

# Memoria y derechos humanos

## como narrativas de vida en oposición a la fetichización de la muerte\*

*Memory and Human Rights as Narratives of Life in Opposition to the Fetishization of Death*

CARLOS ENRIQUE MOSQUERA MOSQUERA\*\*

W. P. POWER  
DIED DEC. 27TH 1875. AND HIS WIFE ELIZA DIED  
AN 20TH 1892. & THEIR SON REV. W. P. POWER C.  
DIED JUNE 11TH 1893.

IN LOVING MEMORY  
OF  
CORNELIUS HACKETT  
DIED 15TH APRIL 1899  
AGED 51 YEARS  
AND HIS THREE CHILDREN  
DIED YOUNG.  
R. I. P.



CITAR COMO: Mosquera Mosquera, C. E. (2022). Memoria y derechos humanos como narrativas de vida en oposición a la fetichización de la muerte. *Episteme. Revista de divulgación en estudios socioterritoriales*, 15(1). <https://doi.org/10.15332/27113833.8466>

Recibido: 30/09/2021 Aceptado: 23/06/2022

**RESUMEN** Este artículo tiene el propósito de vincular los derechos humanos en la escuela a los procesos de memoria sobre la violencia vivida en Colombia con la finalidad de formar una subjetividad juvenil crítica que tenga un posicionamiento sobre la barbarie y se aleje de banalizar el horror

y los vejámenes de la guerra para abrir posibilidades de sembrar relatos de vida y no de muerte. *Palabras clave:* educación, conflicto armado, derechos humanos, memoria, guerra, Colombia.

**ABSTRACT** This article has the purpose of linking human rights at school to memory processes about the violence

experienced in Colombia in order to form a critical youth subjectivity that has a position on barbarism and moves away from trivializing horror and humiliation, of the war to open possibilities of sowing stories of life and not of death. *Keywords:* education, armed conflict, human rights, memory, war, Colombia

## Introducción

Todorov (2000) afirma que narrar el pasado violento con la intención de no repetirlo es inútil si no se hace con un sentido, porque se puede caer en banalizaciones de la maldad. Esto implica un compromiso a la hora de hacer memoria, ya que se debe hacer con un sentido, con una finalidad. Por ello, este artículo propone atar la memoria de la violencia en Colombia con la vigencia de los derechos humanos en la escuela, con el pretexto intencionado de formar estudiantes críticos en torno a las aristas y secuelas de la violencia.

En este orden de ideas, el artículo interroga por las prácticas y narrativas de sangre que naturalizan el horror de la violencia y que, en algunos casos, cautivan a muchos jóvenes hasta el punto de identificarse con ellas y seguir sus relatos. También se propone una metanarrativa alejada de la banalización de la barbarie que abogue por la vida desde los espacios escolares.

## Relatos de vidas versus narrativas que fetichizan la muerte

En el tomo 3 de *Conflictivo armado, justicia y memoria* (Arrieta et ál., 2016), los autores se interrogan por el hecho de que varios jóvenes en Colombia fetichizan la muerte recordando a funestos personajes de la historia, como Pablo Escobar Gaviria y otros, y celebrando como buenos sus actos, actitudes y modelos de conducta. Este mismo interrogante motivó a Mosquera (2018) a realizar la tesis doctoral *El proyecto educativo institucional y la formación de la subjetividad política para un escenario de posconflicto: memoria colectiva del conflicto armado e*

*identidad escolar*, pues, en su experiencia en el aula, escuchó cómo algunos estudiantes en sus discursos se identificaban y deseaban seguir patrones de conductas de hombres y mujeres que han liderado procesos de violencia en el país con la idea de ‘hacer dinero fácil’.

El hecho de que varios jóvenes idealicen y consideren como bondadosas acciones de sangre perpetradas por personajes que han liderado procesos de violencia, que aún consumimos y heredamos como sociedad, “[...] da cuenta de un número plural de narrativas que han logrado naturalizar la habitualización de la muerte por encima de la afirmación de la vida” (Arrieta et ál., 2016, p. 7). En palabras de Blair (2001), son relatos legitimados en varias mentes embriagadas de sangre, al concebir la muerte del *alter* como un asunto legítimo y deseable en muchos casos.

Siendo así, el reto para la escuela está en modificar las narrativas de sangre por relatos de vida. En tal sentido, es de buen agrado saber que hay académicos que desde hace tiempo tienen, entre sus prioridades investigativas y pedagógicas, interrogarse por las narrativas de sangre con la finalidad de desactivar la habitualización de la violencia en la mentalidad juvenil. Esto representa una oportunidad para actualizar la vigencia de los derechos humanos en la escuela, que han sido borrados en medio de la guerra y el espectáculo de la muerte en todas sus formas.

Algunas evidencias de este espectáculo de la muerte se pueden hallar en varios libros publicados por el Grupo de Memoria Histórica (2009; 2010a; 2010b; 2013), que cuentan la sevicia cometida en las masacres más emblemáticas en el país. Estos hechos, desde un ejercicio

\* Las reflexiones que orientan este artículo vienen de la investigación *Formación de la subjetividad política y la identidad escolar: posconflicto y proyecto educativo institucional* (Mosquera y Ramírez, 2020).

\*\* Docente investigador de la Universidad Cooperativa de Colombia y docente de aula de la Secretaría de Educación de Antioquia. Licenciado en Filosofía y Religión por la Universidad Católica de Oriente, magíster en Educación por la Universidad Santo Tomás, doctor en Humanidades y Artes por la Universidad Nacional de Rosario, posdoctorado por la Universidad Pedagógica Nacional e investigador asociado del Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación. Correo: carlosfilosofo@hotmail.com. ORCID: 0000-0002-4806-3145.

juicioso de memoria colectiva, también los da a conocer Anrup (2016):

En Beltrán, un pequeño corregimiento de pescadores en Risaralda, se quedaban varados, entre los troncos y basura, en un recodo del río Cauca, los cadáveres de personas asesinadas en el Norte del Valle del Cauca. Narciso Palacio, el sepulturero, recuerda que enterró unos 500 cuerpos en fosas comunes: “los cuerpos venían a veces por partes, llegaba una pierna, después una cabeza [...]”. En 2010, jóvenes del centro y norte del Valle recordaron cómo de niños pasaban la tarde contando los muertos que llegaban al río Cauca; de un solo municipio, Trujillo, tras ser torturadas y descuartizadas, 342 personas fueron arrojadas al cauce del río. (p. 939)

Sin duda, a la anterior cita le subyace el dolor y sufrimiento de las víctimas<sup>1</sup>, pero también en ella se puede otear

que, quizás por el momento del acontecimiento de las muertes y masacres, hay una naturalización de la muerte, cuando los jóvenes sacaban tiempo para contar los muertos desmembrados y descuartizados recorriendo el río. Frente a este tipo de situaciones que aceptan como espectáculo la muerte es que la escuela está llamada a formar subjetividades que sean críticas de la barbarie.

En este sentido, se resalta como ejemplo el trabajo de Mosquera y Ramírez, condensado en *Formación de la subjetividad política y la identidad escolar: posconflicto y proyecto educativo institucional* (2020), en el que proponen cómo vincular la memoria de la guerra a la escuela a través de las obras de arte —fotos y pinturas de Juan Manuel Echavarría y Fernando Botero— para que retroceda la banalización de la violencia en los escolares, de tal modo que se formen estudiantes con un posicionamiento crítico sobre las secuelas de la guerra.

Un trabajo similar se evidencia en los cuatro textos publicados recientemente por Mosquera y Rodríguez: *Tematizar la memoria del conflicto armado desde la literatura, la música y la narrativa para formar la subjetividad política, la compasión y la ética responsiva* (2018b); *El PEI, un instrumento pedagógico que al reflexionar sobre la memoria colectiva del conflicto armado posibilita un aprendizaje en torno al dolor y sufrimiento* (2019); *El proyecto educativo institucional como fundamento para formar la subjetividad ética heterónoma* (2018a); y *Políticas de memoria en la escuela en América Latina: el caso de Colombia frente a su conflicto armado* (2020).

*Tematizar la memoria del conflicto armado desde la literatura, la música y la narrativa para formar la subjetividad política, la compasión y la ética responsiva*

---

<sup>1</sup> Se consideran víctimas, según lo estipulado en la Ley 1448 de 2011 del Congreso de la República, las personas individuales y colectivas que han sufrido un daño por hechos ocurridos a partir del 1 de enero de 1985, producto de las violaciones al derecho internacional humanitario o de violaciones graves a los derechos humanos, con ocasión del desarrollo del conflicto armado interno colombiano. Una pregunta que queda por responder es: ¿qué pasa con las personas que han sufrido hechos violentos, con infracción de los derechos humanos y del derecho internacional humanitario, perpetrados por grupos armados no reconocidos por el Estado colombiano? ¿Son reconocidas dentro de la categoría de víctimas? Creo que la categoría de víctima debe ir más lejos que la señalada por la Ley 1448 de 2011; de lo contrario, es muy limitada.



(Mosquera y Rodríguez, 2018b) se enfoca en describir cómo mediante el lenguaje poético que transmite la música acerca de la guerra, los testimonios de la violencia contenida en obras literarias o las narraciones directas de las víctimas se pueden agenciar procesos educativos que posibiliten nuevos sentidos y significados del conflicto armado en la escuela para crear conciencia del sufrimiento y el dolor y dejar de lado, en palabras de Blair (2005), la teatralización de la barbarie.

*El PEI, un instrumento pedagógico que al reflexionar sobre la memoria colectiva del conflicto armado posibilita un aprendizaje en torno al dolor y sufrimiento* (Mosquera y Rodríguez, 2019) propone repensar el proyecto educativo institucional como paradigma raíz, y desde ahí actualizar la memoria de la guerra en los espacios escolares apoyándose en los cinco componentes del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y haciendo pedagogía de la memoria sobre las dimensiones del conflicto armado, a partir de un conjunto de actividades culturales y pedagógicas concretas.

*El proyecto educativo institucional como fundamento para formar la subjetividad ética heterónoma* (Mosquera y Rodríguez, 2018a) orienta en cómo formar la subjetividad política desde una ética de la memoria, mediada por la libertad y la ética heterónoma, que permita humanizar la escuela desde las estructuras de acogida y hospitalidad por el otro; es decir, por la víctima que sufre y ha sido condenada al olvido.

Finalmente, *Políticas de memoria en la escuela en América Latina: el caso de Colombia frente a su conflicto armado* (Mosquera y Rodríguez, 2020) se interroga sobre las escasas políticas de memoria en Colombia con injerencia



en la escuela, que permitan rememorar la tragedia de la guerra como antídoto ante el olvido del horror.

Sin lugar a dudas, existen muchos otros textos que se podrían citar, pero los anteriores llaman la atención por su preocupación reciente en interesarce por “[...] desinstalar de su lugar hegemónico las narrativas beodas de sangre, para, en su lugar, ubicar otras formas de expresión [...] que sean potenciadoras de la paz” (Arrieta, 2016, p. 8). Estas son formas de expresión como las que propone la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948):

Artículo 3. Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.

Artículo 4. Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre, la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas sus formas.

Artículo 5. Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.

[...] Artículo 9. Nadie podrá ser arbitrariamente detenido, preso ni desTerrado. (Organización de las Naciones Unidas, 1948arts. 3, 4, 5 y 9)

Lo anterior privilegia las narrativas de vida, opuestas a las narrativas de muerte. De ahí la necesidad urgente de que la escuela aborde, entre tantas realidades, las expresiones o narrativas como las que proponen los derechos humanos para apropiarlas a la formación de los estudiantes, utilizando variedad de metodologías y reinventando actividades propias —como las que describen los textos citados antes— para con ello activar la posibilidad de que germinen relatos de vida en los contextos escolares.

Cuando se reconoce que el *alter* tiene derecho a la vida, a la libertad, a la seguridad, a no ser esclavizado, a no ser torturado, y a no ser humillado y desTerrado, se siembra la esperanza de que se borre en la representación de muchos jóvenes la fetichización de la muerte, en la medida que no se acepta la sangre y la violencia como algo habitual, como algo natural (Arrieta et ál., 2016). En este orden de ideas, son válidas las palabras de Brecht (2009), citado por Ruiz y González (2016), cuando afirma: “Les suplicamos expresamente: no acepten lo habitual como una cosa natural. Pues, en tiempo de desorden sangriento, de confusión organizada, de humanidad deshumanizada, nada debe parecer natural, nada debe parecer imposible de cambiar” (p. 37).

No aceptar la violencia como algo natural y sí como un asunto que se puede cambiar para pasar la página de la barbarie en el país, formando hombres y mujeres que se sustraigan de reproducir el *statu quo* de violencia, sin duda propiciaría que cesaran las masacres, los asesinatos selectivos, los falsos positivos, el narcotráfico, la corrupción, las violaciones y la criminalización de las protestas, entre otras acciones que han producido 9 106 309 personas victimizadas<sup>2</sup> dentro de las categorías de



**las transacciones bancarias y el uso de productos innovadores que se unen a la implementación de canales tecnológicos.**



<sup>2</sup> Estas 9 106 309 víctimas son las que están oficialmente reconocidas en el Registro Único de Víctimas (RUV) (S. f.). Aún falta incluir más víctimas porque estas solo son las legalmente contadas tomando como corte histórico mediados de los años 80; es decir, 1985 hacia delante, según la Ley de Víctimas (Ley 1448 de 2011) del Congreso de la República. Aún falta hacer el inventario de otros intervalos de guerra y violencia; por ejemplo, los

hechos victimizantes: acto terrorista, amenaza, delito contra la libertad de expresión, desaparición forzada, homicidio, desplazamiento forzado, minas antipersonas, tortura, vinculación de niños y niñas a la guerra, violaciones, lesiones personales, físicas y psicológicas, entre otras.

Frente a un conflicto armado como el colombiano, con más de 9 106 309 víctimas producto de la violación sistemática del derecho internacional humanitario, se sigue sosteniendo que la escuela necesita narrativas de memoria que realcen la importancia de la práctica y vivencia de los derechos humanos entre las personas, para que se encante de la vida y se desencante de las prácticas y acciones que hacen culto o apología a la muerte. En otras palabras, se requiere con suprema urgencia descolonizar la fetichización de la muerte que han dejado los violentos, para lo que hacer memoria en la escuela es fundamental. No se trata de hacer un tipo de memoria cualquiera, sino de un trabajo pedagógico que despierte un sentido tal en los estudiantes que los movilice a tener una visión crítica para que, sin caer en el abuso de la memoria de quien habla (Jelin, 2002), se piense en un tipo de memoria ejemplarizante, en palabras de Todorov (2000).

En tal sentido, se comparte con Mèlich (2010) la idea de que es necesario tomar conciencia de lo sucedido y recordarlo para combatir la

insensibilidad y fomentar la autorreflexión, porque reconociendo el horror “[...] se está en condiciones de crear y fortalecer la conciencia crítica” (Levi, 2000, p. 2). Lo anterior, en el entendido de que una memoria ejemplarizante rechaza la banalización de los efectos de la violencia y se compromete a trabajar por la no repetición del *statu quo* de esta. No hacer memoria ejemplarizante o crítica facilita naturalizar la muerte y la sangre, y abre posibilidades para que la violencia no cierre su ciclo y, más bien, continúe su espiral.

Un hecho que permite ilustrar este argumento es el holocausto nazi, ya que en su momento muchos alemanes naturalizaron a tal punto el exterminio del pueblo judío que aceptaron como normal los vejámenes que se cometieron contra él. Solo basta citar el relato que hace Arendt (2003) del juicio realizado a Eichmann en Jerusalén. En este se le interroga por su participación en la ‘solución final’ o muerte de millones de judíos bajo su accionar, a lo que él responde con bastante cinismo y tranquilidad ante los jueces, como si nada grave hubiese pasado: “Ninguna relación tuve con la matanza judía. Jamás di muerte a un judío, ni a persona alguna, judía o no. Jamás he matado a un ser humano [...] sencillamente no tuve que hacerlo” (Arendt, 2003, p. 18).

Eichmann banalizó tanto la muerte de millones de judíos que consideró que, por el hecho de no haber asesinado directamente con sus manos, no era culpable, a pesar de que organizó la deportación de millones a los campos de concentración y a los guetos, donde mujeres, hombres, jóvenes y menores

---

años 50 y 40, para no ir más atrás. Por esta razón, Mosquera et ál. (2016) afirman que Colombia tiene el conflicto armado más prolongado del Cono Sur, y Pizarro (2004) sostiene que es uno de los más largos del mundo.

fueron gaseados y fusilados<sup>3</sup>. Para Eichmann, hacer esto era normal porque, según su justificación, ‘debía hacerlo’; quizás, cumpliendo órdenes de sus superiores. Levi (2000) no acepta esta excusa y cita las justificaciones que dieron otros comandantes alemanes cuando se les preguntó sobre sus actuaciones en la solución final:

Lo hice porque me mandaron; otros [mis superiores] han cometido actos peores; debido a la educación que recibí y el ambiente en que he vivido no podía hacer otras cosas; si no lo hubiera hecho yo, lo habría hecho otro en mi lugar con más brutalidad. (p. 11)

Por eso, critica estos argumentos diciendo:

Para quien lee estas justificaciones, la primera reacción es de espanto: estos mienten, no pueden pensar que se les vaya a creer, no pueden dejar de ver la distancia que hay entre sus excusas y la magnitud del dolor y la muerte que han causado. (Levi, 2000, p. 11)

La frialdad con la que actuaron Eichmann, Speer, Stangl, Hoss, Boger y Kaduk, por mencionar algunos comandantes nazis, haciendo de la muerte un teatro en los campos de concentración, refleja la naturalización de la barbarie. Esto es de lo que se debe huir y en lo que se debe trabajar desde los espacios escolares para fortalecer la práctica de los derechos humanos y el respeto por la vida.

<sup>3</sup> Arendt (2003) describe cómo fue la participación directa de Eichmann en el exterminio judío.

Para los judíos, el holocausto se materializó mediante la ‘solución final’ dentro del régimen nazi. Para Colombia, guardando las proporciones puesto que cada acontecimiento es único y singular, el holocausto ha sido el conflicto armado por más de 60 años, en el cual se ha cometido un sinnúmero de vejámenes que trivializan la vida y desconocen la dignidad humana.

No están errados Mèlich y Boixader (2010) cuando dicen que debemos mirar hacia el pasado mediante un proceso de metacognición para tomar conciencia de cómo se han hecho mal las cosas y no repetirlas. En nuestro caso, como sociedad, no debemos repetir las prácticas beldas de sangre de las personas que han liderado y lideran procesos de violencia. En ese contexto, se defiende fuertemente la idea de que el aula de clase debe posibilitar hacer memoria de la violencia para forjar una conciencia en torno a la muerte, el dolor y el sufrimiento, que haga, en argumentos de Mèlich (2010), entender nuestra humanidad para darle sentido a la vida. Los jóvenes deben encontrar otros caminos posibles para sus proyectos de vida, que no sean las narrativas de sangre como modelos a seguir.

## Conclusión

Se necesita institucionalizar la vigencia de los derechos humanos en la escuela como una contranarrativa o metanarrativa que, apoyada en la memoria de la guerra, sea capaz de formar subjetividades con posicionamientos firmes hacia la vida que rechacen la naturalización del horror. Aunque se compare con Mèlich y Boixader (2010) que el pasado no se puede cambiar ni vivir





**Se necesita institucionalizar la vigencia de los derechos humanos en la escuela**



el futuro en el presente, sí es posible prevenir. En nuestro caso, con sentido pedagógico se podría prevenir que la juventud colombiana se extravíe de camino dejándose seducir por narrativas que hacen apología a la barbarie y al sufrimiento. Se insiste: se requiere un trabajo pedagógico para desencantar la representación de la fetichización de la muerte en la mente de muchos jóvenes; solo así se dará un paso para superar la página de la violencia.

## Referencias

- Anrup, R. (2016). Memoria, justicia y violencia. En E. Arrieta (comp.), *Conflictivo armado, justicia y memoria* (t. 1). Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Arendt, H. (2003). *Eichmann en Jerusalén: un estudio sobre la banalidad del mal*. Lumen.
- Arrieta, E., Blandón, E., Berón, A., Arboleda, J., y Morales, M. (2016). *Conflictivo armado, justicia y memoria* (t. 3). Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Blair, E. (2001). Espectáculo del dolor, el sufrimiento y la crueldad. *Controversia*, (178), 83-89. [Http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/cinep/20100922030137/elespectaculo.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/cinep/20100922030137/elespectaculo.pdf).
- Blair, E. (2005). *Muertes violentas: la teatralización del exceso*. Universidad de Antioquia.
- Congreso de la República de Colombia. (10 de junio, 2011). Ley de Víctimas (Ley 1448 de 2011). *Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial 48.096. [Https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/](https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/)



«  
se requiere  
un trabajo  
pedagógico  
para  
desencantar la  
representación  
de la  
fetichización de  
la muerte  
»

[files/documentosbiblioteca/ley-1448-de-2011.pdf](#).

Grupo de Memoria Histórica. (2009).

*Memoria en tiempos de guerra: repertorio de iniciativas.* CNRR y Puntoaparte Editores.

Grupo de Memoria Histórica. (2010a). *La masacre de Bahía Portete: mujeres Wayuu en la mira.* Taurus, Fundación Semana, CNRR y Centro de Memoria Histórica.

Grupo de Memoria Histórica. (2010b). *La Rochela: memoria de un crimen en contra de la justicia.* Taurus, Fundación Semana, CNRR y Centro de Memoria Histórica.

Grupo de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad.* Centro Nacional de Memoria Histórica y Departamento para la Prosperidad Social (DPS).

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria.* Siglo XXI.

Levi, P. (2000). *Los hundidos y los salvados.* Muchnik.

Mèlich, J. C. (2010). *Ética de la compasión.* Herder.

Mèlich, J. C. y Boixader, A. (coord.) (2010). *Los márgenes de la moral: una mirada a la ética a la educación.* Grao.

Mosquera, C. E. (2018). *El proyecto educativo institucional y la formación de la subjetividad política para un escenario de posconflicto: memoria colectiva del conflicto armado e identidad escolar* [tesis doctoral]. Universidad Nacional de Rosario.

Mosquera, C. E. y Ramírez, J. E. (2020). *Formación de la subjetividad política y la identidad escolar: posconflicto y proyecto educativo institucional.* Instituto Nacional de Investigación en Innovación Social.

Mosquera, C. E. y Rodríguez, M. N. (2018a). *El proyecto educativo institucional como fundamento para formar la subjetividad ética heterónoma.*

- Praxis*, 14(2), 227-242. <Https://doi.org/10.21676/23897856.2673>.
- Mosquera, C. E. y Rodríguez, M. N. (2018b). Tematizar la memoria del conflicto armado desde la literatura, la música y la narrativa para formar la subjetividad política, la compasión y la ética responsiva. *Hallazgos*, 15(29), 45-70. <Https://doi.org/10.15332/1794-3841.2018.0029.02>.
- Mosquera, C. E. y Rodríguez, M. N. (2019). El PEI, un instrumento pedagógico que al reflexionar sobre la memoria colectiva del conflicto armado posibilita un aprendizaje en torno al dolor y sufrimiento. *El Ágora USB*, 19(1), 81-94. <Https://doi.org/10.21500/16578031.3538>.
- Mosquera, C. E. y Rodríguez, M. N. (2020). Políticas de memoria en la escuela en América Latina, el caso de Colombia frente a su conflicto armado. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(1), 267-286. <Https://doi.org/10.21501/22161201.2770>.
- Mosquera, C. E., Tique, J. y Guerra, F. (2016). *Escuela, olvido y sufrimiento, la emblemática masacre de Bojayá: un hito en la historia reciente de Colombia*,
- un nunca más*. Editorial Académica Española.
- Organización de las Nacionales Unidas. (1948, 10 de diciembre). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. [Https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/spn.pdf](Https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf).
- Pizarro, E. (2004). *Una democracia asediada: balance y perspectivas del conflicto armado en Colombia*. Norma.
- Ruiz, A. M. y González, E. (2016). *Vidas exceptuadas: entre la violencia y el abandono*. En E. Arrieta (comp.), *Conflictivo armado, justicia y memoria* (t. 1). Universidad Pontificia Bolivariana.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Paidós.
- Todorov, T. (2008a). *El miedo a los bárbaros*. Galaxi Gutenteberg.
- Todorov, T. (2008b). *Memoria del mal, tentación del bien: indagación sobre el siglo XX*. (M. Serrat, trad.). Península.
- Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas. (S. f.). *Registro Único Nacional de Víctimas* [página web]. <Https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>.