

## La construcción de la memoria democrática y la transmisión de su relato a través de la educación.

The construction of democratic memory and the transmission of its story through education.

**SARA ARRAZOLA RUIZ.**

Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España([sara.arrazola@urjc.es](mailto:sara.arrazola@urjc.es))(<https://orcid.org/0000-0003-4718-9552>)

**DR. PEDRO CÉSAR MELLADO MORENO.**

Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España([pedro.mellado@urjc.es](mailto:pedro.mellado@urjc.es))(<https://orcid.org/0000-0001-8982-2120>)

### RESUMEN

El estudio aquí planteado ofrece una aproximación conceptual a la idea de memoria histórica desde la perspectiva dada por los estudios sobre transiciones democráticas, así como la aplicación docente de estos conocimientos en línea con las obligaciones propias de los derechos humanos y con las exigencias de calidad democrática que se vienen planteando desde las instituciones internacionales, tanto desde el ámbito reivindicativo como ciudadano. La idea fundamental es ofrecer al lector las herramientas necesarias para conocer los conceptos de democratización, democracia y memoria, así como las implicaciones que pueden tener su traslado al ámbito educativo. Para ello, se plantean dos estudios de caso pormenorizados, a saber, el de Argentina y Chile, especialmente por la implicación de los organismos denominados de manera genérica como comisiones de la verdad y por el alcance de las recomendaciones efectuadas por los mismos en materia educativa relacionadas con la no repetición, la reparación a las víctimas y la reconstrucción de su memoria. Las conclusiones apuntan hacia la existencia de una gran diferencia entre el marco teórico y jurídico que se encuentra fuertemente desarrollado, frente a las iniciativas didácticas alineadas con estas prácticas que, a día de hoy, siguen siendo minoritarias en un contexto en el que la memoria democrática y el reconocimiento a las víctimas se encuentra en cuestión ante la aparición de fenómenos sociales como son el populismo emergente y la difusión de noticias falsas.

## ABSTRACT

The study presented here offers a conceptual approach to the idea of historical memory from the perspective given by studies on democratic transitions, as well as the educational application of this knowledge in accordance with the obligations of human rights and with the demands of democratic quality that have been raised by international institutions, both from the claiming and citizen spheres. The main idea is to offer the reader the necessary tools to learn about the concepts of democratization, democracy and memory, as well as the implications that can be transferred to the educational sphere. To this end, two detailed case studies are presented, namely those of Argentina and Chile, especially because of the involvement of the organizations generically known as truth commissions and the scope of the recommendations made by them in educational matters related to non-repetition, reparation to victims and the reconstruction of their memory. The conclusions point to the existence of a great difference between the theoretical and legal framework, which is strongly developed, and the didactic initiatives aligned with these practices which, to this day, remain a minority in a context in which democratic memory and the recognition of victims is in question in the face of social phenomena such as emerging populism and the dissemination of fake news.

## PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

democracia, derechos humanos, educación, memoria histórica, verdad, sociedad. / democracy, human rights, education, historical memory, truth, society.

## 1. INTRODUCCIÓN.

El presente estudio pretende recoger los marcos jurídicos en los que se han abordado los procesos de transición a la democracia en Chile y Argentina, así como los postulados educativos que permiten afrontar la tarea de reconstrucción de la memoria democrática para el reconocimiento y reparación a las víctimas de las dictaduras. En la primera parte del texto, el estudio reflexiona sobre el concepto de memoria, su construcción y la importancia que tiene como elemento para la no repetición de violaciones sistemáticas de los derechos humanos por parte de gobierno autoritarios, así como el debate conceptual sobre memoria, historia y democracia.

En el segundo apartado, el estudio se detiene en los casos concretos de Chile y Argentina como casos paradigmáticos para entender la importancia de la memoria como elemento de reparación a las víctimas de la dictadura. El marco temporal escogido se corresponde con los años transicionales de las décadas de los 90 y 80, respectivamente, del siglo XX. En este apartado se recoge la importancia que tiene el reconocimiento a las víctimas por parte del Estado y cómo se empieza a construir un nuevo relato contrario a la historia oficial del régimen.

En el tercer apartado, el estudio aborda la educación como el factor decisivo para el mantenimiento y reproducción de la reparación y reconocimiento a las víctimas a través de la narrativa ofrecida por la reconstrucción de la memoria democrática. Se indican cuáles son las perspectivas pedagógicas desde la que debe ser abordada la didáctica de la memoria democrática que han sido publicadas en los últimos años, las dificultades curriculares que ha arrastrado hasta hoy y los nuevos retos que se le plantean de cara a un futuro mediatizado por las redes sociales y el surgimiento de un populismo negacionista del terror vivido por las víctimas y familias de los represaliados, torturados y asesinados por las dictaduras del Cono Sur.

## 2. DEMOCRACIA, VERDAD Y MEMORIA: BREVE APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

Un elemento particularmente relevante en el marco de las transiciones a la democracia y del propio proceso de consolidación democrática es el de la memoria acompañada de adjetivos como histórica o democrática e íntimamente relacionada con el concepto de verdad y con la idea de la no repetición. No se trata de obtener una verdad en el instante transicional y después guardarla en un cajón, sino de crear un relato sobre los hechos que la sociedad transicional sea capaz de recordar, lo que requiere un alto esfuerzo democrático y ciudadano. Ilustrativa de esta capacidad es la sentencia de Alberto Medina (2002) sobre la transición española cuando expuso que:

Todos sabemos que este maravilloso espacio de conciliación y unidad nacional no es más que simulación de sí mismo, pero qué necesidad hay de levantar la máscara. Ese movimiento de revelación abriría la puerta de un retorno a la irracionalidad y la violencia del pasado. El teatro es condición necesaria para una pacífica convivencia. No es otro el pacto que sostiene el consenso y que sus voces críticas unánimemente luchan por desvelar (p. 30).

En 2010, Colacrai, interpretando a Halbwachs, exponía sobre los marcos en que se define el pasado, en relación al presente, que se trata de unos marcos de carácter social y que es a través de las relaciones con los otros cómo se construyen los recuerdos que permiten a los individuos y sociedades recuperar el pasado. Lo cierto es que habitualmente el concepto de memoria parece más vinculado al ámbito de la psicología o de la psiquiatría que al de la historiografía, las ciencias jurídicas, la política o la educación y, sin embargo, el modo en que una sociedad enfrenta su pasado es crucial en todos los campos mencionados. En 2004, el propio Halbwachs, conocido como el sociólogo de la memoria, sostuvo la importancia del componente social que atañe a la memoria al sostener que el recuerdo no consiste solamente en la reconstrucción mental de un hecho de manera espontánea por un solo individuo, sino en una reconstrucción sostenida por datos y documentos que son compartidos por la sociedad.

Lo que está planteando Halbwachs es que no puede pretenderse que la memoria sea

objetiva e imparcial en el sentido más puro de los términos porque esta es fruto ya no sólo de la vivencia individual sino del relato y del imaginario colectivo. Esta idea que, en un primer momento, puede ser el argumento para desterrar cualquier planteamiento sobre la memoria democrática o la memoria histórica, es la que permite sostener que si la memoria en sí misma es un acto social y de comunicación y diálogo, la memoria democrática y la memoria histórica también deben serlo toda vez que, como propone Jelin en su obra *Los trabajos de la memoria* (2002), «la memoria como construcción social narrativa implica el estudio de las propiedades de quien narra, de la institución que le otorga o niega poder y lo/a autoriza a pronunciar las palabras» (p. 35).

En un análisis de la situación colombiana se exponía que a ese elemento de construcción social debe añadirse un segundo elemento, y es que la sociedad en búsqueda de su memoria y en construcción del relato de su pasado esté capacitada para escucharlo (Castillejo, 2017). Este requisito pone el énfasis en dos matices importantes en sede transicional: el primero de ellos es el tiempo y la necesidad de gestionarlo adecuadamente para garantizar la viabilidad del proceso transicional y, el segundo de ellos es el componente de realidad o de objetividad que se exige a la memoria para categorizarla de histórica o democrática. Desde el Centro Nacional de Memoria Histórica de Bogotá (2013) se determinó, además del carácter social anteriormente mencionado, el carácter político de que se compone la memoria. La construcción de la memoria colectiva es un acto político en tanto en cuanto exige un compromiso y es una práctica social, porque de no involucrar a todos los miembros de la sociedad no sería colectiva sino grupal o individual, y tampoco sería democrática o histórica. Entiende Jelin (2004) que lo que define a la memoria colectiva es que funciona como una memoria compartida que se asienta en los marcos sociales, políticos y de poder de la sociedad.

Los problemas, ya no tanto de definición conceptual como de dotación de contenido a cada memoria colectiva, residen en el trauma del recuerdo (Roldán, 2013), en la capacidad de crítica individual, en la asunción (que no depuración) de responsabilidad y, yendo al ámbito de la politología, en la confrontación que implica la ideología. En el plano de las transiciones democráticas, la reconstrucción de la memoria se ve, se vive y se siente de manera ideológica y, por extensión, emocional. Tal y como resume Ibarra, la memoria colectiva, «se expresa y se recrea a partir de las creencias, los mitos, los ritos y los actos litúrgicos celebrados por un determinado grupo que los transmite de generación en generación» (Ibarra, 2006, p. 25).»

A esto se suma, en el contexto de transiciones democráticas, un problema de legitimidad y silencio que actúa en un doble sentido: por un lado, hasta el momento transicional es la verdad oficial del régimen la dotada de legitimidad institucional, una verdad en la que las víctimas se encuentran silenciadas o desacreditadas. Y, por otro lado, los interlocutores no se reconocen legitimidad entre ellos, lo que deriva en una percepción recíproca del relato como justificación y revanchismo respectivamente (Sánchez, 2008). A esto se une la disyuntiva terminológica del concepto mismo de memoria histórica que parece contraponer dos elementos: uno subjetivo y otro objetivo. De ahí que hoy en día se esté optando por el concepto de memoria democrática.

Esto no supone que la memoria democrática sea únicamente el resultado de visiones contrapuestas propias del imaginario colectivo; lo que implica es que, en primer lugar, la Historia como disciplina científica tiene sus fuentes, dentro de las cuales se enmarcan también el imaginario colectivo y los testimonios; y, en segundo lugar, que la memoria

democrática no puede eludir la verdad histórica pero sí complementarla con las vivencias personales. A estos efectos, la verdad como institución transicional, se asocia con el relato de la memoria democrática más que con una verdad puramente empírica, o absolutamente objetiva e imparcial.

Nora en su obra *Los lugares de la memoria* (2008) trata la diferencia entre memoria e historia exponiendo que:

Memoria, historia: lejos de ser sinónimos, tomamos conciencia de que todo los opone. La memoria es la vida, siempre encarnada por grupos vivientes y, en ese sentido, está en evolución permanente, abierta a la dialéctica del recuerdo y de la amnesia, inconsciente de sus deformaciones sucesivas, vulnerable a todas las utilizaciones y manipulaciones, capaz de largas latencias y repentinas revitalizaciones. La historia es la reconstrucción siempre problemática e incompleta de lo que ya no es» (p. 20).

Esto supone que historia en tanto que disciplina científica es una, pero sus interpretaciones son muchas, tantas como memorias porque la memoria es vivencia. En el marco de la asociación entre verdad y memoria, existe la pregunta de cuántas versiones acepta la verdad transicional. Si solo fuese una, estaríamos hablando de historia, una historia de carácter objetivo, que toma el testimonio como fuente, pero busca otros elementos y evidencias de apoyo. La verdad transicional es diferente porque el testimonio es la fuente principal, pero tampoco la única. No existe una definición precisa de los elementos que integran la verdad transicional, pero un criterio válido puede ser el ya definido entorno a la libertad de expresión, es decir, de la misma manera en que la libertad de expresión en sede democrática no ampara todas las expresiones ni tiene un alcance ilimitado, un mismo razonamiento es aplicable en sede transicional pero de una manera distinta ya que en la búsqueda de la verdad transicional conviven dos cuestiones: la idea de obtener una narrativa o un relato y la de integrar los testimonios de víctimas y autores. En relación con el proceso colombiano de transición y sobre la importancia del testimonio, Roldán (2013) expuso que, a través del testimonio, se puede enseñar las vivencias, ayudar a tomar conciencia del sufrimiento y, con ello, construir nación.

El objetivo de la verdad y, por tanto, de la memoria en sede transicional es el de reconstruir una sociedad fracturada por la violencia y las violaciones de derechos humanos a través de una escucha activa y de un relato de los hechos que tiene en cuenta el discurso de los partícipes. Se incluye en los análisis citados el concepto de perdón, más bien se trata de generar una confianza social, un reconocimiento de responsabilidad y de legitimidad y una cohesión social. Aguilar define las políticas de memoria, es decir, todos aquellos esfuerzos encaminados a la obtención de la verdad de la siguiente manera: «todas aquellas iniciativas carácter público (no necesariamente político) destinadas a difundir o consolidar una determinada interpretación de algún acontecimiento del pasado de gran relevancia para determinados grupos sociales o políticos, o para el conjunto de un país» (2008).

Las propias características de las transiciones latinoamericanas son únicas, ya que no se trata de derrocamientos o de agotamientos de los regímenes salientes sino de renuncias voluntarias al poder por parte de los dictadores, lo que forzaba la búsqueda de mecanismos

alternativos al punitivo. Esto supuso la aplicación de un elemento jurídico, la amnistía, con otro elemento que es el de los mecanismos de la verdad. Mientras que en el plano de las transiciones centroamericanas se descartó por completo la justicia como mecanismo transicional, en las transiciones del llamado Cono Sur, Argentina y Chile principalmente, las amnistías fueron precedidas de investigaciones judiciales para la determinación de los hechos aun sin responsabilidad penal de conformidad con la llamada Doctrina del Presidente Aylwin.

No obstante, ese condicionamiento no fue el único para la búsqueda de mecanismos alternativos al judicial en sede transicional. Martha Minow (1998) expone que fueron las deficiencias de los procedimientos judiciales penales nacionales e internacionales las que también motivaron el empleo de la verdad. Estas críticas ponían el foco de atención en el hecho de uno de los objetivos a conseguir en sede transicional es que los mecanismos empleados sirvan para la llamada reconciliación nacional; objetivo que quedaba según Uprimny y Saffon (2006) desacreditado y caído en desuso si el mecanismo principal era el punitivo. Lo que subyace es un cambio del paradigma de la justicia, entendida en términos globales como ideal, en sede transicional desde una justicia punitiva hacia mecanismos de justicia restaurativa.

## 2. VERDAD Y MEMORIA EN LOS PROCESOS TRANSICIONALES CHILENO Y ARGENTINO

### 2.1. EL CASO ARGENTINO

Desde el final de la dictadura en Argentina se creó un clima antidictatorial y alineado con los derechos humanos con una notable influencia y capacidad de presión a los primeros gobiernos de la democracia (Novaro & Palermo, 2013). De hecho, fueron estas asociaciones las que, mediante las denuncias ante organismos europeos y americanos, en el exilio e internamente, difundieron el propio nombre que recibiría después el informe de La Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (en adelante, CONADEP) (Rojkind, 2004). Una cuestión importante y que puede haber sido definitoria del trabajo de la CONADEP, fue la ausencia de apoyo a su creación por parte de las asociaciones de Derechos Humanos argentinas con la excepción de la Asamblea Permanente de los Derechos Humanos, pero su disposición a transmitirle sus denuncias una vez constituida. Incluso este hecho quedó recogido en diversas actas de la CONADEP como la número 2 del 27 de diciembre de 1983, hasta la número 11 de 1984.

Un tema resulta particularmente relevante, de la misma manera que ocurriría en Chile: la figura de los desaparecidos. La desaparición genera una situación de incertidumbre en la que se desconoce el paradero de la víctima, e incluso las circunstancias en las que tiene lugar la mera desaparición. Esto supone que se encuentran en un estatus en el que no hay cuerpo, no hay por tanto una determinación de muerte y las familias están absolutamente indefensas ante el blindaje institucional (Feld & Franco, 2015).

La CONADEP fue la comisión constituida en el año 1983 con el objetivo de emitir un informe sobre la acción represiva del régimen y el fenómeno de las desapariciones. La importancia de la CONADEP radica en que fue la primera comisión de componente transicional, establecida no como un mecanismo de revancha sino como un verdadero instrumento de apoyo y complementación al proceso de democratización y, especialmente al ámbito de la reconciliación nacional. Avruch (2010) complementa el éxito de la CONADEP entendiendo que, al contrario de lo ocurrido con la implementación de comisiones de la verdad en otros contextos transicionales, esta comisión sí logró la consecución del objetivo principal que era el de obtención de la verdad, entendiendo por tal, no sólo el esclarecimiento de los hechos sino la transparencia en cuanto a la actividad represiva del régimen y su calificación como terrorismo de estado. En este sentido, es relevante la reflexión propuesta por Cassese (1993) en el sentido de que, a pesar de la opacidad que define a las dictaduras cívico-militares, su labor represiva no es pública en cuanto a los métodos, pero sí en cuanto a su ejecución ya que es la base misma sobre la que se sostiene la legitimidad del gobierno dictatorial y militar.

Si bien es cierto que la comisión argentina constituyó casi un análisis de caso en el sentido de que fue la primera experiencia de estas características, sus conclusiones y el impacto de su informe, así como el desarrollo posterior de Argentina en materia de enjuiciamientos y empleo de la información obtenida por la comisión, dotándola de plena legitimidad a efectos probatorios, han permitido aplicar al caso argentino las conclusiones propias de los estudios de derechos humanos en sede transicional del siglo XX. Concretamente, Hutchison y Bleiker (2008), expondrían que el contexto transicional y el vacío momentáneo de poder genera una ventana de oportunidad para la construcción de nuevas identidades ante la pérdida de las referencias anteriores, y es ahí donde los mecanismos de protección de los Derechos Humanos juegan un papel esencial a la hora de utilizar ese vacío de poder y canalizarlo en la constitución de identidades basadas en el ideal de justicia basado en los Derechos Humanos.

De una manera similar, Méndez (1997) sostuvo que el mero reconocimiento por el estado democrático naciente de la existencia de las víctimas del régimen supone una contribución al proceso de reconciliación nacional. Sostienen Acuña, González y Bombal (1995) que la comisión vio aún más legitimada su labor cuando en 1985, su informe sirvió para la construcción del argumentario fiscal en el procesamiento de los miembros de las Juntas Militares y, sobre todo, cuando aparte de ser empleado por la acusación estatal, fue legitimado el informe como prueba por los jueces. Esto ha supuesto que la comisión argentina haya tenido un impacto a nivel internacional y a nivel nacional superior al de otros mecanismos similares adoptados tanto en América Latina (destacando el caso chileno) como en otras experiencias como la sudafricana.

La comisión identifica las motivaciones que subyacen detrás no sólo de la estrategia represiva, sino de los métodos empleados combinándose una idea de orden público llevada al extremo con el aseguramiento de una obediencia basada en el miedo o el terror. El hecho de que la comisión analizase las motivaciones del régimen para la cuestión de las desapariciones, de los fusilamientos o de la desaparición de los cadáveres no tiene que ver ni con una justificación ni con una crítica, sino con el elemento de la verdad transicional vinculado al esclarecimiento y al conocimiento. Esto apoya la tesis en función de la cual, los mecanismos de verdad no consisten en la mera recopilación de testimonios sino en la obtención de un relato completo para la sociedad en su conjunto y, en particular para



las víctimas porque hay un elemento de ausencia de individualización en las actuaciones del régimen que, a efectos de reconciliación es importante y que se ha visto en otras experiencias restaurativas como la española en el plano del terrorismo etarra. El hecho de la indiscriminación en las acciones represivas del régimen no supone escapar de la individualización de los casos o de la labor de identificación de las víctimas, pero sí establece una diferencia sustancial entre los elementos de la verdad judicial que aparece vinculada a hechos, autores y víctimas concretas, respecto de la verdad puramente transicional que viene a corresponderse más con la identificación de elementos en común.

En el plano de las recomendaciones lo cierto es que la labor de la comisión no fue especialmente exhaustiva frente a la realizada por otras comisiones como la chilena donde las recomendaciones, a pesar de no contener una enunciación de políticas concretas, sí eran más numerosas y abarcaban distintas dimensiones de la reconciliación nacional. Esto supuso que la CONADEP asumió no solamente el rol institucional que le había sido asignado sino también el papel exigido por las organizaciones de Derechos Humanos combinando ambas perspectivas, tanto la oficial dirigida a que la labor de la comisión sirviese para una justicia llamada restringida a las cúpulas de decisión y centros de mando de la dictadura cívico-militar; como la social que exigía una justicia generalizada, de ahí, el empleo de lo que Halbwachs (2004) denominó marcos para la evocación, a saber una delimitación temporal, espacial e identificativa de todos los actores.

## 2.2 EL CASO CHILENO

El empleo de los mecanismos de verdad en Chile actúa como una medida de averiguación y cuantificación de las violaciones de Derechos Humanos cometidas durante la dictadura ante la opacidad y el blindaje institucional del régimen saliente. Al mismo tiempo, se articula como un mecanismo para la satisfacción parcial de aquellos sectores sociales descontentos con el procedimiento transicional y con las características de la transición pactada por ser apreciada como una manera de garantizar la impunidad del régimen y de blanquear sus acciones.

Tal y como sostiene el propio Aylwin (2007) en un informe aportado al Instituto Interamericano de Derechos Humanos, la creación de la comisión aparece vinculada a un esfuerzo de justicia. Concretamente, y refiriéndose a uno de sus discursos, el propio Aylwin sostuvo que dicha comisión no debía consistir en una caza de brujas, sino tener por objetivo la reconciliación nacional que facilite la unidad ante el futuro del país. Así, se optó por la vía de una Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación que, sin depurar o establecer responsabilidades, construyese un relato de los hechos dotándose así, al menos de una legitimidad en el discurso, a las víctimas del régimen cívico-militar.

Su labor de recopilación y organización de información quedó restringida a un concepto de graves violaciones de Derechos Humanos que sólo abarcaba las detenciones, desapariciones, torturas o ejecuciones con resultado de muerte perpetradas por agentes estatales o los secuestros y atentados contra la vida cometidos por particulares siguiendo motivaciones políticas. El resultado de dicha Comisión debía ser un informe que contuviera: un informe de los hechos, un mecanismo de individualización de las víctimas, recomendaciones en materia de reparación y justicia y recomendaciones legales a efectos de no repetición. Este último elemento parecía no tener mucho sentido en un Chile que ya se encontraba con una



democracia formal operativa, pero pretendía crear el marco de legitimidad política y técnica para el desarrollo e implementación de un marco legislativo en Chile que abarcara una menor impunidad y un mayor nivel de cumplimiento y respeto de los Derechos Humanos a nivel institucional.

La propia comisión se caracteriza como mecanismo primario de reparación simbólica a las víctimas, y lo cierto es que concedió un espacio de confianza donde relatar las vivencias y al que dirigir opiniones. Gran parte de las recomendaciones incluidas en el Informe Rettig son el resultado del procedimiento de consulta y colaboración con entidades de protección de los Derechos Humanos en Chile y en el extranjero. Lira y Loveman (2005) indican que el informe presentado por la entidad llamada Vicaría de la Solidaridad recogía las ideas de la Comisión Rettig planteadas por la mayoría de los organismos de Derechos Humanos, entendiendo el reconocimiento de los crímenes como el mayor gesto de reparación hacia las víctimas.

En sentido, la comisión, aunque no clasifica las medidas, sugiere la implementación de distintos mecanismos de reparación con diferentes funcionalidades. En lo concerniente a la reparación de la dignidad de las víctimas, es decir, al reconocimiento de su existencia y su memorialización, Chile implementó dos mecanismos. Una política pública de construcción de memoriales insertada dentro del Ministerio del Interior, mediante el decreto número 1005 de 1997, y un sistema de financiación de los mismos a través de la cooperación público-privada mediante el artículo 8 de la ley 19980 de 2004 para la firma de convenios con distintos organismos sin ánimo de lucro.

En lo que respecta a la condenación pública de las violaciones de Derechos Humanos y, particularmente a la dignificación de la actividad de resistencia de conciencia y pensamiento desarrollada por las víctimas y sus familiares, la comisión recomendaba que «el Estado, representado por S.E., el Presidente de la República, o por el Congreso, o por una ley, restablezca solemne y expresamente la dignidad de las víctimas; en cuanto ellas hayan sido acusadas de delitos que nunca les fueron probados y de los cuales nunca tuvieron oportunidad ni medios adecuados para defenderse.»

A efectos de política social y de reparación legal y económica, la comisión, en línea con las demandas de las asociaciones de víctimas, recomendaba el establecimiento de cauces legales específicos para las declaraciones de muerte de los desaparecidos, toda vez que sin dicha declaración se genera una situación de inseguridad jurídica en el ámbito del estado civil y del derecho sucesorio y de familia. En este ámbito, la primera propuesta legislativa del Senado consistía en una declaración de muerte presunta, pero tal y como sostiene Camacho (2008), esta medida no era suficiente para el entramado asociativo de protección a las víctimas porque no determinaba la causa de la muerte como la desaparición y servía como limitación a las medidas de búsqueda de los restos. En el año 2009 se aprobó la Ley 20377 reconociendo la figura jurídica de la declaración de ausencia.

El contenido de las reparaciones es conflictivo, no sólo por el mero hecho objetivo y práctico de que la cuantificación de daños morales es dificultosa por su variabilidad subjetiva, sino también porque, específicamente en relación a las violaciones de Derechos Humanos objeto del ámbito de acción de la comisión, el Derecho Humano presente en todas ellas es el Derecho Humano a la vida y es en este derecho donde la intangibilidad, indisponibilidad e inalienabilidad característica de los Derechos Humanos alcanza su máximo significado. La

comisión incluyó medidas insertables en el ámbito de la política social, tendiendo a eliminar el componente indemnizatorio de la reparación económica, a favor del componente prestacional y de reducción de las desigualdades.

### 3. EL POTENCIAL EDUCATIVO PARA LA RECONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA DEMOCRÁTICA.

En cuanto a las medidas de no repetición, el concepto viene asociado a la noción de reconciliación nacional y al establecimiento de una cultura nacional de Derechos Humanos, lo que viene a sugerir que las bases de la no repetición se asientan en dos pilares para Argentina y Chile: la democracia como regeneración institucional, política y social, y la educación como herramienta de conocimiento y concienciación.

Para comunicar la historia de las víctimas de las dictaduras del Cono Sur y transmitir su memoria, además de la construcción de memoriales y la musealización de espacios simbólicos, resulta necesaria una intermediación didáctica que conecte el espacio con la memoria. Así, la educación puede proporcionar un anclaje sobre el que unir la historia de las generaciones presentes en el proceso: la que sufrió las violaciones de Derechos Humanos y la barbarie, la generación que puso en marcha los mecanismos de reparación y la generación que ahora necesita disponer de las herramientas necesarias para saber interpretar los procesos históricos que vivieron sus generaciones precedentes. Este enlace entre generaciones permite el reconocimiento a las víctimas y el establecimiento de estrategias didácticas que permitan interpretar los espacios con memoriales, o bien los denominados espacios en conflicto, referido al patrimonio vinculado de alguna forma al pasado dictatorial (Estepa, 2019).

La educación en general, y la enseñanza de la historia en particular, tiene ante sí el gran reto de hacer frente al negacionismo, una tendencia que resulta especialmente preocupante cuando hablamos de la enseñanza y reconstrucción de la memoria democrática, debido a las consideraciones éticas que la envuelven. El papel de las redes sociales y de algunos gobiernos que ponen en cuestión la condena a las dictaduras militares en Iberoamérica pone a prueba la capacidad de resistencia de las políticas de memoria democrática (Rodrigues y Vieira, 2021) y la manera en la que se han promocionado desde las instituciones educativas para la pervivencia de la reparación a las víctimas mediante el reconocimiento a través de las generaciones.

La presencia de la memoria democrática en los currículums ya se encontraba bastante limitada anteriormente a la aparición de estos fenómenos sociales y políticos. Para Núñez y González (2021), esto se debe a, por un lado, la ideología curricular dominante basada en la racionalidad técnica, para la cual no tiene cabida saberes difícilmente mercantilizables y, por otro, a la corriente del aprendizaje a través de la experiencia que complica la enseñanza de saberes alejados del presentismo.

Esta racionalidad técnica en los currículums educativos, con una total ausencia de discusión pedagógica sobre la manera de abordar la reconstrucción de la memoria democrática, especialmente en la década de los 90, ha sido algo muy presente en los países del Cono Sur después de sus procesos transicionales (Rubio, 2012), a la par que convivían con

movimientos de educación popular que trabajaban para trasladar lo popular a lo público (Visotsky, 2014). Todo ello, el contexto político, social y pedagógico, requieren repensar las políticas educativas dirigidas a la reconstrucción de la memoria democrática en los países del Cono Sur, pero también en el resto de Iberoamérica y en Europa.

Acercarse a la didáctica de la memoria supone hacerlo desde una perspectiva crítica, tanto desde el punto de vista de la teoría pedagógica como del discurso que confronta con las relaciones de poder preestablecidas. Esto es porque el concepto de la didáctica de la memoria se adentra en otros conceptos controvertidos como son el de esfera pública, ciudadanía, democracia, identidad o hegemonía (Cuesta, 2011). Son conceptos controvertidos porque habitualmente empujan al participante hacia lo partidario, debido a que es imposible observar con absoluta neutralidad y objetividad los relatos de las víctimas de crímenes contra la humanidad, porque hacen emerger posicionamientos con capacidad de provocar un gran impacto en la retransmisión y transformación de la cultura nacional en aquellos países que buscan afrontar su pasado a través del reconocimiento a las víctimas y la reflexión sobre los procesos históricos vividos.

Todas estas consideraciones hacen que se requiera de un profesorado comprometido con la temática y con la metodología necesaria para trabajar esta temática de manera efectiva. Para Delgado-Algarra y Estepa-Giménez (2016), el compromiso consiste en abordar la temática de la memoria democrática, pero no desde el ámbito del enjuiciamiento de las opiniones que se vierten en el debate, sino siendo exigente con la argumentación y que las opiniones puedan ser sostenidas con los datos aportados por el material con el que se ha trabajado en clase, así como aportando por parte del docente opiniones que permitan la réplica y que sus aportaciones sean útiles para abrir espacios de debate y no para cerrarlos dictando sentencia.

La didáctica de la memoria debe apostar por un enfoque transversal, que se integre en los contenidos curriculares como una herramienta que permita enseñar la historia a la vez que se forman estudiantes críticos e implicados con los valores que representan los Derechos Humanos (Galiana, 2020). Para ello, se plantean metodologías que estimulen una participación activa del alumnado, promoviendo la reflexión a través del debate, empleando como soporte para el debate textos históricos y entrevistas, para que sea a través de la investigación y la dialéctica (Zambrano-Ponce y García-Espinoza, 2022) la manera en la que el alumnado reconstruya la memoria democrática.

Los materiales que se habrán de tener en cuenta para trabajar la reconstrucción de memoria democrática en el aula deberán partir, en primer lugar, de los materiales clásicos que constituyen las principales fuentes historiográficas: documentos y textos. Sin embargo, la especial exigencia metodológica de la que hablamos requiere de una mayor variedad de materiales que, además, nos permitirán adaptarnos mejor a las necesidades del alumnado y lograr un proceso de enseñanza de mayor alcance (Sánchez-Gómez y López, 2020). Para el aprendizaje de la historia y de la memoria democrática resulta especialmente útil el uso de recursos visuales, como es el caso de la fotografía. La fotografía resulta un punto de partida interesante para trabajar la reconstrucción de la memoria democrática porque comparte características con la memoria personal, la manera en la que las personas recordamos se asemeja a la captura del instante de la fotografía a partir de la cual, en ambos casos somos capaces de recordar un proceso al que dotamos de una narrativa (Pantoja, 2010).

Tampoco podemos ser ajenos al impacto que tiene el espacio digital sobre la reconstrucción de la memoria y la generación de nuevo material para la memoria del futuro. Este espacio digital, que conserva y produce la memoria, no se trata solamente de un cambio tecnológico de calidad y almacenamiento de la fotografía, sino que se encuentra también en las redes sociales, con unas dinámicas y narrativas muy propias de este nuevo medio de comunicación social de masas. Por ello resulta interesante que se puedan ir introduciendo en el aula recursos producidos en las redes sociales que estén relacionados con la memoria democrática. Recoger testimonios, imágenes u opiniones que se transmiten a través de este medio, que nos ayuden a reflexionar sobre la temática, sobre el mensaje y sobre el propio medio que se ha escogido para transmitir, qué implicaciones sociales podemos asociar al mensaje y su medio y qué consecuencias provoca sobre la sociedad. Este espacio emerge como un espacio formativo para la juventud y es necesario educar en ciudadanía y memoria democrática con este medio como soporte para promover el debate reflexivo y los valores de los Derechos Humanos frente a los discursos de odio (Gozálvez-Pérez, et al., 2021).

## 4. CONCLUSIONES.

La verdad y la memoria actúan como sistemas restaurativos y capacitadores en la generación de la cohesión social que el buen funcionamiento y la calidad democrática ciudadana e institucional exigen. La integración de la verdad y la memoria en el seno de la discusión y el debate público y educativo, tanto en sede transicional o democratizadora, como en sede de consolidación y funcionamiento propiamente democrático, ha supuesto la asunción de una estrategia frente al olvido que asume el protagonismo de lo humano y de la necesidad de generar sociedades cohesionadas para el funcionamiento socio-democrático, combinando así un equilibrio entre reconocimiento, legitimidad, representatividad y buena gobernanza.

La adopción de políticas en materia de verdad y memoria supone dotar de una legitimidad y de una credibilidad a la totalidad de los actores y protagonistas sociales, generándose un discurso veraz y relativamente flexible, desde el punto de vista subjetivo, sobre la manera en que el pasado común debe ser afrontado.

Se aprecia una notable diferencia en cuanto a la intensidad de estas premisas en dos planos: por un lado, el marco teórico ha sido fuertemente desarrollado en el ámbito de lo político y de lo jurídico, mientras que, por otro, los elementos académicos, educativos y didácticos vinculados a esta línea de pensamiento quedan relegados a un segundo plano y se encuentran estrechamente conectados a los razonamientos estrictamente jurídicos. Es por ello que son escasas las prácticas educativas verdaderamente capacitadoras en este sentido.

Las causas de esta divergencia pueden ser variadas; no obstante, cabe destacar tres de ellas: la primera es la inexistencia de una verdadera aproximación educativa o pedagógica a la consideración de la memoria y de su impacto en sede de democratización y de calidad institucional democrática. La segunda de ellas, conecta con la ausencia de una cultura educativa adaptada, en el plano práctico, a las nuevas necesidades del modelo socio-político. Y finalmente, la tercera causa posible, está vinculada a los recursos disponibles para

los docentes tanto en su vida formativa como en su vida profesional.

A pesar de ello, América Latina ofrece un contexto de exigencias a nivel de protección de los Derechos Humanos y de intensidad en la reivindicación ciudadana idóneo para el desarrollo de nuevas prácticas educativas y de nuevos planes y modelos didácticos que contemplen la memoria democrática desde el planteamiento aquí ofrecido. Hay, en este sentido, dos elementos particularmente relevantes, a saber, el desarrollo de habilidades en materia de pensamiento crítico y el potencial de la tecnología educativa.

La importancia de esta perspectiva radica en temas ya existentes en los currículos como son la integración, el sentimiento de pertenencia, la capacidad de diálogo y la formación ciudadana. Su impacto va más allá de la mera formación profesional e incide de lleno en esa línea pedagógica en la que el individuo es el que construye de manera activa su propio aprendizaje, siendo consciente de la sociedad en la que vive y de la sociedad en la que quiere vivir.

## REFERENCIAS

- Aguilar, P. (2008). Políticas de la memoria y memorias de la política. Alianza.
- \_\_\_\_\_. (1996). Memoria y olvido de la Guerra Civil española. Alianza.
- Avruch, K. (2010). Truth and reconciliation commissions: problems in transitional justice and the reconstruction of identity. *Transcultural Psychiatry*, 47 (1), pp. 33-49.
- Aylwin, P. (2007). La Comisión Chilena sobre la Verdad y Reconciliación. *Revista Ius et Praxis*, 13 (1), pp. 425-434.
- Camacho, F. (2008). Memorias enfrentadas: las reacciones a los informes Nunca Más de Argentina y Chile. *Persona y Sociedad*, 22 (2), pp. 67-99.
- Cassese, A. (1993). Los derechos en el mundo contemporáneo. Ariel.
- Castillejo, A. (2017). Perspectivas en diálogo: una reflexión con Alejandro Castillejo sobre el legado de Elizabeth Jelin a los estudios de la memoria latinoamericanos. *Crolar*, 6 (2), pp. 44-50.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). Recordar y narrar el conflicto. University of British Columbia.
- Colacrai, P. (2010). Releyendo a Maurice Halbwachs, Una revisión del concepto de memoria colectiva. *La Trama de la Comunicación*, 14 (1), pp. 63-73.
- Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación. (1996). Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación, Vol. I, Tomo II. Andros Impresores.
- Cuesta, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales, 15, pp. 15-30.
- Delgado-Algarra, E. J. y Estepa-Giménez, J. (2016). Ciudadanía y memoria histórica en la enseñanza de la historia: análisis de la metodología didáctica en un estudio de caso en ESO. *Revista de Investigación Educativa*, 34 (2), pp. 521-534. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.224891>
- Estepa Giménez, J. (2019). Memoria, patrimonio y ciudadanía, una contribución desde una perspectiva didáctica. PH: *Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 27 (96), pp. 225-226.

- Feld, C. y Franco, M. (2015). Democracia y Derechos Humanos en 1984, ¿hora cero? En C. Feld y M. Franco, M. (Ed.), *Democracia, hora cero. Actores, políticas y debates en los inicios de la posdictadura* (pp. 359-400). Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Galiana i Cano, V. (2020). La memoria democrática como herramienta didáctica. Pasado traumático e historia local en secundaria y bachillerato. *SÉMATA*, 32, pp. 421-432.
- Gozálvez-Pérez, V., Valero-Moya, A., & González-Martín, M.-R. (2021). El pensamiento crítico en las redes sociales. Una propuesta teórica para la educación cívica en entornos digitales. *Estudios Sobre Educación*, 42, pp. 35-54. <https://doi.org/10.15581/004.42.002>
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria Colectiva*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- \_\_\_\_\_. (2004). Los marcos sociales de la memoria. *Anthropos*.
- Hutchison, E. y Bleiker, R. (2008). Emotional reconciliation. Reconstituting identity and community after trauma. *European Journal of Social Theory*, 11 (3), pp. 385-403.
- Ibarra, A. C. (2006). Entre la historia y la memoria. Identidad colectiva, memoria y experiencia, discusiones recientes. En M. Aguiluz y G. Waldman (Comp.). *Memorias (in) cónicas: contiendas en la historia* (pp. 21-38). Universidad Autónoma de México-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Jelin, E. (2004). Los trabajos de la memoria. Siglo XXI.
- Lira, E. y Loveman, B. (2005). *Políticas de reparación Chile 1990-2004*. LOM.
- Medina, A. (2002). De la emancipación al simulacro: la ejemplaridad de la transición española. En E. Subirats (Ed.), *Intransiciones. Crítica de la cultura española* (pp. 8-37). Ed. Biblioteca Nueva.
- Méndez, J. (1997). Accountability for past abuses. *Human Rights Quarterly*, 19 (2), pp. 255-282.
- Minow, M. (1998). *Between Vengeance and Forgiveness: Facing History after Genocide and Mass Violence*. Beacon Press.
- Nora, P. (2008). Los lugares de la memoria. Trilce.
- Novaro, M. y Palermo, V. (2013). *La dictadura militar (1976-1983): del golpe de Estado a la restauración democrática*. Paidós.
- Núñez Rojas, M. A., & González Mella, B. (2021). Didáctica de la pregunta, didáctica de la Shoah: comprendiendo la Historia desde el cuestionamiento a las subjetividades. *Clio. History and History Teaching*, 47, pp. 267-275. [https://doi.org/10.26754/ojs\\_clio/clio.2021475603](https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2021475603)
- Pantoja Chaves, A. (2010). La fotografía como recurso para la didáctica de la Historia. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 9, pp. 179-194.
- Rodrigues, B. y Silva Vieira, V.L. (2021) Contar história(s) e despertar (in)visibilidades: reflexões sobre didática da história, literatura e direitos humanos. *CLIO: Revista de Pesquisa Histórica*, 39 (2), pp. 8-28 <http://doi.org/10.22264/clio.issn2525-5649.2021.39.2>.
- Rojkind, I. (2004). La revista en controversia: reflexión y polémica entre los argentinos exiliados en México. En P. Yankelevich, P. (Ed.). *Represión y destierro. Itinerarios del exilio argentino* (pp. 239-243). Al Margen.
- Roldán, I. (2013). El testimonio. Aportes a la construcción de la memoria histórica. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 42 (2), pp. 222-226.
- Rubio, G. (2012). El pasado reciente en la experiencia chilena. Bases para una pedagogía de la memoria. *Estudios Pedagógicos*, 38 (2), pp. 375-396.
- Sánchez, G. (2008). Tiempo de memoria, tiempo de víctimas. *Análisis político*, 63 (1), pp. 3-21.
- Sánchez-Gómez, V. y López, M. (2020). Comprendiendo el Diseño Universal desde el Paradigma de Apoyos: DUA como un Sistema de Apoyos para el Aprendizaje. *Revista*

- latinoamericana de educación inclusiva, 14 (1), pp. 146-160,
- Uprimny, R. y Saffon, M. P. (2006). Justicia restaurativa y justicia transicional: tensiones y complementariedades. En R. Uprimny et al (Eds.), *¿Justicia transicional sin transición? Verdad, justicia y reparación para Colombia* (pp. 109-138). De Justicia.
- Visotsky, Jessica Anahí (2014). Memoria histórica y educación popular: practicar una "otra educación". Entrevista a Carlos Rodrigues Brandão. *Revista nuestrAmérica*, 2 (3), Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551956253003>
- Zambrano-Ponce, D.O. y García-Espinoza, M.M. (2022). Fortalecimiento del aprendizaje colaborativo en el subnivel superior a través del aprendizaje basado en problemas. *Dominio de las Ciencias*, 8 (2), pp. 118-138. <http://doi.org/10.23857/dc.v8i2.2637>