

ΣΟΦΙΑ—SOPHIA

DOI: <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.16v.2i.1056>

El papel del Estado, la Sociedad Civil y la escuela en las memorias de violencia*

The role of the State, Civil Society and School in the memories of violence

O papel do Estado, da Sociedade Civil e da escola nas memórias da violência

LUISA FERNANDA CIRO SOLÓRZANO*
MIGUEL ÁNGEL CARO LOPERA**

Información del artículo

Recibido: oct 15 de 2019
Revisado: ene 19 de 2019
Aceptado: junio 12 de 2020

Cómo citar: /how cite:

Ciro, L.F., Caro, M.A. (2020) El papel del Estado, la Sociedad Civil y la escuela en las memorias de violencia. *Sophia*, 6(2) 144- 158.

*Este artículo se deriva del trabajo de grado La producción de crónicas en los procesos de construcción de Memoria Histórica. Propuesta didáctica interdisciplinar entre las ciencias sociales y el lenguaje (Maestría en Ciencias de la Educación, Universidad del Quindío, 2019). Se inscribe en las líneas del grupo de investigación en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura (Dilema, Universidad del Quindío).

**Licenciada en Ciencias Sociales con énfasis en Educación Básica, estudiante de la Maestría en Ciencias de la Educación, Universidad del Quindío; correo electrónico: lfciros@uqvirtual.edu.co Universidad del Quindío, Colombia.

***Doctor en Ciencias de la Educación, profesor de la Universidad del Quindío y miembro del grupo en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura (Dilema); correo electrónico: macaro@uniquindio.edu.co; Universidad del Quindío, Colombia.



ISSN (electrónico): 2346-0806 ISSN (impreso): 1794-8932

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo reflexionar sobre el papel del Estado, la Sociedad Civil y la Escuela en las dinámicas de memoria de los períodos de violencia posteriores a las dictaduras del Cono Sur y durante el conflicto colombiano. Para ello se apoya en los postulados de Traverso (2007), Halbwachs (2011) y en las narrativas de los informes especializados Nunca más (Argentina), Rettig y Valech (Chile) y ¡Basta ya! (Colombia). Se enmarca en una metodología de corte histórico-hermenéutico con un diseño de investigación documental. Después de describir las experiencias desiguales de cada país en cuanto a las tres categorías de análisis, el artículo concluye que Estado, Sociedad Civil y Escuela son responsables de reparar el tejido social afectado por la violación a los derechos humanos. En el caso del Estado, desde la validación en los procesos de reparación y justicia; en el de la Sociedad Civil, desde la lucha por la identidad y el reconocimiento; y en el de la Escuela, desde su condición como punto de encuentro para la discusión crítica de la polifonía de las memorias.

Palabras clave: escuela; Estado; memoria; Sociedad Civil; violencia.

ABSTRACT

This paper aims to reflect on the role of the State, Civil Society and School in the dynamics of memory in the periods of violence following the Southern Cone dictatorships and during the Colombian conflict. To do so, it relies on the postulates of Traverso (2007), Halbwachs (2011) and the narratives of the special reports Nunca más (Argentina), Rettig y Valech (Chile) and ¡Basta ya! (Colombia). It is framed in a historical-hermeneutic methodology with a documentary research design. After describing the unequal experiences of each country in terms of the three categories of analysis, the paper concludes that the State, Civil Society and School are responsible for repairing the social fabric affected by human rights violations. In the case of the State, from the validation in the processes of reparation and justice; in the case of Civil Society, from the struggle for identity and recognition; and in the case of School, from its condition as a meeting point for critical discussion of the polyphony of memories.

Keywords: School; State; Memory; Civil Society; Violence

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre o papel do Estado, da Sociedade Civil e da Escola na dinâmica da memória dos períodos de violência após as ditaduras do Cone Sul e durante o conflito colombiano. Para isso, conta com os postulados de Traverso (2007), Halbwachs (2011) e com as narrativas das reportagens especializadas Nunca más (Argentina), Rettig e Valech (Chile) e ¡Basta ya! (Colômbia). Está enquadrado numa metodologia de cunho histórico-hermenêutico com desenho de pesquisa documental. Depois de descrever as experiências desiguais de cada país nas três categorias de análise, o artigo conclui que o Estado, a Sociedade Civil e a Escola são responsáveis pela reparação do tecido social afetado pela violação dos direitos humanos. No caso do Estado, desde a validação nos processos de reparação e justiça; no da Sociedade Civil, da luta pela identidade e reconhecimento; e na Escola, desde sua condição de ponto de encontro para a discussão crítica da polifonia das memórias.

Palavras-chave: escola; Estado; memória; Sociedade civil; violência

Introducción

Las memorias del conflicto son parte fundamental en la reconstrucción del tejido social afectado por la degradación de la violencia. El cómo abordar la memoria y adoptarla como herramienta activa en procesos de verdad, justicia y reparación son interrogantes indagados de forma interdisciplinar por diferentes áreas y ramas del conocimiento (Uprimny, 2011; Jiménez, Infante y Cortés, 2012; Arenas, 2015; Castrillón, Villa y Marín, 2016)¹. “En Colombia, la confrontación armada discurre en paralelo con una creciente confrontación de memorias y reclamos públicos de justicia y reparación” (Grupo de Memoria Histórica, GMH², 2013: 13). Tras más de cinco décadas de conflicto armado, los últimos veinte años se han caracterizado por la aparición de grupos y minorías que exigen reconocimiento en calidad de víctimas y que reclaman, desde organizaciones civiles y colectivos sociales, un espacio para sus memorias por parte del Estado y los grupos armados. Dos procesos de desmovilización, políticas de reparación, leyes para la integración de la memoria al sistema educativo, debates e iniciativas de toda índole³ en torno al conflicto construyen, en la actualidad, una red multidisciplinar para pensar y promover la transición histórica hacia un verdadero estado de pos-conflicto.

En el presente artículo de reflexión nos ocuparemos de explorar los procesos adelantados por Chile y Argentina, en el marco de trabajo con la *memoria*, para la reparación y garantía de no repetición de los episodios históricos acontecidos durante las dictaduras entre las décadas del 70 y 90 del siglo XX. Del mismo modo, enunciaremos algunos de los retos y los avances da-

dos en Colombia. Para los fines de este trabajo, ahondaremos en el papel de memoria colectiva en las fases de transición de conflictos que implicaron abusos a los derechos humanos, violencia sistematizada y colectivos de víctimas. Esbozaremos la responsabilidad de la *Escuela* en complementariedad con el *Estado* para la divulgación de las memorias en la generación presente y futura; y la importancia de la *Sociedad Civil* articulada con los dos primeros estamentos.

En cuanto a lo metodológico, este trabajo, que deviene de una tesis de maestría en proceso de implementación, se mueve por un interés eminentemente comprensivo y desde un enfoque histórico-hermenéutico; en dicho afán, la *hermeneusis* que aquí buscamos se adhiere a los rasgos que para ella propone Martínez:

Descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos, los gestos y, en general, el comportamiento humano, así como cualquier acto u obra suya, pero conservando su singularidad en el contexto de que forma parte (2010: 102).

En este propósito se enmarca el diseño de la investigación documental que fundamenta las reflexiones aquí propuestas; la base de dicho análisis la constituyen fuentes primarias (documentos oficiales, informes especializados e investigaciones divulgadas a través de libros, capítulos y artículos en revistas académicas⁴) que se ajustan a las condiciones que, para consulta estratégica de fuentes, plantean Cisneros y Olave, en términos de la *pertinencia*, *pluralidad* y *credibilidad* (2012: 66-68). Dicho proceso supuso cuatro momentos: selección y consecución de fuentes; lectura del corpus; identificación de categorías; y análisis y construcción textual, fase que da paso a la elaboración de este artículo.

Memoria e Historia: dos rutas para el recuerdo

Podemos decir que *memoria* es un concepto plural e interdisciplinar. Para Traverso (2007: 22) “memoria es una construcción siempre filtrada por conocimientos adquiridos con posterioridad,

1. Estos trabajos de investigación se desarrollan en áreas de derecho, pedagogía, sociología y psicología.

2. El Grupo de Memoria Histórica, posteriormente renombrado como Centro Nacional de Memoria Histórica, es el encargado de preservar la memoria del conflicto armado colombiano.

3. Mesas de diálogo lideradas por los Gobiernos de los años correspondientes: 1981, 1982, 1984, 1988, 1990, 1991, 1993, 1998. En 1999 el Gobierno Pastrana habla con mayor profundidad sobre puntos y acuerdos; sin embargo, el grupo armado desiste y el proceso no finaliza. En el Gobierno de Uribe 2002-2010, se desmoviliza el grupo armado paramilitar AUC. En el 2012 el Gobierno Santos asume nuevamente intenciones de diálogo e inicia el proceso de negociación con las FARC-EP, que finalmente cierra las décadas de enfrentamientos con este grupo armado, el más longevo del conflicto. Las acciones políticas entre el Estado y los grupos armados movilizaron acciones en todas las esferas de la sociedad colombiana que serán descritas en el desarrollo de este artículo.

4. Un total de 29 documentos categorizadas por país: Argentina (8), Chile (12) y Colombia (10).

por la reflexión que sigue al suceso, por otras experiencias que se superponen a la originaria y modifican el recuerdo”. Una visión del pasado siempre matizada por el presente. La memoria es una evocación de un suceso, interpretado por las circunstancias de presente que le permiten al individuo dibujar una identidad y conectarse a través de él a un suceso colectivo. Halbwachs (2011) distingue dos tipos de memoria: una que se relaciona con lo personal –autobiográfico–, y otra con lo social, colectivo e histórico. Ambas se muestran estrechamente relacionadas: la individual apoyada en la colectiva, y la colectiva responsable de las identidades que surgen en grupos y sociedades enteras. De esta última Wertsch y Roediger (2008) mencionan que hay tantas definiciones como investigadores y solo existe acuerdo en que es una forma de memoria que trasciende lo individual y es compartida por un grupo. En este sentido, Villa y Barrero (2017) categorizan tres líneas de investigación a partir de la memoria colectiva, de la cual nos ocuparemos en este artículo: dos referidas a los contenidos y procesos sociales de memoria: qué se hace, cómo se hace, quién lo hace, por qué se hace y para qué se hace; y una tercera de corte terapéutico.

Hablaremos, entonces, de la proyección del pasado sobre el presente y las formas de elaborar recuerdos. Por un lado, lo ya definido como *memoria* y por otro, un término ampliamente usado para referenciar el pasado: *Historia*. Ambos conceptos emergen en torno a lo acontecido; para Traverso, la *historia* es una representación problemática, incompleta, que se esmera por la objetividad, retrospectiva y fundada en la distancia. En otras palabras, un relato universal que busca ser construido a través de hechos concretos, razonables y demostrables para la comprensión de lo sucedido. La *memoria*, por el contrario, tiene una “vocación singular” (Traverso, 2017: 29); es filtrada siempre por el presente y las experiencias posteriores que modifican su comprensión, interpretación y su misma narración. Se trata, en consecuencia, de dos maneras de proyectar el pasado. Traverso nos advierte que ambos

términos no son lineales o consecutivos: aunque de las memorias nazca la historia, pueden existir *no contemporaneidad* o *discordancia de los tiempos*; memorias que tardan en ser concebidas en historia, a consecuencia del no reconocimiento o legitimación de las mismas.

El primer paso para la elaboración de un esquema histórico sobre los hechos dados en un marco de conflicto sería, entonces, recoger las memorias de los implicados, contrastar, encajar, debatir y aclarar. Construir *un relato polifónico* que permita la participación y consideración de todos los actores y sucesos. En esta instancia, tomaremos las dinámicas de las memorias como proceso paralelo o previo a la *Historia*, una instancia necesaria para descubrir y legitimar la pluralidad y diversidad del pasado.

Estado: entre la imposición y el reconocimiento de la memoria

La custodia y reconocimiento de las memorias se han dado en medio de una lucha desbalanceada de poder, recursos y resistencia. Coinciden las investigaciones en el campo de la sociología en la premisa de que el Estado, en cabeza de los gobiernos o líderes de la época, han desconocido y silenciado a quienes tensan las versiones de lo que acontece en los diferentes hechos por los que se cuestiona su proceder. Sin embargo, “la *memoria* de los oprimidos no deja de protestar contra el tiempo lineal de la historia” (Traverso, 2007: 39); de esta forma, la presión de actores civiles o internacionales, el trasegar de los mismos gobiernos y la superación de los conflictos llevan a responsabilizar al Estado, a través de la promoción de políticas, para la creación de espacios y proyectos que posibilitan la expresión y exaltación de las memorias subversivas o silenciadas. Para Jelin (2003) las conmemoraciones, monumentos, lugares de memoria y fechas de celebración son portadores de relatos sociales que implican una disputa por los sentidos y las identidades. Desde esta perspectiva, quienes eligen lo que debemos recordar colectivamente definen también nuestra identidad social, los valores y los objetivos del grupo que habitamos;

esto, en últimas, se trasfigura en identidades nacionales, idiosincrasias y la misma cultura. De allí la importancia de la polifonía⁵ de las memorias para garantizar de participación y diversidad. Rothberg (2009) identifica tres posibles roles del Estado y sus respectivas dinámicas para construir memorias: la liberal, la multidireccional y la unidireccional. En la primera, el Estado se aparta y permite que los actores civiles compitan en la imposición de memorias; una competencia que privilegia a las mayorías y que extiende la inequidad. En la segunda, el Estado equilibra la balanza habilitando plataformas de participación a las minorías, ofreciendo recursos y facilidades para que esas memorias sean reconocidas. En la tercera, el Estado asume un papel activo premiando sus intereses y silenciando a sus opositores. En este apartado, exploraremos el rol y la dinámica adoptadas por los Estados de Chile y Argentina después de la dictadura; luego, observaremos la posición del Estado colombiano durante los años críticos del conflicto armado interno y lo que pretende transformar con la actual legislación.

El primer caso que revisaremos será el de Argentina. Cueto (2010: 124) en su trabajo sobre DDHH en la dictadura militar describe el suceso en estas palabras: “El 24 de marzo de 1976 las Fuerzas Armadas argentinas ocuparon los edificios de gobierno y el Congreso Nacional, dando un golpe de estado e instalando un gobierno militar que se extendió hasta diciembre de 1983”. Asimismo, describe que “una de las características principales de este período dictatorial fue la feroz represión ilegal que el estado desató contra los opositores” (124). Torturas, desapariciones, robo de hijos a mujeres aún embarazadas, intimidación y represión fueron modalidades de

5. Subyacen a este abordaje de la polifonía no solo las raíces propias del fenómeno musical que develan la presencia de varias voces al servicio de una melodía central, sino también las concepciones de Bajtin que rastrean dichas configuraciones en la literatura (2003) y las de Ducrot (1984) que proyectan el concepto al aparato enunciativo en general. Nos interesa, de modo particular, este último aporte, ya que, según el teórico francés, “una lingüística de la enunciación postula que muchas formas gramaticales, muchas palabras del léxico, giros y construcciones tienen la característica constante de que, al hacer uso de ellos, se instaura, o se contribuye a instaurar, relaciones específicas entre los interlocutores” (1984: 134). En consecuencia, Ducrot explora diferencias entre conceptos claves como *enunciado* y *oración*, *sentido* y *significación*, *alocutario* y *auditor*, hasta llegar a la más crucial para sus propósitos: la diferencia entre enunciador y locutor; la revisión de este par conceptual nace, según el autor, de “la permanente posibilidad que ofrece el lenguaje, y que el discurso explota constantemente, de ‘dar la palabra’ a personas que no son la persona que habla” (1984: 137).

violencia efectuadas de manera sistemática⁶. Siete años de régimen deja solo cifras aproximadas y poco confiables, el informe *Nunca más* en su prólogo enuncia “hemos podido constatar cerca de nueve mil- desaparecidos-. Pero tenemos todas las razones para suponer una cifra más alta, porque muchas familias vacilaron en denunciar los secuestros por temor a represalias” (1984: 5). Después de la restauración de la democracia, el presidente electo Raúl Alfonsín reúne a un colectivo diverso de representantes civiles y estatales para recoger las memorias de las víctimas. Este grupo denominado Conadep⁷ publicaría para el año de 1984 el informe *Nunca Más*. Crenzel (2008), tras un estudio cuidadoso del informe, concluye que este documento de carácter oficial “enmarcó la verdad en una nueva lectura del pasado” (53); y agrega que, a pesar de las limitaciones analíticas e históricas, el informe privilegia “los testimonios de los familiares y sobrevivientes para reconstruir en detalle y, de manera realista, la materialidad de las desapariciones” (2008: 53). Condensó, además, no solo la perspectiva oficial respecto del pasado de violencia política en Argentina, sino una serie de premisas compartidas por diferentes actores –sobrevivientes, colectivos de familiares de desaparecidos, defensores de los derechos humanos– acerca de esos procesos.

En Chile, la dictadura militar de Augusto Pinochet tuvo lugar entre 1973 y 1990 tras el golpe de Estado al gobierno democrático de Salvador Allende. La disrupción militar afectó todos los procesos políticos, económicos y sociales; para Lira y Castillo, “sus procedimientos más extremos fueron la muerte, el desaparecimiento de personas estigmatizadas como enemigos de la sociedad y la tortura sistemática y generalizada de los detenidos” (1993: 100). Se dice que en diecisiete años de control, el régimen no dejó un estimativo claro de las víctimas; al respecto,

6. Sobre la categoría sistemática, la CONADEP declaró en el prólogo del informe *Nunca Más*: “De la enorme documentación recogida por nosotros se infiere que los derechos humanos fueron violados en forma orgánica y estatal por la represión de las Fuerzas Armadas. Y no violados de manera esporádica sino *sistemática*, de manera siempre la misma, con similares secuestros e idénticos tormentos en toda la extensión del territorio” (1984:2).

7. La Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) fue una comisión asesora creada con el objetivo de investigar las reiteradas y planificadas violaciones a los derechos humanos durante el período del terrorismo de Estado en la dictadura en Argentina.

el prólogo del informe *Valech* las calcula, según la información recuperada, en “más de treinta mil personas”, a lo que agrega textualmente que tal número de víctimas “han desfilado frente a nosotros, las hemos visto y las hemos escuchado” (2004: 9). Los Informes de Verdad –*Rettig*⁸ (1991) y *Valech*⁹ (2004)– han contribuido a la construcción de una verdad pública, y han definido los marcos históricos e interpretativos sobre el pasado reciente en Chile. Oteiza y Pinuer (2010) analizan los discursos políticos implícitos en ambos informes, registrados en los prólogos de dichas publicaciones. Ambos textos han despertado controversia por la levedad de los juicios; en palabras Oteiza y Pinuer, “los victimarios son relegados a representaciones colectivas, sin que se asocien a ellos juicios morales explícitos (inscritos) de Sanción Social” (2010: 97). Sin embargo, apoyados en Hiner (2009), reconocen contribuciones a la reparación simbólica y monetaria de algunas de las víctimas.

Ahora bien, en medio de estas dinámicas conmemorativas para la reparación, Traverso, a propósito de dichas *dictaduras del Cono Sur*¹⁰, acota que el mecanismo de transición hacia las democracias no permite el paso de las *memorias* de la dictadura y la violencia a la categoría de hecho *histórico*. Pues si bien se ha reconocido a las víctimas y se han abierto los espacios para la apropiación de las memorias en esferas sociales relevantes –*Sociedad civil y Escuela*– el Estado no ha cumplido a cabalidad con los procesos de justicia y reparación. La mayoría de los victimarios han desaparecido discretamente de la escena pública sin sanciones, llevándose consigo una parte de las memorias. En resumen, “no se ha podido establecer una distancia frente al pasado: ha habido un alejamiento cronológico, pero no una *separación* marcada por fuertes rupturas simbólicas” (Traverso, 2007: 47).

Hasta aquí hemos esbozado las características de los conflictos sociales en torno a las dictaduras que se presentaron en Chile y Argentina. En

Colombia, si bien no se registra el mismo contexto dictatorial, el extenso conflicto armado nos hace pensar en ciertos traumatismos de la memoria nacional. Se trata, según las investigaciones, de un fenómeno social, político y económico que ha atravesado varias generaciones; el inicio de este se consensó desde el año 1958 hasta la fecha, y aún después de haber llevado procesos de desmovilización con los principales grupos armados, el país vive episodios de violencia política, atentados a la población civil y enfrentamientos con las Fuerzas Armadas; situación agravada por la incertidumbre que rodea el cumplimiento de dichos procesos de desmovilización, el narcotráfico y la aparición de nuevos grupos armados. Hasta el 2018 el país registraba, según los informes del Centro Nacional de Memoria Histórica, 353.531 hechos de violencia que arrojan 262.197 muertes. Las formas de violencia identificadas en el conflicto nacional corresponden a asesinatos selectivos, masacres, sevicia y tortura, desapariciones forzadas, secuestros, desplazamiento forzado, extorsiones, violencia sexual, reclutamiento ilícito y acciones bélicas contra la población, entre otros. El derecho a la memoria del conflicto en Colombia tiene antecedentes en la Ley No. 975 de 2005 –la llamada Ley de Justicia y Paz¹¹–; sin embargo, el Estado hablaría con claridad sobre su responsabilidad con la *memoria* en la Ley 1448 de 2011 –Ley de víctimas y restitución de tierras¹²–; con esta ley, se crea el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) que retoma las funciones del Grupo de Memoria Histórica convertido en ente nacional¹³.

El CNMH reúne los testimonios y trabajos realizados por otros organismos relacionados con la construcción de la memoria, liderados por diferentes organizaciones civiles, grupos de víctimas, instituciones estatales, grupos académi-

11. El Artículo 8° sobre el derecho a la reparación determina que por “reparación simbólica” se entiende toda prestación realizada a favor de las víctimas o de la comunidad en general que tienda a asegurar, entre otras, la preservación de la memoria histórica.

12. El Artículo 143° responsabiliza al Estado de la *Memoria* del conflicto, para su recopilación, divulgación, apropiación y procesos de no repetición.

13. La comprensión social del conflicto armado, establecer condiciones para la construcción de la paz y recopilar el legado testimonial y documental de la guerra.

8. Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (*Informe Rettig*, 1991).

9. Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura (*Informe Valech*, 2004).

10. Nombre acuñado a las dictaduras chilena y argentina que se dieron en un mismo espacio geográfico en paralelo temporal.

cos y medios de comunicación. Las cifras de su trabajo hasta el 2018 aseguran la custodia de más de 381.545 unidades documentales puestas al servicio en el Archivo Virtual de los Derechos Humanos y Memoria Histórica. Esta documentación ha servido para que el equipo del CNMH construya su propia biblioteca con un número importante de informes, guías metodológicas, orientaciones pedagógicas, testimonios ordenados y material audiovisual de gran valor. De ese acervo documental, el más conocido y contundente –en el mismo nivel del *Nunca Más*, el *Rettig* y el *Valech*, en los países comentados– es el *Colombia ¡Basta YA! Memorias de guerra y dignidad*. Al respecto, adherimos a los análisis de Padilla y Bermúdez (2016) que comparan las narrativas tradicionales del conflicto condensadas en libros de texto de circulación nacional con la narrativa propuesta en el CNMH. Al respecto, encontraron que la narrativa del *¡Basta ya!* está –al contrario de los textos tradicionales– centrado en el problema de la violencia; en otros términos, integra la perspectiva de distintos actores, cuestiona tanto la violencia de actores ilegales como el uso desmedido de la fuerza por parte del Estado, y describe las consecuencias de la violencia y la perspectiva de las víctimas.

A modo de cierre, podríamos indicar que una mirada comparativa entre los informes argentino y chilenos ya comentados, y el desarrollado por los académicos colombianos en el CNMH, arroja un balance favorable en torno a la claridad descriptiva de los hechos violentos, lo que posibilita al lector conocer, de manera global y polifónica, el estado de la memoria del conflicto.

La Sociedad Civil: memorias que sobreviven

Las sociedades en Argentina, Chile y Colombia guardan en su historia reciente profundas heridas en su memoria colectiva. Las generaciones enmarcadas en estas violencias han gestado en los colectivos y organizaciones no gubernamentales movimientos de gran impacto que movilizan al *Estado* y repercuten en la *Escuela*. Para Arenas (2015), “las narrativas de luto son

creadas por personas o colectivos que vivieron eventos catastróficos o sobre regímenes de represión” (2015: 193); a esto le podemos agregar que dichas narrativas de luto, resultado de las experiencias de violencia, inician la tarea social de la memoria para la búsqueda de reconocimiento, justicia y reparación. En este apartado hablaremos sobre algunas ONG –plataformas culturales y de participación para la protección y promoción de los DDHH– que tienen origen en los colectivos de víctimas, y han logrado espacios y lugares públicos para sus memorias.

En Argentina, la red digital de información *Human Rights Organizations*¹⁴ agrupa a algunas de las ONG de mayor relevancia; 24 organizaciones que se originan por la necesidad de denunciar las violaciones a los DDHH durante la dictadura, y que permanecen para resguardar memorias y participar en ambientes públicos y jurídicos. Algunas de estas organizaciones son de reconocimiento internacional; tal es el caso de las Abuelas y Madres de la Plaza de Mayo, dos de varias organizaciones de familias de desaparecidos, a la cabeza de madres y abuelas que reclaman dos generaciones: los hijos desaparecidos y los nietos robados y entregados en adopción por la dictadura. Desde 1977 estos colectivos se reúnen cada jueves a marchar alrededor de la plaza de Mayo, símbolo de presencia y resistencia¹⁵. Esta permanencia pública ha garantizado –según la revisión documental adelantada– logros importantes de la Sociedad Civil, representada por las víctimas, en el camino de la memoria. En el ámbito argentino, en el 2014, el gobierno entregó edificios y predios, los cuales fueron escenarios de la violencia dictatorial, al servicio de la memoria; para el caso de Las Abuelas de la Plaza de Mayo, quienes sostienen su causa por el derecho a la identidad, les fue asignado uno de los centros clandestinos de detención y exterminio más emblemáticos de la Argentina, la Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA); lugar donde actualmente se conserva la

14. Sitio web de cooperación internacional para la difusión de informes y denuncias sobre abusos de los derechos humanos. Espacio de divulgación sobre labores de diferentes ONG. <http://www.derechos.org/nizkor/>

15. Algunas de sus consignas son: ¿Dónde están los bebés nacidos en cautiverio?; IDENTIDAD –FAMILIA –LIBERTAD; Buscamos dos generaciones.

narración del quehacer de este colectivo: origen, acciones, avances y derrotas, en el marco de la historia reciente argentina¹⁶.

En Chile, el informe *Rettig* (1991) en sus consideraciones finales sugiere la promoción de una cultura respetuosa de los DDHH; de allí la creación del Instituto Nacional de Derechos Humanos¹⁷ en el año 2005 que reúne y categoriza las organizaciones sociales que hacen presencia en las diferentes esferas nacionales. En total, son 168 colectivos ordenados en 19 categorías, de los cuales 3 tienen relación directa con la afectación a los DDHH por consecuencia de la dictadura: tortura (1), memoria (26), verdad, justicia y reparación (28). En este sentido, la movilización de la sociedad chilena en torno a la memoria se ordena con apoyo del Estado para actuar con mayor contundencia a través de organismos nacionales. Los colectivos chilenos tienen, al igual que los argentinos, un alcance público significativo al lograr sitios para la memoria en lugares donde se cometieron abusos y reclutamientos. Destacamos el caso de Villa Grimaldi, una vieja casona convertida en restaurante y centro cultural de Santiago de Chile que fue adquirido con presiones por una agencia de la dictadura¹⁸; en este lugar funcionó un cuartel de tortura hasta 1978. Posterior a su cierre, los vecinos no permitieron su demolición por el valor histórico, y en asociación con otros colectivos y actores políticos, movilizaron al Estado para la expropiación del bien por parte del Ministerio de Vivienda y Urbanismo. El 10 de diciembre de 1994 este espacio abre sus puertas como recinto de memoria y en 1997 finalizan algunas obras de remodelación y adecuación; a partir de ese momento adopta el nombre de Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi, un espacio diseñado para compartir memorias, pero tam-

bién para promover los DDHH. Este lugar forma parte de un conjunto¹⁹ de *sitios de memorias* que son financiados por el Gobierno de Chile, a través del Servicio Nacional del Patrimonio Cultural y acompañados por los diferentes colectivos civiles.

En Colombia, “las iniciativas de memoria del conflicto armado son diversas entre sí y responden a significados y propósitos variados, de acuerdo con las metas de los grupos sociales y comunidades que las impulsan” (GMH, 2013: 391). Esta diversidad descrita en el informe *¡Basta ya!* sintetiza la plural manifestación de memorias y resistencias en Colombia que nacen por la extensión temporal del conflicto y las múltiples formas ejercidas de violencia. También podemos afirmar que los contrastes y matices culturales de las diferentes regiones enmarcan las mismas memorias, *las diversifican*, al punto de convertirlas en una manifestación de la idiosincrasia. Otro factor importante en esta idea es el accionar del conflicto en zonas periféricas y rurales, lo que fragmentó las narraciones y dejó memorias sueltas, aisladas e impunes por gran parte del territorio nacional. En este contexto, las organizaciones sociales toman relevancia al liderar rutas para la resistencia y la participación, de manera que “la memoria se torna en reclamo cuando la impunidad prevalece” (GMH 2013: 392). La Defensoría del Pueblo²⁰ registra en su directorio oficial 555 organizaciones sociales que trabajan en el plano comunitario en la dinamización de procesos sociales, empoderamiento de comunidades y productividad territorial; lo anterior, mediado por el resguardo y la apropiación de la memoria. Tomaremos de ejemplo para el escenario colombiano el caso del Municipio de Trujillo, protagonista del primer informe²¹ de memoria recopilado por el CNMH en el 2008. Este municipio ubicado en el norte del Valle del Cauca vivió entre 1988 y 1994 la

16. Otros sitios de la memoria: Argentina Archivo Provincial de la Memoria, de Córdoba; Centro Cultural por la Memoria de Trelew, en Chubut; Comisión de homenaje a las Víctimas de los Centros Clandestinos de Detención ‘Vesubio’ y ‘Protobanco’, en el Gran Buenos Aires; Memoria Abierta y Parque de la Memoria, en la Ciudad de Buenos Aires; y Museo de la Memoria, en Rosario.

17. El Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH) es una corporación autónoma de derecho público creada por la Ley N° 20.405 destinada a promover y proteger los derechos humanos de todas las personas que habitan en Chile: <https://www.indh.cl/>

18. La Dirección de Inteligencia Nacional (DINA) era un servicio de seguridad autónomo dedicado exclusivamente a la represión de los partidos políticos de izquierda y de las organizaciones sociales.

19. Otros sitios de memoria en Chile son: Agrupación de Familiares de Detenidos Desaparecidos de Paine, Museo de la Memoria y los Derechos Humanos *Estadio Nacional*, Comité de Derechos Humanos “Nido Veinte”, Fundación 1367, Casa Memoria José Domingo Cañas, Asociación por la Memoria y los Derechos Humanos Colonia Dignidad.

20. La Defensoría del Pueblo es una institución que hace parte del Ministerio Público, con independencia administrativa y presupuestal. Tiene por función principal la promoción, el ejercicio y la divulgación de los derechos humanos.

21. “Trujillo: Una tragedia que no cesa”, fue publicado en el marco de la I Semana por la Memoria (septiembre de 2008).

desaparición, tortura y asesinato de 342 de sus habitantes a manos de diferentes grupos armados y fuerzas militares estatales. Este lugar encarna el terror de las masacres vividas por la población civil en Colombia. El reconocimiento de esa memoria se realiza por intermediación de organismos internacionales, que dan visibilidad y presionan al Estado para reconocer su responsabilidad en 1995. Luego, en 1996 nace la Asociación Familiares de Víctimas de Trujillo –AFAVIT–, quienes liderarían el proceso de memoria encabezado por la construcción del Parque Monumento en Trujillo²², inaugurado en el 2002. El parque reúne elementos físicos que se convierten en monumentos conmemorativos, lo que hila un telar de narrativas que evocan lo sucedido en la masacre. Los lugares de memoria en Colombia aún se encuentran en construcción y los existentes no son equivalentes a las memorias por contar. En virtud de lo anterior, en el 2018, los miembros de la Red Colombiana de Lugares de Memoria²³ expusieron frente a representantes estatales y empresas privadas su preocupación por la sostenibilidad de las iniciativas existentes y en proyección, pues, a pesar de la tenacidad de las comunidades y el apoyo actual del gobierno, no existe un marco normativo que asegure la autonomía y sostenimiento de los lugares de la memoria frente a los intereses y cambios políticos de futuras administraciones.

La Escuela: Un punto de encuentro

La Escuela reúne, en esencia, el pasado, el presente y el futuro. Las construcciones sociales que se logran a través de las dinámicas escolares marcan el rumbo individual y colectivo de las sociedades; por esto, las decisiones sobre el qué enseñar deben ser un consenso mediado y contextualizado. Los maestros asumen la responsabilidad de transmitir conocimientos, pero también identidades asociadas a metas colectivas. Escuela y memoria se tornan lejanas;

22. El parque se conforma por los siguientes espacios: Osarios, Árbol del abrazo, Muro de la Sombra del Amor, Ermita del Abrazo, el Mausoleo en honor al Padre Tiberio Fernández Maffa; Salón de exposición y encuentro, sendero de la memoria, entre otros.

23. Instancia social, comunitaria y participativa, que contribuye desde las regiones a construir memoria. Para el 2018, la Red está constituida por 27 lugares de memoria de origen de las comunidades y 3 del gobierno; esta hace parte de la Red de Sitios de Memoria Latinoamericanos y Caribeños (RESLAC).

la historia reciente, que con frecuencia narra hechos debatidos y controversiales, representa un reto didáctico y social. Para González (2011), “la llegada de la historia reciente a la escuela es una cuestión que refiere no solo a las decisiones político-educativas (o a sus reformulaciones curriculares y didácticas), sino también a las instituciones escolares en general y a los profesores en particular”. El hablar de conflicto en la escuela exige un ambiente abonado con tolerancia y empatía, pues el tinte político y emocional que entraña los ejes temáticos atraviesa la esfera emocional y personal de estudiantes, familias y docentes. En los procesos posteriores al conflicto, con generalidad, se decretan desde el Estado políticas y orientaciones para llevar las memorias al aula; sin embargo, este esfuerzo no representa un trabajo de fondo en las escuelas. El ingreso de la memoria en el aula depende, entre otras condiciones, del sentir y hacer del docente.

En Argentina y Chile se han realizado numerosas investigaciones sobre la memoria de la dictadura en la escuela; algunas de corte analítico curricular y otras de carácter reflexivo sobre el rol del docente y el estudiante en esta situación didáctico-pedagógica (Magendzo y Toledo, 2009; Oteiza y Pinuer, 2010; Rivera y Mondaca, 2013; Larralde, 2013; Bertola *et al.*, 2015; Adamoli, Farias, Flachsland, 2015; Rubio, 2016; Rubio y Osorio, 2017; Méndez, 2017; González, 2011; González y Garate, 2017; Mardones, 2018; Torres y Amaya, 2015; Díaz y Rojas, 2018; Villalón y Zamorano, 2018; Crenzel, 2008; Toledo y Magendzo, 2013; Pagés y Moralla, 2018). A partir de estos trabajos, sintetizaremos dos elementos: la memoria en el currículo y la legislación educativa para la memoria

La memoria en el currículo es adoptada, con apoyo del Estado, por medio de políticas y orientaciones legislativas. En Argentina, la reactivación de la memoria es un logro de la Sociedad Civil que se cristaliza en el Estado con el ascenso de Néstor Kirchner en el 2003, época en la cual los DDHH se convierten en eje de políticas para la Argentina y se abre la partici-

pación a los colectivos de memoria en la vida pública nacional. Esta gesta de cambios llega a la *escuela argentina* en el año 2006 con la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (2006). Allí, en el artículo 92, se explicita la inclusión de la historia reciente – Guerra de las Malvinas y Dictadura Militar– y se reconocen, a su vez, los crímenes de Estado, lo que reemplaza la tradicional concepción memorial de “la teoría de los dos demonios²⁴”. En esta misma línea, la resolución N.º 269/15 establece compromisos y acuerdos para la integración curricular de esta temática. En este orden de ideas, el marco legal educativo fue traducido en Argentina en los NAP²⁵ que estructuran los aprendizajes en contenidos. A propósito del abordaje de la historia reciente y las memorias dictatoriales en el currículo argentino²⁶, Pagés y Moralla (2018) concluyen que “la perspectiva desde la que se trabaja la memoria reciente, es la de la reconciliación y el énfasis en la importancia de la protección de los Derechos Humanos a nivel global, sin dar ejemplos sobre los hechos traumáticos vividos por la sociedad argentina” (2018: 171). Sin embargo, este déficit en el desarrollo de contenido descrito por Pagés y Moralla, parece compensarse con un insumo que llega al aula para apoyar el trabajo con la memoria: el informe *Nunca más* como herramienta pedagógica. La investigación de Adamoli, Farias y Flachsland expone cifras sobre el impacto de la estrategia emprendida en las escuelas con el *Nunca más* en un periodo de 10 años:

El programa produjo más de cuarenta publicaciones entre libros, revistas, afiches, cuadernillos para trabajar en el aula, dípticos y folletos, que fueron distribuidos en todas las escuelas para los distintos niveles educativos y también en múltiples instancias de formación docente. A la par de diez convocatorias en las que 45 mil estudiantes, junto a otros tantos docentes, se preguntaran por las marcas regionales y generacionales del pasado reciente (2015: 232).

24. La “teoría de los dos demonios” es uno de los enunciados políticos y memoriales referidos al pasado de violencia política de los años setenta del siglo XX de mayor fuerza y circulación en la Argentina. No existe un corpus de ideas y ningún grupo se reconoce como autor o promotor de ella (Franco, 2014). Este término es usado para referirse a dos fuerzas políticas enfrentadas de forma violenta (derecha e izquierda) en la Argentina, situación de conflicto que da inicio a la dictadura.

Para ampliar el tema, sugerimos consultar el trabajo de Marina Franco (2014).

25. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios.

26. Pagés y Moralla (2018) analizan el currículo de la provincia de Buenos Aires que representa el 40% del estudiantado nacional.

En tal sentido, podemos inferir cierta complementariedad en los procesos didácticos, lo que permite equilibrar la ausencia de ejemplos situacionales reales de la dictadura y la intención de promover los DDHH que se plantea en los NAP, con el trabajo pedagógico llevado a cabo a partir de los relatos del informe *Nunca más*. Esto arroja un resultado positivo en el análisis de la escuela argentina.

En Chile, la recolección de las memorias y la construcción de estas narrativas han desplegado diferentes debates sobre la proyección de pasado que construyen los informes difundidos para la *verdad pública* (Rettig y Valech). Rubio (2016) ha estudiado en su quehacer las dimensiones sobre las que es narrada la dictadura; del informe *Rettig*, por ejemplo, sostiene que la narrativa de perdón que prima en el informe es la vía para la restitución democrática, reconciliación y cierre de una época de violación de los DDHH; concepción que deja por fuera a los actores (víctimas y victimarios), al punto de minimizar lo ocurrido en un devenir histórico consecuente del panorama mundial, inevitable y transitorio. En este sentido, la dictadura chilena es justificada en tres tesis: la crisis republicana, el determinismo e inevitabilidad de la violencia y la Guerra Fría. Las anteriores tesis son reconocidas y ordenadas en el currículo para el desarrollo de la memoria. Durante los años posteriores a la dictadura en Chile, el sistema educativo se reforma para la adopción del valor de la democracia y el respeto a la pluralidad, a través de reformas y publicaciones ministeriales de 1998, 2009 y 2013, que se condensan en orientaciones y bases curriculares. Sin embargo, se conserva la simplicidad del relato, excluyendo de *la memoria* la oportunidad para la formación del pensamiento crítico. Es decir, “el currículo no habilita la trasmisión de una memoria responsable que integre los derechos humanos como un principio de comprensión de la experiencia social del pasado reciente y no potencia la discusión de la violación de derechos como hechos históricos reconocidos y abordables” (Rubio, 2016: 71). Por su parte, Pagés y Moralla (2018) agregan que el sistema educativo chileno no problemati-

za ni tensiona los hechos, lo que lleva a que este contenido pase por las aulas sin mayor reflexión.

Es importante para este trabajo resaltar las investigaciones realizadas en Argentina y Chile que describen el rol del docente orientador de la memoria pos-dictatorial. Generacionalmente, los docentes fueron testigos y vivenciaron, en diferentes niveles de experiencia, los episodios de violencia suscitados por las dictaduras, lo que representa un factor determinante sobre la percepción y proyección de este tema en el aula. Bertola *et al.* (2015) indagaron en un grupo de docentes encargados de este eje temático en Argentina sobre las herramientas, retos y concepciones que supone la historia reciente en la escuela. Los resultados se pueden precisar en tres ideas: 1) los docentes niegan la posibilidad didáctica del tema por considerarlo complejo y poco factible en la edad escolar primaria; 2) los docentes no logran concretar núcleos temáticos significativos para el trabajo didáctico; 3) el tema genera incertidumbre, desconfianza y, en virtud de corresponder a hechos ligados a experiencias personales, no es objetivo su tratamiento. Otra postura sobre la acción del docente es la descrita por Toledo y Magendzo (2013): los resultados de la investigación se construyen a partir del estudio de caso de un docente chileno que secuencia el contenido de la historia reciente en interacción con las memorias de sus actores, con la intención de propiciar el diálogo y la reflexión. Los investigadores concluyeron que la disposición del docente y la preparación para asumir y adaptar la propuesta curricular es determinante para la apropiación significativa por parte de los estudiantes. A esto, sumaron otro punto interesante: los estudiantes por las vivencias familiares están inmersos en las narrativas de violencia, desarrollan posturas y toman juicios, aunque en el aula estos se vean matizados por presencia del docente; en palabras de Toledo y Magendzo (2013: 157), “dos memorias se reproducen en la clase y aparecen en conflicto en los espacios no directamente controlados por el profesor: cuando los estudiantes trabajan en grupo”. Se infiere, entonces, un vacío didáctico que descuida los relatos familiares y

se centra en los relatos académicos. Integrar las memorias personales a un marco colectivo histórico podría potenciar procesos de empatía y reconocimiento del otro. Para estos autores, la intuición y agudeza del docente define la relevancia del paso de la memoria por la escuela. En este caso, descuidar los procesos formativos subyacentes de la historia reciente relacionados con la tolerancia, el respeto, la pluralidad, la individualidad, la democracia, la ciudadanía y el pensamiento crítico sería limitar una valiosa oportunidad de aprendizaje a la narración secuencial de hechos dolorosos.

En Colombia la memoria en la escuela es un tema temprano, un fenómeno reciente generado por el contexto socio-político del país, configurado en un estado de posconflicto, incierto en el plano legal, pero sin duda, latente en la Sociedad Civil, que inquieta al Estado y a las comunidades. Por consiguiente, el terreno de la escuela se muestra poco explorado en Colombia. En este punto es importante abordar a Jiménez, Infante y Cortés (2012), quienes desarrollaron una investigación para la elaboración de un estado del arte, en el que interactúan tres elementos: escuela, memoria y conflicto. Los resultados encontrados toman importancia por la caracterización que realizaron de las investigaciones hechas en Colombia y en algunos países de Sudamérica en los últimos veinte años, lo que permite agruparlas en tres grandes segmentos: Historia y narrativas a través de la oralidad (2000); Memorias colectivas, entornos y comunidades (2005); Memoria para la justicia y reparación (a partir del 2006), a raíz del proceso de desmovilización de grupos paramilitares. Se trata de tres categorías mediadas por actores comunitarios, en su mayoría inherentes a los procesos escolares, que tienen en cuenta el valor dinamizador de las escuelas en los contextos rurales, principales afectados por la violencia. Con la renovación de la Constitución Política (1991), la Ley General de Educación (1994), los Lineamientos Curriculares (2002) y los Estándares Curriculares (2004), el Estado afianza la responsabilidad de la escuela. Sobre el entramado legal y curricular que se elabora en estos documentos, Torres y

Amaya (2015) comentan que la enseñanza de la historia reciente en el plano nacional se desdibuja en el conglomerado de disciplinas que se agrupan en el currículo de las ciencias sociales, hecho que relega los espacios curriculares de la historia a una secuencia de hechos trabajados desde lo memorístico, sin procesos de reflexión, análisis o conexiones con otros hechos. Al detallar el contenido curricular planteado por el Estado para el eje temático que nos ocupa, podemos puntualizar que la *verdad pública* implícita en las orientaciones curriculares está centrada en las manifestaciones de violencia consecuentes de acciones bélicas de grupos al margen de la ley, contrarrestado por acciones de defensas gubernamentales; un enfrentamiento sin contexto socio-político que limita su comprensión. Otra preocupación es la exclusión de relatos y memorias polifónicas del currículo colombiano, dado que “los programas siguen una estructura cronológica tradicional para presentar la historia reciente, y no se exponen las perspectivas de los sujetos” (Pagés y Moralla, 2018: 175). Actualmente, con la Cátedra de Educación para la Paz (MEN, 2010), Estado, Sociedad Civil y Escuela se reúnen para pensar sobre la memoria en las aulas; desde este aún reciente lineamiento se dan directrices para la promoción integral de una cultura democrática en la escuela, ideal que no ha sido del todo materializado, pues, en palabras de Díaz y Rojas (2018), el currículo se ha preocupado por realizar “actividades para cumplir con la ley sin fortalecer la participación escolar” (2012: 22).

Conclusiones

Al cabo de este recorrido por los tres estamentos descritos –Estado, Sociedad Civil y Escuela– conviene precisar para cada uno de ellos, una reflexión a modo de cierre.

Si nos apoyamos en Traverso (2007), en el sentido de que *la memoria es visión del pasado asumida desde el presente*, no es fácil interpretar el papel del Estado en los procesos de reparación del tejido social afectados por el conflicto. Según lo expusimos, ante las exigencias de facilitar los

procesos de construcción de memoria colectiva, el papel del Estado oscila entre la imposición y el reconocimiento, entre el mutismo y la confesión de los errores propios; en suma, entre el silencio cómplice y la denuncia autocrítica. La dificultad de trascender a actitudes gallardas de reconocimiento y contrición se verifica en los casos argentino y chileno aquí estudiados. En efecto, para el primero, no son suficientes los trabajos de la Conadep que insinúan, desde el informe *Nunca más*, caminos para que el Estado asuma posturas proclives a la justicia y a la reparación. Para el segundo, tampoco bastan los informes de verdad –*Rettig* y *Valech*– en su intento por contribuir a la reparación simbólica y monetaria. El resultado aún insatisfactorio de estas tentativas de construir memoria desde el Estado arroja, para el caso colombiano, un panorama de inevitables desafíos. Sin embargo, a pesar de la diferencia en años con respecto a los procesos de Chile y Argentina (con 29 y 36 años, respectivamente), las incipientes dinámicas que empieza a jalonar el Centro Nacional de Memoria Histórica –con su informe *Colombia ¡Basta YA!*– abren la luz a una construcción global y polifónica de la memoria del conflicto. Al veredicto de los años venideros quedará el juicio sobre el papel del Estado en dicho proceso; el papel del Estado frente a la *memoria* será completo si a la par de la difusión de las memorias del conflicto, se desarrollan procesos de justicia que permitan la reparación; un futuro no muy lejano nos dirá si, en la construcción de la memoria del conflicto, el Estado ha asumido una postura reivindicativa con quienes llevaron la peor parte de la guerra o una actitud complaciente con quienes favorecieron el terror y la violación de los derechos humanos. Será el tiempo futuro el que, en nombre de *un presente para interpretar el pasado*, nos diga si la *memoria* estuvo del lado de un Estado que la reconoció o que la impuso, que la promovió o la condicionó, que la favoreció o la acalló.

Los hechos de violencia y abuso crearon memorias traumáticas en las comunidades afectadas que las unieron en la tragedia. Al revisar las experiencias documentadas de las *sociedades*

argentinas, chilenas y colombianas, fue posible identificar puntos de acción en común: primero, que los colectivos buscan validar la memoria de su tragedia a través de *identidades*; es decir, se toman elementos cargados de significados como representación de lo acontecido para conmemorar y visibilizar su lucha –los pañuelos de las Madres y Abuelas de la Plaza de mayo, la imagen mutilada del Cristo de Bojayá, la tribuna del Estadio de Santiago de Chile, entre muchas otras manifestaciones–, lo que enmarca los relatos como cantos, narraciones, lugares de memoria, murales, monumentos... Segundo, la necesidad inminente de buscar *reconocimiento*, de resistir y sanar por medio de la participación pública. Alineado a esta premisa, el informe *¡Basta Ya!* concluye que “las acciones que conmemoran y dignifican la memoria de las víctimas y sensibilizan a la sociedad civil sobre lo que pasó han sido parte constitutiva del vivir y sobrevivir una guerra prolongada” (2013: 387). Si se enlazan la *identidad* y el *reconocimiento*, encontramos el sentido de estos esfuerzos: el reclamo de *justicia* y no impunidad que finalmente es el propósito de recordar colectivamente.

En cuanto al tercer núcleo, bien podríamos volver a la conjetura expresada en el subtítulo que lo encabeza: el de la escuela como punto de encuentro; un lugar para dinamizar los procesos de construcción de memoria; un lugar para la discusión crítica más allá de las interpretaciones oficiales; un lugar para la argumentación razonada en torno a las interacciones suscitadas por el docente, los estudiantes y su contexto. De este recorrido es preciso concluir que el docente y sus vivencias, como sujeto de memoria, interviene en el aula, no solo en su rol profesional, sino también en su papel como individuo conectado a un colectivo y su historia. Es de esperar que en Colombia los docentes también involucrados en procesos violentos tan sensibles muestren un despliegue similar al de sus pares argentinos y chilenos. Esta tarea abre la posibilidad a otras investigaciones para determinar con exactitud cómo las memorias individuales del docente pueden afectar la construcción de las memorias colectivas de los estudiantes. Bien podemos co-

legir que ante este desafío es la escuela el mejor punto de encuentro.

Referencias

- Adamoli, M.; Farias, M y Flachsland, C. (2015). Educación y memoria. La historia de una política pública. *Historia de la Educación* (16), 225 – 241.
- Arenas, S. (2015). Luciérnagas de la memoria. Altares espontáneos y narrativas de luto en Medellín, Colombia. *Revista Interamericana de Bibliotecología* 38 (3), 189 – 200.
- Bertola, C; Brarda, F; Bricca, D; Escudero, E; Vogler, M. (2015). Entre el pensar, el decir y el hacer... Representaciones de los docentes de ciencias sociales sobre el pasado reciente y su posibilidad didáctica en el segundo ciclo del nivel primario. *Educación, Formación e Investigación* (1), 1 – 24.
- Castrillón Baquero, J. E., Villa Gómez, J. D. y Marín Cortés, A. F. (2016). Acciones colectivas como prácticas de memoria realizadas por una organización de víctimas del conflicto armado en Medellín (Colombia). *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* 7 (2), 404 – 424.
- Cisneros, M. y Olave, G. (2012). Redacción y publicación de artículos científicos. Enfoque discursivo. Bogotá: Ecoe.
- Crenzel, E. (2008). El relato canónico de las desapariciones en Argentina: El informe Nunca Más. *Confines* (agosto), 47 – 59.
- Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (1984). *Nunca Más. Informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación. (1991). Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación. En <http://www.derechoshumanos.net/lesahumanidad/informes/informe-rettig.htm>
- Comisión Nacional Sobre Prisión Política y Tortura. (2004). Informe de la Comisión Nacional Sobre Prisión Política y Tortura. En <https://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/455>

- Cueto Rúa, Santiago (2019) El origen de la Comisión Provincial por la Memoria de la provincia de Buenos Aires (Argentina, 1999-2000). *Colombia Internacional* (97), 87 – 115.
- Díaz, M.L. y Rojas, N.D. (2018). Educación para la ciudadanía en el posacuerdo. *Revista Eleuthera* (20), 13 – 34.
- Franco, M.(2014). La “teoría de los dos demonios”: un símbolo de la posdictadura en la Argentina. *Contracorriente* 11 (2), 22 – 52.
- González, M. (2011) Saberes y prácticas docentes en historia: usos y lecturas del nunca más. *Revista Escuela de Historia* 10 (2), 1 – 25.
- González, F. y Gárate, C. (2017). El aprendizaje histórico en la educación secundaria. Jóvenes chilenos y conciencia histórica. *Diálogo andino* (53), 73 – 85.
- Grupo De Memoria Histórica. (2013). ¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. En <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf>
- Halbwachs, M. (2011). La memoria colectiva. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Hiner, H. (2009). Voces soterradas, violencias ignoradas. Discurso, violencia política y género en los Informes Rettig y Valech”. *Latin American Research Review* 14 (3), 50 – 74.
- Jelin, E. (2003). Los derechos humanos y la memoria de la violencia política y la represión: la construcción de un campo nuevo en las ciencias sociales. *Cuadernos del IDES* (2), 1 – 27.
- Jiménez, A., Infante, R., Cortés, R. (2011). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. *Revista Colombiana de Educación* (62), 287 – 317.
- Larralde, F. (2014). 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. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* (221), 267 – 290.
- Lira, E. y Castillo, M. (1993). Trauma político y memoria social. *Psicología Política* (6), 95 – 116.
- Magendzo, A. y Toledo, M. (2009). Educación en derechos humanos: currículum, historia y ciencias sociales del 2° año de enseñanza media. Subunidad régimen militar y transición a la democracia. *Estudios pedagógicos* 35 (1), 139 – 154.
- Magendzo, A. y Toledo, M. (2013). Golpe de Estado y Dictadura Militar: Estudio de un Caso Único de la Enseñanza de un Tema Controversial en un Sexto Año Básico de un Colegio Privado de la Región Metropolitana-Santiago, Chile. *PSYKHE* 22 (2), 147 – 160.
- Martínez, M. (2010). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Trillas.
- Mardones, R. (2018). Educación cívica y construcción de ciudadanía en el Chile de la pos dictadura, ¿en qué estamos y para dónde vamos? *Revista Austral de Ciencias Sociales* (35), 63 – 82.
- Méndez, L. (2017) Desandando pasados, tejiendo futuros. Las ciencias sociales escolares en perspectiva. *KIMUN: Revista Interdisciplinaria De Formación docente* (4), 124 – 137.
- Oteiza T. y Pinuer C. (2010). La temporalidad, recurso estratégico en documentos oficiales de derechos humanos en Chile. *Estudios filológicos* (46), 81 – 99.
- Padilla, A. y Bermúdez, A. (2016). Normalizar el conflicto y desnormalizar la violencia: retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano. *Revista Colombiana de Educación* (71), 219 – 251.
- Pagès, J. y Marolla, J. (2018). El papel de la memoria en la enseñanza de la historia en América. *Historia y Memoria* (17), 153 – 184.
- Rivera, P. y Mondaca, C. (2013). El aporte de la enseñanza de la historia reciente en Chile: Disensos y consensos desde la transición política al siglo XXI. *Estudios Pedagógicos* 39 (1), 393 – 401.
- Rothberg, M. (2009). *Multidirectional Memory*. Stanford: Stanford University Press.
- Rubio, G. (2016). Memoria hegemónica y memoria social. Tensiones y desafíos pedagógicos en torno al pasado reciente en Chile. *Revista Co-*

- lombiana de Educación (71), 109 – 135.
- Rubio, G. y Osorio, J. (2017). Memoria, Procesos Identitarios y Pedagogías: El Caso Chileno. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 11 (1), 131 – 150.
- Torres, I. y Amaya, A. (2015). Construcciones y diálogos desde la enseñanza de la Historia Presente y las Pedagogías de la Memoria en el escenario colombiano. *Revista do corpo discente do PGG-Histórica da UFRGS* 7 (16), 382 – 403.
- Traverso, E. (2007). *El pasado, instrucciones para su uso. Historia, memoria, política*. Madrid: Marcial Pons.
- Uprimny, C. (2011). *La memoria en la Ley de Víctimas en Colombia: derecho y deber. Voces Ausentes: Memoria la Voz de las Víctimas*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Villa, J. D. y Barrera, D. (2017). Registro identitario de la memoria: políticas de la memoria e identidad nacional. *Rev. Colomb. Soc.* 40 (Suplemento 1), 149 – 172.
- Villalón, G. y Zamorano, A. (2018). Presencia y perspectivas de la enseñanza de la Historia reciente en la Historia enseñada en la educación secundaria en Chile. Un análisis desde el curriculum. *Revista Austral de Ciencias Sociales* (34), 139 – 151.
- Wertsch, J. y Roediger, H. (2008). Collective memory: conceptual foundations and theoretical approach. *Memory* 16 (3), 318 – 326.