las Prácticas pedagógicas que resume la propuesta de la pedagogía de la memoria del Centro Nacional de Memoria Histórica

En la propuesta se encuentra referenciada una tabla de contenido con cuatro tipos de elaboraciones ubicadas en las diferentes ramas: Cajas de Herramientas, Recursos, Documentos conceptuales y metodológicos, y la Cátedra ¡Basta ya! para docentes y estudiantes universitarios. A continuación, se hará una breve presentación de cada uno, para desarrollarlos con más detenimiento a partir de la revisión documental realizada.

En primer lugar, la **Caja de Herramientas** es un consolidado que está conformado por un conjunto de materiales dirigidos a las instituciones educativas, maestros, maestras y estudiantes con el fin de posibilitar una discusión con enfoque diferencial y acción sin daño, del uso pedagógico de los informes del CNMH (...) Libros de texto inspirados en el caso El Salado, Bahía Portete, Segovia y Remedios para ser usados en grado 11. En las cajas son visibles Rutas de participación de las víctimas en procesos de justicia transicional y en el conjunto de instituciones orientadas a su reparación, las cuales tienen como fin informar sobre las rutas o mecanismos para acceder a los procesos, convocatoria y demás.

También se presenta una metodología para la caracterización del campesinado como sujeto del daño colectivo que, como tal, y desde la perspectiva de la memoria histórica, ha tenido a lo largo del conflicto armado. En esta caja de herramientas también se presenta el Proceso pedagógico del informe de *San Carlos, memorias del éxodo en la guerra*; y algunos documentos que contienen los lineamientos para el desarrollo de acciones de memoria en el territorio.

Los documentos de las Rutas contienen, por un lado, elementos relacionados con el marco normativo y con la descripción de las direcciones misionales del CNMH. Por otro lado, los lineamientos pedagógicos para la difusión de esta información e instrumentos pedagógicos que buscan explicar la importancia de archivar, documentar, acceder e identificar los archivos de DDHH que se encuentran en las diferentes regiones en las que se ha vivido el conflicto armado. Además de encontrar un conjunto de materiales que buscan desencadenar variados debates, reflexiones y conversaciones en el aula escolar sobre nuestro pasado conflictivo y violento, en esta caja también es posible encontrar herramientas pedagógicas que ofrecen instrumentos conceptuales, metodológicos, éticos y psicosociales para que se impulsen procesos autónomos locales y regionales de esclarecimiento de la verdad y construcción de las memorias.

Un segundo foco de esta propuesta de pedagogía de la memoria es el de los **Recursos**. En este apartado se encontrarán módulos en los que se han elaborado no sólo en pro de la escuela, sino también 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: Autoridades electas, funcionarios públicos de carrera, entidades del Estado, organizaciones sociales y organizaciones de víctimas.

Otro foco es la **Cátedra Basta ya**, la cual está dirigida a profesores y estudiantes universitarios. Es concebida como un espacio interuniversitario para estudiar, difundir y apropiar los contenidos ampliamente. Esta cátedra y otros espacios universitarios, generaron espacios no curriculares denominados Grupos Regionales de Memoria Histórica. Estos, son el resultado de una invitación que el CNMH hizo a distintas universidades del país para promover grupos y semilleros de investigación que realizaran investigación sobre casos de violaciones a los derechos humanos y al DIH en el marco del conflicto armado interno. El proyecto busca promover alianzas entre centros académicos, organizaciones de víctimas y víctimas a nivel regional. Durante los años 2016 y 2017 el trabajo con universidades se ha llevado a cabo en: Cali, Neiva, Bogotá, Villavicencio, Barranquilla, Medellín y Caquetá.

Los tres focos anteriormente referenciados que se desprenden del *Árbol de las prácticas pedagógicas* son la línea que orientará el desarrollo de la siguiente revisión, cuyo objetivo será la de describir el hacer pedagógico del Centro Nacional de Memoria Histórica teniendo en cuenta su producción documental, referida a las pedagogías de la memoria.

4.2.2 Sobre la dimensión pedagógica de la Caja de Herramientas

Para empezar, será necesario aludir a una primera fuente: *Caminos para la Memoria (2015) Orientaciones para la participación de las víctimas en los procesos misionales del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH)*, también dirigida por Gonzalo Sánchez Gómez, Director General del Centro Nacional de Memoria Histórica y por María José Pizarro Rodríguez, Coordinadora de la Estrategia Participación de Víctimas. Esta caja es una producción mucho más general, la cual, presenta experiencias y rutas conceptuales, procedimentales sobre procesos misionales del CNMH, su registro de archivos, la gestión y desarrollo de investigaciones para el esclarecimiento y la construcción de memoria histórica, la recolección, clasificación y sistematización de datos.

La cartilla tiene como propósito informar a las víctimas y sus organizaciones, así como a los representantes de las Mesas de participación efectiva de las Víctimas, sobre los diferentes procesos y proyectos que se vienen desarrollando en el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), desde sus áreas misionales y grupos de trabajo, así como los mecanismos y escenarios que se han dispuesto para garantizar su participación y la de sus organizaciones. En este sentido, el CNMH no solamente concibe la participación de las víctimas como derecho que se debe propiciar y garantizar en el marco del cumplimiento del Deber de Memoria del Estado y de los procesos y acciones de memoria histórica, sino también como una apuesta por su dignificación, por el rescate de sus memorias, resistencias, aprendizajes y aportes a una paz sostenible.

Si se revisa el propósito formativo de esta fuente, sería necesario plantear que el espacio que se ofrece a la participación es muy importante. El CNMH manifiesta el propósito de aportar a una narrativa integradora mediante el aumento de canales para la participación efectiva, la de su comunidad y la de su organización en sus procesos, planes y programas, de manera que puedan retroalimentar, aportar y coadyuvar en la construcción, ejecución y seguimiento de los mismos. Sin embargo, profundizando su carácter formativo, se deberá tener en cuenta que si el deber de memoria contempla las estrategias para la difusión y divulgación de los trabajos de la memoria, esta fuente, orienta la mirada hacia la preparación de investigaciones y la activación de rutas para el esclarecimiento histórico y la reconstrucción de memoria histórica. Entre las estrategias que se utilizan para la difusión de los trabajos sobre la memoria se precisan: un proyecto de alfabetización digital en los territorios, la red virtual de gestores de memoria, locución en conmemora radio y la agenda conmemorativa. Además, como un eje transversal del deber de memoria por parte del CNMH, se perfila un enfoque de niños, niñas y adolescentes, en perspectiva a la reparación integral de la población. El CNMH afirma que la propuesta se piensa para: “niños, niñas y adolescentes, quienes son portadores de experiencias en el marco del conflicto armado” (p.45). De acuerdo a la concepción de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho y sujetos de especial protección constitucional, la singularidad emerge en esta propuesta y tiene una consideración particular a esta población.

Un segundo informe es la caja *Memorias, Territorios y Luchas Campesinas: Aportes metodológicos para la caracterización del sujeto y el daño colectivo con población campesina en la región caribe desde la perspectiva de memoria histórica*, en la cual, se presentan algunos aportes metodológicos para la caracterización del sujeto y el daño colectivo en la población campesina de la región Caribe desde la perspectiva de memoria histórica. Su estructura se presenta de la siguiente forma: 1. Elementos conceptuales: el sujeto colectivo, lo colectivo, el daño colectivo, territorio y comunidad para el campesinado; 2. Ruta metodológica por pasos: Caracterizaciones, identificaciones, aportes para la formulación de medidas de reparación colectiva; 3. Instrumentos y su diligenciamiento: Fichas de caracterización, cartografías, entrevistas, textos, fotografías y otros archivos documentales; 4. Rutas para el análisis de la información recopilada: mapa, comunidad y territorio; 5. Análisis de fichas para la caracterización

Esta fuente documental, se fundamenta a partir de los talleres pensados con los campesinos, en los cuales se advierte la identificación de los aportes que contribuirían a un proceso de reconstrucción de memoria histórica, a la caracterización de las comunidades y organizaciones campesinas como sujeto de reparación colectiva, a partir de la experiencia vivida por el campesinado vinculado a la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos entre las décadas de 1960 y 1980, así como personas vinculadas con otras organizaciones campesinas en esta región del país en décadas posteriores. Lo que se plantea en la investigación es la construcción de la metodología para identificar a ese sujeto colectivo de reparación. Ese mismo ejercicio posibilita: la profundización de la dimensión histórica de este sujeto, para evidenciar las transformaciones sufridas por la población campesina, sus organizaciones y comunidades, a partir de la violencia sociopolítica derivada del conflicto armado; además, los aportes en los procesos de reconstrucción de memoria para intentar identificar los daños causados a la población campesina en un conflicto armado de larga duración.

La constitución de sujetos colectivos en situación de víctima se plantea como un propósito de formación para la CNMH, en esa medida, ese sujeto que transita por un trauma debe perfilarse en relación a tres aspectos: impactos, acciones y daño colectivo. En efecto, un horizonte histórico compartido, pensar el territorio, la identidad colectiva, un horizonte de vida común, prácticas sociales y culturales, y la vida en comunidad, son aspectos relevantes para considerar al sujeto colectivo más que unos hechos victimizantes, en otras palabras, salir de la condición de víctima para situarse en condición de sujeto colectivo implica un proceso de formación. Las salidas y tratamiento a situaciones que hablen de un daño colectivo no implican solamente la reconstrucción de memoria individual y colectiva, sino sentidos que permiten a un sujeto colectivo y una comunidad reparar el daño.

En relación a la importancia de la víctima como sujeto activo en la construcción de memoria, pero también en los procesos pedagógicos, el documento *Caja de herramientas para gestores de archivos de Derechos humanos, DIH y memoria histórica* corresponde a una estrategia de

conceptualización, pero también de recordación en el que la víctima es protagonista. Es fruto del intercambio de experiencias que protagonizaron alrededor de 130 organizaciones sociales, de víctimas y centros de pensamiento de distintas regiones del país. Este se hizo con el ánimo de rescatar y fortalecer el papel de los archivos como fuentes de la memoria, como llaves para reconocer las violencias y las resistencias en el marco del conflicto armado interno. Las jornadas pedagógicas realizadas permitieron constatar, por fortuna, que un tema como los archivos, unas veces considerado demasiado técnico, otras veces menospreciado en algunos contextos académicos, es reconocido como un campo de suma importancia, vital para las búsquedas de las organizaciones sociales, de víctimas y personas que día a día luchan contra la impunidad y el olvido.

Son susceptibles a la mirada pedagógica: las agrupaciones documentales, entendidas como rastros y huellas históricas que contribuyen a conocer y comprender las violencias del conflicto armado, a propósito de la salvaguarda a los derechos humanos; y los lugares de memoria, como enclaves de las memorias personales, procesos sociales y políticos que han protagonizado hechos de dolor y acciones de resistencia frente al conflicto armado. La dimensión formativa del tratamiento de los archivos y lugares se preocupa por recuperar la confianza hacia el Estado y los miembros de la comunidad; pensar en recomponer el tejido social y posibilitar acciones conducentes a la solidaridad y el apoyo mutuo. En parte, el proceso de formación de gestoras y gestores exige que quienes participan de las acciones pedagógicas testimonien en el lugar del otro, respetando los duelos, símbolos, relatos y saberes compartidos y sus silencios.

La forma de archivar y documentar en relación a los derechos humanos y el deber de memoria histórica, en reivindicación de los archivos documentales y los lugares de memoria, contienen premisas éticas para promover procesos pedagógicos relacionados con la defensa de los derechos humanos, la memoria histórica y el DIH. Así pues, el documento comprende una compilación de instrumentos para gestores de archivos de derechos humanos, DIH y memoria histórica, los cuales ofrecen un conjunto de actividades y recomendaciones para contribuir a las comunidades. Un componente fundamental tiene relación con la lectura crítica de los archivos en contextos educativos, los cuales tienen los siguientes propósitos: 1) comprender los diversos tipos de violencias que acompañan la historia de las comunidades, y que solventa la desigualdad, la exclusión y la impunidad. 2) Reconocer los dispositivos para hacer visibles los duelos y dolores de las comunidades 3) enunciar la manera como las comunidades han recreado y transformado el dolor en prácticas de resistencia, sin obviar su anclaje a la vida cotidiana y los cambios culturales en la comunidad.

Dichas expresiones de la cotidianidad que no han salido de la esfera personal e íntima, encuentran en las acciones pedagógicas una posibilidad para la defensa, promoción y cumplimiento integral de los derechos humanos. De igual manera se conciben dos preguntas fundamentales para el CNMH: ¿Será posible que la sociedad conozca la verdad del conflicto si desaparecen y si no son preservados los testimonios de miles de hombres y mujeres, que a

lo largo y ancho de la geografía nacional han denunciado los efectos de la guerra en sus comunidades? ¿Será posible acceder a la restitución de tierras si no existe acceso efectivo a los documentos de las instituciones públicas encargadas de desarrollar la política de tierras?

Se entiende que la gestión de archivos, en relación a la dimensión formativa concibe, que: 1) las iniciativas de recuperación de memoria histórica son impulsadas por el proceso pedagógico en materia de archivos. 2) los impactos del conflicto, y las experiencias de las comunidades frente a la guerra, se convierte en uno de los propósitos de la recuperación de archivos sobre derechos humanos. 3) enfrentar el miedo, superar el olvido y tramitar los silencios son planteados en una educación sobre archivos. 4) la construcción de la paz exige una lectura crítica de la realidad. Además, una pregunta dinamizadora que se aborda es: ¿cómo se plantea una pedagogía para la No repetición? ¿De qué manera pueden contribuir los archivos de derechos humanos y DIH a una educación para la construcción de la paz?

Y son importantes porque una pedagogía de la memoria concentra sus fuerzas en los cambios culturales de la ciudadanía, aquella que tiene sobre el tapete desafíos y retos de una sociedad que debe tramitar la violencia, los regímenes represivos, los conflictos armados y la indiferencia frente a las graves violaciones de los derechos humanos

En efecto, la caja de herramientas que se presenta “ asume la pedagogía como un proceso que pretende contribuir a la transformación de la cultura, que en nuestro caso se orienta a superar los efectos lesivos de la guerra en la sociedad colombiana, tales como el desconocimiento de los derechos humanos, la normalización de la violencia como práctica cotidiana, el silenciamiento de quienes pretenden hacer públicas las injusticias y vejámenes propios de la guerra, así como la indiferencia frente a hechos que por su gravedad atentan contra la dignidad humana” (p.49).

En este punto, es importante revisar el enfoque en Derechos Humanos del informe *Tiberio Vive Hoy. Testimonios de la vida de un mártir, Tiberio Fernández Mafla*, (2003). En esta fuente, se presenta un compilado de testimonios sobre el líder comunitario Tiberio Fernández Mafla, un habitante de Trujillo y una víctima más del siniestro del conflicto armado. Según El Espectador (2010) la desaparición y asesinato del padre Tiberio Fernández Mafla el 17 de abril de 1990 fue la culminación de crímenes —hoy, jurídicamente llamados “Hechos centrales de la masacre de Trujillo”— iniciados a finales de marzo de ese año por una alianza regional y temporal entre el Ejército, la Policía, paramilitares y narcotraficantes, supuestamente como acciones contrainsurgentes, que también sirvieron para perpetrar asesinatos de “limpieza social” y de testigos y para apropiarse de tierras y del control político del municipio. El compilado comprende: imágenes personales del mártir, frases, pasajes bíblicos, simbología, ilustraciones, reseñas a las marchas en Trujillo y reseñas a monumento sobre el orden cronológico de los osarios de las víctimas de Trujillo y prensa sobre responsables del siniestro. Lo anterior, precisa que la construcción parte de la comunidad para la comunidad, mediante unos criterios éticos y pedagógicos pilares para el tratamiento

de la información sobre las agrupaciones documentales y los lugares de memoria en pro de los Derechos Humanos.

Complementario a esto, otra perspectiva pedagógica de la misma fuente documental alude a las elaboraciones de los niños particularmente del trauma y el dolor, a fin de transformarse en lo que llaman “esperanza” para vencer a los miedos y temores sembrados en la comunidad. Por lo mismo, la manera de recrear los testimonios inéditos y subterráneos implica una inmersión en la vida privada e interior de sus protagonistas. En parte, puede capturar la atención a las nuevas generaciones, que no pertenecieron al tiempo del siniestro. Además, convierten el anónimo en un mártir, lo cual se considera un camino promisorio para el deber de memoria.

Todo acto de recordación, involucra un deber de memoria, y mucho más en aquellos contextos que lo requieren. El siguiente informe a presentar busca promover la reconstrucción de las memorias que abordan los desequilibrios de poder existentes entre las memorias de las víctimas, y las versiones institucionalizadas del pasado o las narrativas dominantes de actores tales como líderes políticos, grupos armados, funcionarios estatales de alto rango o de los medios de comunicación. *Recordar y Narrar el conflicto: Herramientas para reconstruir memoria histórica* (2013) se proyecta como un espacio dinámico para hacer que las voces, el conocimiento y las interpretaciones de las víctimas ocupen un lugar central en las narrativas y las historias de los conflictos, de tal forma que se fortalezcan las organizaciones sociales y las comunidades. Este es el tipo de iniciativa que acá denominamos “memoria histórica”, en el que se trabaja con las memorias individuales y colectivas como fuentes dinámicas y medios para documentar e interrogar el pasado, y comprender las variadas formas mediante las cuales la memoria moldea las opciones de vida y las reivindicaciones de los sobrevivientes a la violencia masiva.

Las herramientas que se presentan en el informe, buscan apoyar a gestoras y gestores de la memoria a que mantengan sensibilidad frente a las diferencias políticas, de género, sexuales, de clase, étnicas, de raza, casta, región, religión, idioma, edad y condición física, que atraviesan a las comunidades de víctimas, a los actores armados del conflicto, e incluso a las organizaciones que realizan trabajo con la memoria. Las preguntas: ¿Cómo convertimos el trabajo de memoria en un trabajo estratégico? ¿Cómo vinculamos esta visión estratégica a los asuntos de la cultura y a su reconstrucción? ¿Cómo diseñamos estrategias de documentación que mantengan cuidadosamente el registro de las voces de las víctimas? Contemplan implícitamente un propósito de formación: la transformación de los contextos de ecologías violentas y evitar la fragmentación de la vida social.

En ese sentido, pensar la memoria en varias dimensiones posibilita trabajar en esos procesos de reconstrucción de la memoria. Así, la memoria es selectiva, porque no se reduce a estudiar los recuerdos sino comprender cómo los sujetos incorporan esos recuerdos y organizan su experiencia individual; es ordenadora, ya que se destacan ciertos eventos sobre otros según unos marcos interpretativos; y dinámica, porque entre las prácticas del recuerdo y el olvido

renuevan el discurso. Las anteriores notas aclaratorias incluyen diferentes voces, asimismo, como los sentimientos y emociones de los actores frente a lo sucedido, lo que permite “el reconocimiento de las bases comunes de las emociones y las experiencias que transforma la manera como los individuos ven, le dan nuevos significados a sus vivencias, establecen nuevas conexiones entre el pasado y el presente, y facilitan su posicionamiento como testigos sobrevivientes” (p. 32), que se sintetiza en una relación diferente del actor con su pasado.

Frente a este informe, sería importante afirmar que en tres aspectos la pedagogía de la memoria entroniza un tratamiento especial, sobre todo en lo metodológico: 1-La pregunta problematizadora que debe formular todo gestor en el momento de la reconstrucción, 2-Las metodologías que permiten el correlato de los sujetos y por supuesto, 3-la territorialidad y las cartografías de la violencia. La pregunta es fundamental porque será la que permita un enganche con los participantes, sumado a la articulación entre la memoria personal del sujeto, algunos recuerdos que marcan las experiencias y las formas de elaborar el relato. La aparición de las emociones y los comportamientos por parte de los actores puede ser fundamental, ya que el gestor reconoce lugares comunes y para el participante se convierte en un escape para liberar experiencias y sensaciones del pasado. En el mosaico de las territorialidades y cartografías, se perfilan los lugares de control, de presencia de grupos armados, rutas de desplazamiento, lugares donde sobrevive la memoria, los lugares de conmemoración, lugares donde se reivindica otro tipo de discursos, sitios sagrados y de vestigios culturales, huellas socio-históricas, paisajes de la memoria, lugares eje de la memoria histórica (asociaciones de lugares y ciertos grupos), lugares de disputas por los recursos naturales, entre otros.

En la perspectiva metodológica, se pueden reconocer cuatro propuestas en relación a la memoria histórica y lo espacial (mapas mentales, mapas del entorno, mapas andantes, inventarios de paisajes de memoria); memoria histórica y el tiempo (línea de tiempo y biografías visuales); memoria histórica y lo corporal (mapas del cuerpo y teatro narrativo); recursos materiales y la memoria histórica (objetos y fotos para el recuerdo, colchas de memorias e imágenes) memoria histórica y la base narrativa (entrevistas, historias de vida, biografías sociales) Entre la parrilla de preguntas que pretenden orientar esos procesos de reconstrucción de la memoria, desde la perspectiva selectiva, ordenadora y dinámica, se pueden retomar los más importantes:

- Reconstrucción del pasado: ¿Qué paso? ¿Cómo paso? ¿Dónde paso? ¿Por qué paso? ¿Cómo se vivió? ¿Quiénes fueron? ¿Por qué lo hicieron? ¿Por qué paso aquí y no en otro lado? ¿Por qué en ese momento?
- Evaluación del impacto de la guerra: ¿Que sucedía en la comunidad o región en ese momento? ¿Qué y a quien cambio lo que pasó? ¿Qué pérdidas personales, familiares y comunitarias ocasionó? ¿Qué daños económicos, culturales, emocionales y espirituales significativos generó? ¿Cómo se afrontó lo que pasó? ¿Cómo se respondió cuando los eventos violentos tuvieron lugar? ¿De qué maneras se resistió?

- El presente del pasado y del futuro: ¿Qué y a quienes recordamos? ¿De qué manera debemos recordarlos y conservar su legado como hombres y mujeres, amigos, miembros de la comunidad?
- Perspectivas de futuro: ¿Quiénes somos después de lo que pasó? ¿Que dificulta la convivencia hoy? ¿Qué acciones se pueden emprender para alcanzar la realización de los derechos vulnerados? ¿Qué se debe hacer para que esto no se repita? ¿Cuáles son sus demandas? ¿Cuáles son sus esperanzas para el futuro?

En función de las anteriores preguntas movilizadoras, el CNMH también advierte en la fuente documental *Los caminos de la Memoria Histórica* (2015) que la pedagogía debe partir de las interpretaciones, pluralidad y debate entre memorias, a fin de escindir del propósito de toda memoria oficial y de aproximarse a “alimentar una esfera pública de la memoria” (p.15). En esa medida, el encuentro con el otro, posibilita la creación de escenarios deliberativos que reafirmen actitudes y acciones a favor de la no repartición y el quehacer de la convivencia cotidiana, convirtiendo la experiencia en memoria viva sobre la guerra. De manera explícita desde ésta última fuente referenciada, el área de pedagogía del CNMH busca “contribuir a la generación de estas garantías de no repetición” (p.12), en tres acciones:

- 1-una pedagogía social que verse sobre valores constitucionales a favor de la reconciliación.
- 2-la creación de mecanismos que tramite conflictos sociales por vías democráticas.
- 3-Estrategias de una pedagogía en dirección al respeto de los derechos humanos y el derecho internacional humanitario.

En lo pedagógico se enuncia una dimensión interpersonal fundamental: el reconocimiento de la diferencia entre los sujetos, a partir del cuerpo y el territorio, la existencia de narrativas e identidades personales y la empatía que implica ponerse en el lugar del otro, en perspectiva democrática. Y la dimensión de comprensión social, implica estrategias para la reconstrucción de memoria colectiva en las comunidades con respecto al tratamiento de su pasado. En relación a esto, a continuación, se enuncian dos sentidos de lo que considera el CNMH como pedagógico: primero, una lectura a partir de las dimensiones que tejen los hilos de la memoria histórica y la memoria colectiva, y segundo, lo que contiene la caja de herramienta. Como es visible, entre el tejido de la memoria, memoria histórica y memoria colectiva, la educación emocional es relevante, no solo porque se piensa estrategias en contextos convulsos e indiferentes, sino porque permite pensar en estudiantes que emprendan acciones solidarias y responsables ante una historia en común. Una forma de hilar la memoria individual y colectiva tiene relación con dos dimensiones importantes: el espacio y el tiempo.

Además, el cuerpo ocupa un espacio, y en una dimensión individual se analizan diferentes dispositivos: la ropa, los movimientos, las emociones, las sensaciones y tensiones. Con respecto a lo territorial, los aspectos geográficos son fundamentales ya que existe una correlación de los factores socioambientales en la configuración del conflicto en los territorios. En ese sentido, se entiende la importancia para analizar el conflicto en El Salado,

a partir del reconocimiento de la fertilidad de la tierra, el surgimiento de un movimiento campesino y la búsqueda de redistribución de la tierra.

En este informe referenciado, *Los caminos de la Memoria Histórica* (2015), la dimensión temporal se antepone con dos técnicas fundamentales: las líneas de tiempo y las biografías personales, en parte recrearon memorias individuales y memorias colectivas susceptibles para su análisis. No obstante, pensar en una propuesta pedagógica sobre memoria histórica tiene como punto de partida el reconocimiento de tres falencias:

- 1) La enseñanza tradicional en historia que concibe la memorización de nombres, lugares y fechas como eje fundamental de su enseñanza (Tilly, 1995)
- 2) Lo que se nombra como “la historia de bronce” (De Roux, 1999), que consiste en la restricción a una historia de héroes y próceres presentes en libros de texto y en prácticas educativas.
- 3) Una desconexión y desarticulación entre lo que se enseña y las identidades y los proyectos de vida de los estudiantes.

Ciertamente, una reflexión sobre las prácticas de la enseñanza de la historia y el replanteamiento del papel del espacio geográfico, implica para el CNMH pensar una propuesta de la pedagogía de la memoria para el reconocimiento de la alteridad y del reconocimiento del otro, en un anudamiento donde lo espacial y temporal “agencian horizontes de posicionamiento ético-político frente a la realidad” (Ortega, Merchán & Vélez, 2014).

El CNMH muestra la caja de herramientas como un recurso para emprender acciones formativas para lo que enuncia como *aprender la paz y desaprender la guerra*, en los contextos escolares mediante cinco materiales: una guía general para que los educadores emprendan el viaje y naveguen en los caminos de la memoria histórica, Portete y el camino a la paz, Portete y el libro para los estudiantes, guía para maestros y maestras sobre la masacre de El Salado y los libros inspirados en la masacre de El Salado. Lo que el CNMH enuncia como “desaprender la guerra” hace parte de un concepto de la pedagoga catalana Anna Bastida.

Los anteriores planteamientos encuentran en la caja de herramientas una oportunidad para construir una ruta: enlazar las experiencias personales de los y las estudiantes; un ejercicio de empatía como principio de reciprocidad; un discernimiento moral de las decisiones y acciones que acompañan nuestra trayectoria y la reflexión sobre los acontecimientos con rigurosidad para resignificar el pasado y posibilitar horizontes de futuro y la posibilidad de contrastación de diferentes fuentes de la memoria. (Testimonios de las víctimas, artículos de prensa, gráficos, fotografías, expedientes judiciales, documentos de archivo y bases de datos)

En síntesis, la ruta de la memoria histórica pretende contribuir a la generación de ambientes de aprendizaje en respuesta a esas falencias de la enseñanza de la historia, con el planteamiento de una “lógica argumentativa más empática con las memorias de las víctimas

y más comprometida con el rigor, el pensamiento crítico y el debate democrático. A la pregunta ¿Qué contiene la caja de herramientas? Se puede reconocer que se agrupan con sus respectivos lineamientos:

- Preguntas generadoras y dilemas morales
- Representaciones gráficas para experiencias personales y compartidas (líneas del tiempo, mapas, mapa conceptual, gráficos, árbol de decisiones)
- Herramientas para una ciudadanía con imaginación y reflexión histórica (formulación de hipótesis, análisis de fotografías –imágenes-caricatura-artículo de periódicos-texto literario, canciones y coplas-discurso)
- Contraste de documentos, testimonios y entrevistas

Sumado a lo anterior, el CNMH se piensa un recorrido como lo muestra el esquema (p.76), que demuestra el ejercicio de reconstrucción de la memoria histórica como una apuesta para que los y las estudiantes “comprendan mejor las dinámicas de la guerra y desarrollen aptitudes empáticas, discernimiento moral y competencias investigativas” (p. 77). El lugar ofrecido a las emociones es fundamental y la implementación de prácticas que conviertan el aula en un ambiente democrático y un lugar de contención emocional. En respuesta de lo anterior se piensa unos principios que el educador debe tener en cuenta, aunque son ambiguos en su enunciación: inclusión, pluralidad, rigor y debate democrático, los cuales se pueden implementar en algunas recomendaciones dadas al docente aunado a una ruta muy clara de ejecución con respecto a la memoria (Ver figura N° 2).

1. Debe comprender el dolor propio y del otro sin juzgar. En lo posible, apelar a la empatía.
2. Elaborar hipótesis que se sustenten con argumentos, en respuesta al rigor. Realizar un buen manejo de los testimonios y las emociones en el aula exige rigor.
3. La intimidad de los relatos, la escucha, el ambiente deliberativo y de respeto en las intervenciones.
4. Se debe prever caminos para emociones difíciles de contener, para ello los rituales, técnicas y el cambio de las formas son relevantes en las actividades propuestas.



Figura N° 2: Ruta metodológica para la construcción de memoria histórica. Fuente: *Los caminos de la Memoria Histórica* (CNMH, 2015)

Además, la siguiente tabla (Ver Figura N° 3) muestra un compendio de técnicas con los respectivos principios señalados, el discernimiento entre memorias personales—colectivas—históricas, y las dimensiones espacio-temporales. Las anteriores se concretan en varios talleres y actividades planteadas en la caja de herramientas, entre las cuales se expone su duración, intención pedagógica, descripción del taller, preguntas para los maestros, recursos, rango de grado con relación con la competencia ciudadana y las fuentes consultadas. De esta forma, es visible que, en esta fuente documental, los talleres planteados transitan de lo personal a lo colectivo, y son: *ejercicios para habitar nuestro cuerpo, mi cuerpo: archivo de mi vida, la casa de mi infancia, ¿Quién soy yo?: Mi diario personal, relatos personales, el álbum de la vida, relatos en clave de memoria colectiva, la carototeca, la imagen de mi tierra y talleres interactivos sobre territorio y diversidad.*

PRINCIPIOS GENERALES: INCLUSIÓN + PLURALIDAD + RIGOR + DEBATE DEMOCRÁTICO SECCIÓN 5		
REGISTROS / DIMENSIONES	TIEMPO	ESPACIO
MEMORIAS PERSONALES	Línea biográfica	Cuerpo y sus huellas de la resistencia, la lúdica y el sufrimiento. SECCIONES 1 Y 2
	Álbum de la vida Diario personal SECCIÓN 3	
MEMORIAS COLECTIVAS	Líneas de tiempo de la guerra y las resistencias	Cartografía social de las huellas de la resistencia y de la guerra en los territorios SECCIÓN 4
MEMORIAS HISTÓRICAS	Periodización de la guerra y de las resistencias	Mapas con las huellas de la guerra y las resistencias en los territorios

Figura N° 3: Principios para construir memoria histórica para una acción pedagógica. Fuente: *Los caminos de la Memoria Histórica* (CNMH, 2015)

Adjunto a este informe analizado *Los caminos de la Memoria Histórica* (CNMH, 2015), se encuentra una herramienta denominada *Memoria Histórica Integradora*. En esta herramienta, se pretende reconocer que tanto estudiantes como profesores son portadores de experiencia e identidad, y tienen agencia histórica. Promueve, así mismo, la capacidad para vislumbrar como *mi* historia (la de cada estudiante y cada maestro) se entreteje con la historia *de otros* y, en medio de esa red de relaciones, construye la historia de un país. Por lo anterior busca despertar emociones tales como la empatía, la indignación y el compromiso con la no repetición; construir capacidades para debatir de manera democrática con quienes no opinan como nosotros; consolidar aptitudes para la comprensión de la historia; promover el reconocimiento de que cada uno/una de nosotras es portador de experiencias que puede expresar a través de lenguajes artísticos; promover el reconocimiento de que las profundas diferencias entre nosotros no necesariamente llevan a la guerra.

La fuente plantea con claridad el juego entre lo personal y colectivo, y, el encuentro de dos mundos desde el reconocimiento y dos trayectorias de identidad, así, el profesor acompaña, propicia e inspira a la curiosidad y empatía, y segundo, el estudiante, quien no es un receptor de información, aborda una mirada hacia el pasado con curiosidad y crítica. La trayectoria por los caminos de la rigurosidad y las emociones posibilita para el equipo de pedagogía de

memoria histórica desarrollar las competencias en: arte, ciencias, lenguaje, matemáticas y ciudadanas, al momento que, se aborda el sentido de la escucha, la comprensión crítica de la realidad, el buen uso de testimonios y registros literarios, el uso de cifras y estadísticas sobre el conflicto y la comprensión empática del sufrimiento. Se presentan fichas que contienen información gráfica y textual que explica las diferencias entre la ruta de la memoria histórica y otros acercamientos a un pasado conflictivo. De igual forma, las propuestas presentadas parten de una diferencia entre técnicas utilizadas para las memorias personales, colectivas e históricas. Las memorias personales hablan sobre la subjetividad y su carácter singular, las memorias colectivas responden a lo común, a partir de narrativas comunitarias e institucionales y contiene acuerdos y desacuerdos, mientras en la memoria histórica son planteamientos amplios donde convergen pluralidad de fuentes que vienen desde la visión comunitaria e institucional.

Las líneas de tiempo personales son importantes para la memoria personal, ya que abordan cuestiones íntimas y se construye de manera versátil para identificar las experiencias del sujeto. Ahora bien, la dificultad para pasar por la palabra eventos traumáticos que son colectivos pueden plasmarse en líneas de tiempo colectivas, que devuelven la palabra al colectivo y tratan de reconocer los acontecimientos más significativos para la comunidad en varias escalas: nacional, local y regional. En las líneas de tiempo histórico se contrasta la información comunitaria con otros registros institucionales y testimoniales para plantear hipótesis de trabajo por los maestros. Por su parte, Los mapas del cuerpo, ubican lo corporal como el primer archivo personal. En el cuerpo quedan ancladas experiencias gratas y trágicas, que parten de un beso, un abrazo, un adiós, una violación, una cicatriz, la violencia. En una dimensión colectiva la cartografía social pone en común relaciones entre el territorio y el conflicto, se enuncian eventos en común, sin olvidar los lugares sagrados o significativos profanados que se pueden identificar, y que pueden contrastarse con los mapas territoriales que obedecen a una mirada más profunda sobre fenómenos complejos, por ejemplo, el desplazamiento forzado de manera visual y otros fenómenos conexos.

En este punto, será necesario considerar la revisión de una *Guía para maestros y maestras, El Salado, Los Montes de María: tierras de luchas y contrastes*. Este material pedagógico para la comprensión social de los acontecimientos y dinámicas ocurridas en El Salado invita a los y las estudiantes de grado 10 y 11 a iniciar una travesía emocional e intelectual por la historia del conflicto armado del país que les permita reflexionar sobre sus identidades y proyectos de vida en medio de contextos violentos. En particular, en las herramientas sobre El Salado se trabajan problemas como los del acceso a la tierra, la opción armada, el papel de los estereotipos, estigmatización, el desplazamiento forzado y el retorno.

El viaje por la memoria histórica comienza con un preámbulo que pretende: construir acuerdos entre los estudiantes y los maestros para hacer del aula un contenedor de emociones y de un ambiente democrático, lo que implica la alternación de estrategias de presentación, juegos, modificación de las formas de trabajo, la distribución espacial, principios,

recomendaciones, consideraciones éticas y lineamientos ante cualquier situación que involucre violencia simbólica. Se puede traducir el preámbulo como las presuposiciones sobre el acto de enseñanza por la particularidad de los participantes y del contexto abordado. La lectura de los ejes temáticos supone un recorrido del pasado, presente y los horizontes de futuro, partiendo de las memorias personales, memorias colectivas y la memoria histórica, en las dimensiones espacio temporales antes señaladas. Los Ejes son: 1- Identidad, espacio y tierra: arraigos y disputas 2- Los conflictos sociales y las primeras disputas armadas 3- La masacre y la estigmatización 4- Los impactos de la masacre: el desplazamiento 5-¿Por qué retornar? Arraigos, reencuentros, solidaridades y luchas por un buen vivir juntos.

Tomando como ejemplo el Eje 4: Los impactos de la masacre: el desplazamiento, se plantea un título sugestivo por sesión, las cuales abordan una pregunta problematizadora por sesión y su respectivo objetivo. Como se muestra, se parte de las memorias personales para poner en común algunos problemas, además, se realiza un encuadre a partir de habilidades simples a complejas, se articula a las competencias ciudadanas y competencias básicas de tipo procedimental. Cada sesión tiene una actividad de enganche que prioriza la imaginación individual sobre los acontecimientos, posteriormente la elaboración para finalizar con una puesta en común. La toma de perspectiva, el pensamiento crítico, la empatía, la consideración de consecuencias y la escucha activa son las bases para que los estudiantes se sientan expuestos al fenómeno estudiado, reconozcan posibles actitudes y acciones de afrontamiento para que no se sientan reducidos al trauma y la tragedia. Posteriormente al trabajo de las fuentes de la memoria se sugiere un posicionamiento de los argumentos y una formulación de hipótesis sobre los impactos del desplazamiento, lo que demanda una elaboración de los estudiantes que puede ser orientada y valorada por el educador.

Por otro lado, recordando el principio de singularidad que caracteriza una política de memoria, una herramienta adjunta a este informe *Guía para maestros y maestras, El Salado, Los Montes de María: tierras de luchas y contrastes* alude a la condición de indígena y a las luchas y resistencias que se han dado en su contexto al interior del conflicto armado. Es muy interesante el foco que se va constituyendo en todo el documento. Se describirá a continuación los tres ejes centrales y se enunciará el carácter pedagógico que emerge de cada uno de ellos.

El primer Eje aborda la situación: El encuentro con la diferencia. Así, se anclan competencias ciudadanas como: la toma de perspectiva, el pensamiento crítico, la consideración de consecuencias y la generación de opciones. En efecto, la elaboración de un mapa del entorno afectivo, el inventario de trayectorias familiares y rituales, el discernimiento de Colombia como un país de muchas culturas y la relación diversidad étnica- conflicto son fundamentales para la comprensión de las disputas territoriales en el seno de las comunidades indígenas. De manera introductoria la elaboración de árboles familiares y el discernimiento de los roles en

la familia dan consistencia a los autorretratos para reconocer al otro diferente con su propia historia y trayectoria socio histórica.

Al momento que los estudiantes comprendan que existen distintas formas de organizar la vida en común, distintos hábitos, distintos rituales para conmemorar fechas importantes, distintas maneras de concebir la muerte y de despedir a los difuntos, se entiende de manera empática como se experimenta los efectos de la masacre. Asimismo, el estudiante logra inferir en esas geografías de la guerra una primera particularidad: la vulnerabilidad de los pueblos indígenas por las dinámicas del conflicto en un contexto del deber que tiene el Estado de protegerlo y de las instituciones que amparan su autonomía en el ámbito global. El segundo Eje nombrado: Los Wayuú y sus formas de vida, considera las mismas competencias ciudadanas: la toma de perspectiva, el pensamiento crítico, la consideración de consecuencias y la generación de opciones. En el momento que el estudiante reconozca las tareas y roles asignadas a las mujeres de la comunidad, entiende los actos de resistencia y pronunciamiento de las mismas mujeres frente a la distribución de tareas en el ámbito personal, familiar y comunitaria. Se entiende entonces, que las prácticas de exclusión vienen dadas en el seno de la misma comunidad indígena, lo que implica que las consecuencias del conflicto pueden ser más profundas por el enfoque diferencial.

En la dinámica de la guerra contemporánea que permite la incursión paramilitar se muestra que la dinámica armada fue facilitada por las alianzas estratégicas que tienen los paramilitares con personas locales que aprovechan el conflicto como una ventana de oportunidades. Ahora bien, el Bloque Norte despeja diferentes estrategias y repertorios de violencia sobre la población, pero lo más importante para el estudiante es el reconocimiento de esos impactos sobre el tejido de la comunidad, mediante la elaboración de un árbol de consecuencias con la intención de permitir un ejercicio de empatía: *¿Qué hubieras hecho en su lugar? ¿Si hubiera podido evitar el problema? ¿Cómo se hubiera podido prevenir? ¿De qué tipo de grupo terminó siendo parte el o la joven de la historia con sus decisiones? ¿Cuáles son las consecuencias para el/la joven, la familia y la comunidad?*

Como el hecho importante de la incursión paramilitar en la Alta Guajira se contextualiza sobre el proyecto nacional paramilitar, sus motivaciones, sus métodos para doblegar la población, el reconocimiento de unas cifras rojas en el contexto, las tácticas para generar terror posibilitaron la necesaria elaboración de hipótesis por parte de los estudiantes. En el último eje sobre la masacre y los impactos en la comunidad se suma una competencia ciudadana: la interpretación de intenciones, en parte, los paramilitares destruyeron los símbolos comunitarios y fue la mujer Wayuú pieza clave para desencadenar daños identitarios en la comunidad. La principal víctima fue la mujer, y sus testimonios demuestran los daños materiales, inmateriales y de destierro para el caso de Portete.

Hasta el momento, se ha presentado una revisión de una caja de herramientas compuesta de diversos documentos que trazan rutas metodológicas para la construcción de memoria. Estas

herramientas orientan paso a paso diferentes ejercicios no sólo de reconstrucción de memoria, sino también de su intencionalidad formativa con respecto a otras generaciones. En este punto, será necesario hacer un acercamiento a un recurso que no es guía orientadora, pero sí hace parte de toda la caja de herramientas. El recurso es el cuento *Un largo camino*. El cuento aborda la trayectoria de vida de dos personajes: Guillermo que es un pingüino y Ana que es una Osa, que viven respectivamente en un lugar del Sur y un lugar del Norte, ambos tienen una tragedia en común: tienen que abandonar su territorio por la llegada de personas externas que alteran el tejido comunitario, lo que supone un éxodo, un camino muy largo, un reinicio de la vida en ciudad y un conjunto de adversidades en el proceso de integración. Un día Guillermo y Ana se conocen en las afueras del colegio y comienzan a generar una empatía por los recuerdos y el anhelo de un tiempo perdido, pero será el mismo deseo de regresar a sus tierras lo que impulsa a Guillermo y Ana a tener las esperanzas.

Abordar un registro ficticio para pensar un problema real que involucra el conflicto armado es un acierto, y más cuando se personifica los dramas humanos con animales, capturando en esencia asuntos básicos: éxodo, huida, daño al tejido comunitario, acceso a oportunidades, retorno, destierro. Ese tipo de dispositivos permite a los estudiantes ponerse en el lugar de del otro, y poner sus recuerdos en función de un reto colectivo: unir fuerzas de manera oportuna para resolver los dramas del tiempo histórico vivido. En otras palabras, el acercamiento a esa realidad mediante la fuente, sus argumentos y la estructura cronotópica deben permitir al maestro, ese agenciamiento de procesos de formación ético—política (Castro y Ortega, 2010, p. 83) que busca la pedagogía de la memoria. Ese tipo de registro básico y pertinente, contribuye al maestro en potenciar horizontes de futuro posible, ya que debe plantear acciones para hacer más promisorio el anhelo de los personajes sobre el retorno a sus tierras. Además, ayuda a desplegar una radical imaginación que ayude a transformar las formas de operar en el tiempo histórico vivido, más allá de lo que dice la ley y las limitaciones que suponen un retorno. Los personajes, Ana y Guillermo, piensan siempre en ayudar a su comunidad y a posibles futuras víctimas, lo que implica activar al lector en una posición diferente que demuestra que la vida en comunidad es fundamental para encontrar respuestas y entender que las propias acciones siempre tienen relación con la alteridad.

4.2.3 Sobre la dimensión pedagógica de los recursos

En este apartado se revisará la carpeta de recursos del CNMH desde una perspectiva pedagógica. Para iniciar, se realizará un acercamiento al documento *Pogue, un pueblo, una familia, un río* (2015) Este informe contiene registros de los pobladores que cuentan historias sobre la región del Pogue. Frente a esto, es importante comprender que el conflicto en los territorios implica reconocer la voz de los involucrados, de sus pobladores y portadores de una rica historia oral. Los mismos miembros de la comunidad rompen los silencios anticipando el proceso de poblamiento de las primeras familias (los Otavino, Asprilla y Palacios) y reconociendo en la historia oral la importancia de selectos líderes de la comunidad (Rangel Palomeque, Macario Asprilla, Otaviano Palacios, Sixto Hinestroza, Emiliano

Palacios, Misael Hinestroza, María Dionisia Ramírez, entre otros). Lo más interesante es reconocer un proceso de formación endógena por fuera de las aulas, es decir, por fuera del ámbito formal de la educación, implica transmitir y preservar la tradición mediante los alabados. Dichos registros son cantos a los muertos, que si bien conjugan elementos sagrados toman en cuenta asuntos cotidianos como la violencia y el amor al territorio. Cuando las mujeres cantadoras expresan: “en Pogue compartimos hasta el dolor”, se manifiesta que el alabado es una fuente de memoria y sobretodo que la familia es la principal Escuela y los mayores sus principales maestros de relatores de la cotidianidad y el pasado del territorio.

Tal y como se ha planteado, cuando se habla de pedagogía de la memoria se evoca una suerte de narrativas del sujeto y la capacidad de instalar actitudes y acciones de resistencia ante las condiciones adversas que le muestre un contexto convulso. En esa medida, un alabado representa eso para la comunidad, un acto de resistencia frente al silencio, la intimidación y se muestra como recurso de garantía de no repetición. Además, es importante considerar que, como acto fúnebre, los alabados cumplían el acto de despedir al difunto, pero posterior al 2 de mayo tiene otra función: conmemorar por medio de la denuncia, resistencia y la memoria la masacre de Bojayá, lo que implica la creación del colectivo llamado las musas de Pogue. Ellas advierten que Bojayá no solo fue la pipeta que estalla en la Iglesia; en sus registros hay otras 13 personas de los pueblos de Napipí, Vigía del Fuerte y Puerto Conto, que murieron por los enfrentamientos que se dieron los días previos y posteriores al 2 de mayo.

Un segundo recurso, también alude a experiencias de vida, pero esta vez, desde la biografía. El Documento *Narrativas de vida y memoria. Cuatro aproximaciones biográficas a la realidad del país* (2014), reúne los escritos ganadores en la categoría Reconocimiento a la Creación de Narrativas de Vida de la II Convocatoria Nacional de Propuestas Artísticas y Culturales de Memoria 2014 del Centro Nacional de Memoria Histórica. Como un acto contra el olvido se trata de combatir una ceguera colectiva frente a evaluar críticamente la gravedad de los acontecimientos que hace parte de nuestro pasado. Esa amnesia, como soporte de impunidad mantiene un estado emocional de indiferencia y el desconocimiento de lo que sucede diariamente. Lo anterior indica que, la escalada de conflicto continuaría, por lo mismo es fundamental la incursión de narrativas y relatos de los principales protagonistas. Frente a estos recursos, es necesario afirmar que, en efecto, los relatos muestran un mosaico, que más que propósitos de formación podemos hablar de registros que quieren evidenciar y reafirmar algo. Un primer registro habla de la trayectoria de *Ana Fabricia Córdoba*, una líder afrodescendiente que renuncia al silencio y a la injusticia ante la muerte de sus seres queridos, y que ante la lucha y resistencia finalmente es ultimada por sus victimarios. En *Nombres propios*, el género lírico irrumpe como registro de los dramas, temores y emociones sobre las ausencias, que personifican “estados del espíritu, dibujando a contraluz los destinos trancos de una generación que fue llevada a las peores encrucijadas” (p. 10)

Con respecto a las narrativas que componen el documento, es necesario afirmar que, *En Memoria de vida y muerte*, se trata de un monólogo interior sobre el catedrático Alberto

Alzate Patiño, que fue asesinado por sus aportes y denuncias sobre los conflictos padecidos en los territorios Embera y Zenú, en Córdoba. Finalmente, *María...la memoria, el grito y la tierra*, es un testimonio situado desde la memoria ejemplar, porque demuestra que los sujetos pueden recuperar las esperanzas por otro tipo de sociedad y como un horizonte de futuro. En suma, los relatos pueden contribuir al entramado de competencias ciudadanas que acompañan las propuestas del Centro Nacional de Memoria Histórica y que se concentran en despertar emociones que se desenvuelven en ejercicios de empatía, indignación y compromiso con la no repetición.

Finalmente, un segundo recurso *Del ñame espinoso al calabazo, objetos que despiertan memorias* (2015), es un libro que recopila las experiencias resultantes del trabajo desarrollado en el proyecto *Impreso en la Memoria*, liderado por la coordinación de prácticas artísticas y culturales de la Dirección del Museo Nacional de la Memoria del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). Con este proyecto, se busca fortalecer y articular los procesos colectivos de reconstrucción de la memoria a través de prácticas artísticas y culturales en las comunidades de Las Brisas (departamento de Bolívar) y Tabaco (departamento de La Guajira). Las acciones pretenden aportar a los procesos de reparación simbólica, dignificación de las víctimas, contribución a la verdad histórica y a la no repetición a partir de las formas y contenidos propios de las iniciativas de memoria territoriales.

Durante el proceso de formulación, participaron gestores comunitarios de memoria y víctimas de estos territorios, con quienes se construyó un proyecto que espera visibilizar y fortalecer las experiencias locales. Frente a este recurso, es necesario afirmar que, los procesos de formación no solo se evocan con la intención de potenciar los trabajos de memoria, sino aportar a la construcción de procesos conjuntos como el Museo Nacional de la Memoria, contemplando los relatos, objetos y narraciones que las víctimas tienen de lo sucedido en los siniestros. Los museos también educan, en ese sentido se abre un nuevo abanico de posibilidades para la pedagogía de la memoria vinculado a los lugares de memoria que por supuesto, también educan. Hablar de los objetos que dan vida a los museos, implica reconocer que las memorias también se encuentran al alcance de nuestro cuerpo, y son los objetos cotidianos los que despiertan esas experiencias y cuentan historias, sin olvidar ese carácter irreversible que puede brotar de los acontecimientos del pasado. Ahora bien, la construcción de elaboraciones como la bitácora artesanal y la técnica de grabado de objetos de memoria, por parte de los participantes de los talleres, en los municipios de las Brisas y Tabaco, suenan interesantes ya que convierten los objetos en mecanismos difusores de los eventos que son importantes para la comunidad.

4.2.4 Dimensión pedagógica de la Cátedra Universitaria

El Grupo de Memoria Histórica en cumplimiento de la Ley de Justicia y Paz de 2005, en su momento, dedicó sus esfuerzos a reconstruir y esclarecer los hechos sucedidos en el marco

del conflicto armado colombiano. Posteriormente, el Centro Nacional de Memoria Histórica, sintetiza sus avances investigativos, con el informe “*¡Basta ya! Colombia: Memorias de Guerra y Dignidad*”, el cual es una narrativa compleja y rigurosa del origen y evolución de la guerra en el país, y las consecuencias e impactos que esta ha tenido sobre la población civil. Dentro de la estrategia de difusión y debate de este informe, el CNMH, ha diseñado una propuesta de Cátedra Interuniversitaria que pretende estudiar a fondo sus contenidos, apostándole a una mayor difusión, discusión y apropiación.

El curso tiene como propósito promover en los estudiantes la discusión, comprensión y análisis de las ideas fuerza del informe *¡Basta ya!*, así como de las herramientas metodológicas empleadas en su elaboración. Se busca acercar a los jóvenes universitarios a una reflexión crítica sobre el conflicto armado colombiano y la reconstrucción de la memoria histórica. Metodologías y conceptos serán objeto de debate mientras se analizan aspectos como la larga trayectoria del conflicto y la dinámica de sus actores, las transformaciones sociales e institucionales que han tenido lugar en medio de la guerra y el papel que la sociedad civil ha desempeñado.

La cátedra cuenta con catorce sesiones en las que los estudiantes participan de manera presencial. El trabajo se realiza a partir de cinco secciones de trabajo basadas en los capítulos del Informe general y visitas de apoyo por parte del grupo de Pedagogía del CNMH. Se propone desarrollar las actividades a partir de:

- a) Trabajo con apoyo de módulos de trabajo que incluyen: conceptos clave, ideas fuerza, material complementario y una guía de preguntas para la reflexión.
- b) Discusión con el docente a cargo: esta sesión cuenta con material audiovisual de apoyo. (Investigadores del CNMH filmados en la cátedra *¡Basta ya!* Realizada en Bogotá durante el segundo semestre de 2014)
- c) Foro: Virtual o presencial de acuerdo al número de estudiantes inscritos y la plataforma con que cuente la universidad.
- d) Muestra creativa: se propone que la última sesión este a cargo de los estudiantes, en esta sesión socializarán una propuesta creativa en torno al tema: *Memoria del conflicto armado en el país*.

En una mirada rápida sobre su carácter pedagógico, es necesario hacer mención de que el seminario presenta cinco módulos que responden a una articulación vertical y horizontal, las cuales responden a: las características, dimensiones y modalidades de violencia en el conflicto armado interno; los orígenes, dinámicas y crecimiento del conflicto armado interno; los impactos y daños causados por el conflicto armado; la Justicia y guerra; memorias: la voz de los sobrevivientes. Las iniciativas de memoria en los diferentes módulos pueden posibilitar nuevas lecturas en el mundo académico que enriquezcan los trabajos de la memoria, en relación a las actividades investigativas y de extensión que se proyectan en los claustros administrativos.

4.2.5 San Carlos: un zoom a su propuesta de pedagogía de la memoria en asocio con el CNMH

El caso de San Carlos representa uno de los pilares de construcción de pedagogía de la memoria del CNMH porque en él se evidencia una propuesta orientada a una ruta contextualizada y única para el territorio según su pasado. A continuación se presentará una revisión general de la producción. La propuesta *Tejiendo Memorias: Orientaciones Pedagógicas. Proceso pedagógico del informe San Carlos. Memorias del Éxodo en la Guerra* (2013), es resultado del trabajo colectivo de un equipo interdisciplinario de profesionales (pedagogos, periodistas, historiadores, antropólogos, sicólogos y recreacionistas) con maestros, líderes sociales y jóvenes del municipio, que construyeron un conjunto de herramientas (una síntesis de los capítulos del informe, unas piezas sonoras y un propuesta de recorrido de la memoria) articuladas a un proyecto transversal que entiende la memoria como una memoria viva y en construcción y ofrece alternativas para su incorporación a la escuela como aula abierta. En un primer momento, se explorarán los propósitos de formación de toda la producción y finalmente, se analizará el papel que cumple la documentación para potenciar una pedagogía de la memoria como parte activa de una política de memoria como la del CNMH.

Con respecto a los propósitos de formación, se enuncia que los maestros y maestras se enfrentan diariamente a los dolores, los recuerdos, los efectos innombrados del conflicto armado en la vida de los y las estudiantes. En esa medida, las preguntas literales del informe, *¿Cómo enfrentar esto? ¿Cuál es el papel de la escuela en los procesos de restablecimiento y reparación? ¿Cuál es su rol en la transformación de las condiciones que posibilitaron el conflicto armado?*, son preguntas que condicionan el proceso formativo hacia la memoria como discurso que se construye socialmente, asimismo se piensa que debe inquietar las practicas consuetudinarias de la enseñanza y pasar a la modalidad de proyecto transversal. Se supone que un planteamiento sobre su transversalidad dirige la discusión sobre la cultura escolar y el hábitus de la Escuela. Allí, en los límites de la transversalidad se pensará en la reparación, su relación con el derecho a la educación y con la perspectiva de transformación social. En síntesis, pensar esta propuesta de formación, como proyecto transversal posibilita el diálogo de saberes, preguntas sobre el contexto, la reflexividad crítica y la reinención de praxis.

Es necesario mencionar, que el informe, al final de cada eje temático presenta un apartado nombrado: *Preguntas desde el presente hacia el futuro*, las cuales resultan del abordaje de situaciones problemáticas y estructurales que hablan del desplazamiento de las poblaciones en beneficio de las hidroeléctricas como proyecto modernizador de la región del Oriente antioqueño. Por mencionar algunas: *¿Existen hoy otros megaproyectos pensados a futuro que puedan afectar al municipio de San Carlos? ¿Qué cosas crees no se pueden repetir de la experiencia vivida con los proyectos que se quieren desarrollar en el municipio? ¿Crees*

que hubo cosas que se lograron, que generaron aprendizajes y por tanto se deberían retomar en situaciones similares? ¿Qué otras preguntas podrías hacerte? Sin lugar a dudas son preguntas que versan sobre ese sentido de repensar el presente en la complejidad de sus múltiples relaciones para así potenciar horizontes de futuro posible, además que se instala en el sujeto una intención de un ser que se pregunta por la historia, de manera crítica y reflexiva. Está estrechamente relacionado con el horizonte de futuro que propone la intencionalidad democrática y el empoderamiento político. No obstante, se debe permitir al individuo con las preguntas a centrar la atención a su imaginación, la cual permita romper esos parámetros instituidos para transformar su realidad, por ejemplo, los juegos de roles amplían radicalmente lo imaginario.

Otro propósito formativo del informe *Tejiendo memorias*, se refiere a la comprensión de las motivaciones de los distintos actores que hicieron parte del conflicto armado en San Carlos y las diversas formas de victimización a la que sometieron a la población civil. Es una muestra que la aparición entre grupos armados y la guerra entre pares instalan en la población no solo zozobra, miedo, sino prácticas y estrategias de la barbarie que se reencarnan en la vida cotidiana de la población. En esa medida sería muy interesante que se contextualicen esas prácticas de Estado, de seguridad, de rechazo, que encarna la población, y que, se comprendan como huellas dejadas por la guerra. Mucho más allá de pensar en las voces de víctimas y victimarios, este informe se enfoca en los sentires de los sujetos. La carga afectiva y de sentido que desentraña las pérdidas materiales e inmateriales, individuales o colectivas, son fundamentales. La pérdida de los líderes comunitarios, los enseres, animales, predios, las infraestructuras públicas, los proyectos de vida y el daño al tejido social, sitúan en un lugar de enunciación importante al sujeto del acto pedagógico, que, aunque no los ha vivido, puede comprender el sentido en un ejercicio de empatía que pregunte sobre esto. El informe propone preguntas generadoras como: *¿Cuáles son mis reacciones ante una posible pérdida? ¿Cuáles cosas debería transformar para enfrentar mejor esa situación de pérdida?*

Por otro lado, los espacios también forman las experiencias del desplazamiento en San Carlos, que se traducen como ese último recurso y estrategia individual y colectiva de supervivencia de una población; permite que los actores elaboren, reafirmen y reelaboren procesos de construcción de libertad en su espacio, mediante acuerdos con la comunidad. El retorno es una elección, por lo mismo, la dinámica de desplazamiento, reubicación y retorno son prácticas que forman al otro, y en cualquier momento debemos elegir, agotar recursos, pero sobretodo “propiciar modos de diálogo y comunicacionales de apertura a la relación asumiendo la diferencia como posibilidad y no como amenaza”. Cualquier tipo de enunciación en contra del desarraigo es un acto de resistencia y de denuncia. Una apuesta por las resistencias y por la justicia, permite plantearse una pregunta por un proceso formativo centrado en la emancipación. Mostrar cómo los individuos y la colectividad maniobran tácticas para proteger la integridad, entre otros, recursos de la vida cotidiana con un significado simbólico especial: dormir con la ropa puesta o empacada, utilizar solamente ropa oscura, mandar las mujeres y los niños al pueblo para pasar allí la noche, mientras que

algunos de los hombres permanecían en la vereda, escondidos en el “rastrojo” o en “cambuches”, a “hablar con mañita”, o comunicarse en susurros debajo de la cama y a sólo prender fósforos para desplazarse de un lugar a otro de la casa. Del mismo modo, apelar a la fe y a las prácticas de oración pretendía generar una sensación de seguridad en la población, lo que redundaba en estudiar la vida cotidiana de la población, de la propia vida, para volverla alterable cuando las condiciones lo requieran. En ese sentido preguntas como las que genera el informe: *¿actualmente conoces de otras estrategias culturales, religiosas, sicosociales que se estén desarrollando en el municipio? ¿En cuáles experiencias quisieras vincularte?* plantean un horizonte de futuro y de llevar a estas poblaciones a través de procesos formativos a la escena política.

En el componente de pedagogización también se asume como importante la pregunta: *¿Cuáles son esos espacios a través de los cuales se puede narrar y comprender la lógica del conflicto en San Carlos?* En ese sentido, las visitas, los itinerarios, los protagonistas y gestores son fundamentales en una propuesta de formación y en las alternativas didácticas planteadas. La diversidad de edades, de roles (maestros, estudiantes, padres y madres de familia, funcionarios públicos, líderes juveniles, entre otros), de género, de experiencias con la historia de San Carlos (Retornados, resistente) son piezas claves para presuponer, fundamentar y decidir sobre los contenidos de los recorridos. La actividad que supone visitar los lugares debe traspasar las fronteras de los muros de la escuela, a fin de posibilitar procesos de investigación, que impliquen recolectar, analizar y sistematizar información durante los recorridos. En esos parajes o lugares visitados se intencionan reflexiones sobre la memoria que el lugar produce, pensando en un antes, durante y después del acontecimiento; las rupturas generadas por la guerra se conectan al pasado lejano, el pasado cercano, el presente y el futuro posible a través de una acción simbólica de apropiación del lugar.

Una reflexión por los lugares como nodo central de la pedagogía de la memoria, se acerca a afirmar que existe un carácter indisoluble entre memoria y territorio, en parte ambos conforman para el texto un dispositivo pedagógico que posibilita al estudiante y los maestros construir una relación diferente con la historia reciente de San Carlos. Los recorridos posibilitan movimiento, que se traduce en interacciones, interrelaciones y vínculos con el otro. En otras palabras, los recorridos permiten un diálogo con el contexto y los sujetos, en parte, se sustituye la narración por el duelo y el dolor. Ahora bien, una situación importante que potencie los lugares como estrategia pedagógica, se refiere a las preguntas:

¿Por qué elegimos los lugares que elegimos? ¿Ya están dados? ¿Qué criterios deberían tenerse en cuenta para ir produciéndolos, o mejor aun comprendiéndolos? En el caso del informe se expresa que dichos lugares deben cumplir con unas condiciones que permitan caracterizarlos como lugares para la memoria viva. Las condiciones son: revés, envés y acto de zurcir (p.9).

En este sentido, estos tres últimos focos mencionados abordan en síntesis lo siguiente: *El revés*: es definido desde la experiencia del pasado cercano, en el que la memoria de la guerra ha dejado fijas imágenes de muerte, de dolor, de tristeza y soledad; ha despojado y fracturado

flujos de relación e intercambio y en ocasiones le ha arrebatado el trasegar de los sujetos por el lugar mismo. *El envés*: es la potencia, el punto de anudamiento de ese lugar con el pasado antes de la guerra, con el presente y con un inédito viable (futuro). El envés nos dispone para dar inicio a un nuevo tejido, para empezar a zurcir, para resignificar y producir nuevos lugares rescatando sus materialidades o dotándole de ellas. *El acto de zurcir*: acción simbólica sobre el lugar que conecta el presente con el futuro y que dispone a esos lugares a ser nuevamente resignificados, a generar nuevas historias, nuevas memorias asociadas a las múltiples experiencias de quienes seguirán transitando en ellos.

Una iniciativa como *La Chiva Museo* y otras técnicas interactivas son potenciadoras en la medida que convocan a las familias para tramitar el dolor en otros escenarios y reconstruir una historia en comunidad. Con relación a otras orientaciones podemos entender que: 1) es necesaria la construcción de los dispositivos metodológicos para propuestas de pedagogía de la memoria acordes con los sentidos y las demandas de la población. 2) se debe evaluar constantemente las metodologías propuestas para una pedagogía de la memoria. Si no se reconoce lo anterior se pueden poner en riesgos esos dispositivos metodológicos que funcionan como proyectos de retorno, situaciones problemáticas como: Metodologías no correspondientes con las características sociodemográficas de la población, uso de dispositivos metodológicos que pueden acentuar identidades victimizadas y sufrientes, dispositivos metodológicos que inducen o prefijan miradas sobre lo que es el desplazamiento forzado y el retorno, poca consistencia y continuidad, dispositivos que generan riesgos de revictimización.

Frente a esto, al finalizar los recorridos se plantea que es necesario disponer de herramientas comunicacionales para divulgar, promover, sistematizar la experiencia de los recorridos y compartirla con muchas personas en distintos territorios. Muchos de los lugares, son de hecho, lugares de memoria, que, como emplazamiento de la memoria, y como políticas de memoria, posibilitan la transmisión generacional de la marca de la guerra para la no repetición. Frente a esto es necesario considerar que más allá del uso de técnicas interactivas como: el diario del retorno, la cartografía social, plan de vida familia, la chiva del retorno, el jardín de la memoria y el álbum familiar, se especifican un conjunto de aprendizajes importantes que apuntan hacia la memoria y su carácter sanador. La memoria se convierte en un intangible de las familias, las cuales conservan sus testimonios y objetos como patrimonio.

Por otro lado, después de revisar un poco los propósitos formativos, será necesario acercarse al papel que este gran informe de San Carlos -expresado en siete documentos- cumple para potenciar una propuesta en pedagogía de la memoria. Cuando se habla de pedagogización se evoca a la búsqueda de formas y espacios que permitan hacer comunicable el conocimiento que respalda la vida de las comunidades. Dicha nominación parte de la citación a los vínculos con la Pedagogía Crítica que plantea McLaren (1997), quien advierte que es “un proceso vinculado a los conceptos de poder, política, historia y contexto. Se promueve un

compromiso con formas de aprendizaje y acción en solidaridad con los grupos subordinados y marginados, con centro en el auto fortalecimiento y en la transformación social” (p.47)

En parte ese camino trazado a partir de la pedagogización en el escenario de la memoria viva, y que tiene un propósito: pensar la cuestión de la no repetición, sumado al reconocimiento y dignificación de las víctimas, el reconocimiento de su capacidad de agencia como sujetos políticos que hacen del trauma una posibilidad y las alternativas de unas reparaciones alternativas. En parte, la pedagogización es una experiencia que permite, en el nombre del deber de memoria, establecer puentes y posibilitar a los sujetos la continuidad de la vida, donde se valora y promueve la diversidad, donde se resaltan las resistencias cotidianas y la construcción de valores democráticos para la convivencia. Ese proceso de pedagogización para el contexto de San Carlos, plantea unas ideas fuerza, nombradas como principios, en la dimensión psicosocial, pedagógica y política cuya síntesis es la siguiente:

- 1. Dimensión Psicosocial:** Construir una postura descentrada pero influyente en sus acciones cotidianas con grupos. Darle igual valor a cada historia tanto de dolor como de resistencia. Los sujetos participantes tienen derecho tanto al recuerdo como al olvido. El conflicto armado ha marcado la historia del país y existe en otros lugares del mundo.
- 2. Dimensión Política:** El futuro necesita recordar, recordar necesita futuro. Voces diversas, relatos diversos. Una memoria para el reconocimiento y dignificación de las víctimas.
- 3. Dimensión Pedagógica:** Reconocer la particularidad de las necesidades de personas y grupos. La memoria reconoce que la escuela no está aislada, es una escuela abierta y el acto educativo va más allá de las aulas. Los actos cotidianos en el aula o en los grupos de trabajo deberán ser aprovechados a partir de una mirada crítica. Implementar metodologías de carácter lúdico, simbólico, artístico y de expresión

En continuidad con pensar lo pedagógico desde un proyecto transversal, y desde estas tres dimensiones, los informes de San Carlos plantean los propósitos y algunas orientaciones pedagógicas, a fin de generar contactos con algunas áreas del conocimiento. Ahora bien, se confunde lo pedagógico con lo didáctico y curricular, así las orientaciones pedagógicas se presentan como ejes temáticos de trabajo orientados a competencias, a alternativas didácticas y a las oportunidades que se pueden explorar para la transversalidad en el conocimiento entre diferentes áreas. Esto contemplando que sólo se reduce a una propuesta formativa en la que sólo se menciona un escenario educativo formal e institucional.

Algunos ejemplos de competencias son las siguientes:

Identifico las condiciones biofísicas del territorio que hicieron posible el establecimiento de un proyecto modernizador en San Carlos y reconozco la importancia de los recursos naturales para la construcción de un desarrollo humano sostenible en el municipio.

Comprendo las motivaciones y formas de accionar de los diferentes grupos armados que hicieron presencia en San Carlos y analizo críticamente la posición del Estado como garante y protector de la vida, bienes y dignidad de los ciudadanos y las ciudadanas del municipio.

Entiendo cómo la degradación de la Guerra en San Carlos terminó concentrándose en la población civil no combatiente y emprendo acciones de promoción en mi entorno cercano encaminadas a fomentar el respeto de los derechos humanos y la exclusión de la población civil de las acciones de guerra fruto del conflicto armado.

También, se sugieren alternativas didácticas, nominando erróneamente recursos, instrumentos y procedimientos didácticos como vídeos, audios, libros, cuentos, canciones que no se enmarcan en una estrategia lineal y procesual. Por su parte la propuesta de transversalización, es una oportunidad de pensar lo pedagógico desde varios saberes, se plantean los propósitos y algunas orientaciones pedagógicas, a fin de generar contactos con algunas áreas del conocimiento. Se anota que se elabora una buena transversalidad, ahora bien, parece que se confunde lo pedagógico con lo didáctico y curricular, así las orientaciones pedagógicas se presentan como ejes temáticos de trabajo.

Por otra parte, también es necesario reconocer otras potencialidades en el marco de la pedagogía de la memoria. Por ejemplo, el desarraigo se plantea en la discusión sobre los modos y las implicaciones de elegir, la posibilidad de ampliar los acuerdos en contextos convulsos, la pertinencia de volver sobre los testimonios y las experiencias de vida, no solo antes del éxodo sino en el retorno; el reconocimiento de las tácticas de resistencia por parte de los que se quedaron durante la guerra en San Carlos, y otras formas de desarraigo convencionales propiciados por otros actores privados y estatales. Por lo mismo el informe apela más a la comprensión, pero debe tener en cuenta que en las prácticas consuetudinarias se camuflan otras violencias, lo que debe premeditar un reconocimiento de un lugar, y permitir cierto estado de agencia en los sujetos sobre su propio comportamiento. Es un eje fundamental para pensar la pedagogía de la memoria, pero dependen de su profundidad, la pertinencia o no, la reproducción o reconocimiento, el lugar de los juicios y el razonamiento moral, entre otros.

Existe una apuesta por la formación empática al momento de hablar sobre esos daños y pérdidas materiales e inmateriales, sin embargo, cuando se abordan esos temas, debe ser más explícito el asunto referido a las emociones políticas. Los daños y pérdidas se expresan en el sujeto como emociones de ira, dolor, idilio, desesperanza, odio, asco, repugnancia, y dependiendo del mismo tratamiento a las emociones, en función de lo social y lo político, se puede hablar de garantías de no repetición y reparación, que no solo depende de unas elaboraciones institucionales sobre la víctima, sino del mismo sujeto, quien transforma sus emociones y juicios morales en apuestas estrictamente políticas.

En función de la garantía de la no repetición que está muy vinculada a los modos y formas de abordar lo que se plantea como pedagogía de la memoria, se puede enunciar en una

revisión de esta propuesta sobre San Carlos, lo siguiente: a) todo planteamiento pedagógico que piense la memoria tiene un propósito de superar por vías discursivas el conflicto y ayudar al fortalecimiento de los valores democráticos. b) conservar hechos, protagonistas y rupturas en la memoria colectiva, a fin de posibilitar una prevención y evasión a sucesos traumáticos en el futuro c) aportar al esclarecimiento de las versiones evitando procesos de revictimización que impliquen vendettas y estigmatizaciones d) ofrece rostro a los testimonios de los actores de la comunidad no solo como un deber de verdad, sino de justicia y garantías de la no repetición.

En lo institucional, al Ministerio de Educación y a la Secretaria de Educación Departamental y local se les advierte que, en relación a lo pedagógico, deben: a) buscar alternativas para subsanar la no posesión de títulos de propiedad de la mayoría de centros educativos del municipio, y para la recuperación física de los establecimientos. b) aumentar las plazas de maestros que se perdieron por causa del conflicto armado c) hacer una revisión de los currículos de tal modo que la escuela sea un lugar que sirva para la revaloración del campo, del modo de vida rural y del trabajo agropecuario. Sumado a lo anterior, se perfila trabajar con los relatos y correlatos que los maestros y los niños lograron vivenciar durante el conflicto. Ese maestro, quien fue protagonista y será un actor clave de la no repetición, puede mediante canales de participación, investigar y trazar proyectos en la comunidad.

Otro aspecto relevante es la vinculación de una propuesta de pedagogía de la memoria con un proyecto de retorno, lo cual permite:

- Reconocer las transformaciones sufridas por el territorio y los sujetos. Ni quienes llegan, ni a donde llegan, son los mismos.
- Establecer escenarios para el diálogo en un encuentro que trae también conflictos (de pertenencia, de reconocimiento, de roles). Esto es esencial para la reconstrucción del tejido social (no basta con regresar).
- Reconstruir referentes de vida digna y reconocer saberes y capacidades locales que pueden ser muy potentes para la reconstrucción y la reparación.
- Reconocer el desplazamiento y el retorno como experiencias que hacen parte de un proceso complejo.
- Aportar a la construcción de memorias incluyentes de la diversidad de sentidos y experiencias vividas en el contexto de la guerra.
- Avanzar en la reconstrucción y el empoderamiento del gobierno local. Este debe ser un actor central del retorno y la reconstrucción.

Así, una política de memoria como la política de retorno sugerida por la Ley de Víctimas encuentra en la pedagogía de la memoria una oportunidad para comprender no sólo el sentido de la reparación de las víctimas sino, en últimas, el sentido de las garantías de no repetición.

5. Consideraciones finales

A continuación, se presentarán algunas conclusiones de la investigación, las cuales sintetizan, amplían y generan nuevas expectativas para futuros ejercicios investigativos relacionados con el tema. En primer lugar, será importante afirmar que el estado del arte es un tipo de investigación que posibilita un análisis amplio de la información, el cual se puede desarrollar desde diferentes ópticas que trascienden el contenido y que permiten un dialogo entre las fuentes de información. La objetividad es un aspecto fundamental en la fase heurística. Sin embargo, en la fase hermenéutica, aunque también es importante respetar los planteamientos de las fuentes, es muy enriquecedora una postura por parte del investigador, que vincule valoraciones, exaltaciones, críticas, vacíos, retos, explicaciones y oportunidades de mejoramiento. Esta propuesta de investigación documental permite que además de conocer el contenido de las fuentes, haya un acercamiento a la metodología para su construcción y a su horizonte epistemológico.

Por otro lado, frente a la conceptualización realizada desde la revisión de las diferentes fuentes en una primera parte, es necesario concluir frente a la memoria histórica, que el vínculo con el pasado desde la relación dialógica entre memoria e historia no es la pretensión de verdad. Por el contrario, es la pretensión resignificar el recuerdo, resignificar una experiencia; y por lo mismo, la memoria es una hermenéutica que diluye la brecha entre sujeto, método y objeto, que abandona la clausura de la visión fragmentada y en este caso, es una hermenéutica que deja que el relato encarne a los sujetos, el que relata y el que escucha, pero también deja a su vez que los sujetos encarnen el relato, sientan, se acerquen al dolor, al respeto, a una verdadera rememoración. Entender la memoria como hermenéutica, permitió de alguna manera, superar la concepción instrumental y metodológica de la historia o de la misma memoria.

Las políticas de memoria son selecciones de un pasado que generan inevitablemente disputas y que desean generar reconocimiento social y legitimidad política. Las políticas de memoria como usos políticos del pasado se encarnan también en monumentos, memoriales, marcas territoriales, museos y sitios histórico. Son entonces acciones que establecen los gobiernos y los actores políticos o sociales para conservar, transmitir o resignificar un pasado modelando a su vez una identidad con pretensiones de memoria pública. De esta manera las políticas de memoria son mutables porque cada una evidencia una deconstrucción del pasado con una finalidad específica que aportará, modificará y contextualizará esas identidades mediadas por las memorias sociales.

Por lo anterior, uno de los aspectos más importantes que se concluyó desde las fuentes, es que un uso político de la memoria en relación a las mismas políticas de memoria también implicará pensar que no solo se tejen desde el Estado sino también desde la vida cotidiana de los actores. De esta forma la memoria es un dispositivo político que no sólo emerge en los

discursos hegemónicos, sino que produce y reproduce relaciones sociales y políticas reconfigurando y significando presentes. Así, se entiende entonces que la memoria es acción táctica, pero a su vez estratégica.

Ciertamente, las políticas de memoria además de permitir la escenificación pública de la memoria para diferentes finalidades dependiendo del actor precursor de la misma, tienen una dimensión pedagógica. Así es necesario apelar a la importancia de las manifestaciones de memoria no sólo como monumentalización sino como potenciales educativos que detonan una transmisión y apropiación generacional, la cual debe ser necesariamente ética; y con este requerimiento, se cimientan las primeras bases de un pensamiento crítico que alude al deber de la educación, no frente a la enseñanza de la historia, sino frente a la formación ética y política de toda la sociedad para la no repetición, para el *Nunca más*.

Así, una educación para el *Nunca más*, promueve además del acercamiento histórico, la importancia de no olvidar y de darle a la cultura elementos para que promuevan los derechos humanos. Históricamente, es necesario considerar que el boom de la memoria durante la segunda mitad del siglo XX, perfiló desde diferentes movimientos juveniles en pro de la no repetición, iniciativas de formación entre las que emergió por vez primera la nominación de Pedagogía de la memoria. También, los ejemplos chileno y argentino, demostraron con sus propuestas de pedagogía de la memoria basada en los derechos humanos una ruta muy promisoría para el fortalecimiento de sus democracias, lo cual permitió releer los procesos democráticos en Colombia. Todo lo anterior conlleva a considerar en el marco de las transiciones, una dimensión muy activa de la educación que, en efecto, conlleva de la acción a la transformación. Incluso este tipo de formación, se debe potencializar mucho más, en grupos o personas que históricamente han tenido menos poder en la sociedad y que han sido dominados, sometidos, excluidos, subalternizados o silenciados en la cotidianidad, en la política, en la economía, en la cultura, en la sociedad, en la vida misma.

En una segunda parte, el contexto histórico, político y normativo, permite concluir que el resurgimiento de estados democráticos que vivieron la represión del autoritarismo o del totalitarismo, las dictaduras militares en América Latina y el ascenso de los fascismos en Europa, son un claro ejemplo de la relación estrecha entre memoria y justicia, memoria y perdón. Tanto autoritarismos como democracias, pueden tejer políticas de memoria buscando el respaldo de sus estados. Para los casos específicos de Chile, Argentina, España y otros del Cono Sur, se ha institucionalizado la memoria al final de procesos traumáticos, o en momentos de transición, momento en el cual el Estado, por su parte, ha pretendido, ser precursor de iniciativas de recordación, de reparación y justicia. Para el caso colombiano, la construcción de memoria histórica está relacionada con la violencia política y el conflicto armado. En este contexto fue fundamental desde la perspectiva política y normativa, la Ley de Justicia y Paz (975 de 2005) y la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (Ley 1448 de 2011). Esta última intentó dar un giro a la política pública y otorgar mayor posicionamiento a las víctimas en la agenda social, modificó algunos aspectos y por lo mismo desapareció la

CNRR y se reubicaron los hallazgos del Grupo de Investigación Memoria Histórica en el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH).

El Centro Nacional de Memoria Histórica presenta en sus informes de manera explícita la memoria histórica y la forma en la que su reconstrucción implica pensar en reparación simbólica de las víctimas y en el restablecimiento de su dignidad. También está relacionada con la ciudadanía democrática e incluyente. Así, en los diferentes informes del CNMH se apela a la participación de múltiples entidades, organizaciones y ministerios para promover acciones de memoria histórica en pro de la defensa de la integridad humana.

Se presenta, en una tercera parte, otras ideas que moviliza el CNMH como política de memoria y como precursor de una propuesta pedagógica importante en el país. Primero el espacio es fundamental en el conflicto armado en Colombia. un contexto en el que el espacio no sólo fue contenedor de situaciones, también un gran pretexto de disputas, y por lo mismo, ahora es objeto generador de memoria. Para la política de memoria del CNMH, habitar los espacios resignifica a los actores y a sus colectividades, pero también narran un pasado. La pluralidad de memorias, también es un aspecto que es fundamental al reconocer la memoria como una multiplicidad de visiones que, entre consensos y disensos, construyen discursos únicos y a la vez diversos. Y en este mismo sentido muchos de los informes en orientación a la democracia, se presentan en función del reconocimiento de la diferencia, de la identidad cultural, de la mujer y el género, del bienestar de las etnias y campesinados. Todo esto está implícitamente orientado a una ciudadanía incluyente en Colombia.

Frente a la pluralidad de actores, también está implícita la singularidad, la cual es movilizadora de la inclusión y de reconocimiento de la diferencia para una sociedad mucho más justa. De hecho, en la conceptualización se entienden por el CNMH, como máximos de una democracia en construcción, los siguientes elementos: Renovación del poder, equidad social, inclusión, vivienda digna, salud, educación, y por supuesto, justicia social. La insistencia de una idea de democracia vinculada a la diferencia deviene con mucha fuerza de la misma historia política de Colombia y los orígenes del conflicto.

Estos informes del CNMH, reconocen que una política pública de la memoria debe proteger el derecho a hacer memoria y estimular su ejercicio como actividad central para la democratización de la sociedad, con miras a fomentar la reconstrucción de lo social. Por lo anterior, se evidencia una mirada multi-escalar en la que describen e interpretan acciones cotidianas de victimización y de resistencia, responsabilidades de grupos armados, legales e ilegales, responsabilidades de asociaciones y organizaciones y por su puesto de estancias políticas mayores como el mismo Estado. Por lo general son informes que terminan con unas demandas claras y explícitas para el Estado en materia de reparación, justicia y verdad,

Las recomendaciones del CNMH también se extienden a otras entidades que puedan impulsar en conjunto el fortalecimiento de espacios pedagógicos, culturales y artísticos de memoria,

que contribuyan no sólo al conocimiento del pasado, sino también a la sensibilización regional y nacional sobre los procesos de desplazamiento forzado. Frente a estas iniciativas, el CNMH también plantea una propuesta pedagógica, la cual tiene como finalidad, comprender acciones formativas para lo que enuncia como *aprender la paz y desaprender la guerra*, tanto en contextos escolares como comunitarios.

Esta propuesta está orientada a la posibilidad de que ese sujeto que transita por situaciones traumáticas se profile en relación a tres aspectos: impactos, acciones y daño colectivo. En efecto, orientar la victimización a un horizonte histórico compartido, que permita pensar el territorio, la identidad colectiva, un horizonte de vida común, prácticas sociales y culturales, y la vida en comunidad, es algo relevante en los horizontes de futuro democráticos. Además de eso, esta propuesta de pedagogía de la memoria, aborda la dimensión formativa del tratamiento de los archivos y lugares en la preocupación por recuperar la confianza hacia el Estado y los miembros de la comunidad; pensar en recomponer el tejido social y posibilitar acciones conducentes a la solidaridad y el apoyo mutuo.

La pedagogía de la memoria, desde su caja de herramientas, recursos y estrategias, se enfoca en la toma de perspectiva, el pensamiento crítico, la empatía, la consideración de consecuencias y la escucha activa. Cuando se habla de pedagogía de la memoria se evoca una suerte de multiplicación de narrativas del sujeto y la capacidad de instalar actitudes y acciones de resistencia ante las condiciones adversas que les presenta un contexto convulso. En esa medida, un *alabado* representa eso para la comunidad, un acto de resistencia frente al silencio, la intimidación y se muestra como recurso de garantía de no repetición.

También es importante considerar frente a los recursos del CNMH que, los procesos de formación no solo se evocan con la intención de potenciar los trabajos de memoria, sino aportar a la construcción de procesos conjuntos como el Museo Nacional de la Memoria, contemplando los relatos, objetos y narraciones que las víctimas tienen de lo sucedido en los siniestros. Los museos también educan, en ese sentido se abre un nuevo abanico de posibilidades para la pedagogía de la memoria vinculado a los lugares de memoria que por supuesto, también educan. En este sentido, una reflexión por los lugares como nodo central de la pedagogía de la memoria, se acerca a afirmar que existe un carácter indisoluble entre memoria y territorio.

La propuesta está estrechamente relacionada con el horizonte de futuro que propone la intencionalidad democrática y el empoderamiento político. Es una apuesta por las resistencias y por la justicia, permite plantear una pregunta por un proceso formativo centrado en la emancipación. El CNMH demanda la construcción de los dispositivos metodológicos para propuestas de pedagogía de la memoria acordes con los sentidos y las demandas de la población. Además, exalta la importancia de educar para el *nunca más*: pensar en la historia reciente de violencia política, en los derechos humanos, promover el sentido histórico, denunciar, apelar a la justicia, luchar por verdad, por la no exclusión del otro. Es una

propuesta pedagógica que le apuesta al empoderamiento individual y colectivo, que le permite al sujeto, proyectarse en el futuro.

Estas primeras conclusiones presentan la riqueza investigativa del Centro Nacional de Memoria Histórica; una institución que apela a la reconstrucción de una memoria histórica en orientación a la justicia, la verdad, la reparación, la pedagogización de un pasado, que debe contar con un horizonte de futuro. Sin embargo, en la relación estrecha que presentan entre la memoria y el espacio, el CNMH deberá también incluir en sus reflexiones las categorías de lugares de la memoria y altares espontáneos, las cuáles probablemente no sólo ampliarán la perspectiva de los informes de memoria histórica, sino que, además, puede visualizarse como dispositivos formativos con un amplio espectro pedagógico y formativo. Por lo mismo, este cuestionamiento debe ser pretexto de futuras investigaciones.

Por otro lado, en muchas ocasiones, la propuesta de pedagogía de la memoria del CNMH alude indistintamente a alternativas didácticas, estrategias didácticas, procedimientos didácticos, recursos didácticos y demás nominaciones que en muchos casos son repetitivos y no tienen una fundamentación pedagógica clara, lo cual hace contradictorios algunos de sus supuestos. Frente a lo anterior, también se confunde en muchos de sus planteamientos, lo didáctico, con lo pedagógico, con lo curricular y con lo educativo, las cuales son categorías fundamentales con una tradición, una historia académica y cumulo de delimitaciones conceptuales que no se deben abordar a la ligera. Será importante que se haga una revisión de dichas caracterizaciones.

Muchos informes de memoria histórica y algunos documentos orientadores en la propuesta de pedagogía de la memoria, presentan los daños y pérdidas como expresiones que se visualizan en el sujeto a través de emociones de ira, dolor, idilio, desesperanza, odio, asco, repugnancia. Por lo mismo, también proponen que, dependiendo del mismo tratamiento a las emociones, en función de lo social y lo político, se puede hablar de garantías de no repetición y reparación, que no solo depende de unas elaboraciones institucionales sobre la víctima, sino del mismo sujeto, quien transforma sus emociones y juicios morales en apuestas estrictamente políticas. Frente a esto, es importante explorar otras posibilidades investigativas frente a las emociones políticas expuestas por Martha Nussbaum en su libro *Emociones políticas, ¿por qué el amor es importante para la justicia* (2014), las cuales le brindarían al CNMH otra óptica para la lectura de las memorias personales en función de las memorias colectivas. Además de eso, considerar las emociones en una propuesta formativa y pedagógica, también es un campo interesante a explorar.

Finalmente, es necesario afirmar que el CNMH ha estado en muchos momentos, vinculado a contradicciones por su naturaleza institucional y estatal, y a su vez, por su condición ética frente a los diversos actores armados y las víctimas en Colombia. Frente a lo anterior, en el año 2017, el Decreto 502 del mismo año, modificó la estructura del Centro Nacional de Memoria Histórica, añadiendo en su consejo directivo, una plaza para el Ministro de Defensa o un delegado. Lo que es claro en este evento, es que la decisión no fue un consenso y por lo

mismo, esta decisión puede cambiar el rumbo significativamente para el CNMH. Además de una invitación a realizar un análisis de la producción del CNMH con este cambio significativo, el anhelo que deja esta investigación, se refleja en la necesidad de apelar a que la recepción, recuperación, conservación, compilación y análisis de las memorias del conflicto armado no se vean perjudicadas por la cooptación de un Estado que evidentemente se muestra en disgusto cuando las mismas cifras presentadas en el *Basta Ya* (2013), expresan la responsabilidad de las Fuerzas Armadas legales en Colombia en hechos atroces como por ejemplo la toma del Palacio de Justicia. Ciertamente el informe de El Salado del 2009, en el cual el GMH expresa la participación de infantes de marina en hechos violentos en contra de la población civil, detona por primera vez el descontento de la fuerza pública. Por lo menos 10 de los 92 informes publicados por el CNMH, denuncian graves violaciones a los Derechos Humanos por parte de militares. Por lo anterior, la presencia del Ministro de Defensa puede cambiar la orientación de una política de memoria que hasta ahora ha estado a favor de un horizonte de futuro democrático, orientado a la educación para el Nunca más en las nuevas generaciones. Será importante seguir atentos al norte de esta institución y de su aporte al derecho de la memoria en Colombia.

Referencias bibliográficas generales

- AGOSTINO, Hilda Noemí. El espacio local como ámbito de la memoria y de la construcción histórica. En: La memoria histórica y sus configuraciones temáticas. Santiago de Chile: Ediciones Cruz del Sur. 2013. P.77-92.
- AGUILAR FERNÁNDEZ, paloma. Los debates sobre la memoria histórica. En: Claves de Razón Práctica. No 172. (Abril 2007); p.2-6
- ALONSO, Luciano & TORNAY, María Laura. Políticas de la memoria y actores sociales (a propósito de un ensayo de Luis Alberto Romero). En: Revista Clío & Asociados. No. 8, (2005), 20 p.
- ANTEQUERA GUZMÁN, José Darío. Memoria Histórica como relato emblemático: consideraciones en medio de la emergencia de políticas de memoria en Colombia. Bogotá D.C, 2011, p.1-124. Tesis de Maestría en Estudios Políticos. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de ciencias políticas y relaciones internacionales.
- BÁRCENA, Fernando & MÈLICH, Joan-Carles. La lección de Auschwitz. En: ISEGORÍA. No. 23. (2000); 12 p.
- CALVEIRO, Pilar. Los usos políticos de la memoria. En: Sujetos sociales y nuevas formas de protesta en la historia reciente de América Latina. Buenos Aires: CLACSO, 2006). p. 359 – 382.
- CARRIZOSA ISAZA, Catalina. El trabajo de la memoria como vehículo de empoderamiento político: La experiencia del Salón del Nunca Más. En: Boletín de Antropología Universidad de Antioquia. Vol. 25. No. 42 (2011); 22 p. ISSN 0120-2510.
- CELENTANO, Adrián. Una lectura política de la memoria y la historia. En: Revista Cuestiones de Sociología. No. 3, (2006); 10 p. ISSN 2346-8904.
- CRISTANCHO, José Gabriel, OLAYA GUALTEROS, Vladimir. La enseñanza de la historia reciente sobre violencia política: entre transmisión e innovación. En: HERRERA, Martha Cecilia, ORTEGA VALENCIA, Piedad, CRISTANCHO, José Gabriel, OLAYA GUALTEROS, Vladimir et al. Memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas. Bogotá: CLACSO, 2013. p. 159- 172.

- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. Genealogía y cambio conceptual. Educación, historia y memoria. En: Archivos Analíticos de Políticas Educativas. Vol. 22. No. 23, (28 de abril 2014); 30 p. ISSN 1068-2341.
- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. Historia con memoria y didáctica crítica. En: Revista Conciencia Social. (s.f.); 15 p.
- DÍAZ, Pedro Luis, La memoria histórica. En: Revista Digital Sociedad de la Información. Cefalea Ediciones. 2010. No 19, páginas 1-8
- EMMERICH, Norberto. La memoria histórica: derrota, resistencia y reconstrucción del pasado. En: Ponencia para las Jornadas del 35 Aniversario del golpe de Estado en la Argentina. 2011. UNAM México.p.1-17
- GALVIS TAPIAS, Cindy Catherine. Derecho colectivo a la memoria histórica: base fundamental del proceso de reparación integral de las víctimas en Colombia. Bucaramanga, 2013, p. 1-126. Tesis de grado. (Abogada) Universidad Industrial de Santander. Facultad de Derecho y Ciencia Política.
- GILI, María Laura. Memoria histórica y herencia social. En: Revista Confluencias Culturales. 2015. Vol 4, N° 2, Páginas 123 – 129
- GROPPO, Bruno. Las políticas de la memoria. En: Revista Sociohistórica. No. 11- 12, (2002); 13 p.
- HALBWACHS, Maurice. Memoria Colectiva y memoria histórica. En: La Memoria colectiva. Barcelona: Prensas universitarias de Saragoza. 2004. P.53-88
- HERRERA, Martha Cecilia, ORTEGA VALENCIA, Piedad, SACAVINO, Susana. Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia. En: Revista Folios. No. 41 (Primer semestre de 2015); 17 p. ISSN: 0123-4870.
- HERRERA, Martha Cecilia & RODRÍGUEZ ÁVILA, Sandra Patricia. Presentación. Historia, memoria y formación: violencia sociopolítica y conflicto armado. En: Revista Colombiana de Educación. No. 62 (Primer semestre de 2012); 8 p. ISSN 0120-3916.
- HERRERA, Martha Cecilia, ORTEGA VALENCIA, Piedad, CRISTANCHO, José Gabriel, OLAYA GUALTEROS, Vladimir. La enseñanza de la historia reciente sobre violencia política: entre transmisión e innovación. En: HERRERA, Martha Cecilia, ORTEGA VALENCIA, Piedad, CRISTANCHO, José Gabriel, OLAYA GUALTEROS, Vladimir et al. Memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas. Bogotá: CLACSO, 2013. p. 159-172.

- ILA, Paula Andrea & DUEÑAS, Tatiana. La inclusión de las voces de los niños, niñas y adolescentes en la reconstrucción de memoria histórica. En: MURILLO ARANGO, Gabriel Jaime et al. Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria. Buenos Aires: CLACSO – Universidad de Buenos Aires, 2011. p. 369-394.
- ISLA, Alejandro. Los usos políticos de la memoria y la identidad. En: Revista Estudios Atacameños. No. 26, (2003); 10 p.
- IZAGUIRRE, Inés. La política de la memoria y la memoria de la política en Argentina. En: Revista Razón y Revolución. No 4, (1998); 19 p.
- JELIN, Elizabeth. Memoria y Democracia. Una relación incierta. En: Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales. No. 221, (mayo-agosto de 2014); 17 p. ISSN-0185- 1918.
- JIMÉNEZ BECERRA, Absalón, INFANTE ACEVEDO, Raúl & CORTÉS, Ruth. Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. En: Revista Colombiana de Educación. No. 62 (Primer semestre de 2012); 28 p. ISSN 0120-3916.
- LACAPRA, Dominick. Historia y memoria. A la sombra del Holocausto En: Historia y memoria Historia y memoria después de Auschwitz. Buenos Aires: Prometeo Libros. 2009. P.21-58
- LEFRANC, Sandrine. Las políticas del perdón y de la reconciliación. Los gobiernos democráticos y el ajuste de cuentas con el legado del autoritarismo. En: Revista Desarrollo Económico. Vol. 45, No. 178, (julio-septiembre 2005); 25 p.
- LARRALDE ARMAS, Florencia. Políticas de la memoria, a propósito de su vigésimo aniversario en la ciudad de La Plata (Argentina): la configuración de un campo y sus prácticas. En: Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales. No 221, (mayo – agosto de 2014); 23 p. ISSN-0185-1918
- LIRA, Elizabeth. Memoria y Convivencia Democrática: Políticas de Olvido y Memoria. San José: Perspectiva Digital S.A, 2010. 31 p. ISBN 978-9977-68-187-0.
- LOUIS, Tatjana. «La memoria histórica en Colombia y la perspectiva alemana». Memoria y Sociedad 20, n.º 40 (2015): 44-56. <http://dx.doi.org/10.11144/>
- MÈLICH, Joan-Carles. El fin de lo humano. ¿Cómo educar después del holocausto? En: Revista Enrahonar. No. 31. (2000); 13 p.
- MURILLO ARANGO, Gabriel Jaime. Los trabajos y los días de una pedagogía de la memoria. En: MURILLO ARANGO, Gabriel Jaime et al. Narrativas de experiencia en educación y

pedagogía de la memoria. Buenos Aires: CLACSO – Universidad de Buenos Aires, 2011. p. 313-336.

NORA, Pierre. Entre memoria e historia. La problemática de los lugares En: Les Lieux de mémoire. Montevideo: Ediciones Trilce. 2008. P. 19-49

ORTEGA VALENCIA, Piedad, MERCHÁN DÍAZ, Jeritza, VÉLEZ VILLAFañE, Gerardo. Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario. En: Pedagogía y Saberes. No. 40 (2014); 11 p.

ORTEGA VALENCIA, Piedad & HERRERA, Martha Cecilia. Memorias de la violencia política y formación ético-política de jóvenes y maestros en Colombia. En: Revista Colombiana de Educación. No. 62 (Primer semestre de 2012); 27 p. ISSN 0120-3916.

QUINTAR, Estela. Memoria e Historia desafíos a las prácticas políticas de olvido en América Latina. En: Revista AGO. USB. Vol. 15. No. 17, (julio-diciembre 2015); 18 p. ISSN 1657-8031.

RABOTNIKOF, Nora. Memoria y Política: El juego del tiempo en las transiciones. En: Perspectivas progresistas. (2007); 25 p.

RABOTNIKOF, Nora. Política, memoria y melancolía. En: Revista trimestral Fractal. No. 29 (2003); 15 p.

RABOTNIKOF, Nora. Memoria y Política: El juego del tiempo en las transiciones. En: Perspectivas progresistas. (2007); 25 p.

REYES ANDREANI, Maria José. Construcción de políticas de memoria desde la vida cotidiana. En: Revista Psicología y Sociedades. Vol. 27, No 2, (2015), 10 p.

ROCHA SOLANO, María Andrea. Pedagogía de la historia y las memorias en contextos políticos turbulentos. En: MURILLO ARANGO, Gabriel Jaime et al. Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria. Buenos Aires: CLACSO – Universidad de Buenos Aires, 2011. p. 337-368.

RUBIO, Graciela. Educación y memoria. Desafíos y tensiones de una propuesta. En: Nómadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas. No. 15 (2007); 13 p. ISSN 1578-6730.

SACAVINO, Susana. Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia. En: Revista Folios. No. 41 (Primer semestre de 2015); 17 p. ISSN: 0123- 4870.

- SANMARTÍN, Israel. Historia, Historiografía y memoria. Una aproximación desde el apocaliptismo medieval y contemporáneo. En: Bresciano, Juan Andrés. La memoria histórica y sus configuraciones temáticas. Una aproximación interdisciplinaria. Santiago de Chile: Ediciones Cruz del Sur, 2013. 93-112.
- SOLÍS DELGADILLO, Juan Mario. ¿Memoria sin partidos o partidos sin memoria? En: Revista Perfiles Latinoamericanos. No 37, (enero – junio 2011); 40 p.
- SOLIS, Juan Mario. Políticas públicas y políticas de la memoria en Argentina y Chile: agendas y toma de decisiones. En: Universidad de Salamanca, (2011); 21 p.
- TORRES ÁVILA, Jheison. La Memoria Histórica y las Víctimas. Universidad Militar Nueva Granada. Revista Jurídicas. No 2, Vol 10 (Jun .2013) P. 144 - 166
- TRAVERSO, Enzo. La singularidad de Auschwitz. Un debate sobre el uso público de la historia. En: Revista Cuicuilco Nueva Época. Vol. 11, No. 31, (mayo- agosto, 2004); 16 p. ISSN 1405-7778.
- TOSO, Rodrigo. Los archivos, el Estado y las políticas de la memoria, algunas reflexiones críticas. En: Anuario Digital. No. 23, (2011); 16 p. ISSN 1853-8835.
- VARGAS ÁLVAREZ, Sebastián. Políticas de la memoria y usos públicos de la historia. En: Memoria Social. Vol. 17, No. 35, (julio-diciembre, 2013); 3 p.
- VÁSQUEZ LIÑÁN, Miguel; LEETOY, Salvador. Memoria Histórica y propaganda. Una aproximación teórica al estudio comunicacional de la memoria. En: Revista Nueva Época. OJO
- VÉLEZ VILLAFANE, Gerardo. Pedagogías de las memorias de la historia reciente colombiana: ¿construir memoria, en el campo de una memoria imposible? En: Revista Colombiana de Educación. No. 62 (Primer semestre de 2012); 20 p. ISSN 0120-3916.
- VÉLEZ VILLAFANE, Gerardo & HERRERA, Martha. Formación política en el tiempo presente: ecologías violentas y pedagogía de la memoria. En: Revista Nómadas. No. 41 (octubre de 2014); 16 p.

Referencias bibliográficas del Centro Nacional de Memoria Histórica

- CNRR-Grupo de Memoria Histórica. (2008). Trujillo. Una tragedia que no cesa. Primer Informe de Memoria Histórica de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación
- CNRR. (2009). Memorias en tiempos de guerra: repertorio de iniciativas. Bogotá: Punto Aparte.
- CNRR-Grupo de Memoria Histórica. (2010). La tierra en disputa Memorias de despojo y resistencia campesina en la costa Caribe (1960-2010). Ediciones Semana.
- Centro nacional de memoria histórica. (2011). El orden desarmado La resistencia de la Asociación de Trabajadores Campesinos de Carare (ATCC). Programa Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)
- CNRR – Grupo de Memoria Histórica. (2011). San Carlos: memorias del éxodo en la guerra. Ediciones Semana.
- Centro de Memoria Histórica. (2012). Nuestra vida ha sido nuestra lucha. Resistencia y Memoria en el Cauca indígena. Publicaciones Semana.
- GMH. (2013) ¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2014). Aportes teóricos y metodológicos para la valoración de los daños causados por la violencia. Bogotá: CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2014), Memoria histórica en el ámbito territorial: orientaciones para autoridades territoriales. Bogotá: CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2015), REARMADOS Y REINTEGRADOS. Panorama posacuerdos con las AUC. Bogotá, CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2015), El derecho a la justicia como garantía de no repetición. Volumen 1. Graves violaciones de derechos humanos, luchas sociales y cambios normativos e institucionales 1985-2012, Bogotá, CNMH.

Centro Nacional de Memoria Histórica (2016), Hasta encontrarlos. El drama de la desaparición forzada en Colombia, CNMH, Bogotá

Centro Nacional de Memoria Histórica, (2016), Tierras y conflictos rurales. Historia, políticas agrarias y protagonistas, Bogotá, CNMH.

Centro Nacional de Memoria Histórica (2016), El derecho a la justicia como garantía de no repetición. Volumen 2. Las víctimas y las antesalas de la justicia. Conclusiones y Recomendaciones, Bogotá, CNMH.

Centro Nacional de Memoria Histórica (2016), Grupos Armados Posdesmovilización (2006- 2015). Trayectorias, rupturas y continuidades, CNMH, Bogotá.

Centro Nacional de Memoria Histórica (2016), Tomas y ataques guerrilleros (1965 - 2013), CNMH – IEPRI, Bogotá.

Centro Nacional de Memoria Histórica (2016), Arquitectura, memoria y reconciliación. Concurso Público Internacional de Anteproyecto Arquitectónico para el Diseño del Museo Nacional de la Memoria, CNMH, Bogotá.

Centro Nacional de Memoria Histórica y COASUMA (2017), Ojalá nos alcance la vida. Historias de vida de personas mayores víctimas del conflicto armado colombiano, CNMH, Bogotá.

Centro Nacional de Memoria Histórica. Caminos para la memoria. Orientaciones para la participación de las víctimas en los procesos misionales del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). Bogotá, CNMH, 2015

Centro Nacional de Memoria Histórica. MEMORIAS, TERRITORIO Y LUCHAS CAMPESINAS Aportes metodológicos para la caracterización del sujeto y el daño colectivo con población campesina en la región caribe desde la perspectiva de memoria histórica (Documento de trabajo). Bogotá: CNMH, 2015.

Centro Nacional de Memoria Histórica. Tejiendo Memorias: Orientaciones Pedagógicas. Proceso pedagógico del informe San Carlos. Memorias del Éxodo en la Guerra. (Informe). Bogotá: CNMH-Corporación Región, 2013.

Centro Nacional de Memoria Histórica. Tejiendo Memorias. Por qué pasó lo que pasó en San Carlos. Proceso pedagógico del informe San Carlos. Memorias del Éxodo en la Guerra. (Informe). Bogotá: CNMH-Corporación Región, 2013.

Centro Nacional de Memoria Histórica. Tejiendo Memorias. Los actores de la guerra y su barbarie. Proceso pedagógico del informe San Carlos. Memorias del Éxodo en la Guerra. (Informe). Bogotá: CNMH-Corporación Región, 2013.

Centro Nacional de Memoria Histórica. Tejiendo Memorias. El Desarraigo. Proceso pedagógico del informe San Carlos. Memorias del Éxodo en la Guerra. (Informe). Bogotá: CNMH-Corporación Región, 2013.

Centro Nacional de Memoria Histórica. Tejiendo Memorias. Daños y Pérdidas. Proceso pedagógico del informe San Carlos. Memorias del Éxodo en la Guerra. (Informe). Bogotá: CNMH-Corporación Región, 2013.

Centro Nacional de Memoria Histórica. Tejiendo Memorias. Resistencias y Recomendaciones para la No Repetición. Proceso pedagógico del informe San Carlos. Memorias del Éxodo en la Guerra. (Informe). Bogotá: CNMH-Corporación Región, 2013.

Centro Nacional de Memoria Histórica. Alternativas Didácticas: Recorridos de la memoria por el territorio. Proceso Pedagógico del Informe de San Carlos. Memorias del Éxodo en la Guerra. (Informe). Bogotá: CNMH-Corporación Región, 2013.

Centro Nacional de Memoria Histórica. Memorias desde el Retorno. Sistematización de las prácticas de memoria impulsadas en los programas de retorno al municipio de San Carlos, Antioquia, 2009 y 2013. (Informe). Bogotá: CNMH-Corporación Región, 2013.

Centro Nacional de Memoria Histórica (2015). El camino de nuestro archivo: caja de herramientas para gestores de archivos de derechos humanos, DIH y memoria histórica / César Osorio Sánchez... [et al.] ; ilustrador Bernardo Arias ; fotógrafos Enyel Rodríguez García. –Bogotá.

Centro Nacional de Memoria Histórica (2015). Claves conceptuales. Caja de herramientas para gestores de archivos de Derechos humanos, DIH y memoria histórica / César Osorio Sánchez... [et al.] ; ilustrador Bernardo Arias ; fotógrafos Enyel Rodríguez García. –Bogotá.

Centro Nacional de Memoria Histórica (2015). Tiberio Vive Hoy. Testimonios de la vida de un mártir, Tiberio Fernández Mafla/ Anexos–Bogotá.

Centro Nacional de Memoria Histórica-University of British Columbia (2013). Recordar y Narrar el conflicto: Herramientas para reconstruir memoria histórica. Colombia.

Centro Nacional de Memoria Histórica. Los caminos de la memoria histórica. Bogotá, CNMH, 2015.

Centro Nacional de Memoria Histórica. Guía para maestros y maestras, El Salado, Los Montes de María: tierras de luchas y contrastes. Bogotá, CNMH, 2015.

Centro Nacional de Memoria Histórica. Portete. Bogotá, CNMH, 2015.

Centro Nacional de Memoria Histórica. Narrativas de vida y de memoria, Cuatro aproximaciones biográficas a la realidad social del país. Bogotá: Dirección de Museo -, 2014.

Centro Nacional de Memoria Histórica. Del ñame espino al calabazo, objetos que despiertan memorias. Bogotá, CNMH, 2015

Mosquera, Saulo; Palacios, Hernán; Asprilla, Eulogia; Palacios, Rosario; Palomeque, Ereisa Palacios, Teodocia; Cañola, Luz Marina; Pino, Zoraida Pino, Cira ; Orejuela, Ana; Rentería, Clemencia. (2015) Pogue, un pueblo, una familia, un río. Colombia. Corporación Pasolini-COCOMACIA-CNMH-USAID-OIM

Vallejo Franco, Beatriz Eugenia (2016), Un largo camino, Bogotá, CNMH.

Anexos

Anexo N°1:

Diseño de Ficha bibliográfica para las fuentes en las que se basó la conceptualización, la contextualización y la revisión de los informes del CNMH.

A. INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA

Número de ficha: Se numerarán las fichas con un consecutivo (código) correspondiente a cada componente de la investigación

Autor personal: Los autores del libro o del artículo que aparecen en la portada o tabla de contenido

Autor corporativo: La institución que compila a los autores

Edición: Si es primera edición, o segunda

Título de documento principal: Título completo del libro o del artículo

Título publicación seriada: Solo si es una revista el título de la revista

Lugar de edición: la ciudad

Editorial: nombre de la editorial

Fecha: Mes y año en el que se publicó .**Vol, No, y páginas:**

Idioma:

Medio físico: Si es libro, revista, documento magnético

Ubicación física (MSNF Código de la biblioteca en la que está (Ubicación en el estante) o si hace parte de una biblioteca personal.

Contenido: índice temático del libro, tesis, investigación, partes del artículo

Resumen: El resumen que trae el libro en la contraportada o presentación.

Palabras claves: Cuatro o cinco palabras claves que nos den cuenta de los temas principales desarrollados en el texto.

B. INFORMACIÓN ANALÍTICA

1. Referencia bibliográfica: GUTIÉRREZ POVEDA, Roberto. En busca del dialogo y la transformación: consecuencias de los supuestos detrás de la investigación social. En: Revista de Estudios Sociales. No. 17 (Feb., 2004); p. ISSN 11-18 0123-885X

2. Tipo de documento: Libro () Artículo de revista () Capítulo de libro () Informe de investigación () Tesis () Monografía ()

3. Problema central que se aborda y/o objetivos que se propone:

4. Hipótesis planteada: principales argumentos que expone para sustentarla

5. Marco teórico que construye o utiliza:

6. Fuentes o autores en que sustenta su propuesta: principales textos y autores utilizados por los autores para la fundamentación teórica y metodológica de su propuesta.

7. Metodología: propuesta metodológica desarrollada en el proceso investigativo que se expresa en el enfoque teórico-metodológico asumido (por ejemplo: cualitativo, cuantitativo, cualicuantitativo); en las estrategias (por ejemplo: etnografía, estudio de caso, historia oral, investigación documental); en las técnicas (por ejemplo: encuesta, entrevista, observación participante, grupos de discusión, historia de vida, análisis de contenido). Si es un artículo de reflexión teórica se trataría de dar cuenta de los pasos que propone para su argumentación.

8. Conclusiones: En algunos textos se explicitan las conclusiones y o recomendaciones al final, en otros van apareciendo a lo largo de la exposición de los temas o capítulos.

9. Observaciones: Este espacio es el que da la palabra a la persona que está fichando, se pueden colocar apreciaciones del texto, así como las relaciones que se pueden establecer con los temas de su trabajo final. Recuérdese que en los puntos anteriores se trata de dar cuenta lo más fielmente posible de los planteamientos del autor, se puede apelar, incluso a extraer citas textuales entre comillas

Diligenciada por: El nombre de la persona que elaboró la ficha

Fecha de diligenciamiento: El día en que elaboró la ficha

Anexo N°2:

Diseño de Ficha bibliográfica para las fuentes en las que se basó la revisión de la propuesta de la Pedagogía de la Memoria del CNMH

A. INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA

Número de ficha: CNMHPDM_1

Autor personal:

Autor corporativo:

Título de documento principal:

Título publicación seriada:

Lugar de edición:

Fecha:

Vol, No, y páginas:

Idioma:

Medio físico: documento magnético

Contenido:

Resumen:

Palabras claves:

B. INFORMACIÓN ANALÍTICA

1. Referencia bibliográfica: GUTIÉRREZ POVEDA, Roberto. En busca del dialogo y la transformación: consecuencias de los supuestos detrás de la investigación social. En: Revista de Estudios Sociales. No. 17 (Feb., 2004); p. ISSN 11-18 0123-885X

2. Tipo de documento: Libro () Artículo de revista () Capítulo de libro () Informe de investigación () Tesis () Monografía ()

3. Propósitos de formación implícitos:

5. Qué papel cumple para potenciar la pedagogía de la memoria?

6. Fuentes o autores en que sustenta su propuesta: principales textos y autores utilizados por los autores para la fundamentación teórica y metodológica de su propuesta.

7. Metodología: propuesta metodológica desarrollada en el proceso investigativo que se expresa en el enfoque teórico-metodológico asumido (por ejemplo: cualitativo, cuantitativo, cualicuantitativo); en las estrategias (por ejemplo: etnografía, estudio de caso, historia oral, investigación documental); en las técnicas (por ejemplo: encuesta, entrevista, observación participante, grupos de discusión, historia de vida, análisis de contenido). Si es un artículo de reflexión teórica se trataría de dar cuenta de los pasos que propone para su argumentación.

Diligenciada por: El nombre de la persona que elaboró la ficha

Fecha de diligenciamiento: El día en que elaboró la ficha