

# la lección del NUNCA MAS

Una aproximación interdisciplinaria al contenido y alcance jurídico internacional de la obligación estatal de garantizar la no repetición a través de la educación en memoria

## INFORME FINAL

Proyecto de investigación ICI01521\_00013/2021, financiado por



## Equipo de investigación

Rosa Ana Alija Fernández  
Alfons Aragoneses  
Isabel Alonso Dávila  
Ricardo Gervasio Bastos Visser  
Jordi Bonet Pérez  
Francisco Félix Bustos Bustos  
Marcos Vinício Chein Feres  
Julia de Souza Rodrigues  
Marilina María del Luján Ermini  
Enrique Javier Díez Gutiérrez  
Paula Elvira Espinosa  
José Antonio Estévez Araújo  
Antonio Giménez Merino  
Joan Maria Girona  
Jose Luis Gordillo Ferré  
Natalia Herrera de Lima  
Diego Higuera Rubio  
Valentina Lizama Jirón  
Antonio Madrid Pérez  
Àgueda Menéndez Morro  
Joan Ramos Toledano  
Márcia Rodrigues Bertoldi  
Gustavo Silveira Siqueira  
Milena Valle Rodrigues  
Virginia Vecchioli  
Alan Wruck Garcia Rangel

Barcelona, diciembre de 2022

Diseño: Àgueda Menéndez Morro / Maquetación: Rosa Ana Alija Fernández



La lección del Nunca Más. Una aproximación interdisciplinar al contenido y alcance jurídico internacional de la obligación estatal de garantizar la no repetición a través de la educación en memoria © 2022 by Rosa Ana ALIJA FERNÁNDEZ, Alfons ARAGONESES, Isabel ALONSO DÁVILA, Ricardo Gervasio BASTOS VISSER, Jordi BONET PÉREZ, Francisco Félix BUSTOS BUSTOS, Marcos Vinício CHEIN FERES, Julia DE SOUZA RODRIGUES, Marilina María del Luján ERMINI, Enrique Javier DÍEZ GUTIÉRREZ, Paula Elvira ESPINOSA, José Antonio ESTÉVEZ ARAÚJO, Antonio GIMÉNEZ MERINO, Joan Maria GIRONA, Jose Luis GORDILLO FERRÉ, Natalia HERRERA DE LIMA, Diego HIGUERA RUBIO, Valentina LIZAMA JIRÓN, Antonio MADRID PÉREZ, Àgueda MENÉNDEZ MORRO, Joan RAMOS TOLEDANO, Márcia RODRIGUES BERTOLDI, Gustavo SILVEIRA SIQUEIRA, Milena VALLE RODRIGUES, Virginia VECCHIOLI, Alan Wruck GARCIA RANGEL is licensed under CC BY-NC 4.0. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

## **La lección del “nunca más”: una aproximación interdisciplinar al contenido y alcance jurídico internacional de la obligación estatal de garantizar la no repetición a través de la educación en memoria**

### **INFORME FINAL**

*Así como sea la escuela, así será la sociedad entera*

(Gabriela Mistral)

### **Presentación**

Este documento sintetiza los resultados obtenidos en el marco del proyecto ICI01521\_00013/2021, titulado *La lección del “nunca más”: una aproximación interdisciplinar al contenido y alcance jurídico internacional de la obligación estatal de garantizar la no repetición a través de la educación en memoria*. Dicho proyecto fue financiado por el Institut Català Internacional per la Pau (ICIP), y se desarrolló entre diciembre de 2021 y diciembre de 2022. El proyecto fue coordinado desde la Facultad de Derecho de la Universitat de Barcelona, con participación de investigadores y profesionales de diferentes disciplinas (Derecho, Educación, Antropología y Ciencias Políticas) procedentes de universidades y centros educativos españoles, brasileños, argentinos y chilenos, y del ámbito asociativo.

## I. Resumen del proyecto

Conceptualmente, el proyecto giró en torno a las garantías de no repetición, es decir: medidas orientadas a evitar futuros incumplimientos del Derecho internacional, de muy diversa naturaleza, pues virtualmente pueden consistir en cualquier cosa (siempre que no resulte abusiva), aunque las más habituales en la práctica internacional son la adopción/derogación/reforma de legislación o de medidas administrativas y las medidas de carácter institucional (relativas a la existencia, organización o funcionamiento de órganos del Estado). Cuando un Estado incumple una obligación internacional –y, por tanto, comete un hecho internacionalmente ilícito–, la principal consecuencia que surge para él es la obligación de reparar, en cualquier de sus tres formas –restitución (o, en su caso, compensación por equivalencia), indemnización o satisfacción (reparación moral)–. Además, en circunstancias excepcionales, tendría también la obligación de ofrecer garantías de no repetición<sup>1</sup>. Esas “circunstancias excepcionales” vienen en esencia delimitadas por la existencia de violaciones graves de normas imperativas de Derecho internacional, como ocurre cuando se lesionan de manera flagrante o sistemática derechos humanos fundamentales, prácticas que a su vez están tipificadas como crímenes internacionales (genocidio o crímenes contra la humanidad). Por tanto, cuando en el interior de un Estado se cometen atrocidades de esa naturaleza, bien por parte de las propias autoridades estatales, bien por parte de actores no estatales cuyo comportamiento no ha sido prevenido o reprimido por el Estado, surgiría para este la obligación de ofrecer garantías de no repetición.

Sin embargo, la obligación de garantizar la no repetición de graves violaciones de derechos humanos es aún una norma en formación, por lo que es difícil establecer cuál es el contenido jurídico concreto que de dicha obligación se derivaría para los Estados en general y respecto de la educación en particular. Por ello, el proyecto tuvo como objetivo general *identificar el alcance y contenido que debería tener una política educativa en materia de memoria para considerar que un Estado está cumpliendo su obligación de garantizar la no repetición de graves violaciones de derechos humanos*.

Ahora bien, aun buscando perfilar un modelo de política educativa en memoria que pueda operar de manera general como garantía de no repetición conforme a los estándares internacionales de derechos humanos, el proyecto partió de la premisa de que en los Estados concurren factores

---

<sup>1</sup> ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS (AGNU): *Responsabilidad del Estado por hechos internacionalmente ilícitos*, A/RES/56/83, de 12 de diciembre de 2001, anexo, art. 30.b).

sociopolíticos propios que pueden condicionar la efectividad preventiva de la educación en memoria. De ahí que se propusiera un estudio comparado entre España, Brasil, Argentina y Chile, cuatro Estados con un pasado común de dictaduras altamente represivas, pero en los que tanto el tratamiento dado a la educación en memoria como sus realidades sociopolíticas actuales son diferentes. En este sentido, se asumen las limitaciones de los resultados del proyecto que se puedan derivar de la decisión de examinar cuatro casos de transiciones desde regímenes dictatoriales, en lugar de introducir algún otro estudio de caso que ofreciera un escenario diferente, en particular supuestos de superación de conflictos armados internos. Sin embargo, dada la duración del proyecto (un año), se prefirió trabajar sobre supuestos de hecho cuyas características los hicieran comparables y ello permitiera identificar más fácilmente las particularidades de cada uno de ellos, con el fin de que resultara más viable obtener resultados.

Una de las principales dificultades que se ha encontrado es la ausencia de un concepto oficial de *educación en memoria*. De hecho, no existe una definición comúnmente aceptada, más allá del acuerdo respecto de que la educación en memoria implica aprender del pasado<sup>2</sup>. En este proyecto se partió de que la *educación en memoria* es la incorporación en los currículos educativos del relato de las violaciones graves de derechos humanos experimentadas por un pueblo. Se asume que es una definición restrictiva, pues la educación es un proceso social y cultural que trasciende el currículo educativo. Sin embargo, delimita adecuadamente el objeto de estudio, ya que la investigación se centró exclusivamente en la educación formal, en sus niveles primario y secundario. En efecto, al adoptar el proyecto un enfoque de Derecho internacional público, interesaba examinar aquella parcela de la educación controlada y reglada por el Estado, en la medida en que él es el principal destinatario de las normas jurídicas internacionales en materia de derechos humanos, incluida en su caso la obligación de garantizar la no repetición tras la comisión de violaciones graves de derechos humanos. Por

---

<sup>2</sup> Por ejemplo, en el marco del RETHINK Project se considera que “remembrance education includes programmes that reflect on the past to highlight contemporary issues of anti-Semitism, racism, xenophobia, intolerance, radicalisation, polarisation, collective violence, and genocide” (RETHINK, *A Teachers’ Guide to Remembrance Education*, France Éducation International / Mémorial de la Shoah / Euroclio / Kazerne Dossin / Cesie / Jewish Historical Institute / HETI / erinnern.at, s.d., p. 9, disponible en <https://rethink-education.eu/wp-content/uploads/rethink-teachers-guide-handbook.pdf>). Para Van Nieuwenhuyse y Nils, la educación en memoria es “a general umbrella for education about ‘dark chapters’ from the past” que parte de la premisa de que el reconocimiento de la responsabilidad que en cierta medida tienen las naciones modernas por los crímenes y el sufrimiento causado en el pasado es “a component of education in democratic citizenship” (VAN NIEUWENHUYSE, Karel & WILS, Kaat, “Remembrance education between history teaching and citizenship education”, *Citizenship Teaching & Learning*, Vol. 7(2), 2012, p. 160).

otra parte, el carácter obligatorio de la educación formal determina que toda la población -al menos en teoría- esté escolarizada en ese sistema educativo durante la primera etapa de su vida, lo que supone que la educación en memoria será compartida por un amplio segmento de la sociedad.

Como apenas se indicaba, la duración del proyecto ha obligado a dejar de lado el examen de algunas cuestiones de interés. En particular, se apuntan como posibles temas para futuras investigaciones algunos como: a) explorar las particularidades que puede plantear el desarrollo de una política de educación en memoria en contextos post-conflictos armados internos; b) evaluar la incidencia de la educación informal en la educación en memoria; c) analizar los procesos de transformación de la memoria de los pasados traumáticos recientes en componentes del patrimonio cultural de la Humanidad, de manera similar al Holocausto o a la trata de esclavos, cuyo recuerdo parece haber alcanzado esa consideración. Estos tres grandes temas son solo meros ejemplos de las muchas cuestiones que puede suscitar la educación en memoria y que han ido apareciendo a lo largo de la investigación. En todo caso, y pese a las limitaciones del proyecto, el trabajo realizado ha permitido alcanzar un buen número de conclusiones, que a continuación se procede a sistematizar y respecto de las cuales se hacen, cuando corresponde, algunas recomendaciones.

## II. Conclusiones y recomendaciones

### 1) La función de la educación en memoria de conformidad con el marco normativo internacional

1. A los efectos de este documento, por *educación en memoria* se entiende la incorporación en los currículos educativos del relato de las violaciones graves de derechos humanos experimentadas por un pueblo.

2. Las referencias en instrumentos jurídicos internacionales a la educación en memoria son relativamente recientes, pues comienzan a aparecer con el cambio de siglo. El primer texto que alude a esta cuestión en el ámbito universal es la Declaración de Durban, de 2001, resultante de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia. Desde entonces, se observa un consenso creciente en la sociedad internacional sobre la necesidad de incorporar el relato de las graves violaciones de derechos humanos cometidas en el pasado a los currículos educativos para prevenir los conflictos y lograr democracias sólidas<sup>3</sup>. Ello permite afirmar que existe una norma jurídica internacional en formación en materia de educación en memoria.

3. La educación en memoria adquiere especial relevancia en relación con la lucha contra la impunidad en aquellos Estados que han experimentado un pasado traumático en el que se cometieron graves violaciones de derechos humanos, en relación con el cual surgen para ellos obligaciones en materia de verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición. En estos escenarios, la educación en memoria aparece conectada a la verdad, la reparación y las garantías de no

---

<sup>3</sup> Los debates en esta materia trascienden el ámbito de los órganos de derechos humanos (*vid.*, por ejemplo, CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS, *Resumen de la mesa redonda sobre la enseñanza de la historia y los procesos de preservación de la memoria histórica. Informe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos*, doc. A/HRC/28/36, 22 de diciembre de 2014), como evidencia que haya sido objeto de debate incluso en el Consejo de Seguridad de la ONU (ONU, *Carta de fecha 14 de enero de 2014 dirigida al Secretario General por el Representante Permanente de Jordania ante las Naciones Unidas*, doc. S/2014/30, 17 de enero de 2014, que recoge el documento de concepto para el debate sobre el tema “Mantenimiento de la paz y la seguridad internacionales: la guerra, sus lecciones y la búsqueda de una paz permanente”, celebrado el 29 de enero de 2019; el acta de la sesión se puede consultar en ONU, doc. S/PV.7105).

repetición y, por tanto, incorpora el contenido obligatorio que para los Estados se deriva de sus deberes en este ámbito, si bien es cierto que la batería de medidas que pueden adoptar para darles cumplimiento es amplia, sin que necesariamente deban implementarlas todas.

4. Respecto de la verdad, la educación en memoria se relaciona con el deber del Estado de recordar, en la medida en que el conocimiento por un pueblo de la historia de su opresión forma parte de su patrimonio cultural y, por tanto, debe ser preservado<sup>4</sup>. A tal fin, el Estado debe adoptar medidas para facilitar el conocimiento de las violaciones ocurridas, entre las cuales la educación en memoria constituye una iniciativa de gran relevancia, dada la amplia difusión que supone incorporar la memoria en la educación formal, al alcanzar a un considerable número de integrantes de la sociedad que se encuentran recibiendo formación.

5. Respecto de la reparación, los *Principios y directrices básicos sobre el derecho de las víctimas de violaciones manifiestas de las normas internacionales de derechos humanos y de violaciones graves del derecho internacional humanitario a interponer recursos y obtener reparaciones* (en adelante, *Principios sobre reparaciones*), adoptados por la AGNU en diciembre de 2005, incluyen entre los ejemplos de medidas de satisfacción que pueden adoptar los Estados “la inclusión de una exposición precisa de las violaciones ocurridas en la enseñanza de las normas internacionales de derechos humanos y del derecho internacional humanitario, así como en el material didáctico a todos los niveles”<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Vid. ONU, *Conjunto de principios actualizado para la protección y la promoción de los derechos humanos mediante la lucha contra la impunidad*, doc. E/CN.4/2005/102/Add.1, Informe de Diane Orentlicher, experta independiente encargada de actualizar el conjunto de principios para la lucha contra la impunidad. Adición, 8 de febrero de 2005, Principio 3 (en adelante, *Principios Orentlicher*). También el Principio IX de la Resolución 3/2019 de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos conecta la educación en memoria con el derecho a la verdad al incluirla entre las iniciativas a adoptar por los Estados “orientadas hacia el reconocimiento y disculpas por los hechos relacionados a las graves violaciones de derechos humanos, la reivindicación de la memoria y dignidad de las víctimas y el establecimiento y difusión de la verdad histórica de tales hechos” (COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS, *Resolución 3/19. Principios sobre Políticas de Memoria en las Américas*, 9 de noviembre de 2019). No obstante, como se puede observar, también le otorga un carácter reparativo.

<sup>5</sup> AGNU, *Principios y directrices básicos sobre el derecho de las víctimas de violaciones manifiestas de las normas internacionales de derechos humanos y de violaciones graves del derecho internacional humanitario a interponer recursos y obtener reparaciones*, doc. A/RES/60/147, anexo, 16 de diciembre de 2005, Principio 22.h).



6. Respecto de las garantías de no repetición, los *Principios sobre reparaciones* mencionan dentro de las posibles garantías de no repetición a adoptar por el Estado “la educación, de modo prioritario y permanente, de todos los sectores de la sociedad respecto de los derechos humanos y del derecho internacional humanitario [...]”<sup>6</sup>.

7. Junto a los instrumentos jurídicos internacionales relativos a la promoción y protección de los derechos humanos y la lucha contra la impunidad, aparecen otros, adoptados tanto en el seno de la ONU como en diversas organizaciones regionales, que también aluden a la educación en memoria, si bien se circunscriben a la rememoración de hechos históricos muy determinados, en concreto: el Holocausto, los episodios de genocidio y las atrocidades enmarcadas en el colonialismo, la trata de esclavos, el apartheid y la discriminación racial.

8. La existencia de este acervo adicional de instrumentos jurídicos confirma el consenso internacional respecto de la necesidad de educar en memoria en relación con los hechos históricos mencionados. Sin embargo, más discusión existe respecto de la necesidad de educar en memoria respecto de otros episodios en los que se cometieron crímenes contra la humanidad. Los textos que aparentemente los tienen en cuenta<sup>7</sup> en realidad lo hacen prospectivamente y en relación con el Holocausto, alertando sobre el riesgo futuro de que se cometan crímenes contra la humanidad si se olvida lo que este supuso. En cuanto a los crímenes de guerra, es llamativa la ausencia de alusiones a ellos. Si bien no han sido objeto de análisis en este proyecto, centrado en transiciones a la democracia tras gobiernos dictatoriales, parece razonable plantear la hipótesis de que todo apunta a que los cometidos en conflictos internacionales no suelen estar sujetos a debate dentro del Estado, ya que sirven para construir un relato nacional del pasado de sufrimiento compartido; por tanto, suelen introducirse en la enseñanza de la Historia y de hecho han constituido tradicionalmente el grueso de la actividad memorialista desarrollada por los Estados. Diferente es el caso de las guerras civiles, donde el conflicto armado interno tiende a trasladarse a la batalla por la historia y, en consecuencia, es fácil que la versión de los vencedores se imponga

---

<sup>6</sup> *Ibid.*, Principio 23.e). En la misma línea, *vid.* el Principio 35 de los *Principios Orentlicher*.

<sup>7</sup> Por ejemplo, COMITÉ DE MINISTROS - CONSEJO DE EUROPA, *Recommendation CM/Rec(2022)5 of the Committee of Ministers to member States on passing on remembrance of the Holocaust and preventing crimes against humanity*, 17 de marzo de 2022.

sobre la de los vencidos y no se recuerden las violaciones de derechos humanos que sufrió la población considerada afín a estos.

9. En los instrumentos sobre hechos históricos concretos a los que se ha hecho alusión se pone una vez más de manifiesto la preponderancia de las dimensiones reparatoria y preventiva de la educación en memoria, pero también la dificultad para determinar cuál predomina. Así, en cuanto al Holocausto y, en general, el genocidio, se promueve como una medida para prevenir su repetición<sup>8</sup>. En cambio, la dualidad entre lo reparatorio y lo preventivo aparece en conexión con las atrocidades enmarcadas en el colonialismo, la trata de esclavos, el apartheid y la discriminación racial. Ilustra esta doble dimensión la Declaración de Durban, de 2001, resultante de la *Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia*. La Declaración afirma que “puede aprenderse de la historia, rememorándola, para evitar futuras tragedias”<sup>9</sup>, pero arranca su apartado relativo a medidas de reparación subrayando “la importancia y la necesidad [...] de enseñar los hechos y la verdad de la historia, las causas, la naturaleza y las consecuencias del racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia, a fin de llegar a conocer de manera amplia y objetiva las tragedias del pasado”<sup>10</sup>. En cambio, otros textos sobre el mismo tema inciden principalmente en el enfoque reparatorio<sup>11</sup>.

---

<sup>8</sup> Por ejemplo, en cuanto al Holocausto, AGNU, *Recordación del Holocausto*, doc. A/RES/60/7, 1 de noviembre de 2005, párr. 2, o COMITÉ DE MINISTROS (CONSEJO DE EUROPA) (CM-COE): *Passing on remembrance of the Holocaust and preventing crimes against humanity*, doc. CM/Rec(2022)5, 17 de marzo de 2022; en cuanto al genocidio, CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS-ONU (CDH): *Prevención del genocidio*, A/HRC/RES/43/29, 22 de junio de 2020, párr. 26.

<sup>9</sup> ONU, *Informe de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia. Durban, 31 de agosto a 8 de septiembre de 2001*, doc. A/CONF.189/12, Declaración, párr. 57. También con un enfoque preventivo AGNU, *Celebración del bicentenario de la abolición de la trata transatlántica de esclavos*, doc. A/RES/61/19, 28 de noviembre de 2006, párr. 2.

<sup>10</sup> ONU, *Informe de la Conferencia...*, Declaración, párr. 98.

<sup>11</sup> Por ejemplo, SUBCOMISIÓN DE PROMOCIÓN Y PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS (ONU), *Reconocimiento de la responsabilidad y reparaciones por las violaciones manifiestas y masivas de los derechos humanos que constituyen crímenes de lesa humanidad y que fueron cometidas durante el período colonial, de las guerras de conquista y de la esclavitud*, Resolución 2002/5, 12 de agosto de 2002, párr. 5. Con menos relevancia desde el punto de vista normativo, pero con interés a la hora de delimitar el consenso internacional en esta materia, se puede también mencionar el comunicado de prensa de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos de 23 de marzo de 2018 con motivo del Día Internacional de Recuerdo de las Víctimas de la Esclavitud y la Trata Transatlántica de Esclavos (CIDH, *Comunicado de Prensa 60/18*, “En el Día Internacional de Recuerdo de las Víctimas de la Esclavitud y la

10. Así las cosas, se defiende aquí que el que la educación en memoria tenga una dimensión más reparativa o preventiva vendrá marcada por la finalidad principal que se le pretenda atribuir: si las experiencias individuales o colectivas de las víctimas ocupan un lugar preeminente en los contenidos de los currículos educativos, se podrá afirmar su carácter reparativo<sup>12</sup>, mientras que, si se da preeminencia al contexto que facilitó la comisión de graves violaciones de derechos humanos, a la implicación de las estructuras estatales o paraestatales en su comisión, al papel de la sociedad durante ese período y a los efectos que han tenido en la configuración de la realidad presente, parece factible que la educación en memoria pueda desempeñar una función preventiva. En todo caso, ambas finalidades son perfectamente compatibles.

11. En línea con buena parte de los instrumentos jurídicos mencionados, los sucesivos Relatores Especiales de la ONU para la promoción de la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición defienden que la educación en memoria constituye una garantía de no repetición<sup>13</sup>. Ello supone atribuirle la función de prevenir futuras comisiones de violaciones graves de los derechos humanos, si bien no es ni mucho menos la única medida que se debe adoptar a tal fin. En todo caso, coadyuva a la consolidación de la democracia y a la cohesión social, al menos en teoría, si bien es cierto que la incorporación de la memoria en los currículos educativos no ha impedido el surgimiento en los últimos años de movimientos extremistas con propuestas políticas poco respetuosas con los

---

Trata Transatlántica de Esclavos, la CIDH insta a los Estados a promover actividades de protección y promoción de la cultura afroamericana”, 23 de marzo de 2018, disponible en <https://www.oas.org/es/cidh/prensa/comunicados/2018/060.asp>; vid. También CIDH, *Compendio de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos sobre verdad, memoria, justicia y reparación en contextos transicionales*, OEA/Ser.L/V/II, Doc. 121, 12 de abril de 2021, párr. 160, disponible en <https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/CompendioJusticiaTransicional-es.pdf>).

<sup>12</sup> En este sentido, cabe recordar que las medidas de reparación deben estar orientadas a beneficiar directamente a las víctimas (ONU, *Informe del Relator Especial sobre la promoción de la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición*, doc. A/69/518, 14 de octubre de 2014, párr. 61).

<sup>13</sup> ONU, *Informe del Relator Especial sobre la promoción de la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición*, Pablo de Greiff, doc. A/HRC/30/42, 7 de septiembre de 2015, párr. 93-94; *Informe del Relator Especial sobre la promoción de la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición*, doc. A/73/336, 23 de agosto de 2018, párr. 36; *Los procesos de memorialización en el contexto de violaciones graves de derechos humanos y del derecho internacional humanitario: el quinto pilar de la justicia transicional. Informe del Relator Especial sobre la promoción de la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición*, doc. A/HRC/45/45, 9 de julio de 2020, párr. 96.

derechos humanos internacionalmente reconocidos<sup>14</sup>. Las razones de este fenómeno parecen ser dos: la existencia de factores sociopolíticos que condicionan la efectividad de la educación en memoria como medida preventiva y las deficiencias pedagógicas y didácticas en el tratamiento de la memoria en la educación formal y reglada.

## 2) La educación en memoria como garantía de no repetición: factores sociopolíticos condicionantes de su función preventiva

12. La posibilidad de desplegar una educación en memoria que aborde las violaciones de derechos humanos ocurridas en un Estado encuentra un primer condicionante en la forma en que se haya producido el fin del régimen dictatorial y la transición a la democracia. Resulta útil traer aquí a colación la distinción propuesta en los años 80 por Donald Share y Scott Mainwaring<sup>15</sup> entre tres modelos de transiciones de las dictaduras a las democracias: transiciones por desmoronamiento o colapso de las dictaduras, transiciones por autoexclusión de las élites de la dictadura y transiciones vía transacción. Las transiciones por desmoronamiento serían aquellas motivadas por una derrota militar infligida por una fuerza externa o por una profunda crisis política interna que provocan que los regímenes autoritarios queden totalmente deslegitimados a los ojos de una mayoría muy amplia de la población, lo que facilita que se rompa con la legalidad anterior, se produzcan procesos de rendición de cuentas, se acometan cambios estructurales de calado y se produzca una marginación, *de iure* o *de facto*, del personal político que dirigió el país en el régimen anterior<sup>16</sup>. En las transiciones por autoexclusión de las élites de la dictadura, si bien las élites dictatoriales evitan el colapso de la dictadura, a partir de un determinado momento (las primeras elecciones libres, por ejemplo) pierden el control del proceso de democratización y acaban también marginadas en el régimen

---

<sup>14</sup> Es el caso de Brasil, donde el estudio de la dictadura militar forma parte de los contenidos de la asignatura de Historia desde los tiempos de Cardoso, lo que no fue óbice para que Jair Bolsonaro, abierto defensor de ese período de la historia brasileña, alcanzara la presidencia. Incluso en un país como Argentina, que cuenta ya con una amplia experiencia en educación en memoria, se observa una clara pujanza de la ultraderecha representada por Javier Milei, bien posicionado en las encuestas más recientes de cara a las elecciones presidenciales de 2023.

<sup>15</sup> SHARE, Donald y MAINWARING, Scott, «Transiciones vía transacción: la democratización en Brasil y España», *Revista de Estudios Políticos. Nueva Época*, n° 49, enero-febrero 1986, pp. 87-135.

<sup>16</sup> Sería el caso de Alemania tras la II Guerra Mundial o de Argentina en 1982-1983.

democrático, lo que hace posible alguna clase de rendición de cuentas sobre los crímenes de la dictadura<sup>17</sup>. En las transiciones vía transacción, las élites autoritarias retienen la capacidad de poner límites a la forma y al desarrollo de los cambios políticos porque son ellas las que los inician desde el poder (empujadas por la movilización social que, sin embargo, es secundaria en la puesta en marcha del proceso), con lo que pueden evitar el colapso de la dictadura y marcar el ritmo de los cambios. De esa forma pueden eludir cambios socioeconómicos profundos y la rendición de cuentas, además de continuar siendo actores políticos relevantes en el régimen democrático inaugurado por la *transacción* entre las élites de la dictadura y la oposición democrática<sup>18</sup>.

13. Los casos de estudio examinados confirman la incidencia de estos modelos de transición en la posibilidad de desarrollar una política pública de educación en memoria (de hecho, en la posibilidad de implementar políticas públicas de memoria con carácter general, mucho más viable en el primer caso, con ciertas dificultades en el segundo y enfrentada a importantes obstáculos en el tercero. Ciertamente, los casos analizados se refieren a transiciones llevadas a cabo en los años 70-80, cuando el nivel de desarrollo de las normas internacionales en materia de derechos humanos y lucha contra la impunidad era escaso, por no decir inexistente. Sin embargo, dictan una importante lección: la necesidad de la comunidad internacional de mantenerse particularmente atenta y redoblar su implicación en los procesos transicionales que a priori parecerían más tranquilas, por contar con el beneplácito de las élites dirigentes del régimen dictatorial. Está claro que las transacciones que en esos casos se puedan producir para garantizar un paso más o menos pacífico a la democracia no podrán en ningún caso hacerse a expensas de la reparación del sufrimiento padecido por las víctimas, ni tampoco pueden traducirse en el ocultamiento para el conjunto de la sociedad de las violaciones de derechos humanos cometidas durante el periodo precedente.

14. Estrechamente relacionado con lo anterior aparece un segundo factor clave en la construcción de la memoria: el tiempo, y lo es en al menos dos sentidos. Por una parte, porque la mayor o menor duración del periodo represivo determina la posibilidad de que la narrativa que

---

<sup>17</sup> Podría ser el caso del Chile post-Pinochet, o de Uruguay en 1982-1985.

<sup>18</sup> Dos ejemplos serían España y Brasil.

justifica la represión se asiente en el sistema educativo del momento y, por tanto, sea asumida por una proporción más o menos significativa de la población; por otra parte, porque cuanto antes se inicie un proceso de justicia transicional, más viable será el efecto preventivo. Ante los obstáculos políticos (y prácticos) que pueden enfrentar los Estados que salen de un período traumático para acometer dicho proceso, es necesario que la comunidad internacional lo apoye (o, en su caso, impulse), para evitar que retarden la articulación de una educación en memoria.

15. Es evidente que el hecho de que exista un programa amplio de justicia transicional en el Estado juega a favor de la educación en memoria. Anteriormente se ha señalado que la educación en memoria se vincula sobre todo con los pilares de verdad, reparación y garantías de no repetición. Sin embargo, también el pilar de la justicia condiciona la capacidad preventiva de la educación en memoria. Los procesos judiciales por graves violaciones de derechos humanos contribuyen a que la población desarrolle una cultura de rechazo a esas prácticas y pueda conocer ejemplos concretos de casos en los que se produjeron, eso sí: siempre con los límites propios de los procesos judiciales (como la no obligación de la persona acusada de decir la verdad, o la limitación de las pruebas a las necesarias para el caso concreto), pero también con la ritualidad que los envuelve, que transmite un poderoso mensaje simbólico. Pero incluso en ausencia de procesos judiciales, como en el caso de España o Brasil, el mero hecho de introducir en la legislación penal -y por tanto en la cultura jurídica del país- los crímenes de derecho internacional (en particular el genocidio y los crímenes contra la humanidad) puede tener también un efecto simbólico y preventivo a considerar, ya que lanza el mensaje de que la sociedad no apoya la impunidad de ese tipo de conductas, al menos a futuro<sup>19</sup>.

16. Por otra parte, en un estado democrático debe haber espacio para el debate público, respetuoso y no discriminatorio, de relatos históricos divergentes que estén elaborados a partir de una investigación científica rigurosa centrada en la precisión, la objetividad, la integración y la imparcialidad. Esa multiplicidad de perspectivas en los relatos y, por ende, en las memorias debería

---

<sup>19</sup> Por ejemplo, Brasil no tiene incorporados tales delitos en su legislación penal, ni tampoco han sido desarrollados a través de la interpretación judicial.

incorporarse en todas las esferas públicas, incluida la educación<sup>20</sup>. No puede olvidarse que la educación es un proceso que trasciende el currículo educativo y se nutre de las influencias ejercidas desde distintos ámbitos socioculturales, de manera que las políticas públicas de memoria deben fomentar la construcción de un relato colectivo y compartido, si se quiere que la educación en memoria tenga realmente un efecto preventivo y cohesionador<sup>21</sup>.

17. No obstante, se observa una tendencia en los países examinados a la construcción, en aras de la reconciliación, de narrativas que parten de planteamientos “frentistas” y defienden la equidistancia, simplificando la represión con un relato que presenta lo ocurrido como un conflicto entre bandos enfrentados (los “dos demonios”) donde todas las partes comparten la misma responsabilidad en las violaciones de derechos humanos. Dichas narrativas deben ser objeto de atención por parte de los órganos internacionales de derechos humanos, ya que favorecen el afianzamiento de una memoria colectiva en la que se aminora la responsabilidad del Estado, obviando sus obligaciones jurídicas internacionales de respetar y proteger los derechos humanos, lo que puede tener una incidencia negativa en el reconocimiento del derecho de las víctimas a la justicia, la verdad y la reparación.

18. En cualquier caso, el auge de opciones políticas que se expresan abiertamente en contra del respeto a la diversidad y los derechos humanos de toda la población no puede explicarse únicamente por la ausencia o las imperfecciones de los procesos de justicia transicional. Hay otros factores, en particular el malestar social generado por las desigualdades socioeconómicas, que alimentan ese fenómeno<sup>22</sup> y que -en lo que al tema de este documento se refiere- pueden obstaculizar

---

<sup>20</sup> En Chile, por ejemplo, se incluye como un objetivo de aprendizaje (OA) priorizado en Historia de Sexto Básico: “Comparar diferentes visiones sobre el quiebre de la democracia en Chile, el régimen o dictadura militar y el proceso de recuperación de la democracia a fines del siglo XX, considerando los distintos actores, experiencias y puntos de vista, y el consenso actual con respecto al valor de la democracia” (OA 8) (MINISTERIO DE EDUCACIÓN: *Bases Curriculares. Primero a Sexto Básico*, Ministerio de Educación - Unidad de Currículum y Evaluación, p. 177, [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394\\_bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf)).

<sup>21</sup> CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS, *Resumen de la mesa...*, párr. 73.

<sup>22</sup> *Vid.*, por ejemplo, INGLEHART, Ronald & NORRIS, Pippa, “Trump and the Populist Authoritarian Parties: *The Silent Revolution in Reverse*”, *Perspectives on Politics*, Vol. 15(2), 2017, pp. 443-454; JAY, Sarah, BATRUCH, Anatolia, JETTEN, Jolanda, MCGARTY, Craig & MULDOON, Orla, “Economic inequality and the rise of far-right populism: A social psychological analysis”, *Journal of Community & Applied Social Psychology*, Vol. 29(5), 2019, pp. 418-428.

las políticas públicas de memoria, si se asienta entre la población la idea de que no son un tema prioritario. Se debe tener en cuenta, además, el efecto erosivo que la desigualdad tiene sobre la cohesión social<sup>23</sup>, constituyendo por tanto una fuerza que opera en dirección contraria a lo que se pretende con la educación en memoria. En efecto, como ha dicho Fabián Salvioli, actual Relator especial de las Naciones Unidas sobre la promoción de la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición: “En situaciones de transición después de conflictos o de regímenes autoritarios, la educación puede contribuir a la cohesión social y a la paz”<sup>24</sup>. Por consiguiente, frente a las posiciones que cuestionan los derechos humanos, es fundamental que los Estados respondan con más educación en memoria, pese a las resistencias que puedan aparecer<sup>25</sup>, con el fin de contribuir al fortalecimiento a medio y largo plazo de la cohesión social.

### 3) La educación en memoria como un componente de la educación en derechos humanos

19. Retomando el planteamiento seguido por los *Principios Orentlicher* y los *Principios sobre reparaciones*, el potencial preventivo de la educación se predica de la educación en derechos humanos, de la cual la educación en memoria constituye un componente. Por consiguiente, todas las pautas y recomendaciones que desde las organizaciones internacionales se indican a los Estados para implementar una educación orientada en derechos humanos son extrapolables al diseño e implementación de la educación en memoria.

20. La educación en derechos humanos está orientada a formar a una ciudadanía crítica, activista por los derechos humanos propios y ajenos, comprometida con los valores de la democracia y el respeto a la diversidad, y uno de cuyos objetivos es precisamente contribuir a la prevención de violaciones de derechos humanos<sup>26</sup>. De manera coherente, los sucesivos relatores especiales de la ONU sobre la promoción de la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no

---

<sup>23</sup> JAY, Sarah, BATRUCH, Anatolia, JETTEN, Jolanda, MCGARTY, Craig & MULDOON, Orla, “Economic inequality...”, p. 421.

<sup>24</sup> ONU, *Informe del Relator Especial...*, doc. A/HRC/39/53, párr. 46.

<sup>25</sup> Al respecto, *vid. infra* párr. 32.

<sup>26</sup> AGNU, *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*, doc. A/RES/66/137, de 19 de diciembre de 2011, art. 4.e).



repetición han defendido que la educación en memoria es una herramienta para producir una cultura de oposición a la práctica de violaciones graves de derechos humanos<sup>27</sup> y promover “una cultura de derechos humanos y democracia”<sup>28</sup>.

21. La piedra angular de los programas de educación en derechos humanos<sup>29</sup> la constituye el artículo 29, párrafo 1 de la Convención sobre los Derechos del Niño<sup>30</sup>. Para hacer efectivos los propósitos de la educación enunciados en él, todo programa de educación en derechos humanos debería basarse en: a) la interdependencia, la indivisibilidad y la universalidad de los derechos humanos<sup>31</sup>; b) el respeto y la valoración de las diferencias; c) el análisis de los problemas crónicos en materia de derechos humanos; d) los principios de derechos humanos consagrados en los distintos contextos culturales; e) dar a conocer los instrumentos y mecanismos para la protección de los derechos humanos; f) la pertinencia de lo enseñado en la vida cotidiana

---

<sup>27</sup> ONU, *Informe del Relator Especial...*, doc. A/HRC/30/42, párr. 93; *Los procesos de memorialización...*, doc. A/HRC/45/45, párr. 22.c y 96.

<sup>28</sup> ONU, *Informe del Relator Especial...*, doc. A/HRC/39/53, párr. 46.

<sup>29</sup> COMITÉ SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO, *Observación general n° 1. Párrafo 1 del artículo 29: propósitos de la educación*, doc. ONU CRC/GC/2001/117, 2001, párr. 15..

<sup>30</sup> Artículo 29.1 de la Convención sobre los Derechos del Niño: “Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

- a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;
- b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;
- c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;
- d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;
- e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural”.

<sup>31</sup> OFFICE OF THE HIGH COMMISSIONER FOR HUMAN RIGHTS (OHCHR), *Handbook on National Human Rights Plans of Action*, United Nations, New York & Geneva, 2002, p. 20, disponible en <https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Issues/Education/Training/HandbookNationalHR.pdf>.

del alumnado, y g) un contexto educativo que respete los derechos humanos y conduzca al aprendizaje de derechos humanos<sup>32</sup>.

22.El enfoque holístico propio de la educación en derechos humanos requiere que “los planes de estudio, los materiales didácticos, los métodos pedagógicos y la capacitación conduzcan al aprendizaje de los derechos humanos”<sup>33</sup>. Implica, por tanto, prestar atención no solo a qué se aprende, sino también a cómo se aprende. Desde este punto de vista, supone poner énfasis en la implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje (priorizando, por tanto, un enfoque basado en competencias, en lugar de métodos pasivos de adquisición del conocimiento)<sup>34</sup> y en la promoción de actitudes.

23.Si bien es cierto que la educación en derechos humanos no consiste solo en hablar de violaciones de derechos humanos<sup>35</sup>, el recurso a la memoria ofrece varias ventajas, sobre todo en los Estados que han vivido un pasado traumático. Así, no solo constituye una medida que da cumplimiento a las obligaciones que surgen para ellos en materia de lucha contra la impunidad, sino que, además, permite: a) trabajar desde el entorno cercano del alumnado, impulsando un aprendizaje mucho más significativo; b) que se impliquen las personas que sufrieron violaciones de derechos humanos, y su interacción con el alumnado favorece ejercitar la empatía; c) desarrollar una perspectiva crítica frente a relatos que desdeñan las violaciones de derechos humanos, lo que ayuda a consolidar la democracia, y d) dialogar sobre las distintas posiciones que el alumnado pueda llegar a conocer por diversas vías (familia, medios de comunicación...), lo que le permite tener una visión mucho más completa de su pasado que, en definitiva, forma parte de su patrimonio cultural.

24.La asignatura de Historia es clave para la educación en memoria. Al respecto, conviene recordar que las políticas educativas que promueven puntos de vista monolíticos de los poderes dominantes contravienen “el derecho a la educación, el derecho de todos los

---

<sup>32</sup> Vid. ONU, *Directrices para la elaboración de planes nacionales de acción para la educación en la esfera de los derechos humanos*, doc. A/52/469/Add.1, 20 de noviembre de 1997; OHCHR, *Plan de acción: Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, primera etapa*, Nueva York / Ginebra, UNESCO / OHCHR, 2006, disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147853>.

<sup>33</sup> OHCHR, *Plan de acción...*, p. 3.

<sup>34</sup> *Ibid.*, anexo, apdo. 19.a) y b.iii).

<sup>35</sup> BRANDER, Patricia *et al.* (eds.), *COMPASS. Manual for Human Rights Education with Young People*, Strasbourg, Council of Europe, 2012 (ed. act. 2020), p. 44.

individuos, grupos y pueblos de disfrutar de su propio patrimonio cultural y del de los otros y de tener acceso a esos patrimonios, el derecho a la libertad de opinión y de expresión y el derecho a la información<sup>36</sup>. La enseñanza de la Historia no debería orientarse a la mera adquisición de conocimientos sobre determinados acontecimientos políticos y personajes de las historias nacionales, sino al desarrollo de pensamiento crítico y analítico y de una actitud cívica democrática, tolerante y responsable en relación con la diversidad social<sup>37</sup>. Asimismo, los currículos deberían estar sometido a una revisión constante para adecuarlos a los avances del conocimiento historiográfico y a los cambios y exigencias del entorno<sup>38</sup>.

25. En este sentido, se debe evitar incurrir en un diseño de la asignatura de Historia que siga un planteamiento tradicional basado en la memorización de un listado de fechas y hechos destacables, y que simplemente se limite a añadir esa lista el período histórico que abarque el pasado traumático vivido por un pueblo determinado. En línea con los objetivos de la educación en derechos humanos, se debe replantear la enseñanza de la Historia para desarrollar la capacidad analítica y crítica del alumnado y sus habilidades para investigar en este ámbito.

26. Otro tanto ocurre con la memorización de nombres propios de personajes destacados. Se debe aprovechar la asignatura de Historia para incorporar a sus contenidos nuevos sujetos sociales, teniendo en cuenta que las experiencias humanas de sufrimiento y de resistencia frente a las violaciones de derechos humanos son, en definitiva, universales y se desarrollan habitualmente en espacios de la vida cotidiana, pasando desapercibidas entre los hitos históricos a los que tradicionalmente ha prestado atención la asignatura de Historia. En particular, es un contexto adecuado para introducir la dimensión de género en la educación en memoria, recuperando la historia de las mujeres y de la población LGTBI, las consecuencias de la represión en sus vidas y su contribución a la defensa de los derechos humanos con su quehacer cotidiano durante los períodos dictatoriales. Otro tanto ocurre con la población que optó por el exilio para escapar de la

---

<sup>36</sup> ONU, *Informe de la Relatora Especial sobre los derechos culturales*, doc. A/68/296, 9 de agosto de 2013, párr. 86.

<sup>37</sup> ONU, *Resumen de la mesa...*, párrs. 39-40.

<sup>38</sup> Al respecto, *vid.* la modificación del art. 6.6 de la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (España), introducida por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), *BOE*, 340, 30 de diciembre de 2020, p. 122939 (modificación de la Disposición adicional 41ª de la LO 2/2006).

represión o para procurarse medios de subsistencia y mejores condiciones de vida. Atender a estos otros sujetos sociales permite identificar ámbitos materiales en los cuales no se puede encontrar ninguna «contraparte» que permita configurar la idea de bandos enfrentados necesitados de concesiones recíprocas para llegar al objetivo de la reconciliación, lo que ofrece un cuadro sobre la realidad social de los períodos represivos y de la victimización que supera los discursos que pretenden dibujar el pasado traumático desde la óptica del puro enfrentamiento político.

27. En todo caso, la educación en memoria no se puede circunscribir única y exclusivamente a la asignatura de Historia. El enfoque holístico de la educación en derechos humanos invita a que la educación en memoria adopte un carácter transversal a todo el currículo educativo. Como señalan Rosemberg y Kovacic, la educación en memoria puede “transformarse en un “puente” que interpele la propia experiencia: cómo participar de una vida ciudadana activa y responsable; cómo no ser indiferentes ante el dolor de los demás; cómo exigir que las sociedades y los gobiernos respeten los Derechos Humanos universales”<sup>39</sup>.

28. De particular interés en este contexto son las actividades que suponen la participación de las víctimas de violaciones graves de derechos humanos, ya que permiten potenciar el aprendizaje de actitudes que demanda la educación en derechos humanos, y muy en particular que el alumnado trabaje la empatía. A la vez, implicar a las víctimas en actividades pedagógicas puede constituir una medida que haga efectivo su derecho a la reparación moral<sup>40</sup>, al otorgarles un lugar relevante en la enseñanza del pasado.

#### **4) Recomendaciones generales para el diseño y formulación de políticas educativas en memoria**

29. La transmisión de las memorias sobre los pasados traumáticos o difíciles requiere formas de representación que interpelen a las nuevas

---

<sup>39</sup> ROSEMBERG, Julia y KOVACIC, Verónica, *Educación, Memoria y Derechos Humanos. Orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2010, p. 10.

<sup>40</sup> También como componente de su participación en los procesos de construcción de memoria (ONU, *Resumen de la mesa...*, párr. 35).

generaciones, les permitan involucrarse, encontrar respuestas y formular preguntas para construir el presente. En ese sentido qué se presenta, cómo, a quiénes y en qué contexto demanda el uso de diversos recursos (audiovisuales, documentos, testimonios, etc.) y metodologías.

30. La transmisión no se define como un proceso lineal y unidireccional, es el resultado de una construcción colectiva donde se habilitan espacios de resignificación y apropiación a las nuevas generaciones a partir de relaciones democráticas y recíprocas. Como señalan varios autores -inspirados en Walter Benjamin- se deben crear escenarios adecuados para que tenga lugar la “cita secreta” entre las generaciones y se logre una apropiación del pasado que involucre los contextos actuales y fundamente la construcción del futuro.

31. Implementar la anterior perspectiva requiere de una legislación comprensiva que otorgue autonomía a las propuestas de los gobiernos locales, respalde las iniciativas de la sociedad civil (sindicatos, gremios docentes, organizaciones de derechos humanos, etc.) y genere mecanismos de conexión entre ellas. Se debe tener atención especial a las estrategias para tender puentes entre el mundo educativo (ministerio, consejerías, inspección, centros educativos, etc.) y el mundo de las asociaciones y organizaciones memorialistas para proponer conjuntamente materiales y actividades educativas en el aula y fuera de ella (visitas a los lugares de memoria, escucha de testimonios, visitas a museos, etc.).

32. La cobertura legislativa que reciba la educación en memoria (sea en leyes educativas o en leyes de memoria) es fundamental también para garantizar que el profesorado pueda desempeñar su función sin interferencias y sin que se cuestione que el tratamiento de las cuestiones relativas a la memoria es, en definitiva, un tema de derechos humanos. Los Estados deben adoptar todas las medidas necesarias para protegerlo frente a acusaciones de “adoctrinamiento” o ideologización por desarrollar una educación en derechos humanos. El marco normativo internacional, y en particular la Convención sobre los derechos del niño, impide que los centros educativos puedan defender una “neutralidad” ideológica mal entendida que excluya la educación en materia de derechos humanos.

33. La formación del profesorado en educación en memoria es clave para lograr su adecuada implantación. Los Estados deberían asegurar que la formación inicial incorpora estos contenidos. Sería oportuno además que dicha formación se lleve a cabo en centros públicos o, de impartirse en centros privados, que se garantice que la educación en memoria se encuentra entre las asignaturas obligatorias de los

programas de estudio<sup>41</sup>. Esta formación inicial debería ser complementada con cursos específicos de formación continua, y se deberían fomentar los espacios de intercambio de experiencias.

34. También es fundamental la adaptación de los contenidos de los libros de texto y su diversidad, y la puesta a disposición del profesorado de recursos y material didáctico<sup>42</sup>. Desde este punto de vista, es necesario reconocer y utilizar las producciones y recursos culturales existentes con el fin de diseñar materiales para la capacitación y la formación docente, así como para su uso en escuelas y aulas, bien sea en forma de secuencias didácticas, actividades, manuales escolares, etc<sup>43</sup>. En particular, se debería explorar el potencial didáctico de recursos como la asistencia a juicios o a sesiones públicas de comisiones de la verdad, los testimonios orales de las víctimas o el uso de los archivos de la represión, incorporando de manera coherente en la educación el amplio abanico de medidas que se pueden adoptar dentro de las políticas públicas de memoria para alcanzar los distintos objetivos que configuran la lucha contra la impunidad. Por otra parte, se debería fomentar que la oferta editorial sea amplia y establecer mecanismos para garantizar que los libros de texto reflejan adecuadamente los contenidos de memoria<sup>44</sup>.

35. Dada su papel de garante del cumplimiento de la normativa sobre educación en memoria, también el personal que integre los órganos de inspección educativa debería recibir formación en la materia. En el desempeño de sus funciones, es preciso que ponga especial cuidado en que se cumplan las disposiciones legislativas y

---

<sup>41</sup> La experiencia española es significativa en ese sentido, pues se observa una significativa presencia de la Iglesia católica en la formación inicial de profesorado (en el nivel de máster) a través de sus universidades privadas.

<sup>42</sup> *Vid.*, por ejemplo, los recursos disponibles para Sexto Básico en la web de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación de Chile: <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Ejes/Historia-Geografia-y-Ciencias-Sociales/Historia/18240:HI06-OA-08>.

<sup>43</sup> Un ejemplo interesante es el de Argentina, donde se ha producido un gran número de propuestas, materiales y estrategias en pedagogía de la memoria. Una sección del sitio web del Programa Educación y Memoria tiene una compilación muy importante: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/programas-educativos/recursos-educativos>.

<sup>44</sup> De nuevo el caso español muestra la necesidad de introducir esas cautelas, ya que se constata que la Iglesia católica tiene una serie de editoriales de libros de texto de uso muy extendido, además de obligatorio en sus centros educativos concertados -más de 2.600, según la asociación Europa Laica-, que se muestran muy reacias a incorporar la memoria histórica democrática en sus libros de texto.

reglamentarias, y en que las editoriales de libros de texto traten estos temas y lo hagan con un planteamiento conforme a la ley.

36. Una adecuada educación en derechos humanos y en memoria requiere dotar de recursos al sistema educativo y que el Estado garantice la implementación de ese enfoque en todos los centros. En este sentido, las experiencias brasileña, chilena y española alertan de las consecuencias nocivas que pueden tener en este ámbito trasladar un planteamiento neoliberal a la educación y fomentar los centros educativos privados en detrimento de los públicos. Por otra parte, conviene recordar que las obligaciones jurídicas internacionales en relación con la educación alcanzan al Estado como un todo, de manera que, en aquellos Estados que presentan una organización territorial descentralizada, se deberán adoptar las medidas necesarias para garantizar que las pautas establecidas para la educación en memoria se observan en todos los niveles territoriales con competencias educativas<sup>45</sup>.

37. La memoria y los derechos humanos pueden ingresar como contenidos obligatorios de las asignaturas de Historia, Ciencias sociales, Educación cívica o ética, Literatura, etc. También, y de manera más potente, pueden ser temáticas transversales a las asignaturas o retomarse dentro de los proyectos educativos institucionales de carácter interdisciplinar. Estos temas son afines a las conmemoraciones, las jornadas de reflexión y diversas actividades extraescolares<sup>46</sup>. La activa participación de las y los estudiantes en la

---

<sup>45</sup> En Brasil, 11 estados de 27 mencionan la educación de memoria en sus planes educativos; en España, 14 de 17 comunidades autónomas hacen alguna referencia a la educación en su normativa sobre memoria. En Argentina, la Ley Nacional de Educación de 2006 ordenó “el ejercicio y la construcción de la memoria sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena Vigencia de los Derechos Humanos” (artículo 92). Las jurisdicciones provinciales han incorporado las orientaciones de la ley con distinto énfasis según sus tradiciones políticas y peso de las organizaciones de la sociedad civil y sindicatos docentes. En el momento, una Red Nacional de Educación y Memoria cuenta con la activa participación de 14 de las 24 provincias que tiene la Argentina.

<sup>46</sup> Vale la pena mencionar dos ejemplos de la Argentina. El primero es el programa “Jóvenes y memoria”, iniciado en 2002 con el objetivo acompañar a grupos de docentes y estudiantes en procesos de reconstrucción de las memorias locales. En este marco se produce material escrito, audiovisual o artístico que da cuenta de esas memorias locales para su puesta en común en un plenario con todas las escuelas participantes. En el programa han participado 8.600 grupos, 15.500 docentes y 100.000 estudiantes de distintas escuelas de la provincia y la capital federal, (<http://www.comisionporlamemoria.org/jovenesy memoria>). El segundo es el programa “La escuela va a los juicios”, el cual habilita la participación de estudiantes secundarios en las audiencias públicas que se llevan adelante en los actuales juicios por crímenes de lesa humanidad. Desde su creación en 2014, han participado más de 900 estudiantes por año en diferentes instancias del Programa: 700

organización de los actos escolares que recuerdan el pasado traumático habilita apropiaciones inéditas y nuevos compromisos con el pasado entre las nuevas generaciones. Además del tratamiento transversal de estas cuestiones en todas las materias, en las tutorías también se puede dedicar un tiempo al trabajo sobre la memoria.

38. Una estrategia adecuada para facilitar la incorporación de la memoria en el aula es el aprendizaje por proyectos. Las direcciones de los centros deberían promover proyectos de centro, y sería necesario que los diferentes departamentos reflexionen sobre cómo llevar la memoria democrática a las materias que imparten y colaboren entre ellos para realizar actividades interdisciplinarias y proyectos educativos. Sería interesante que los Estados fomentaran la creación de repositorios de estudios historiográficos sobre el período dictatorial cuyo rigor científico haya sido acreditado a través de procesos de evaluación de calidad y que aborden temáticas variadas para que el profesorado de educación primaria y secundaria de áreas de conocimiento a priori más alejadas de los contenidos de memoria (como las Matemáticas o las Ciencias de la Naturaleza) puedan encontrar información y ejemplos para introducir también en sus asignaturas el enfoque de memoria<sup>47</sup>.

39. La incorporación de la educación en memoria y en derechos humanos requiere una adecuada articulación a la forma escolar -es decir, a las lógicas, tiempos y lenguajes de esta institución moderna- para evitar simplificaciones y que la pedagogía de la memoria se limite a un deber o un contenido tradicional de acontecimientos, fechas, nombres, causas y consecuencias. El desafío consiste en incorporar prácticas democráticas y de reciprocidad que renueven el compromiso con los derechos humanos y fomente apropiaciones creativas y comprometidas del pasado. Se debe buscar un equilibrio entre la comprensión racional y el vínculo emocional con el pasado, un equilibrio que logre la apertura de los debates sobre el pasado y la construcción del presente de manera plural, todo ello con el fin de que la pedagogía de la memoria sea una tarea y preocupación generalizada.

---

estudiantes y docentes de 250 escuelas han asistido a las audiencias. El Programa ha sido declarado de interés educativo por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (Resolución N° 3849/EGC/2016), y declarado de interés para la promoción y defensa de los derechos humanos por la Comisión de Derechos Humanos de la Legislatura Porteña (Resolución N° 675/2016) (<https://www.espaciomemoria.ar/laescuelavaalosjuicios>).

<sup>47</sup> A modo de ejemplo, los experimentos eugenésicos orientados a identificar el “gen rojo” en la España franquista podrían ser objeto de examen crítico en la asignatura de Biología.



Hoy día, pese a los aprendizajes de la II Guerra Mundial, algunos líderes del occidente democrático consideran la ignorancia y el belicismo cualidades supremas, con preocupantes resonancias en distintos sectores<sup>48</sup>. De ahí la importancia que tiene definir una pedagogía de la memoria que fomente la curiosidad e interpele a las nuevas generaciones para que se involucren desde el conocimiento y el compromiso emocional e identitario con los derechos humanos y la ciudadanía. Las respuestas y debates necesitan de mínimos acuerdos sobre la vida, la dignidad humana y la capacidad de empatizar con las víctimas, entendiendo qué les pasó, qué permitió lo ocurrido y cuáles acciones colectivas e individuales pueden evitar que se generen contextos históricos, políticos y sociales propicios a las violaciones a los derechos humanos por parte del Estado o cualquier actor político y social.

40. Los balances sobre las políticas educativas de memoria y derechos humanos en países como Argentina muestran que han ayudado a consolidar el rechazo hacia los crímenes de lesa humanidad y la última dictadura. No obstante, un grupo importante de jóvenes y adolescentes presentan serios límites para interpretar, explicar y comprender los motivos y causas de lo ocurrido en dictadura. Incluso, con el paso del tiempo, se avizora un creciente desinterés entre los estudiantes debido al cambio generacional en padres y madres que no vivieron durante el periodo de la dictadura y la transición a la democracia. Conviene, en consecuencia, tener presente la necesidad de adaptar los planteamientos pedagógicos y didácticos para mantener la atención del alumnado, de manera que la educación en memoria también evolucione con el paso del tiempo y siga cumpliendo su función educadora en derechos humanos. Las metas y desafíos de la educación en memoria o la pedagogía de la memoria cambian con el tiempo, los contextos sociales, políticos y jurídicos. Este proceso puede ir desde la denuncia e instalación del tema de la dictadura y los derechos humanos en la escuela, pasando por la necesidad de enseñar marcos explicativos hasta pensar una pedagogía de la memoria integral que logre involucrar a las nuevas generaciones en una temática que con el paso del tiempo pareciera convertirse en lejana e inocua.

41. Relacionar la historia nacional y local con acontecimientos ocurridos en distintos momentos históricos y a otros grupos humanos

---

<sup>48</sup> A este respecto, el expresidente de Brasil Jair Bolsonaro resulta ejemplar y extremo.

habilita reflexiones más generales y profundas sobre los derechos humanos. El Holocausto judío es el ejemplo recurrente, cuya potencia adquiere enorme relevancia cuando se establecen comparaciones con otros casos. En este sentido, se debe reconsiderar la enseñanza de la historia contemporánea desde parámetros estrictamente nacionales y optar en su lugar por una perspectiva mundial para una mejor comprensión del encaje de la realidad local en ese contexto más amplio.