



Fotografía: Luz Maceira.

Pensar la memoria social desde la educación

Pensar la educación de personas jóvenes y adultas desde la memoria

Luz Maceira Ochoa

Universidad de Deusto | País Vasco
luz.maceira@gmail.com

Introducción

Los documentos, acuerdos y referencias internacionales más recientes referidos a la educación abogan por una transformación no sólo de este campo, sino de la visión que tenemos de la propia educación. Los desafíos del mundo contemporáneo parecen dejar claro que es necesario un impulso educativo pero desde referentes distintos, o con otros horizontes. Tanto *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?*, publicado por la UNESCO en 2015, como la *Declaración de Incheon: Educación de calidad, equitativa e inclusiva así como un aprendizaje*

a lo largo de la vida para todos (y todas), adoptada tras el Fórum Mundial sobre la Educación en 2015, subrayan la urgencia de fundar la educación en una visión humanista basada en la dignidad y los derechos humanos. Hay viejos y nuevos desafíos sociales a los que se espera que la educación responda, pero en el centro de todos ellos están el “desarrollo de las capacidades necesarias para que las personas puedan llevar una vida con sentido y dignificada, de acuerdo con la visión alternativa del desarrollo de Amartya Sen”, declara la UNESCO en su documento (2015: 37).

Y es aquí, en esta tesitura, donde invito a situar la relevancia de pensar la memoria social en la educación de las personas jóvenes y adultas (EPJA), y la EPJA en las iniciativas de memoria social. ¿Por qué? Porque difícilmente podrá haber justicia social, o se podrá alcanzar la inclusión, cumplir con principios como la responsabilidad, construir la paz y la tolerancia, o lograr la realización humana y el desarrollo sostenible (como proponen los documentos referidos), si las sociedades no cuentan con elementos para fortalecer sus identidades y para apuntalar la justicia. Por eso, una visión humanista de la educación requiere atender a una de las dimensiones de la experiencia humana fundamental: la memoria, pues identidad y justicia están asociadas a ella. Y, afianzar memorias que consoliden la dignidad, y que legitimen y transmitan los saberes de los grupos y sociedades, es un proceso que no puede obviar la dimensión educativa.

Actualmente, en todos los continentes y en prácticamente todos los países existen grupos que demandan reconocimiento, que trabajan para la preservación y difusión de su patrimonio, que exigen el derecho a la verdad, que buscan reparación, que reconstruyen lazos o dinámicas comunitarias, entre otras muchas acciones. Se trata de experiencias sociales, académicas e institucionales en las que el pasado se convierte en objeto de debate y re-significaciones, y en un elemento articulador de diversas demandas o reivindicaciones sociales, políticas y culturales.

Estas experiencias para (re)construir, comunicar y o revisar el pasado son fundamentales para los grupos sociales puesto que la memoria no sirve únicamente para explicar e interpretar el pasado, sino también para el presente y el futuro. La realidad que construimos y la que deseamos parten, necesariamente, de una mirada retrospectiva. Este número de *Decisio* reúne más de 20 colaboraciones de cuatro continentes en las que, a partir de experiencias en campo de impulso de iniciativas de memoria, sus participantes describen y analizan, desde distintos ángulos, aspectos vinculados a la EPJA. Se ha cuidado la variedad de aproximaciones:

en algunos casos se prioriza la narración de una experiencia y su reflexión crítica, en otros se hace un acercamiento más pedagógico o metodológico a partir de diferentes casos. Asimismo, se incluyen textos que refieren a proyectos de distinta escala, así como dirigidos tanto a población juvenil como adulta. Aunque ricas, son sólo una muestra de la inagotable variedad de proyectos y de alternativas que engarzan educación y memoria.

¿Pero qué es la memoria?

La memoria es inherente a la vida humana y social. Permite la pervivencia de los grupos, comunidades o sociedades; en ella se basan los vínculos sociales y la posibilidad de que persistan a lo largo del tiempo. La memoria condensa conocimientos y lecciones aprendidos, y expresa los rasgos y valores que constituyen la identidad colectiva. Las circunstancias históricas, intelectuales y políticas propias de cada contexto influyen en la comprensión que se tenga de la memoria y, sobre todo, de su función en la sociedad.

Es en la época contemporánea cuando la memoria y las experiencias personales y colectivas adquieren valor como fuente de conocimiento, y también cuando la pluralidad de historias y de versiones son más apreciadas que los “grandes relatos”, únicos y cerrados, de hace unos años. Según Nora Rabotnikof, alrededor de los años 60 del siglo XX, y a partir de los movimientos de liberación nacional y descolonización que supusieron la búsqueda de historias alternativas o la recuperación de la “visión de los vencidos”, nace el interés contemporáneo por la memoria social en todo el mundo. En el ámbito académico influyó el surgimiento o fortalecimiento de la historia social y la perspectiva de la “historia desde abajo”, centrada en la experiencia de los sujetos subordinados, ahora concebidos como actores sociales en los acontecimientos históricos.

Un poco más tarde, nuevas circunstancias supondrían cambios o incorporaciones a las ideas sobre la memoria social y su función: en Europa se debate en torno al Holocausto —particularmente

a raíz de aniversarios y conmemoraciones, así como de la aparición de nuevos testimonios—, y en América Latina inician las luchas por la verdad y la justicia referidas a las dictaduras y transiciones políticas. Ambos hechos representan un giro en el interés social por la memoria, que se vuelca hacia las tragedias y grandes fracturas sociales; adquiere así un carácter más controvertido y se constituye como arena de debate político, como asunto público. En el contexto actual de creciente globalización, de migraciones, desplazamientos y desarraigos, se ponen en juego las identidades locales y las relaciones entre distintas generaciones y colectivos que conviven; y así, la memoria de los grupos vuelve a ser, una vez más, un asunto sensible o relevante.

Este breve recorrido permite apreciar cómo los contenidos y funciones de la memoria social se han ido ampliando y complejizando. De hecho, poco a poco, las fracturas sociales que se considera oportuno recordar o tener presentes no consisten sólo en las asociadas a la guerra, exterminio, represión u otras experiencias similares y propias de un pasado relativamente reciente, sino que cada vez más se asocian también al trauma de la pobreza y discriminación sistemáticas, el colonialismo, la estigmatización social, los daños ocasionados por el cambio climático, y otros sufrimientos provocados por causas estructurales y/o de larga data.

Elizabeth Jelin explica: “lo que el pasado deja son huellas, pero esas huellas, en sí mismas, no constituyen ‘memoria’ a menos que sean evocadas en un marco que les dé sentido” (2002, p. 30). Es decir, cada sociedad recuerda y olvida ciertos personajes, episodios o vivencias de su pasado por lo que estos representan, por los valores que expresan, por lo que le “dicen” hoy en día, y recurre a distintos medios para tenerlos presentes. Así, la memoria social es esa declaración, o ese conjunto de contenidos, que se seleccionan, (re)construyen o reinterpretan del pasado —o de ideas sobre éste— para extender su vigencia, porque tienen algún sentido; y es también el conjunto de procesos y prácticas sociales a través de los cuales se formula y comunica esa

declaración; entre ellos, símbolos, valores, saberes, ideas, rituales, tradiciones, lenguajes y formas de comunicación, espacios, y un sinnúmero de objetos a través de los cuales pueden evocarse las huellas del pasado.

Dichos procesos y prácticas sociales permiten que la memoria de un grupo se transmita más allá de los miembros vivos de éste y trascienda a varias generaciones; de esta manera persisten a lo largo del tiempo y facilitan que las sociedades puedan conocer, interpretar o comprender la experiencia pasada, y que dicha experiencia se asimile a lo que cada sociedad es, o cree que es. Todos los grupos sociales generan “soportes de la memoria” que ayudan a ese trasvase intergeneracional, como lo son las conmemoraciones, efemérides, banderas, himnos, monumentos, memoriales, documentos, películas, sitios web, fiestas, museos, archivos, leyendas, tradiciones, grafitis, carteles y un largo etcétera que incluye medios tanto materiales como simbólicos, estables o efímeros.

¿Qué se inscribe en el recuerdo colectivo?

Lo que merece ser recordado en la sociedad puede depender de coyunturas en las que determinada memoria se torna políticamente correcta, puede tener un uso para la construcción de identidades colectivas, o adquiere un sentido “respecto a la propia historia, frustraciones, resistencias, miedos” y a su comprensión social (Reyes, 2004, p. 67); a ello podría añadirse también el sentido que adquiriera respecto a aspiraciones, reivindicaciones e intereses que ameritan difundirse o afianzarse. También hay factores psicológicos, políticos, materiales y financieros que pueden influir en la elaboración de ciertos contenidos o hechos como recuerdo social. Cualquier evento pasado —o la idea que se tiene sobre éste— puede convertirse en un contenido de la memoria social.

“En realidad, el pasado nunca pasa, tal como el sentido común entiende el pasar. Lo fundamental no es que el pasado pase o deje de pasar, sino el modo crítico, despierto, con que entendamos la presencia del pasado en los procedimientos del presente”, dice

Paulo Freire (2001, p. 85). Es decir, el sentido que se otorga al pasado para convertirlo en experiencias, ideas y sentimientos asociados a ellos, está siempre sujeto al momento en que se realiza y al que se expresa esa (re)creación o significación para que sirva de referencia, de lección, de inspiración, de ancla, o de palanca. Por tanto, el pasado o hecho histórico que se recuerda podrá matizarse, reinterpretarse, reforzarse, olvidarse, etc., según la función vigente y prospectiva de eso que se recuerda.

La memoria en la dinámica de las sociedades

Las prácticas y procesos de memoria abarcan todas las esferas de la vida social, y pueden influir en muchos ámbitos, particularmente cuando se realizan con una intención particular. Transmitir un legado, conocerlo, recordarlo, celebrarlo, etc., puede ser relevante por distintas razones y para diferentes propósitos. En las líneas que siguen se enumeran algunos ejemplos (los vínculos a las páginas web de estas experiencias están disponibles al final de este artículo):

- puede implicar aspectos de justicia y derechos humanos, como cuando se trata de acontecimientos atroces y de vulneraciones de derechos humanos que deben ser atendidos en tribunales y reparados, como es el caso paradigmático de las Madres (hoy Abuelas) de la Plaza de Mayo en Argentina; o como cuando se enfoca en la reivindicación de proyectos, valores y actores políticos, como hace el proyecto Las Maestras de la República en España;
- pueden vincularse con aspectos de conservación y uso del patrimonio histórico y cultural de los grupos, como en el Museo de la Memoria y la Cultura Oral Andina en Venezuela o en muchas iniciativas de registro y conservación de lenguas minorizadas, de recuperación de oficios o de actividades económicas propias de una localidad o de un sector, como el centro de información

guipuzkoano sobre la industria Zumaiako Industria-ondarearen Informazio Zentroa-ZIIZ;

- pueden enfocarse en procesos de integración y de cohesión social, motivando la participación social y la animación cultural, como en el proyecto Recuperación comunitaria de la memoria migratoria de Hortaleza, un distrito madrileño; o en la dignificación, reconciliación y la cooperación entre los pueblos, como pretende lograr La Ruta del Esclavo de la UNESCO;
- pueden estar asociados al desarrollo urbano, social y cultural de un entorno, como cuando se reelaboran las relaciones de barrios o áreas con la ciudad, o entre sus habitantes, a través de la recuperación de la historia local, como en el proyecto chileno La Memoria de los barrios; y pueden incluir aspectos de educación y ciudadanía, cuando la memoria se pone en juego para promover la defensa de los derechos humanos y favorecer procesos de incidencia social y política, como en el proyecto Memorias y Relatos con Sentidos impulsado en Colombia.

La memoria, como todo proceso social, está marcado por las relaciones de poder que hay en la sociedad. Existen personas y grupos sociales con diferentes y desiguales recursos, discursos e intereses en torno a la memoria; y también existen memorias con lugares, autoridad y valía distintos. Las relaciones de género, de clase y de etnia, entre otros marcadores de alteridad, están imbricadas en la memoria, al tiempo que dicha imbricación permanece y se expresa en ella.

Para entender esto se puede considerar, primero, si se recuerda —y cómo— a las mujeres, a los grupos indígenas u otros grupos subalternizados en cada sociedad; y segundo, si esos grupos pueden o no influir en el recuerdo social, cómo y con qué alcance, para que aquello que consideran valioso de ser recordado se inscriba en la memoria de la sociedad a la que pertenecen. No es raro que esos grupos estén invisibilizados o subrepresentados en las memorias nacionales, que aparezcan de manera

estereotipada, o que aparezcan pero disociados de una serie de valores, interpretaciones o demandas que para esos grupos son importantes. Con frecuencia sus medios para comunicar y “poner en altavoz” sus memorias son escasos o de menor potencia que los de los grupos que tienen más poder. Esto repercute negativamente en su capacidad de hacer de sus aportaciones, historias, hitos y versiones recursos simbólicos que sirvan de referente identitario común, de lección, o de marco de sentido a la experiencia colectiva de toda la sociedad.

Sin embargo, cada vez hay más cabida para esas distintas versiones del pasado, para memorias en “pequeña escala” que pueden llegar a tener ecos y reverberaciones, como lo tienen las memorias de los distintos colectivos cuyas voces y experiencias se recogen en este volumen. Éstas son vistas, a veces, como contramemorias, como narrativas que van más allá de la historia oficial y de la memoria nacional, y otras veces simplemente son versiones que conviven con estas últimas, pues en sociedades plurales suelen tener cabida muchas voces y, por tanto, narrativas. De la misma manera que sucede en otros ámbitos de la experiencia social, los grupos subalternizados han desarrollado un trabajo activo por combatir la desigualdad en el ámbito de la memoria, y desarrollan distintos trabajos de memoria y ejercicios de memorialización.

Por “trabajos de memoria” me refiero a distintas acciones a través de las cuales se documentan, registran, (re)construyen, investigan o conservan saberes, tradiciones o narrativas con los cuales se constituye una base o acervo para dar forma y contenido a esa declaración que se enuncia respecto a eventos o experiencias pasados y su relevancia. Cuando estos trabajos se coordinan o intensifican con el fin de que esa memoria o declaración tenga visibilidad y reconocimiento, de que sea discutida y significada públicamente, o tenga cierta vigencia o actualidad, se tornan en iniciativas de “memorialización”. En otras palabras, se generan recursos (materiales o simbólicos) o se realizan actividades (como pueden ser homenajes, instalación de placas,



Fotografía: Luz Maceira.

renombramiento de calles o lugares, celebración de fechas des/commemorativas, señalizaciones en el territorio, entre muchas otras) para ampliar y poner en movimiento los recuerdos de un grupo o comunidad y los valores o significados asociados a ellos. Así se posiciona una memoria y se interpela a la sociedad para que la conozca, la acoja, la legitime, la asuma o se posicione respecto a ella, como muestran las distintas iniciativas recogidas en esta revista, las cuales abarcan diversos tipos de recursos y actividades formativas, construcción de monumentos, concursos, obras de teatro, exposiciones y recorridos, entre otros medios.

Memoria y educación de personas jóvenes y adultas

En el campo de la educación, la memoria se ha introducido de distintas maneras; una de ellas es a través de políticas educativas que inciden directamente en el sistema escolar (currículo, materiales didácticos, efemérides, etc., así como en la cultura

en el aula, la estructura y gobernanza escolares, y la capacitación docente); es el caso, por ejemplo, de varios países en situación de post-conflicto o transición a la democracia que diseñan programas educativos y de memoria nacionales. Cuando se carece de regulaciones de política expresas o suficientes también puede haber experiencias de distinto calado en el ámbito escolar, impulsadas por personas o colectivos interesados. Otra manera es a través de proyectos e iniciativas en espacios sociales y culturales tales como centros comunitarios, asociaciones civiles, museos, sitios de conciencia, etc., en los cuales se generan y consolidan planteamientos en torno a la educación y la memoria. En este número se recogen experiencias situadas en esos distintos escenarios: el texto de Brasil está directamente ligado al ámbito escolar; en otros casos como los de Buenos Aires, Villa Grimaldi (Chile), El Paso, Texas, y Cataluña se trabaja con población escolar o universitaria fuera de las aulas, y el resto de artículos abarcan experiencias en ámbitos comunitarios, sociales, culturales, museales y escénicos en los que se entretienen procesos educativos y de memoria.

Analizando éstas y muchas otras iniciativas en distintos países, se observa que la manera de nombrar y de articular los proyectos de educación/memoria es muy variada. Muchas veces se concibe como un eje o contenido más de la educación en derechos humanos, de la educación ciudadana o de la educación para la paz. También puede verse como una forma de pedagogía social, posiblemente porque algo característico de estos procesos es que aunque se dirijan a un determinado grupo, con frecuencia se espera que impacten más allá de éste y alcancen a las familias, al barrio, al grupo etario o social, al pueblo, o a la ciudadanía en general. Asimismo, hay entornos donde empieza a tener especificidad y a ser reconocida como “pedagogía de la memoria”, con un peso o características particulares. De hecho, hay iniciativas con tan largo y amplio recorrido que constituyen una línea particular dentro de los planteamientos de memoria y educación, como es el caso de la “educación sobre el holocausto”.

Los trabajos de memoria y de memorialización no siempre están explícitamente insertos en proyectos o espacios educativos, sin embargo, suelen implicar procesos formativos o generar apoyos didácticos para su desarrollo y difusión. Los procesos de memoria y los educativos se acompañan de muchos modos, o podrían hacerlo; no son pocos los procesos de memoria que buscan que la sociedad se apropie de una serie de contenidos y que desarrolle capacidades o actitudes relacionadas con ellos. Además, no hay que olvidar esa convergencia de principios y aspiraciones referida al inicio: una sociedad justa, humana y humanista requiere tanto educación como memoria.

Los procesos de memoria y educación acontecen en múltiples escenarios y se dirigen a todo tipo de grupos: en la escuela se trabaja con población infantil y adolescente, pero muchos proyectos se orientan a jóvenes y a personas adultas. Algunos son para activistas, estudiantes universitarias/os, funcionarias y funcionarios públicos, autoridades locales, líderes sociales, agentes culturales, grupos sindicales, asociaciones políticas, grupos vecinales, grupos campesinos, iglesias, docentes, asociaciones sociales y civiles, víctimas, familiares de víctimas, perpetradores, entre otros colectivos; y otros se dirigen a grupos más amplios como los públicos de museos, las comunidades o la sociedad en general. Esto hace que pueda pensarse como un campo potente para la EPJA.

Tal vez la clásica agenda de EPJA no esté relacionada con proyectos de memoria social, pues ciertamente no abordan la educación para el trabajo, la certificación de competencias ni aspectos tradicionales de la alfabetización y educación básica (aunque esto no excluye que la memoria pueda incorporarse en programas de educación básica en distintas asignaturas o actividades); sin embargo, otros ámbitos e intereses de la EPJA se interrelacionan estrechamente con los proyectos de memoria, como pueden ser la educación comunitaria, el trabajo intercultural, la formación de líderes, la comunicación educativa y popular, el desarrollo local, y otros

procesos organizativos articulados en torno a la reivindicación de ciertos intereses, la exigencia de justicia o la construcción de proyectos de futuro; además de la capacitación y la formación de formadoras/es. El Museo Itinerante de la Memoria desarrollado en la zona de Sucre, en Colombia, es un buen ejemplo de esta combinación de prácticas y objetivos de EPJA y memoria. Como bien subraya Thekla Kelbert en su artículo en este número, un aspecto clave de la educación de personas adultas inscrita en proyectos de memoria es su intersectorialidad, es decir, la necesidad de colaboración de distintos agentes sociales.

En cada proyecto de memoria hay distintos modos de abordar o desarrollar la dimensión educativa, respondiendo a muy diversas situaciones internas y externas, algunas de las cuales pueden observarse en los artículos de este número. Las internas se refieren a los objetivos y tipo de proyecto en cuestión, y al recuerdo en sí o los contenidos específicos de los que se trate; esto tiene relevancia pues influye si se comunican contenidos trágicos y dolorosos, o gloriosos e inspiradores, así como el propósito que tenga dicha comunicación o reflexión, y los ámbitos de la experiencia personal, colectiva y social en los que pretenda incidir.

En cuanto a las circunstancias externas se puede mencionar el contexto sociocultural, político e incluso jurídico en el que se desarrollan la memoria y el proyecto en torno a ella. Por ejemplo, las sociedades con tradición oral difieren en muchas prácticas de transmisión de la memoria respecto de las que no la tienen, y estas prácticas influyen en las pautas de los proyectos educativos. Las comunidades que viven en situaciones de postconflicto armado, o que han vivido represión, requieren aproximaciones metodológicas distintas de aquellas cuyos contextos no están marcados por el silencio, el miedo o la desolación. Las sociedades en las que existen medidas jurídicas relacionadas con la verdad, justicia y reparación suelen disponer de recursos para el impulso de políticas y recursos educativos en torno a la memoria, mientras que hay otras en las que no se cuenta con condiciones favorables o, incluso, se desanima o rechaza ese tipo de proyectos.

Los trabajos educativos en torno a la memoria atienden a varios objetivos pero en términos generales se centran en aprender del pasado (de la historia, de una experiencia o de un hecho compartido por un grupo); se trata de comunicarlo, generar una reflexión crítica a partir de éste, favorecer su conexión con el presente o la comprensión de los efectos o “legados” que se desprenden de dicho pasado, y lograr una vinculación, re-significación o un posicionamiento personal y colectivo respecto a este. La reflexión de Paulo Freire aclara esto:

[...] Si tuviese que hablar de las principales enseñanzas que la trágica experiencia colonial nos da, diría que la primera y más fundamental de ellas es lo que debe fundar nuestra decisión de rechazar la explotación, la invasión de clase, como invasores o como invadidos. Es la enseñanza de la disconformidad con las injusticias, la enseñanza de que somos capaces de decidir, de cambiar el mundo, de mejorarlo; la enseñanza de que los poderosos no lo pueden todo; de que, en la lucha por su liberación, los frágiles pueden hacer de su flaqueza una fuerza con la que venzan la fuerza de los fuertes (2001, p. 85).

Este acercamiento crítico al pasado-presente-futuro con fines pedagógicos se plantea para distintos propósitos. Entre ellos:

- Favorecer la participación de las personas en espacios de subjetivación en los que puedan fortalecer sus identidades o generar nuevas y desarrollar marcos de sentido personales y colectivos.
- Crear espacios y herramientas que permitan, primero, entender, y luego dar cuenta de hechos o situaciones complejos vividos o sucedidos, sobre todo cuando se trata de pasados violentos o dramáticos que requieren ser asumidos.
- Ayudar a la vinculación intergeneracional, y o a la reconfiguración de relaciones/tejidos sociales.
- Facilitar procesos de duelo social, de reconciliación, de encuentro.



Fotografía: Luz Maceira.

- Fomentar procesos de responsabilidad compartida: tanto conocer hechos traumáticos o vejatorios para repararlos y evitarlos, como conocer situaciones positivas o de solidaridad para su mantenimiento, prolongación o reedición, suponen el desarrollo de ciertas actitudes y la responsabilización moral hacia el grupo.
- Promover la concientización de personas y de actores sociales con una perspectiva crítica, con conciencia histórica, con capacidad para cuestionar memorias dominantes o heredadas y contrastar informaciones. Asimismo, para complejizar la mirada sobre la realidad, los procesos históricos y o sobre sus valoraciones.
- Fortalecer procesos de memoria social y la participación activa en acciones de comunicación, des/conmemoración, celebración y reconocimiento (críticos) de memorias que sirvan para resignificar valores o hechos desde claves que difieran de las predominantes.
- Inspirar nuevas acciones cívicas, movilizar o reactivar a personas y grupos para construir alternativas o proyectos de futuro; esto no solamente para los grupos que se encuentran inmovilizados como resultado de la marginación sistemática, la desesperanza, y el cansancio, o la catástrofe, el trauma y el miedo, sino también como inspiración y estímulo a través del aprendizaje de experiencias positivas de otros tiempos o lugares, o del recuerdo de logros sociales.
- Fomentar la acción social y ciudadana, el ejercicio de derechos y la emancipación mediante la facilitación de herramientas para la autonomía y el empoderamiento personal y colectivo, como aquellas que sirven para impulsar la verdad, la justicia y la reparación ante vulneraciones o atropellos sufridos, para romper la impunidad o para la superación de inequidades pasadas y presentes; o para favorecer el compromiso colectivo y el fortalecimiento de la acción social.
- Desarrollar actitudes y valores que favorezcan el diálogo, la empatía, la convivencia, la no discriminación, la paz, el respeto a los derechos humanos, la compasión, entre otros. Este propósito se inscribe

en el fin más amplio de prevenir la discriminación y la recurrencia del sufrimiento o la violencia, el cual se ha resumido en la frase “nunca más”, es decir, evitar que se repitan situaciones dramáticas.

Algunas cuestiones metodológicas

De muchas maneras y a través de una inmensa gama de contenidos y medios, los trabajos educativos en torno a la memoria concretan los propósitos antes señalados. Las experiencias que se incluyen en este número de *Decisio* muestran no sólo estrategias impulsadas para alcanzar éstas u otras aspiraciones similares, sino también que hay distintas formas de interacción entre los procesos/trabajos pedagógicos y los de memoria. En algunos casos los procesos educativos consisten en la (auto)capacitación, el desarrollo o fortalecimiento de habilidades cuando algún grupo impulsa iniciativas de memoria y se ve en la necesidad de aprender a realizar ciertas acciones, como documentar información o trabajar con archivos, consensuar y negociar, sensibilizar a la ciudadanía, participar en acciones jurídicas, preparar materiales didácticos, entre muchas otras. Los textos sobre Zimapán y El Salvador, y el caso de Memorandra ilustran cómo los grupos que emprenden iniciativas de memoria van adquiriendo herramientas y formándose durante el proceso. En otros casos, los procesos educativos o la intención pedagógica son inherentes al proyecto de memorialización, como lo destacan la Coalición Internacional de Sitios de Conciencia y la Asociación Europea para la Educación de Adultos, o los desarrollados en ámbitos escolares, como las experiencias de Argentina y Brasil. Otra articulación de las iniciativas de memoria y los procesos educativos es aquella que se establece en el marco de proyectos de investigación-acción, como lo reflejan el texto de Alfonso Torres y los proyectos del Museo Distrito Seis en Sudáfrica y “REMHI” en Guatemala.

Sea cual sea la manera en que converjan, los procesos de memoria y educación se realizan partiendo de múltiples enfoques: se puede recurrir a abordajes psicosociales, sobre todo cuando están en

juego procesos terapéuticos o de duelo; a aproximaciones construccionistas, muy presentes en los proyectos escolares, aunque no sólo en ellos; a perspectivas de educación popular y de la pedagogía crítica; a enfoques de educación para la paz y los derechos humanos; o a la educación estética, entre otros marcos que se combinan para responder a las necesidades de cada proyecto.

En el aspecto metodológico la diversidad también es muy amplia. Destaca el uso de estrategias participativas, dialógicas, problematizadoras, basadas en el trabajo intergeneracional y/o intercultural, y suele trabajarse combinando elementos cognitivos, simbólicos, estéticos, afectivos y prácticos, así como a través de una gran variedad de lenguajes y códigos.

Algunas características metodológicas más peculiares podrían ser la importancia que tienen estrategias para la evocación y para la nostalgia, lo que puede implicar el uso de distintos “disparadores” de memoria, recursos poco tradicionales en otros procesos educativos y fundamentales para activar el recuerdo, generar la reflexión y el diálogo personales y colectivos como pueden ser visitas *in situ*, realización de recorridos, trabajo con archivos e imágenes, relatos, canciones, mapas (corporales, geográficos, urbanos, etc.) y a través de expresiones artísticas. El artículo de Alfonso Torres sintetiza la manera en que se disponen y utilizan muchas de estas estrategias, y el de Marcia Cabrera ejemplifica el potencial del arte, en concreto del teatro, como recurso potente para los trabajos de memoria.

El uso de los sentidos es otra peculiaridad metodológica, pues muchas veces se trata de experiencias de aprendizaje en museos o exposiciones, o a través de itinerarios, de ceremonias, de trabajos de arte, entre otros medios que demandan una enorme implicación sensorial, como se hace en el trabajo de la Coalición Internacional de Sitios de Conciencia, el Museo del Distrito Seis y la Ruta del Exilio presentados en este número. Estos mismos ejemplos ponen de relieve otra clave metodológica que consiste en partir del reconocimiento y potenciación de los lugares como recurso para el aprendizaje.

El lugar central de las emociones (y, entre ellas, de la empatía, la rabia, el dolor) en el aprendizaje es otra cuestión diferente respecto a muchas prácticas educativas. La particularidad de la forma como las emociones intervienen en estos procesos estriba en el hecho de que dependiendo del relato en cuestión, muchos proyectos de memoria pueden provocar malestar, inestabilidad (desacomodos y reacomodos), incomodidad, vergüenza, contradicciones o dolor, tanto por los contenidos que se abordan (hechos difíciles o traumáticos) como porque el diálogo que se genera con las consiguientes versiones o apreciaciones pueden suponer choques, e incluso la actualización o el establecimiento de conflictos entre distintas filiaciones.

Otra especificidad de los procesos de memoria que exige adecuaciones metodológicas es el lugar que tienen los testimonios y relatos, ya que la transmisión de la experiencia es un aspecto central. Debido a ello, es frecuente que se cuente con la participación de testigos (de militancia, de resistencia, etc.) y de víctimas para que la narren; de este modo, el proceso educativo no sólo se apoya en testimonios sino también en testigos, sea para despertar el interés y provocar la reflexión, facilitar la cercanía, promover la escucha, dar rostro o humanizar el conflicto o sufrimiento, generar el diálogo, estimular emociones, sacar de la zona de confort, aportar nuevos ángulos o versiones, entre otros fines. Esto supone que el testimonio se convierte en una fuente de saber o de verdad, o para el pensamiento, cuestión poco común en algunas prácticas educativas, pero muy propia de experiencias de EPJA vinculadas a la educación popular. Aunque haya algunas interrogantes pedagógicas o alertas relacionadas con el lugar y el uso adecuados tanto de testigos como de testimonios, ambos están presentes en las estrategias de gran parte de los proyectos seleccionados para este número.

Respecto a los medios y técnicas utilizados, las posibilidades son extensas. Se puede recurrir tanto a debates, conferencias, mesas redondas, jornadas, talleres o todo tipo de encuentros, hasta el uso de

aplicaciones informáticas, la creación de instalaciones públicas, producciones artísticas y audiovisuales, así como de laboratorios, y la asistencia o seguimiento a juicios de crímenes como recursos o espacios de aprendizaje, pasando por la realización de visitas, entrevistas y biografías, la escritura de cartas y la narración de relatos, entre otros. Los artículos de este número ofrecen un amplio panorama de las posibilidades metodológicas y los enfoques que se generan en las iniciativas de memoria, siempre ajustados a las realidades particulares de cada proyecto. A pesar de la diversidad, existe una constante: la continua exigencia de creatividad y reflexión, puesto que es frecuente que el qué recordar sea, dentro de lo que cabe, más o menos claro, pero el cómo y el por qué hacerlo de esa manera suelen plantear muchas interrogantes que permanecen, las más de las veces, abiertas.

La conducción/facilitación de procesos de memoria y de educación de personas adultas

Los procesos educativos en torno a la memoria no sólo son exigentes para quienes los conducen, sino que plantean algunas cuestiones delicadas más allá de la capacidad metodológica o del conocimiento sobre la realidad (presente y pasada) en y sobre la que se quiere trabajar. Las personas que desarrollan o coordinan dichos procesos requieren un posicionamiento ético, pues como se ha dicho, la memoria es un asunto público y una arena de debate político. Se trata de procesos en los que es inevitable esa “rabia” o “justa ira” a la que se refiere Freire (2001, p. 89).

Por otro lado, requieren ciertos conocimientos y habilidades, como pueden ser las relacionadas con el manejo de sentimientos y de conflictos, o la capacidad de articular experiencias particulares y colectivas, así como para contextualizar, para crear espacios seguros para la discusión y diálogo y conducir debates, entre otras habilidades vinculadas a todo trabajo dialógico, crítico, participativo y emancipador. También demanda destrezas para introducir

distintas estrategias de trabajo, códigos y fuentes. En muchos de los textos que integran este número, entre ellos el de Alessandra Carvalho, se reflexionan pautas y desafíos del trabajo grupal y de su conducción.

Quienes facilitan estos procesos requieren un ejercicio de crítica y de autoobservación continua. Los artículos aquí reunidos pretenden contribuir con ello puesto que contar con pistas metodológicas, con reflexiones sobre experiencias emprendidas en distintas latitudes, con inventarios de recursos y aproximaciones a las iniciativas educativas sobre la memoria o a proyectos de memoria educativos, aporta elementos para el análisis y para conformar un bagaje que nos permita, en la medida de lo posible, evitar algunos de los principales riesgos que entrañan este tipo de proyectos. Uno de ellos es que la memoria o pasado que se busca comunicar se vuelva dogmático; no es fácil mantener abierta a la significación, reinterpretación y confrontación una enunciación que se considera valiosa.

Se requieren estrategias de autoobservación para afrontar esa memoria o pasado de forma personal, identificando las implicaciones que tiene para la propia educadora o educador, sea porque haya vivido esa misma experiencia que se busca recordar o comunicar, o porque se es parte de la comunidad o grupo que intenta resignificarla. No es raro que los temas difíciles que se tratan generen dolor y cuestionamientos; y que impliquen el posicionamiento ético-político ya referido. Esto afecta las decisiones metodológicas y didácticas con las que se trabaja.

Otro riesgo es “didactizar” el pasado reciente, sobre todo cuando éste es doloroso. Es decir, adaptarlo a unas supuestas condiciones de receptividad, simplificando y fijando el relato a tal grado que pierde toda densidad, posibilidades de cuestionamiento, de apropiación o significación.

Para sortear algunos de estos desafíos es importante:

- trabajar con los propios sentimientos, legados, incomodidades, prejuicios, sesgos, identidades e identificaciones y contar con recursos para

hacerlo, por ejemplo, espacios grupales que apoyen la autorreflexión;

- disponer de medios variados para mantener la polifonía en el espacio grupal, así como de estrategias y “señales de alarma” ante la sacralización de las memorias, la transmisión dogmática, el cierre de visiones y de apropiaciones plurales y la manipulación, de modo que nunca se sustituya la construcción de capacidades y perspectivas críticas respecto al pasado por relatos sobre/de éste;
- hacerse de recursos para manejar la tensión entre personas, grupos, versiones, y pedagogizar el conflicto; y,
- reconocer no sólo la curiosidad, inteligencia, capacidad crítica y agencia de los sujetos con los que se trabaja, sino también su condición de sujetos de derecho (y en este caso, de sujetos del derecho a la verdad y a la memoria) de manera que se evite la tentación de edulcorar o simplificar los contenidos en aras de evitar supuestos desencuentros; es decir, privilegiar formas de acompañamiento y de trabajo en los que, parafraseando a Freire, el presente y el futuro sean un problema y no algo inexorable; una posibilidad, no una determinación.

Cuestión aparte es la de la posición de las personas que impulsan estos proyectos; al trascender de muchas maneras al grupo en el que se desarrollan, los proyectos de memoria establecen una vinculación estrecha entre las y los educadores y la comunidad; y muchas veces generan acciones públicas. El espacio educativo convertido en espacio de o para la memoria implicará debate, disenso, y por tanto, acciones que trascienden al grupo y que pueden contestar o colisionar con las de otros grupos, autoridades o instancias dentro de la propia comunidad escolar, vecinal o institucional. Habrá trabas y resistencias con las que lidiar.

Hay otro tipo de consideraciones respecto a las y los educadores que, si bien surgen de una investigación sobre entornos escolares, pueden extrapolarse a muchos de los proyectos como los abordados en este número de *Decisio*: hay que asumir la posibilidad de que las personas implicadas en los procesos puedan

tener un lugar ambivalente, es decir, haber sido tanto perpetradoras como víctimas de la violencia en un determinado momento o contexto, situación que es más frecuente en instituciones escolares que en otro tipo de grupos, pero que no puede considerarse exclusiva de estos espacios. De la misma manera se deben contemplar las situaciones de reclutamiento docente o de designación de las personas que conducen procesos de memoria y educación en los contextos de postconflicto y de riesgo; ahí, no sólo importan sus cualificaciones, motivación o compromiso, sino que el sexo, grupo étnico, social y religioso al que pertenece (entre otros) puede tener relevancia en el éxito o fracaso del proyecto. También hay que tener en cuenta cómo influye el contexto en las condiciones de trabajo de esas educadoras y educadores, y en su seguridad personal (Horner *et al.*, 2015).

Las preguntas y temas que coloca la reflexión sobre EPJA y memoria son muchas más. En esta ocasión se esbozan sólo algunas de las líneas de pensamiento y práctica, esperando que surjan otras ideas, vetas de análisis, propuestas metodológicas, estrategias de intervención y saberes para fortalecer tanto las iniciativas en campo como los desarrollos teóricos que articulen estas dos experiencias humanas fundamentales —educación y memoria— para la dignidad e identidad de los grupos sociales, para la construcción de sociedades más justas y respetuosas de los derechos humanos.

Referencias

- FREIRE, PAULO (2001), *Pedagogía de la indignación*, Madrid, Morata.
- HORNER, LINDESEY *et al.* (2015), *Literature Review: The Role of Teachers in Peacebuilding*, UNICEF-The Research Consortium on Education and Peacebuilding, Ámsterdam. 2015. Disponible en: <http://learningforpeace.unicef.org/research/the-role-of-teachers-in-peacebuilding-2/>
- JELIN, ELIZABETH (2002), *Los trabajos de la memoria*, Madrid, Siglo XXI editores.
- RABOTNIKOF, NORA (2003), "Política, memoria y melancolía", *Fractal*, núm. 29, pp. 83-90.
- REYES JEDLICKI, LEONORA (2004), "Actores, conflicto y memoria: reforma curricular de Historia y Ciencias Sociales en Chile, 1990-2003", en Elizabeth Jelin y Federico Guillermo Lorenz (comps.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Madrid, Siglo XXI, pp. 65-93.
- UNESCO (2015), *Declaración de Incheon: Educación de calidad, equitativa e inclusiva así como un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*, en: <http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/about-forum/declaracion-de-incheon>
- UNESCO (2015), *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?*, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>

Lecturas sugeridas

- "Enseñar el conflicto armado en Colombia: cómo dotar a niños y jóvenes de herramientas para interpretar la historia", entrevista a María Andrea Rocha, asistente del área de Pedagogía del Centro Nacional de Memoria Histórica en Colombia (podcast), en: <https://www.ictj.org/es/multimedia/audio/ensenar-conflicto-armado-colombia-cnmh>
- MACEIRA OCHOA, LUZ (2015), "La memoria de las mujeres en la vida y en la vía públicas vascas: lecciones contemporáneas", en *Educación, memoria e historia de las mujeres vascas. Lecturas feministas*, Oñati, Intxorta Kultur Elkartea, pp. 181-216, en: <https://independent.academia.edu/LuzMaceira>
- Pedagogía de la Memoria, proyectos y recursos online del Centro de Memoria Histórica (Colombia), en: <http://www.centromemoriahistorica.gov.co/areas-trabajo/pedagogia-de-la-memoria>. Revisar también: <http://centromemoria.gov.co/pedagogia/>

RAGGIO, SANDRA (2015), "El pasado en el presente ¿un desafío para la pedagogía, un límite para la historia?", *Puentes*, edición especial 15 años, pp. 18-22, en: www.comisionporlamemoria.org/revistapuentes/antteriores/puentes_pdf/puentes_especial.pdf

SACAVINO, SUSANA (2015), "Pedagogía de la memoria y educación para el 'nunca más' para la construcción de la democracia", *Revista Folios*, núm. 41, pp. 69-85, en: www.redalyc.org/pdf/3459/345938641006.pdf

Para saber más sobre iniciativas y casos citados:

Abuelas de la Plaza de Mayo - proyectos educativos: <http://www.educ.ar/sitios/educar/seccion/?ir=abuelas>

Día Internacional del Derecho a la Verdad en relación con Violaciones Graves de los Derechos Humanos y de la Dignidad de las Víctimas (24 de marzo): <http://www.un.org/es/events/righttotruthday/>

Educación sobre el holocausto:
<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/human-rights-education/holocaust-remembrance/resources/resources-for-educators/> y <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002339/233964s.pdf>

La Memoria de los barrios (Chile): http://www.archivochile.com/Mov_sociales/mov_pobla/MSmovpobla0010.pdf

La Ruta del Esclavo: <http://www.unesco.org/new/es/social-and-human-sciences/themes/slave-route/>

Más información sobre La Ruta del Esclavo en los países latinoamericanos en: *Salvaguarda del patrimonio cultural inmaterial de los afrodescendientes en América Latina*, México, UNESCO-CONACULTA-CRESPIAL, 2013, en: <https://issuu.com/crespial/docs/salvaguardia-pci-afro-al-vol-2>

Las Maestras de la República: <http://lasmaestrasdelarepublica.com/presentacion.php>

Memorias y Relatos con Sentidos: <http://www.caracolaconsultores.com/MIM/sites/default/files/LIBRO%20MEMORIAS%20Y%20RELATOS%202008%202011.pdf#overlay-context=>

Museo de la Memoria y la Cultura Oral Andina: <http://www.saber.ula.ve/mumcoa/>

Museo Itinerante de la Memoria: <http://www.centrode memoria-historica.gov.co/sucre/museo-itinerante-de-la-memoria-de-los-montes-de-maria-iniciativas>

Recuperación comunitaria de la memoria migratoria de Hortaleza: <http://hortalezamigra.org/>

Zumaiako Industria-ondarearen Informazio Zentroa-ZIIZ: <http://www.ziiz.eus/es/>

“Somos la memoria que tenemos y la responsabilidad que asumimos. Sin memoria no existimos y sin responsabilidad quizá no merezcamos existir.”

José Saramago
Escritor, novelista, poeta, periodista
y dramaturgo portugués (1922-2010).