

Decisio

SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

43-44

ENERO
AGOSTO
2016



Memoria social



CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL
PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS
EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Colabore con *Decisio*



Decisio disemina saberes concretos y significativos para la toma de decisiones y la acción en la educación de personas jóvenes y adultas. Los saberes deben ser presentados de manera que se facilite su transferencia a la esfera del saber hacer. Dichos saberes pueden provenir de la investigación educativa o de la experiencia acumulada en proyectos de desarrollo.

Decisio publica tanto números temáticos como números de contenido general. Además de los artículos regulares aparece, al principio, un artículo más largo que invita a profundizar y problematizar sobre un tema. También se encuentran diálogos, testimonios, reseñas bibliográficas, noticias y otras informaciones de interés. *Decisio* no es una revista dedicada a revisar planteamientos teóricos o metodológicos *in extenso* ni publica revisiones bibliográficas sobre un tema.

Los trabajos que se consideren para publicación en *Decisio* serán breves, precisos, claros y relevantes. Cada trabajo no tendrá más de cuatro páginas impresas (cinco páginas en el original enviado por correo electrónico, con alrededor de 2,500 palabras en total, escrito en fuente Times New Roman de 12 puntos). Se evitarán las notas a pie de página y referencias bibliográficas en el texto; las menciones a autores y obras deben ser mínimas, si acaso su inclusión en el texto se considera indispensable.

Se sugiere que cada trabajo esté organizado en cinco secciones:

- **Introducción:** deberá proveer en dos o tres párrafos un planteamiento claro y conciso del problema de que se trate y del contexto en que se trabajó.
- **Actividades:** relatará de manera ajustada los métodos y/o procedimientos empleados y las actividades realizadas.
- **Resultados:** presentará brevemente los logros obtenidos así como la discusión de los mismos a la luz de otros aportes y de los factores contextuales que entraron en juego.
- **Recomendaciones para la acción:** serán redactadas en forma de una lista numerada de sugerencias concretas útiles para la toma de decisiones y la acción.
- **Lecturas sugeridas:** incluirá el mínimo indispensable de las lecturas, de ser posible en español, que a un práctico de la educación le resultaría necesario o conveniente hacer, las que le permitan profundizar en el tema si así lo desea y que avalen lo que se afirme en el trabajo respectivo. En todos los casos se procurará proporcionar al lector las indicaciones necesarias para conseguir tales lecturas (correos electrónicos, páginas web, etc.).

Todas las secciones son fundamentales, pero las consideraciones contextuales en la **Introducción** y la discusión de los **Resultados** son de crucial importancia para que los lectores adapten, modifiquen o decidan no utilizar los aportes del trabajo de que se trate.

Decisio desfavorece la simple adopción o copiado mecánico de soluciones de un contexto a otro sin el necesario análisis crítico.

Los trabajos deberán enviarse con un resumen y una semblanza biográfica del autor o autores, cada uno en aproximadamente 100 palabras. Todos los materiales publicados en *Decisio* pueden ser reproducidos de la manera que más convenga a los usuarios, citando la fuente.





Nacen los talleres de arpilleras

Bordado en arpillera, 34.5 x 49.3 x 0.8 cm.

©Fondo Isabel Morel, Museo de la Memoria y los Derechos Humanos.

Todos los derechos reservados. Reproducción autorizada por el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos.

Rence 83

Las arpilleras cumplieron un papel esencial como escritura de testimonio, registro de costumbres y vivencias en el proceso social que vivió Chile en los años de la dictadura. De carácter comunitario y artesanal, dan testimonio y denuncian los hechos que afectaban a personas y comunidades. Se originan poco después del golpe militar de 1973.

Grupos de madres, esposas e hijas de detenidos desaparecidos y de prisioneros políticos relatan en sus bordados la búsqueda de sus familiares y los atropellos a los derechos humanos.

El Museo de la Memoria y los Derechos Humanos cuenta con más de 400 piezas de arpilleras, de gran valor artístico, cultural, sociológico, histórico y político, que forman parte del patrimonio de la institución. Las obras proceden de donaciones de instituciones y de personas que han entregado sus colecciones para que sean puestas al acceso público.

Texto tomado de: Ricardo Brodsky y María Luisa Ortiz Rojas (2012),

"Presentación", en *Arpilleras. Colección del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos*, Chile, Ocho Libros Eds., p. 7.

Decisio

SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

Memoria social | Editora invitada: Luz Maceira Ochoa

- 3** Pensar la memoria social desde la educación
Pensar la educación de personas jóvenes y adultas desde la memoria
Luz Maceira Ochoa | País Vasco
- 16** La recuperación colectiva de la historia y memoria como práctica educativa popular
Alfonso Torres Carrillo | Colombia
- 23** Zimapán, Hidalgo: resistencia, memoria colectiva y nuevas generaciones
Rafael Reygadas Robles Gil | México
- 29** Memoria y educación: metodologías innovadoras en Sitios de Conciencia
Julieta Cuéllar y Sophia Milosevic Bijleveld | Estados Unidos
- 36** La historia de la dictadura civil-militar en el aula: entre memorias y subjetividades
Alessandra Carvalho | Brasil
- 43** Proyecto Dos Ríos del Museo del Distrito Seis: recuerdo y olvido en la lucha por la dignidad en Ciudad del Cabo
Mandy Sanger y Tina Smith | Sudáfrica
- 51** Tejiendo la memoria desde abajo: el Monumento a la Verdad y la Memoria de El Salvador
Irantzu Mendia Azkue y Gloria Guzmán Orellana | País Vasco
- 57** El Programa Jóvenes y Memoria, recordamos para el futuro
Una experiencia para jóvenes
María Elena Saraví | Argentina
- 62** Eduquémonos para el *Nunca Más*
Carlos Alarcón Novoa | Guatemala
- 69** Testimonios
Memoranda
Proyecto feminista de investigación militante | País Vasco

Memoria en escena
Proyecto de fortalecimiento a iniciativas de memoria
Marcia Cabrera | Colombia

Recuperando la historia y la dignidad
Salomó Marquès Sureda | Cataluña

Recordando para el futuro: reflexiones sobre la Primera Guerra Mundial desde la educación de personas adultas en Europa
Thekla Kelbert | Alemania
- 87** Abstracts
- 91** Semblanzas
- 94** Reseñas bibliográficas

Directora General del CREFAL

MERCEDES CALDERÓN GARCÍA

Editor fundador

JM GUTIÉRREZ-VÁZQUEZ†

Editora general

CECILIA FERNÁNDEZ ZAYAS

Editora invitada

LUZ MACEIRA OCHOA

Diseño original

ERNESTO LÓPEZ RUIZ

Diseño de portada e interiores

NURIVAN VILORIA MARTÍNEZ

Diseño de la versión digital

ARIADNA IVON CHÁVEZ CALDERÓN

ARIEL DA SILVA PARREIRA

EMMANUEL TAPIA BEDOLLA

Fotografía

EVA FILGUEIRA GUIMERA, M M. LONQUETA Y LUZ MACEIRA. DECISIO AGRADECE A LAS AUTORAS Y AUTORES QUE DONARON FOTOGRAFÍAS PARA SUS ARTÍCULOS

Consejo editorial

Rosana Martinelli

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS

Sylvia Schmelkes

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN

DE LA EDUCACIÓN, MÉXICO

Ana Deltoro

CONSULTORA INDEPENDIENTE, MÉXICO

Nélida Céspedes

CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS

DE AMÉRICA LATINA

Jorge Osorio

CONSULTOR INDEPENDIENTE

Iván Barreto Gelles

ASOCIACIÓN DE PEDAGOGOS DE CUBA

Oficinas editoriales

AV. LÁZARO CÁRDENAS 525,

COL. REVOLUCIÓN C.P. 61609,

TEL.: (52) 434 34 2 81 39

PÁTZCUARO, MICHOACÁN, MÉXICO

VERSIÓN DIGITAL: <http://decisio.crefal.edu.mx>cfernandez@crefal.edu.mx**Ventas**

LIBRERÍA LA ESTACIÓN

(52) 434 342 8167

mtapia@crefal.edu.mxwww.crefal.edu.mx

Decisio. Saber para la Acción en Educación de Adultos, núm. 43-44, enero-agosto 2016. Publicación cuatrimestral del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. CREFAL, Lázaro Cárdenas 525, Quinta Eréndira, col. Revolución, Pátzcuaro, Michoacán, México, CP 61609. Reserva de derechos al uso exclusivo No. 04-2015-012312513000-102. ISSN 1665-7446. Licitud de título No. 12153; licitud de contenido No. 8806, ambos otorgados por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Tiraje: 500 ejemplares.

Las opiniones expresadas por los autores y autoras no necesariamente reflejan la postura del editor.
Impreso en México

Carta de la Dirección General del CREFAL

Mediante la recuperación de la memoria social de los habitantes de las comunidades e integrantes de los colectivos sociales, es viable tener un panorama más real e inclusivo de los acontecimientos que caracterizaron determinado momento histórico. En el CREFAL estamos convencidos de que a través de esa recuperación sistemática y focalizada es posible generar aprendizajes significativos en cuanto a los diversos sucesos que han determinado el horizonte político, económico y social de la humanidad.

Por ello es que dedicamos este número de *Decisio* al tema de la memoria social, el cual, en nuestra visión, tiene una gran importancia para poder comprender mejor los procesos históricos detrás de los diversos acontecimientos que han determinado el devenir de las localidades y de las naciones. Y de esto hallamos gran cantidad de ejemplos mediante los artículos aquí incorporados, en los cuales se ofrece una muestra de la recuperación de la memoria social en el caso de varias experiencias en México, Sudáfrica, Argentina, Guatemala, Brasil, Colombia, España y El Salvador.

Las experiencias de memoria social aquí compartidas constituyen ejemplos importantes de cómo la historia se reinterpreta y construye a partir de la visión y resistencia de grupos y colectivos comunitarios, que han enfrentado diversos retos, e incluso situaciones de violencia, generados por realidades que en su momento desbordaron la perspectiva de vida de los grupos de población en tales situaciones. A través de la memoria social, esos mismos protagonistas de los hechos ocurridos encuentran mejores formas de responder y entender lo sucedido, y de ampliar su visión de ello en el momento actual.

MERCEDES CALDERÓN GARCÍA



Fotografía: Luz Maceira.

Pensar la memoria social desde la educación

Pensar la educación de personas jóvenes y adultas desde la memoria

Luz Maceira Ochoa

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

Introducción

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

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

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

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

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

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

¿Pero qué es la memoria?

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

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

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

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

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

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

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

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

¿Qué se inscribe en el recuerdo colectivo?

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

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

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

La memoria en la dinámica de las sociedades

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Fotografía: Luz Maceira.

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

Memoria y educación de personas jóvenes y adultas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Fotografía: Luz Maceira.

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

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

Algunas cuestiones metodológicas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Para sortear algunos de estos desafíos es importante:

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

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

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

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

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

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

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

Referencias

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

Lecturas sugeridas

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

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

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

Para saber más sobre iniciativas y casos citados:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Fotografía proporcionada por el autor.

La recuperación colectiva de la historia y memoria como práctica educativa popular

Alfonso Torres Carrillo

Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad
Pedagógica Nacional | Bogotá, Colombia
alfonsitorres@gmail.com

Introducción

Desde la década de 1980 en América Latina surgieron diversas propuestas investigativas y educativas que apuntan a la reconstrucción de historias locales y de memorias de sectores sociales subalternizados. Dado que la historiografía hegemónica, los medios de comunicación, los currículos y textos escolares, invisibilizan o tergiversan el papel de las poblaciones indígenas y campesinas, así como a las mujeres, los jóvenes y los pobres de las ciudades, dichas iniciativas se proponen empoderar a estos actores sociales, afirmando su identidad, fortaleciendo su

pensamiento crítico y dotándolos de herramientas para comprender y transformar su realidad.

Dado que la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) labora prioritariamente con este tipo de población, y se propone mejorar y dignificar sus condiciones de vida como sujetos de derechos, considero que estas metodologías pueden ser pertinentes en la afirmación de su carácter de sujetos hacedores de historia. A partir de la experiencia del autor, el artículo presenta, en primer lugar, los presupuestos metodológicos de la Recuperación Colectiva de Historias y Memorias (en adelante RCHM); y en un

segundo momento, expone una ruta metodológica que puede ser usada como pauta para la realización de proyectos de RCHM desde prácticas sociales y educativas.

1. Los fundamentos y principios metodológicos

La RCHM surgió simultáneamente en varios países de América Latina en la década de 1980 (Cuevas, 2008) en un encuentro entre la educación popular, la investigación acción participativa y la historia desde abajo; es por ello que como investigación social crítica comparte un conjunto de rasgos que le confieren su identidad metodológica:

1. Su objeto genérico es la **experiencia histórica** de los sectores sociales subalternos, en sus diferentes expresiones: económicas, sociales, culturales y políticas.
2. Es una investigación **localizada**. Su punto de partida es el reconocimiento de la realidad histórica presente y que se pretende transformar. Por ello, las preguntas que orientan la indagación del pasado tienen su origen en la comprensión y posicionamiento frente a sus problemas y desafíos compartidos.
3. Es una investigación **crítica**, en tanto parte del cuestionamiento de los factores contextuales y culturales que generan y reproducen la subalternidad, y busca que las y los participantes afiancen su pensamiento y actitud crítica frente a la historia.
4. Es una práctica **emancipadora**, en la medida en que se identifica con opciones y visiones de futuro que buscan superar las inequidades e injusticias presentes. La recuperación histórica se inspira en la convicción de que otros mundos son posibles.
5. Una práctica **participativa**, dado que involucra a las propias personas y organizaciones comunitarias en la construcción de conocimiento histórico, porque toman las decisiones del proceso investigativo: el por qué (justificación) y el para qué de la investigación (objetivos), el qué se va a investigar (el problema) y el cómo hacerlo (metodología).
6. Es una práctica **formativa**. La recuperación colectiva de la historia genera procesos de formación de sus participantes a través de talleres y del estudio del enfoque de trabajo, de las estrategias metodológicas y de las temáticas que van emergiendo en la investigación.
7. Es una práctica **dialógica**. Reconoce la pluralidad de dimensiones que configuran los procesos históricos, así como las diferentes visiones y sentidos de los actores que los protagonizan; por ello estas investigaciones parten de los saberes, lenguajes y formas de comprensión propias de los actores sociales participantes, a la vez que involucra otras perspectivas provenientes de los estudios sociales, el arte y las sabidurías ancestrales y populares.
8. Una práctica **flexible**. Frente a los diseños rígidos y el uso de técnicas estandarizadas de investigación convencional, esta metodología es abierta y creativa. Se preocupa permanentemente por adecuar e innovar las estrategias y procedimientos empleados en función de la singularidad de los sentidos, sujetos y preguntas que definen cada proyecto.
9. Una práctica **reflexiva**. Al reconocer la imposibilidad de la "objetividad" de la investigación social, la recuperación histórica asume el principio de reflexividad, que implica someter a escrutinio crítico cada una de las estrategias, decisiones y operaciones metodológicas, así como la construcción y explicitación de criterios que las orientan.

2. Pautas para la acción: el proceso de una RCHM

A partir de nuestra experiencia investigativa podemos identificar algunos momentos o fases (no lineales) y acciones metodológicas para la realización de una práctica investigativa orientada a reconstruir historias y memorias populares. Estos momentos pueden recrearse en cada ejercicio investigativo.

a. Fase preparatoria

Una RCHM sólo es posible y viable si existe un interés y una voluntad compartida, por parte de un colectivo u organización social, por reconstruir la historia de un proceso o experiencia significativa. La iniciativa puede provenir de la propia población, de las y los educadores que acompañan sus procesos, o de personas dedicadas a la investigación, pero en todo caso, la decisión de hacerlo debe ser tomada con los actores de base.

Definición colectiva de por qué y para qué realizar la RCHM

En los procesos organizativos y educativos todo lo que se hace debe tener un sentido político y formativo claro; en términos freirianos, acordar por qué, para qué y para quiénes se hace. A partir de estrategias conversacionales (asambleas, reuniones, grupos de trabajo, etc.) se llega a un acuerdo sobre la necesidad, la pertinencia y relevancia de iniciar la investigación. También se define la viabilidad de realizarla, pues las organizaciones y colectivos están sujetos a múltiples contingencias que pueden llevar a no ver oportuno o posible realizar la investigación en un momento determinado.

Definición de las preguntas de la investigación

Establecidos estos acuerdos, se procede a definir las preguntas que orientarán la búsqueda. A diferencia

de las investigaciones convencionales en las que los acuerdos provienen de los marcos teóricos de quienes realizan las investigaciones, en la RCHM la decisión surge de las interrogantes y retos “vitales” que se plantea el colectivo en el presente. A partir de estos cuestionamientos se definen las preguntas que guiarán la reconstrucción histórica. Por ejemplo, en un ejercicio hecho por la Asociación Vecinos Solidarios (AVESOL), una organización comunitaria de Bogotá, sus integrantes se preguntaban: ¿cuáles acciones han posicionado a AVESOL frente a la comunidad?, ¿cuáles y cómo han sido las relaciones que ha tejido AVESOL con otras organizaciones?, ¿de qué manera ha afectado sus dinámicas organizativas y comunitarias la relación de AVESOL con el Estado?

Formación del equipo responsable de la recuperación histórica

El equipo responsable de la RCHM lo conforman las personas interesadas de la organización, e investigadores externos. El criterio de participación no significa que “toda la comunidad” se involucre en la indagación, ni que todos estén en todo, sino que las decisiones se tomen colectivamente, aun cuando las operaciones de recolección de la información, análisis e interpretación, escritura y comunicación de resultados, sean asumidas o delegadas a responsables específicos. En casi todos los casos se forma un equipo o grupo responsable que lidera el proceso, que se reúne periódicamente y asume la responsabilidad frente al colectivo mayor.

Transformar este equipo en sujeto colectivo de conocimiento es una tarea formativa. Se logra a través de eventos e interacciones educativas, como el taller inicial, que busca que las y los participantes se apropien del enfoque metodológico y se familiaricen con la consulta de fuentes y con técnicas de activación de memoria. A través de reuniones periódicas se garantiza que el equipo responsable se apropie de las herramientas conceptuales y metodológicas necesarias para el desarrollo de la RCHM.

Antes de iniciar el trabajo práctico de la investigación, se elabora un proyecto donde se escriben los acuerdos en cuanto a la justificación, las preguntas, los objetivos, las fuentes, las estrategias y actividades, los tiempos, las responsabilidades y los recursos. Este documento debe ser dado a conocer entre los demás integrantes de la organización, y en algunas ocasiones sirve para buscar recursos para su desarrollo.

b. Fase de reconstrucción de los procesos o experiencias objeto de estudio

Establecimiento de fuentes

En la RCHM, al igual que otras prácticas historiográficas, son muy importantes las fuentes mediante las cuales se pretende reconstruir los hechos o procesos, de modo que se pueda responder a las preguntas planteadas. Estos “testigos” o rastros del pasado podemos clasificarlos de la siguiente manera:

- Fuentes escritas, bibliográficas (o secundarias): libros, revistas en las cuales podemos documentar el contexto histórico y temático. Éstas pueden haber sido producidas por las organizaciones y movimientos: actas, agendas y diarios personales, correspondencia, archivos personales y de las organizaciones; por autoridades e instituciones: normativas, políticas, informes, evaluaciones, estadísticas, inspecciones, etc.; por otras/os investigadoras/es o escritores/as: informes de investigación, libros, tesis, artículos, novelas, crónicas, etc. Y, fuentes periódicas: prensa, revistas, magazines, murales.
- Fuentes orales: protagonistas directos de los hechos y personas que saben sobre los hechos por transmisión oral.
- Fuentes visuales: pinturas, dibujos, gráficos, afiches; fotografías, filmaciones y videos; cartografía.
- Fuentes sonoras: música y grabaciones de eventos.

- Fuentes materiales: paisaje físico, campos de cultivo, barrio, sedes, herramientas.

De acuerdo a las preguntas acordadas se van definiendo las fuentes pertinentes. En el caso de la historia de AVESOL, en un principio se privilegió el uso de fuentes orales, y en la medida en que se realizaban “encuentros de memoria” se fue acudiendo al archivo, a la prensa y a los álbumes fotográficos.

Reconstrucción desde diferentes técnicas y dispositivos de activación de memoria

Una vez establecidas las fuentes es necesario definir cuáles estrategias y técnicas van a usarse para producir los datos y relatos sobre el hecho a investigar. Hay que hacer hablar a las fuentes, y para ello se cuenta tanto con técnicas convencionales como con los dispositivos de activación que desde la RCHM se han venido creando. En el primer caso tenemos, en primer lugar, las entrevistas individuales y colectivas, que no son otra cosa que conversaciones orientadas por las preguntas de la investigación. En las RCHM se privilegian las entrevistas no estructuradas, en las que pueda fluir el recuerdo de las personas o colectivos con cierta espontaneidad.

Otras técnicas convencionales son los testimonios y las historias de vida. Los primeros son relatos de testigos privilegiados de los hechos que se producen a través de entrevistas a profundidad, complementados con información proveniente de sus diarios y otros escritos producidos por dichos testigos. Las historias de vida son relatos que recogen la trayectoria vital de personajes significativos de un proceso, a partir de entrevistas a dichos personajes, pero también del acopio de información proveniente de otras fuentes (entrevistas a personas que los conocieron, documentos de archivo, correspondencia, fotografías, etc.).

Los dispositivos de activación de memoria son un conjunto de estrategias no convencionales que parten de reconocer que la memoria social se encuentra no sólo en los recuerdos de los integrantes de un



Fotografía proporcionada por el autor.

colectivo o grupo, en este caso, las y los vecinos, sino también en las huellas que el pasado deja en la estructura física del mismo barrio (sus calles, lugares, casas), en los muebles, objetos y pertenencias de la gente (utensilios, juguetes, ropa), en las fotografías y otros registros visuales y en algunas prácticas sociales que permanecen en el presente (fiestas, tradiciones orales, juegos). Algunos dispositivos activadores de memoria que hemos empleado en distintos proyectos, como en el de la reconstrucción de la memoria del municipio de Soacha (pueblo conurbado a Bogotá) con el propósito de generar diálogo entre generaciones y entre viejos y nuevos pobladores, son: el camino de la memoria, el museo comunitario, el paseo del recuerdo, las tertulias, las audiciones de música del ayer, las serenatas y los talleres y jornadas de la memoria.

El camino de la experiencia es la representación gráfica de un camino que recoge los hitos más significativos y representa ascensos, descensos, crisis y repuntes de la historia o evento que se busca

reconstruir. El dibujo permite una visión de conjunto del proceso y sus periodizaciones, las cuales son muy útiles en la fase de análisis.

Los museos comunitarios están basados en el hecho cotidiano de guardar fotografías, papeles y objetos personales o familiares para mantener el recuerdo de momentos y personas significativas. Consisten en solicitar, reunir y organizar, a manera de una exposición itinerante, objetos, documentos, fotografías y otros materiales que den cuenta de la historia que estamos construyendo. A cada pieza se le coloca un texto con el testimonio de quien lo llevó, y se organizan jornadas de memoria donde, además de los objetos, están presentes personas que narran sus usos y significados.

El paseo del recuerdo parte de la idea de que los recuerdos colectivos muchas veces se anclan en lugares; por ejemplo, en la historia de un barrio, algunas de sus calles, casas y espacios comunitarios probablemente fueron escenario de hechos memorables. Se trata de hacer un recorrido a lo largo de

una ruta por sitios significativos relacionados con el tema que se está reconstruyendo; en cada lugar, una o varias personas conocedoras del hecho histórico, narran al resto del grupo lo que saben de él y se establece un diálogo fecundo acerca de su significado colectivo.

Las tertulias son una actividad propia de los grupos sociales cuando quieren conversar sobre algo que les parece importante. Hay que reconocer previamente qué forma asumen en cada caso y cuál es el momento más adecuado para hacerlo; así por ejemplo, mientras en México es común encontrarse para desayunar y “platicar”; en Colombia son muy importantes las chocolatadas al finalizar la tarde, y entre jóvenes una fogata puede ser ocasión propicia para hablar.

La música también provoca recuerdos, más aún en comunidades campesinas y populares donde cantar o escuchar canciones en grupo es una práctica frecuente. Por ello es que las serenatas y las audiciones colectivas de música, utilizadas como dispositivos de activación de memoria, ofrecen grandes resultados. A partir de una exploración previa se consigue un grupo musical versátil que pueda interpretar canciones de diferentes épocas o se pide a las personas invitadas que lleven algún CD o dispositivo con música de la época o momento vinculados al proceso; en el encuentro se escucha la música y se generan conversaciones sobre los contextos y situaciones que evoca.

En la RCHM también utilizamos los *talleres de memoria* y las *jornadas de memoria*, que permiten concentrar en un mismo espacio y tiempo a varias personas y posibilitan el uso combinado de varios dispositivos de activación de memoria. En estos casos también se puede acudir a técnicas expresivas, sean dramáticas (por ejemplo un sociodrama en torno a un acontecimiento) o plásticas (dibujos, collages o maquetas).

En cada proyecto de RCHM estas técnicas y dispositivos pueden reinventarse y combinarse. Cada técnica o dispositivo que vaya a emplearse en una RCH debe prepararse previamente, teniendo en

cuenta las preguntas y objetivos, las personas a las que se convoca, los tiempos y recursos disponibles. También hay que elaborar los instrumentos de recolección de la información (grabadoras, filmadoras, cuadernos de notas, guías de observación).

c. Fase de análisis y comunicación de resultados

Registro y análisis permanente de narraciones e informaciones

Durante la reconstrucción de la memoria se producen narraciones y datos desde los cuales se reconstruirán los procesos históricos; para ello se recomienda unificar el tipo de fichas o planillones que recojan relatos y datos, así como las observaciones que vayan haciendo los investigadores. Una vez recogidos y transcritos los relatos y la información, debe procederse a su análisis.

Interpretación de los hallazgos

Una vez analizada la información se procede a su interpretación. Es decir, a generar una lectura más comprensiva y explicativa del proceso reconstruido, que supere el mero relato o descripción y aporte a los colectivos y organizaciones populares, claves para la toma de decisiones frente a las cuestiones que justificaron la realización de la RCHM.

La interpretación se hace colectivamente, desde las temáticas definidas al comienzo o las que van emergiendo a lo largo de la reconstrucción histórica. En un primer momento el colectivo puede interpretar los hallazgos a partir del reconocimiento de factores del contexto, del dinamismo interno del proceso y del papel de los sujetos. En segundo lugar, se puede acudir a reflexiones teóricas y conceptos que pueden “dar luz” en la comprensión de los procesos; para ello, son necesarias reuniones y sesiones de estudio, de discusión y escritura de las interpretaciones.

Síntesis y socialización de resultados

Una vez hechos el análisis y la interpretación global del proceso reconstruido, se debe redactar un escrito que sintetice hallazgos y conclusiones. El documento se convierte en un referente importante para la organización o grupo, pero por sí mismo no resuelve el problema de cómo comunicar los resultados al conjunto de la organización, movimiento o población interesada; para ello es preciso organizar eventos, producir piezas comunicativas y realizar publicaciones.

Y para decidir qué camino tomar para comunicar los resultados hay que tener en cuenta los lenguajes, las formas culturales y comunicacionales propias de los diversos sectores de población a los que se dirigirán, así como las estrategias de escritura más adecuadas (crónica, relato, ensayo). El medio más común de divulgación de resultados de RCHM han sido las cartillas y libros, pero también se han elaborado fotonovelas, programas de radio, piezas de video y obras de teatro; en algunos casos, se han producido textos de mayor profundidad para la formación y discusión con otros grupos interesados en proyectos similares.

Para terminar

La RCHM puede ser una estrategia investigativa y pedagógica dentro de procesos y programas de educación de personas jóvenes y adultas. Además de producir conocimientos pertinentes sobre el contexto y la población, aporta a la formación de valores, actitudes y capacidades investigativas entre las educandas y educandos que participen en los procesos.

Las estrategias y técnicas presentadas son resultado de la experiencia acumulada; sin embargo, pueden ser recreadas en función de los propios temas y características de cada investigación. Sirva

este artículo para invitar a los lectores y lectoras a participar en esta construcción colectiva de conocimiento y pensamiento.

Lecturas sugeridas

CUEVAS, PILAR (2008), *La recuperación colectiva de la historia, memoria social y pensamiento crítico*, Quito, UASB, en: <http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/470>

FÉLIZ, ANA (2003), *La recuperación de La Historia Local Urbana*, Caracas, Federación Internacional Fe y Alegría, en: <https://www.entreculturas.org/es/publicaciones/la-recuperaci-n-de-la-historia-local-urbana>

PARIS, INGRID M. Y NANCY J. BOHADA (2007), *Recuperación colectiva de la historia y la cultura muisca del resguardo indígena de Fonquetá y Cerca de Piedra en Chía*, Trabajo de Grado para optar por el título de Trabajador Social, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, en: http://repository.uniminuto.edu:8080/jspui/bitstream/10656/100/1/TTS_ParisPerezIngrid_BohadaAvilaNancy_2007.pdf

SALAZAR, GABRIEL (2006), "La Historia como ciencia popular", *Revista Austral de Ciencias Sociales*, núm. 11, en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=45901108>

TORRES, ALFONSO (2014), *Hacer historia desde abajo y desde el sur*, Bogotá, Ediciones Desde Abajo.

Notas

* Esta metodología involucra a los propios protagonistas de un proceso o acontecimiento histórico, en su reconstrucción participativa, acudiendo a aportes de la historia social y de las prácticas de memoria.

** No uso la categoría "comunidad" por el carácter unitario, homogéneo y acabado que supone.



Fotografía proporcionada por el autor.

Zimapán, Hidalgo: resistencia, memoria colectiva y nuevas generaciones

Rafael Reygadas Robles Gil

Universidad Metropolitana - Unidad Xochimilco | México
reygadas@laneta.apc.org

Introducción

En estas páginas referidas a la memoria social y a la educación de personas jóvenes y adultas, presentamos las experiencias que tuvieron lugar en el municipio de Zimapán, Hidalgo, entre 2005 y 2010, miradas nuevamente por algunos de los y las participantes, con el acompañamiento de un equipo de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X). El equipo fue invitado a colaborar con las y los protagonistas en la reflexión crítica del movimiento ya que a través de su proyecto de

investigación: “Memoria colectiva. Creación imaginaria en los procesos instituyentes”, en el que participan profesoras/es y estudiantes, había venido acompañando la sistematización de 47 experiencias en diferentes estados que se interrogaron sobre sus propuestas y sus prácticas y se organizaron para aprender de su pasado, proyectar su futuro, y escribir y publicar sus hallazgos.

Zimapán es un conjunto de comunidades serranas de alrededor de 40 mil habitantes, de tradición minera de más de 400 años; en esa zona las minas

se han ido agotando, dejando un saldo grave de contaminación y enfermedades derivadas de los inmensos “jales” o cerros de escombros tóxicos de las minas que por siglos se han ido abandonando a cielo abierto, impregnando el aire y penetrando a los mantos freáticos del subsuelo.

La construcción y operación del confinamiento de desechos tóxicos en Zimapán fueron aprobadas por el gobierno federal a la trasnacional española Abengoa-Befesa antes de que la empresa presentara la Manifestación de Impacto Ambiental (MIA) a la Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT) y sin consultar a las comunidades afectadas. La MIA autorizada tres años después no reconocía que la zona es de recarga de acuíferos que alimentan el agua de la presa de Zimapán y surten de agua potable a Pachuca y Querétaro, por lo que el confinamiento representaba graves riesgos de contaminación hídrica.

Por otro lado, la comunicación oficial que se hizo a la población del municipio era que la empresa compraría plástico, aluminio, papel y vidrio para reciclar, y daría empleo a muchas personas de la comunidad. Sin embargo, la gente empezó a dudar de que se tratara de una recicladora de desechos cuando las primeras lluvias rompieron y arrastraron aguas abajo la geomembrana que cubría la barranca; algunos habitantes de la comunidad comenzaron a buscar en Internet información acerca de Abengoa y encontraron que tenía demandas en España por contaminación del Río Tinto y en otros lugares del mundo por contaminar el medio ambiente. Al dar a conocer estos hechos a la población del municipio en asamblea general, se acordó solicitar información a la presidencia municipal y a la empresa; el 22 de junio de 2007, tanto la presidencia como la empresa tildaron de ignorante a la población pero tuvieron que reconocer que se trataba de un confinamiento de desechos tóxicos, aunque aseguraron que éstos serían totalmente inertizados.

Frente al burdo engaño y a la calificación de la gente como ignorante creció la indignación y la comunidad de Zimapán decidió impulsar el movimiento

Todos Somos Zimapán para oponerse al confinamiento. Entre las primeras acciones emprendidas están la elaboración y envío de cartas, volantes, peticiones, conferencias de prensa y movilizaciones en la carretera, en Pachuca y en la Ciudad de México.

En las reuniones de elaboración de la memoria colectiva y narración de la experiencia que se llevaron a cabo con el equipo de la UAM, la gente recordó cómo, al ver la fuerza que tenía la empresa y el sometimiento del gobierno a la misma, decidió informar ampliamente a todo el municipio e invitar al Barzón y a otras organizaciones ciudadanas a sumarse al movimiento de resistencia; también recordaron su decisión de participar en el proceso electoral municipal con José María Lozano y su equipo, que habían sido dirigentes/as del movimiento. Sin ser militantes de ningún partido político, este grupo hizo una alianza con el Partido de la Revolución Democrática para acceder a la presidencia municipal en el periodo 2009-2011, a fin de revertir los permisos concedidos a Abengoa-Befesa. Lozano ganó las elecciones y en enero de 2009 tomó posesión de su cargo como presidente municipal de Zimapán. Después de dos años de vicisitudes, que se relatan un poco más adelante, el Cabildo canceló el permiso de operación de Abengoa el 10 de abril de 2009.

Actividades

En el contexto de un convenio institucional entre la Red Unida de Organizaciones de la Sociedad Civil de Hidalgo, A.C., la Fundación Rostros y Voces-Oxfam de México y la UAM-Xochimilco, un equipo de estudiantes y docentes iniciamos las tareas para elaborar, conjuntamente con el movimiento, la memoria colectiva y la narración de su experiencia. El 10 de junio de 2010 fuimos convocados por dos integrantes de Todos Somos Zimapán a una reunión con José María Lozano y su equipo para trabajar de manera coordinada en la recuperación de la memoria del movimiento.

De junio a agosto de 2010 se realizaron numerosas sesiones colectivas de trabajo, búsquedas

bibliográficas y hemerográficas así como también entrevistas con personas relevantes del movimiento o en oposición a él, con la solicitud de que contaran que sucedió en Zimapán entre 2005 y 2010.

El dispositivo planteado para el aprendizaje de la experiencia era sencillo: trabajar en grupo durante tres sesiones en que todas y todos los participantes pudieran hablar y escucharse en torno a tres temáticas: 1) el contexto del movimiento, 2) los orígenes de Todos Somos Zimapán, y sus momentos cruciales, y 3) los aprendizajes, logros y retos. En este dispositivo pedagógico se tuvo siempre la libertad de compartir ideas, críticas, reflexiones y emociones frente a lo vivido, lo que favoreció la elaboración colectiva de una mirada consensada sobre su propio relato.

El proceso en su conjunto fue acompañado por un equipo de tres estudiantes y cinco docentes a lo largo de once meses. Los textos que se iban produciendo eran entregados a personas de la comunidad para que los revisaran, precisaran y corrigieran.

El documento contiene una historia narrada por las y los zimapenses que otorga significados al movimiento y lo presenta como memoria colectiva del mismo a las y los jóvenes de la región y a todos los integrantes de la Red Unida que impulsaron la tarea, como parte de la recuperación de la memoria colectiva hidalguense.

Uno de los episodios que la memoria colectiva reconstruyó con inmenso dolor y rabia, como si hubiera sucedido ayer, a modo de una catarsis colectiva o una especie de ritual de sanación, fue lo que sucedió el 2 de diciembre de 2007. El equipo de la UAM-X puso especial cuidado en la escucha de aquello en lo que la gente insistía, lo que todas y todos repetían con gran pasión, coraje e indignación, que es lo que llamamos “analizador”, como un hecho crucial que representa una encrucijada de sentidos y que altera la cotidianidad haciendo que en adelante todo sea distinto. Ese día personas del movimiento Todos Somos Zimapán acompañaban a una comisión de investigadores/as de la UNAM de diversas disciplinas a hacer un estudio del impacto



Fotografía tomada de: www.youtubezimapan canal6dejulio

ambiental de la empresa. Mientras el grupo recorría la zona cercana a las instalaciones, alguien de la comunidad de San Antonio empezó a aventar piedras y otros empezaron a disparar a la comitiva, que tuvo que huir al cerro y comunicarse con las autoridades municipales para que fueran a rescatarlos porque los estaban balaceando.

Zimapán se encuentra a casi cuatro horas de Pachuca, sin embargo, dos horas después de los balazos ya habían llegado a la cabecera municipal 500 policías federales y granaderos, con tanquetas y helicópteros, golpeando, agrediendo y echando gas a la gente de manera indiscriminada, hiriendo gravemente a muchas y muchos ciudadanos pacíficos, y haciendo detenciones arbitrarias. La provocación estaba preparada y montada para imponer el confinamiento tóxico. Cuando las mujeres y hombres evocaban ese día aciago se les cortaba la voz y se preguntaban por qué el gobierno federal y estatal los trataba como

delincuentes cuando lo único por lo que peleaban era por la salud y por la vida de todos. Sus voces relatan:

Los llevamos porque insistían en que querían estudios del confinamiento. Pero entonces uno de los que trabajaban en el confinamiento, un ingeniero, echó el pitazo, les habló a los de San Antonio que íbamos para allá [...] se pusieron a tirar piedras a todo el que venía [...] les dije: “oigan ¿por qué nos reciben así?, no venimos a nada malo, ustedes están exigiendo estudios, traemos las personas para que hagan el estudio” [...] y dicen: “no, pues de aquí no salen vivos”.

Fue una situación planeada, el querer desca-bezar el movimiento, el querer que la situación de Zimapán demostrara afuera, a Hidalgo y a México, que verdaderamente nosotros estábamos oponiéndonos por unas diferencias políticas. En ese momento ya estaba la situación en los medios de comunicación de Hidalgo diciendo que un grupo de revoltosos había tomado la presidencia municipal.

Todo estaba planeado, se decía que el confinamiento entraría en funcionamiento en el mes de abril de 2008.

[...] entonces ellos implicaban a toda la gente del movimiento y señalaban, señalaban y con esas palabras decían: “a ése le vamos a romper su madre”, “a esa hija de su quién sabe qué”, y así anduvieron. Entonces fue cuando entró la fuerza pública a golpear a toda la gente: niños, señoras, todos, jóvenes; se metieron a la fuerza, golpearon [...] y ahí nos echan los gases lacrimógenos y pues ahí nos echaron bombas de gas.

El saldo de estas acciones fue de 48 personas detenidas en Pachuca. Muchos de los que lograron escapar estaban golpeados y algunos heridos de gravedad.

A uno de los compañeros que le rompieron la espina dorsal, lo dejaron inválido.

No estamos peleando por nosotros, sino estamos luchando por nuestros sucesores [...] que posteriormente me diga uno de mis nietos: “¿qué

hiciste por parar esta contaminación?”. ¿Qué le puedo contestar? “¿Nada?”. ¡No, no le puedo contestar eso!

El Estado usó todos los medios de comunicación: televisión, radio, periódicos, noticieros para satanizar el movimiento y declararlo como enemigo, como revoltosos, como terroristas y así reprimirlo con virulencia. Sin embargo, el movimiento Todos Somos Zimapán sostuvo su lema: *no al confinamiento, sí a la vida*; eligió dos veces a su presidente municipal e impidió, con los cuerpos de sus integrantes de por medio, la entrada de más tráilers, así como también logró que el ayuntamiento suspendiera, primero de manera temporal en julio de 2008, y luego de manera más permanente el 10 de abril de 2009, los permisos de operación del confinamiento. A partir de entonces el complejo industrial se mantiene cerrado y el gobierno de México está demandado por Abengoa en el Tribunal Internacional de la Haya, ¡irónicamente!, por no haber apoyado a la empresa para que funcionara.

Resultados

La memoria construida en asambleas amplias fue presentada a toda la comunidad en un pequeño libro titulado: *Memoria del movimiento cívico Todos Somos Zimapán*, en un auditorio en la cabecera municipal, el jueves 21 de abril de 2011. Se trata de un relato vivo que entreteje los testimonios de las y los participantes, y que de manera organizada expresa los recuerdos y los sentimientos colectivos, los engaños, el menosprecio e insultos de parte de empresa y autoridades, las amenazas, los temores, las vacilaciones, las dudas, la rabia, la indignación y las decisiones colectivas de luchar por la vida y en contra del confinamiento.

¿Qué aprendieron las y los participantes en el proceso de recuperación y narración de su experiencia? El relato del movimiento permitió a la gente recordar el sentido profundo de su lucha por la

vida y la salud, así como dar a conocer públicamente las razones de la misma; en su propio testimonio:

Es muy importante este esfuerzo porque ni entre nosotros mismos, los que formamos parte de la historia que cada quien lleva, nunca nos hemos puesto a decir: “¿sabes qué?, es que yo viví esto...”. “A mí me tocaba hacer esto, pero a tí lo otro”. Entonces ni nosotros mismos sabemos realmente qué fue esta lucha. La conocemos y sabemos, y vamos, pero tal vez no sé la historia que ella vivió en determinado momento. O sea, es como juntar todo, porque ni nosotros mismos sabemos cada uno qué es realmente, qué ha sido, cuál ha sido el impacto. Y también creo que esto nos va a servir a todos para retomar este camino, esa lucha por la que estamos. Porque hemos tenido logros, pero tal vez hemos dejado un poco la lucha y no ha terminado.

Es clara la conciencia de las y los participantes de que la lucha fue una victoria popular, que puso límites a los agravios y a las decisiones autoritarias emanadas del gobierno federal, estatal y municipal en alianza con la transnacional, pero también es claro que lo ganado puede no ser definitivo si se dividen. Aunque *saben que pueden*, tienen conciencia de que unidos tienen poder para seguir transformando otras cosas o para resistir nuevos embates; saben que pueden participar en el diseño de su futuro que, como diría Paulo Freire, no está previa e inexorablemente determinado. También aprendieron a desprivatizar sus dolores, sus emociones, sus miedos y sus sueños, a compartirlos, a hacer públicas sus reflexiones y sentimientos y a compartirlos.

Otro aprendizaje del proceso de sistematización y construcción de memoria es que se relevó la importancia por la disputa del significado del movimiento. Las y los participantes señalaron que el movimiento fue ciudadano, autónomo, organizado, independiente, resolvió su rumbo en asambleas de amplia participación de acuerdo a los intereses de la mayoría. Además, aprendieron a hablar en público, a difundir sus ideas, sus derechos, a elaborar

volantes informativos, a enviar correos electrónicos, a organizar brigadas y movilizaciones, en una palabra, la gente pudo reconocer el cambio de una pasividad conformista a una participación activa.

El proceso mostró también que las y los zimapanenses no quisieron que su salud siguiera siendo sinónimo de enfermedad y contaminación, y por eso decidieron no arriesgarse a la posibilidad de alguna negligencia de empresas extranjeras y asumir la responsabilidad de transformar la situación.

A lo largo de la elaboración de su memoria se fue fortaleciendo un *nosotros* que iba incluyendo a los acompañantes como aliados para poder organizar y dotar de sentido a su historia, a la escritura de su palabra.

Las y los zimapanenses decidieron darle vida al movimiento cívico Todos Somos Zimapán al mirarse como sujetos creadores de su futuro y de generaciones venideras; de esta manera transformaron la situación que habían tenido hasta ahora, luchando no sólo por sus derechos, sino también por los de sus familias, sus comunidades y del propio país.

Recomendaciones para la acción

Este artículo se presenta hoy como parte de una amplia reflexión sobre la memoria social y la educación de personas jóvenes y adultas, con la seguridad de que el movimiento de resistencia que tuvo el lema: *sí a la vida, no al confinamiento* quedó plasmado en un proceso complejo de creación de significaciones e imaginarios sociales, y en un texto que contribuyó y contribuye a fortalecer un sujeto colectivo en defensa de derechos fundamentales. Enseguida enlistamos algunas recomendaciones para las y los educadores de personas jóvenes y adultas que quieran trabajar en la memoria de movimientos sociales:

1. La elaboración de la memoria de un movimiento u organización se puede hacer cuando existe una demanda de la misma, es decir, cuando una comunidad, grupo, colectivo, organización o

movimiento quiere volver a pensar su práctica, elaborar organizadamente su historia, para aprender de ella.

2. Es conveniente que ese proceso de elaboración sea acompañado por una persona o un equipo externo que, a manera de espejo, contribuya al proceso de sistematización.
3. Para elaborar colectivamente la memoria seguir una ruta metodológica simple:
 - a) en primer lugar, *precisar colectivamente el contexto de la experiencia a trabajar* enfocando las *preguntas principales* y los *ejes específicos* a abordar;
 - b) *enseguida elaborar la línea del tiempo o historia del sujeto colectivo que interviene o interactúa*, es decir, el colectivo sujeto de la memoria, destacando los momentos cruciales. En las sesiones de trabajo, las y los acompañantes o facilitadores/as deben estar especialmente atentos a la escucha de “las insistencias” o “analizadores”, que son acontecimientos que perturban el orden establecido, que permiten develar lo instituido, descolocar a las y los actores, así como descubrir sus compromisos e implicaciones, pues al mostrar el fondo de los problemas, abren la situación a nuevas perspectivas;
 - c) y en un tercer momento trabajar en el análisis y la interpretación de lo realizado, de la incidencia pública de las acciones, de los logros y limitaciones, alianzas, retos y tipo de vínculos establecidos con otros actores y gobiernos, de tal forma que se generen nuevos conocimientos y se expliciten los aprendizajes individuales y grupales.
4. Socializar las experiencias, difundirlas y significarlas colectivamente a través de la escritura y los comentarios de la misma.
5. Utilizar los materiales para dar a conocer al grupo, movimiento u organización la propia

historia y memoria, así como también para formar a nuevas y nuevos integrantes.

6. Como toda praxis pedagógica popular, en las actividades y reflexiones cotidianas de las organizaciones civiles desde una “mirada segunda”, que se pregunta colectivamente sobre los significados de lo practicado y vivido, se interroga a la experiencia en relación a un “imaginario posible” o a un “inedito viable” que propone nuevos horizontes y nuevas mediaciones para dar vigencia a derechos humanos, a alternativas sustentables, y a la inclusión en los procesos democráticos de decisión.

Lecturas sugeridas

Si las y los lectores quieren conocer otros casos de sistematización de experiencias cuyos procesos sociales y subjetivos de producción y significación han implicado perspectivas de educación de personas jóvenes y adultas, puede consultarse:

JARA, OSCAR (2002), *Para sistematizar experiencias*, México, Alforja/IMDEC.

KRISMAN, BRUNO, “A buen puerto. Memorias de los trabajadores del mar organizados”, en Yamandú Acosta y otras/os (coords.) (2014), *Sujetos colectivos, Estado y capitalismo en Uruguay y América Latina. Perspectivas críticas*, Montevideo, Ed. Trilce, Núcleo-red Pensamiento Crítico en América Latina y sujetos colectivos y Espacio Interdisciplinario, Universidad de la República de Uruguay, pp. 133-160.

Reygadas, Rafael y Carlos Zarco (coords.) (2005), *Horizontes del desarrollo local. Aportes de las organizaciones civiles en México*, México, CEAAL.

Reygadas, Rafael y Roberto Vega (coords.) (2014), *Caminos de lucha y esperanza. Once relatos por la justicia, la inclusión y todos los derechos humanos*, en: www.sedepac.org/publicaciones

Sobre el movimiento Todos Somos Zimapán consultar video: www.youtube.com/zimapancanal6dejulio partes 1, 2, 3, 4, 5 y 6.



Fotografía proporcionada por las autoras.

Memoria y educación: metodologías innovadoras en Sitios de Conciencia

Julieta Cuéllar

smilosevicbijleveld@sitesofconscience.org

Sophia Milosevic Bijleveld

jcuellar@sitesofconscience.org

International Coalition of Sites of Conscience | Nueva York

<http://www.sitesofconscience.org/>

A veces se ve como algo que ya sucedió, es decir, lejos, como la historia, y así es. Pero cuando estás allí te das cuenta de que hay gente que todavía está involucrada debido a que sus hijos e hijas siguen desaparecidos y buscan los restos... lo que me hace reflexionar más y ponerme en el lugar de esas familias.

**Estudiante que visitó el
Parque por la Paz Villa Grimaldi**

El Parque por la Paz Villa Grimaldi se encuentra en el principal centro de detención, tortura y

exterminio de la dictadura chilena. Antigua propiedad de una familia rica, Villa Grimaldi fue destruida cuando se acercaba el final de la dictadura militar. Decidido a mantener el sitio y recordar los hechos ocurridos allí, un grupo de sobrevivientes de ese lugar creó ahí un parque de la paz, en donde se erigieron varios monumentos que evocan las experiencias de las víctimas. Hoy, Villa Grimaldi organiza visitas al lugar guiadas por sobrevivientes, dirigidas a estudiantes, lo que permite a las y los visitantes

escuchar relatos de primera mano de lo ocurrido allí. Sin embargo, y a pesar de ser un lugar impactante y evocador, el equipo de Villa Grimaldi reconoce la importancia de crear programas que ayuden a que la gente joven pueda identificar y abordar los temas que les resultan más relevantes, con el fin de inspirar nuevas acciones cívicas orientadas a evitar que este tipo de sucesos vuelvan a ocurrir.

Uno de los legados más devastadores de la dictadura de Pinochet para la juventud es una cultura empobrecida en términos de activismo, en tanto que la gente joven que se organizó en contra de aquel régimen fue desaparecida, torturada, detenida y asesinada. Los programas principales de Villa Grimaldi se han dedicado a la educación, y en particular a la educación de la juventud. Un programa clave es el que brinda apoyo a jóvenes en el diseño de proyectos que puedan poner en práctica en la escuela, para identificar y resolver sus problemas más críticos. Villa Grimaldi ha trabajado con maestros, maestras y estudiantes para identificar las preocupaciones más acuciantes en el aula: la cultura de la violencia, de la descalificación y de la exclusión, expresada en el *bullying* a inmigrantes e indígenas, es apenas una de las secuelas más fuertes del terrorismo de Estado. Con base en lo anterior, el personal de Villa Grimaldi desarrolló nuevos recorridos por el parque que se apartan del simple intercambio de recuerdos entre supervivientes y visitantes, y en cambio propician el establecimiento de relaciones más directas entre la historia de Villa Grimaldi y los retos que la juventud enfrenta actualmente. Las y los educadores de Villa Grimaldi creen que, si se quiere alcanzar el objetivo del "Nunca Más", deberán ser las nuevas generaciones las que se apropien del lugar, y por diferentes motivos.

La memoria, tanto individual como colectiva, está en todos lados; sin embargo, a pesar del aparente interés universal, y el exhorto a preservarla, rara vez se activa para promover el compromiso cívico con temas contemporáneos, con el propósito de empujar a la sociedad a involucrarse plenamente con las consecuencias del pasado. Este es el sello de

la Coalición Internacional de Sitios de Conciencia, una red de más de 200 museos y lugares históricos.

La Coalición reconoce que el poder de los lugares de memoria no es inherente a ellos ni se activa automáticamente; deben ser puestos al servicio de la promoción de la acción cívica, la construcción de culturas de paz, el respeto a los derechos humanos y la justicia social. La Coalición fue fundada en 1999 por integrantes de nueve sitios históricos y museos de todo el mundo que se reunieron para considerar y repensar el papel de los sitios históricos y lugares de memoria en la sociedad contemporánea.

En su misión de promover la participación ciudadana, e inspirar a las y los visitantes para construir un futuro mejor basado en una cultura de derechos humanos, los Sitios de Conciencia ponen la educación en el centro de sus programas. La memoria —especialmente aquella que se activa a través del poder de un sitio o lugar histórico— ofrece una oportunidad única para la educación de personas jóvenes y adultas, puesto que es aplicable a cualquier historia y es universalmente accesible.

Los Sitios de Conciencia son lugares de memoria —museos, sitios históricos, monumentos y otras iniciativas de memoria— cuya función principal es promover los valores humanitarios y democráticos. Interpretan la historia a través de un lugar, incluyen programas para estimular el diálogo sobre problemas sociales apremiantes y ofrecen oportunidades para la participación pública en las cuestiones planteadas en el sitio, o a propósito de éste.

Al igual que las historias que abordan, los métodos por los cuales los Sitios de Conciencia se enfocan en la educación son diversos. Estos Sitios están llamados a conectar con públicos diversos, como los escolares, las personas adultas y jóvenes, así como también con víctimas y ex perpetradores. Esto supone múltiples interacciones, así como distintos métodos para abordar el pasado. Los Sitios de Conciencia trabajan, además, en diferentes etapas de la memorialización (entendida como el proceso a través del cual se perpetúa o es sostenida la memoria): tanto en las fases iniciales, es decir, en la documentación y

recolección de testimonios del pasado, como en etapas ulteriores, en las que se provee a la sociedad de espacios para compartir esas historias.

Los casos que vamos a abordar en este artículo ilustran estos diferentes procesos y demuestran que los Sitios de Conciencia pueden actuar como una base poderosa para el desarrollo de programas educativos significativos. Elegimos estos casos porque ponen especial énfasis en la importancia del componente educativo en los procesos de memorialización, además de que representan la diversidad regional y metodológica de la Coalición Internacional de Sitios de Conciencia. Las metodologías que expondremos en las líneas que siguen son: el mapeo del cuerpo, utilizado por la Fundación para la Cultura Indígena y la Salud, en Kenia (Trust for Indigenous Culture and Health), una aproximación, desde la perspectiva psicosocial, para recoger historias de sobrevivientes y activar la expresión de sus testimonios; los programas de diálogo facilitado, que se utilizan en el Museo Urbano, en Estados Unidos, en los que se invita al público a involucrarse más plenamente con la historia que se representa en el sitio y empodera a las y los visitantes para actuar tan pronto abandonan el espacio del museo; y el diálogo intergeneracional, promovido en Juventud por la Paz (Youth for Peace), en Camboya, que favorece la comunicación entre generaciones, lo que conduce a una más profunda comprensión del pasado y abre caminos para la reconciliación y la consolidación de la paz en el país.

Educando a través de las artes

La Fundación para la Cultura Indígena y la Salud (TICAH por sus siglas en inglés) es una organización keniana creada en 2003 que utiliza la cultura indígena y los rituales tradicionales para abordar problemas contemporáneos de salud y sexualidad, tensiones étnicas y violencia comunitaria, así como también la violencia de Estado del pasado. Entre las diferentes metodologías utilizadas por la Fundación, el mapeo del cuerpo es una particularmente eficaz e integral. Se trata de un ejercicio de

terapia artística grupal en el que las personas crean retratos de tamaño natural que ilustran sus experiencias de vida. Quienes participan tienen la oportunidad de narrar su propia historia, incluyendo sus traumas físicos y emocionales, a qué y a quiénes les fue posible recurrir para obtener ayuda, y cuáles son sus esperanzas y aspiraciones.

El mapeo del cuerpo es un método psicosocial que se ha desarrollado a partir del proyecto Caja de Memoria implementado en el 2002 en Sudáfrica. En ese proyecto se buscaba ayudar a pacientes con VIH/SIDA para que se prepararan para la muerte; para ello se elaboraba una “caja de memoria”, a manera de depósito de historias, testimonios, mensajes y otros recuerdos para sus familias. En ese contexto, los mapas del cuerpo se utilizaron para hacer frente a los estigmas que enfrentan las víctimas del VIH/SIDA y para reconocer su enfermedad no sólo a través de sus manifestaciones físicas, sino también mediante la toma de conciencia acerca del sufrimiento mental y emocional relacionado con la enfermedad.

En el trabajo de memoria, los mapas del cuerpo se crean con un grupo durante un taller, que generalmente dura cinco días. En este caso, TICAH trabajó con once sobrevivientes que habían sido detenidos/as ilegalmente y torturados/as en la Casa Nyayo en el centro de Nairobi, bajo el régimen de Daniel Arap Moi.

En el transcurso del taller de mapeo corporal se ofreció, a quienes participaron, un espacio seguro para compartir sus experiencias más dolorosas, así como la oportunidad de ubicar el trauma vivido en el contexto más amplio; de esta manera se les ayudó a reconocer otros eventos significativos de su pasado, a reflexionar sobre sus sistemas de apoyo durante la experiencia traumática, y a imaginar su futuro. Todas estas reflexiones se expresaron a través del arte: las mujeres y hombres que participaron dibujaron y pintaron con la ayuda de un/a o más facilitadores; después, cada quien compartió en el grupo el relato acerca de su mapa. El mapeo corporal en un ambiente grupal ayuda a las personas sobrevivientes a darse cuenta de que no están solas en

su experiencia, ya que se comparten vivencias muy personales en un espacio de confianza. Este proceso, como ya se mencionaba, también permite ubicar las historias individuales en un contexto más amplio, por ejemplo, se resaltaron patrones de abuso y represión del régimen de Moi, y a las víctimas se les dio la oportunidad de identificar puntos en común con otras/otros y comenzar a identificar una narrativa compartida.

Más allá de los efectos curativos que la metodología de mapeo corporal pueda tener en las personas que los elaboran, los mapas corporales crean también un registro de las historias que a menudo han sido marginalizadas, es decir, son vehículos que permiten visibilizar historias ocultas que complejizan y ayudan a revisar la narrativa oficial de los hechos. Los mapas del cuerpo también pueden servir como una herramienta para apoyar acciones de incidencia política y/o jurídica, en el caso de que las y los sobrevivientes decidan exponer sus mapas con ese fin; para fines educativos, ya que son un medio visual poderoso para compartir testimonios; y también pueden utilizarse con fines de reconciliación, pues permiten el reconocimiento público de los traumas personales de las víctimas, y ayudan a la sociedad a asumir un pasado oculto y difícil. Además de todo lo anterior, los mapas del cuerpo son útiles en la investigación en ciencias sociales, como fuente de información cualitativa.

Abordando asuntos controvertidos a través del diálogo facilitado

El Museo Urbano en El Paso, Texas, surgió de un esfuerzo local de base para detener el proyecto de reurbanización del vecindario histórico Segundo Barrio, que por generaciones ha sido puerto de entrada y hogar de personas inmigrantes mexicanas. El Museo Urbano monta exposiciones y lleva a cabo programas acerca de la historia del Segundo Barrio en los museos de la ciudad, en las sedes de organizaciones civiles y en escuelas. Como museo sin paredes, el Museo Urbano colabora continuamente con

la comunidad local en una variedad de entornos. Más allá del Segundo Barrio, un tema fundamental del Museo Urbano es la historia de las zonas fronterizas, en especial las de El Paso y Ciudad Juárez.

El Museo Urbano es parte de una iniciativa de Sitios de Conciencia realizada en todo Estados Unidos y que funcionó por un periodo de tres años; a partir de esta iniciativa se llevó a cabo el proyecto Diálogos Nacionales sobre la Inmigración; su propósito era emprender diálogos públicos a nivel local sobre la inmigración. En ese país la inmigración es un asunto personal y local, cívico y nacional, que se relaciona con cuestiones como la identidad, la cultura y la comunidad, y con los debates públicos acerca de las libertades civiles, la seguridad nacional, el empleo, la salud, la educación y la economía. Es por ello que el debate sobre ese fenómeno ha sido emotivo y polémico en todos los niveles de la sociedad. El proyecto de Diálogos Nacionales trató de responder a la necesidad urgente de contar con nuevos espacios donde la población estadounidense, incluidos las y los inmigrantes recientes, pudieran entablar un diálogo informado y abierto, a través o más allá de las diferencias, sobre el tema siempre presente y sensible de la inmigración.

El diálogo es un principio central en los Sitios de Conciencia. La Coalición Internacional de Sitios de Conciencia ha desarrollado una metodología mediante la cual, a partir de la historia del sitio en cuestión, una persona facilita en el grupo una discusión profundamente personal de un tema contemporáneo controvertido. En el programa de diálogo facilitado se transita por una trayectoria previamente definida: quien facilita la actividad comienza planteando preguntas generales, que no resulten amenazadoras, para luego moverse a preguntas más profundas, más difíciles, que invitan a las personas participantes a reflexionar sobre sus propias opiniones y prejuicios. Posteriormente, se les conduce a considerar qué acciones individuales pueden tomar con base en lo que han aprendido o reflexionado. A diferencia de la mayoría de los programas de museos y de sitios históricos, éste toma las experiencias personales de quienes participan como punto de

partida, y reconoce el poder que puede tener la discusión de estas experiencias en un espacio histórico. El diálogo que promueve la Coalición reconoce la diversidad inherente de las experiencias y, por lo tanto, la existencia de múltiples "verdades". Este diálogo desplaza a las y los participantes del lugar de simples observadores de la historia, hacia el reconocimiento de su propio papel en los legados contemporáneos vinculados a esa historia. El diálogo, por tanto, es central en la manera en que los sitios de conciencia inspiran a la sociedad a pasar del recuerdo a la acción.

En lugar de basar el diálogo en una exposición del Museo o en el Segundo Barrio, en este caso el Museo Urbano adoptó como "su sitio" a toda la frontera entre Estados Unidos y México. El programa, cuyos participantes fueron estudiantes de la Universidad de El Paso, Texas, se centra en dialogar acerca de la experiencia local de los y las universitarios de la frontera, utilizando un conjunto de 20 fotografías de personas y lugares de El Paso y Ciudad Juárez. Después de las preguntas iniciales para ayudarles a explorar la inmigración a través de su vida cotidiana en la frontera, se les pide que escojan una fotografía que les diga algo y se les pregunta por qué. Esto desencadena una conversación profundamente emocional y personal acerca de la complejidad de vivir en un lugar donde dos países se encuentran; de esta manera, lo que podría ser un debate virulento sobre la inmigración se convierte en un diálogo respetuoso y reflexivo, basado en las realidades de la vida fronteriza.

Conectando el pasado con el presente a través del diálogo intergeneracional

La creación de vías para el diálogo entre grupos de distintas edades ha sido para la Coalición una estrategia poderosa para ayudar a las comunidades a trabajar por la reconciliación y la comprensión más allá de las diferencias. El diálogo intergeneracional es otro método utilizado en muchos Sitios de Conciencia, porque genera espacios para que las generaciones mayores y las jóvenes hablen de lo que puede ser un pasado doloroso o de temas que de otra

manera no tendrían ocasión de discutir. Además de abrir oportunidades para que las generaciones más jóvenes aprendan sobre el pasado desde la perspectiva de sus mayores, este método permite que ambas generaciones se conecten con sus pasados y reflexionen sobre sus esperanzas para el futuro.

El diálogo intergeneracional se ha utilizado con gran éxito en el contexto de Camboya, donde el genocidio derivó en la pérdida de las estructuras sociales en una sociedad muy tradicional; este proceso dio lugar a un silencio omnipresente acerca del trauma del pasado, y a una falta de comunicación entre las generaciones y una juventud que ha sido privada de sus derechos y que está desconectada del pasado de su país. Se estima que Camboya perdió entre uno y medio y tres millones de personas bajo el régimen de los Jemeres Rojos (Khmer Rouge) entre 1975 y 1979, es decir que toda una generación fue aniquilada, lo cual deriva en una falta de modelos para la juventud actual. El nivel de violencia y el tipo de abusos cometidos desgarraron enormemente el tejido social camboyano, e impactaron las relaciones y tradiciones familiares, así como las estructuras de apoyo comunitario. Hoy en día, la juventud camboyana tiene dificultades para comprender, o incluso para creer lo que pasó en su país. La juventud se siente a menudo incapaz de hacer frente a los problemas sociales y reacciona, ya sea con violencia o pasividad, creando así nuevos problemas sociales.

Jóvenes por la Paz es un Sitio de Conciencia que fue creado para ayudar a educar a los y las jóvenes mediante la historia y las tradiciones de Camboya. Puesto que la juventud tiene un conocimiento muy limitado de los acontecimientos que rodearon el genocidio en su país, Jóvenes por la Paz invita a sobrevivientes y a personas de más edad para que cuenten acerca de su historia. Este método ofrece una nueva vía para conectar a distintas generaciones con el pasado y con el legado de las generaciones previas.

A través de sus programas de diálogo intergeneracional, Jóvenes por la Paz transforma sitios donde ocurrieron asesinatos en masa, en lugares de aprendizaje, de memoria, de construcción de la paz y de compromiso. En esos lugares, los y las jóvenes participan

en proyectos de memorialización (entre ellas, la recopilación de historias personales de sobrevivientes del genocidio) para luego transformarlos en obras de arte. Por ejemplo, en el antiguo centro de detención de Kraing Ta Chan, los y las jóvenes representaron en murales los testimonios de las personas mayores. Los intercambios de historias crean una base de apoyo sobre la cual es posible construir relaciones sólidas intergeneracionales y, además, fomentan el empoderamiento de la juventud, ya que ésta comienza a vislumbrar un papel activo para sí misma en la prevención de la violencia y la construcción de la paz. Al cierre de los talleres, jóvenes y mayores participan conjuntamente en rituales tradicionales budistas para limpiar simbólicamente a las personas mayores, y para que los espíritus descansen. En resumen, el diálogo intergeneracional propicia el empoderamiento de la juventud al favorecer su transformación en agentes de su futuro, a través del reconocimiento del trauma y la resiliencia de las generaciones que les precedieron.

De la memoria a la acción a través de la educación

En este artículo hemos mostrado el enfoque particular que se aborda en los Sitios de Conciencia, poniendo de relieve tres metodologías: el mapeo del cuerpo, como el usado por TICAH, es, en principio, un acercamiento psicosocial que puede conducir a un compromiso más amplio con una comunidad, así como servir de base para programas educativos. Los programas de diálogo facilitado, tal como se practican en el Museo Urbano, constituyen una herramienta poderosa para involucrar a diferentes públicos en la reflexión de sus experiencias personales, así como para favorecer cambios positivos de actitud sobre cuestiones o temas complejos. El diálogo intergeneracional, como ilustra el ejemplo de Juventud por la Paz, permite que las sociedades encuentren soluciones conjuntas a retos que cruzan los grupos de edad, y abre la posibilidad de que las personas jóvenes reconozcan la importancia de la experiencia vivida por sus mayores.



Fotografía proporcionada por las autoras.

Aunque muy diferentes, estas metodologías se centran en el diálogo, que para nosotros es tanto un principio como un recurso que permite que una multiplicidad de voces surja y sea reconocida y legitimada. A través del diálogo se reinterpretan las articulaciones del pasado expresadas a través de narrativas individuales, como parte de la memoria colectiva. Además, el diálogo en los Sitios de Conciencia no es sólo entre personas, sino también entre el pasado y el presente, lo que permite a los y las participantes contextualizar las luchas contemporáneas en las lecciones del pasado. Por otra parte, al facilitar el diálogo los Sitios de Conciencia se inscriben en procesos más amplios de reconciliación, en los que se articulan y aceptan distintas versiones del pasado, y por último, mejoran las posibilidades de que el trabajo de memoria sea un proceso dirigido por las comunidades, es decir, que lejos de ser prescriptivo, conduzca a acciones de memorialización propias de cada contexto específico.

Recomendaciones para la acción

Aunque las historias, programas y enfoques de los Sitios de Conciencia son numerosos, hay elementos comunes que han resultado exitosos y que

permiten hacer algunas recomendaciones para decidir qué metodología usar. En primer lugar, hay que considerar *quién*: ¿quién va a activar el sitio?, ¿quiénes son las personas interesadas? Después, *qué*: ¿qué asunto o tema específico se está tratando de abordar y cuáles son sus objetivos? Después *cuándo*: ¿cuál es el cronograma?, ¿es sustentable el proyecto? Finalmente, considerar *por qué*: ¿por qué activar ese sitio y esa historia?, ¿por qué identificar, recuperar, preservar o abrir al público una actividad o un sitio?, ¿por qué es importante? Estas preguntas son claves para sentar las bases para el desarrollo de un proyecto que conecta el pasado al presente al servicio de la construcción de un futuro mejor.

Las experiencias presentadas en este artículo demuestran que los Sitios de Conciencia se han convertido en importantes lugares de aprendizaje, donde se interpreta la historia, se abordan temas contemporáneos de derechos humanos, y en los que se invita a visitantes y participantes a ser aprendices activos. Los sitios que alguna vez fueron escenario de violencia y trauma se transforman en espacios de diálogo y compromiso. Al involucrarse con las comunidades locales, y al establecer plataformas para que víctimas y sobrevivientes compartan sus historias, los museos, sitios históricos y organizaciones que conforman la Coalición Internacional de Sitios de Conciencia, activan pasados conflictivos como una nueva manera de avanzar hacia la paz y la reconciliación, para ahora y para el futuro.

Lecturas sugeridas

Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi (s/f), *Ciudadanía y memoria. Desarrollo de sitios de conciencia para el aprendizaje en derechos humanos. Seminario y taller*, en: http://villagrimaldi.cl/wp-content/uploads/2011/11/17528_Ciudadanía_y_Memorias_Villa_Grimaldi.pdf

Diseñar el Arco del Diálogo (en inglés): http://www.sitesofconscience.org/wp-content/uploads/2012/10/Members_member-Benefits_010.pdf

“De la memoria a la acción: conjunto de herramientas para la memoria en sociedades posconflicto”. Solicitar a la dirección de correo electrónico: coalition@sitesofconscience.org

“Fortaleciendo la memoria, la justicia y los derechos humanos en Brasil y el hemisferio sur”. Solicitar a la dirección de correo electrónico: coalition@sitesofconscience.org

GUTIÉRREZ TAPIA, CRISTIAN (2014), “Para deconstruir las violencias de Estado. Educación en derechos humanos desde un sitio de memoria”, *Argumentos*, vol. 27, núm. 76, septiembre-diciembre, pp. 15-34, en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59537777002>

“La construcción de la paz mediante la enseñanza de la paz” (en inglés), en: http://www.sitesofconscience.org/wp-content/uploads/2012/10/Members_member-Benefits_006.pdf

Sitios web:

Coalición Internacional de Sitios de Conciencia:
<http://www.sitesofconscience.org/>

Sitios de memoria en América Latina:
<http://www.sitiosdememoria.org/>

Museo Urbano: <https://www.facebook.com/MuseoUrbanoElPaso>

National Dialogues on Immigration:
<http://www.dialoguesonimmigration.org/>

Jóvenes por la Paz: <http://www.yfpcambodia.org/>

Villa Grimaldi: <http://villagrimaldi.cl/>



Fotografía: M.M. Original a color. Compartida bajo licencia CC. <https://www.flickr.com/photos/43423301@N07/4014105157/in/album-72157622461224131/>

La historia de la dictadura civil-militar en el aula: entre memorias y subjetividades

Alessandra Carvalho

Universidad Federal de Río de Janeiro | Río de Janeiro, Brasil
acarvalho5@oi.com.br

Introducción: la dictadura civil-militar brasileña ocupa la arena pública

El 31 de marzo de 2014 se cumplieron 50 años del golpe civil-militar que puso fin al régimen democrático y que inauguró una larga dictadura en Brasil. La conmemoración de esa fecha produjo un fuerte efecto movilizador en la sociedad que resultó en innumerables seminarios y debates organizados por instituciones académicas y culturales, presentaciones de libros y películas, además de un voluminoso y variado material periodístico

en diarios impresos, canales de televisión, sitios de Internet y *blogs*.

El debate público sobre el periodo dictatorial incluyó la participación de distintos actores sociales y políticos que propusieron interpretaciones y memorias sobre el pasado reciente. Muchos analistas buscaron reflexionar también sobre el impacto social de la experiencia autoritaria vivida entre 1964 y 1985 y sus relaciones con temas cruciales para el Brasil de hoy, tales como las formas de represión utilizadas por las fuerzas de seguridad del Estado, el tema de la desigualdad social y la cuestión indígena.

Es importante destacar que la serie de debates que ocurrieron en 2014 se inscribió en un proceso social más amplio, ya que, en la última década, el tema de la dictadura civil-militar brasileña había sido constantemente abordado en materiales audiovisuales —de ficción o documentales— libros biográficos y autobiográficos, diarios impresos y virtuales, y lugares de la memoria, además de las actividades de investigación que se llevaron a cabo en el ámbito universitario. Parte de esa producción fue impulsada por la apertura de nuevos archivos públicos y por iniciativas gubernamentales como la Comisión de Amnistía del Ministerio de Justicia y la Comisión Nacional de la Verdad, cuyo informe final fue entregado a la presidenta Dilma Rousseff en diciembre de 2014, además de otras actividades que les fueron encomendadas a comisiones regionales y locales.

En ese contexto temporalmente más amplio, en el que los sentidos del pasado reciente se analizaban y debatían, desde los primeros meses de 2015 se registraron manifestaciones públicas de oposición al gobierno de la presidenta Rousseff y al Partido de los Trabajadores. En ellas, la dictadura civil-militar apareció de manera frecuente y diferenciada: para algunos manifestantes, el régimen de la presidenta (suspendida de sus funciones desde mayo de 2016) constituye un paradigma de corrupción y de amenaza al orden social; de ahí el surgimiento de propuestas de una nueva intervención militar en el régimen político. Mientras tanto, para otros sectores sociales la calle fue el espacio para exigir el castigo de aquellos que violaron los derechos humanos durante los años dictatoriales, para defender el régimen democrático y para condenar cualquier opción autoritarista como forma de regulación de los conflictos sociales.

Las escuelas, y las y los docentes no fueron ajenos a ese proceso: desde 2014 se implementaron diferentes iniciativas con el objetivo de desarrollar una reflexión sobre el periodo dictatorial en los espacios educativos. En algunas ciudades y estados, el poder público inició una actividad para renombrar

escuelas y sustituir los nombres de personajes afines al régimen autoritario por personalidades escogidas por la comunidad; la selección de estos nombres resultó de procesos de discusión colectiva en los que participaron estudiantes y sus familias, así como funcionarios y funcionarias. Las y los profesores también organizaron actividades como presentaciones de películas e investigaciones; y actividades de carácter local, como la creación de aplicaciones para celular. Además, con mucha frecuencia se promovió el encuentro entre estudiantes y militantes, y/o víctimas de la violencia política durante la dictadura. Entre los resultados de esas prácticas destacan los testimonios como una forma de aproximar al alumnado al tema; de esta manera, las historias y memorias individuales aportan una perspectiva para despertar el interés y la reflexión sobre los años de autoritarismo. En las líneas que siguen se describen y analizan dos experiencias en este tenor.

Actividades

Los testimonios de víctimas de la violencia política durante la dictadura civil-militar

Los estudios sobre los acontecimientos de la historia presente, como la dictadura civil-militar brasileña, son singulares debido a la posibilidad de utilizar, como recurso muy importante, las fuentes orales, así como por el gran espacio que se le concede al tema de la memoria social. En este universo de recursos destacan los testimonios, los cuales se consideran como documentos que expresan, de manera peculiar, los puntos de vista de los individuos en su subjetividad, sus emociones y, muchas veces, su sencillez. Dada la potencia de esos documentos para la historia escolar, se desarrolló una actividad con estudiantes del tercer año de enseñanza media —último año de la escolaridad básica— de una escuela pública en la ciudad de Río de Janeiro a partir de la presentación de un video. En él, la historiadora Dulce Pandolfi presenta su testimonio a

la Comisión Estatal de la Verdad de Río de Janeiro, el 28 de mayo de 2013. En su exposición, que es muy emotiva, describe su encarcelamiento en 1970, y las torturas que sufrió en un centro de detención; además, identifica y responsabiliza, por su nombre, a los agentes del Estado que la torturaron y a los generales que ocuparon la presidencia de la república durante el periodo dictatorial.

En sus poco más de ocho minutos, el video ofrece diferentes posibilidades de discusión con el alumnado. La declaración de Dulce propicia el debate acerca de cuestiones como la violencia practicada por los órganos de represión durante el régimen dictatorial, los principios ideológicos e institucionales de los torturadores, la lógica del sistema represivo y la existencia de centros de prisión y tortura en un barrio muy popular de Río de Janeiro. Pero, sobre todo, lo que provocó a los alumnos salir “de su lugar de confort” fue lidiar con la experiencia traumática vivida y expresada por una persona: el llanto en determinado momento, la respiración entrecortada en otro, la dificultad de contar, el recuerdo de un amigo muerto, la solidaridad de una compañera de prisión, el sufrimiento revivido en el momento de la declaración, las vacilaciones, el coraje y la satisfacción al momento de acusar a los militares, el recelo de la reacción de la hija al relato público... Con ese video las alumnas y los alumnos conocieron el pasado dictatorial a través de la perspectiva individual y de los afectos humanos. La violencia política practicada por el régimen autoritario, antes aprendido como conocimiento histórico, se transformó en una experiencia de escucha y reflexión sobre el dolor, la risa, el sufrimiento y el coraje del otro/otra, y posibilitó la empatía entre personas y tiempos, a primera vista distintos.

Emprender el camino de la empatía a través de los testimonios para la enseñanza de la historia de la dictadura civil-militar, a su vez, implica considerar que el aprendizaje se puede dar no sólo a través de narrativas tradicionales, adecuadas a los parámetros de la veracidad científica, sino también del sentir. Éste, por ser individual e inesperado,

permite a las y los estudiantes apropiarse y significar de modo particular las experiencias pasadas, de acuerdo con sus vivencias, y origina nuevas identidades en la articulación construida entre el pasado dictatorial y el presente democrático. En ese caso, el/la docente debe estar preparada para, también, escuchar al alumnado, así como para abrir espacios y legitimar la expresión de todo tipo de conclusiones particulares, abandonando la autoridad de controlar el saber histórico y los resultados del proceso de aprendizaje.

Las historias de vida

Una segunda actividad se desarrolló a partir de la producción, por parte de las y los alumnos, de la biografía de una persona con edad igual o superior a 60 años, a través de entrevistas. La mayor parte del estudiantado buscó en su propia familia personas con quienes pudiera realizar la actividad. En general, fue la primera vez que tuvieron contacto con la trayectoria de vida de abuelos, abuelas, tías/tíos abuelos, tías y tíos. Uno de los primeros puntos que subrayaron las y los estudiantes/entrevistadores fue la presencia, en los relatos de las personas mayores, de demarcaciones entre pasado y presente que gran parte de las veces no se referían o correspondían a eventos nacionales, pero sí a transformaciones ocurridas en la vida cotidiana: la llegada de los medios de comunicación como la radio y la TV, el mayor espacio conquistado por las mujeres en la sociedad, la manera como se establecían las relaciones amorosas, y el nacimiento de los hijos e hijas, entre otros. Para el alumnado, las distinciones entre pasado y presente se concretizaron primeramente a partir del conocimiento de distintas formas de vida y hábitos cotidianos, que aparecieron frecuentemente en las fotografías incluidas en las biografías. Además, esas distinciones adquirieron sentido porque las y los estudiantes ubicaron sus propias vidas en un periodo de tiempo mayor, en el cual el pasado —de los abuelos o de las madres u otros familiares— influyó directamente en su presente.



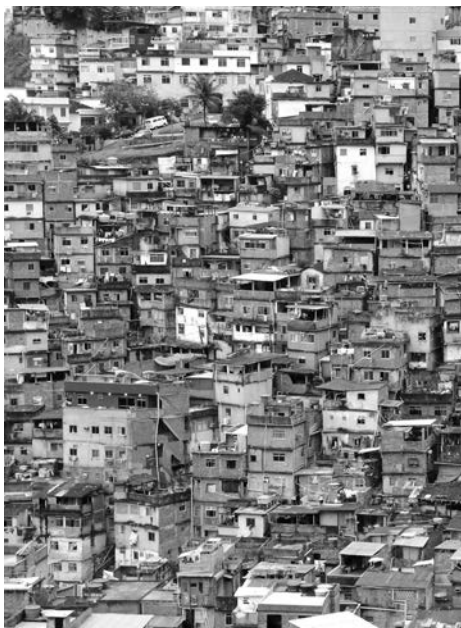
Fotografía: M.M. Original a color. Compartida bajo licencia CC. <https://www.flickr.com/photos/43423301@N07/3998190052/in/album-72157622461224131/>

En ese aspecto, vale la pena considerar la manera específica en que los individuos conciben actualmente su relación con el tiempo vivido. Muchos investigadores que trabajan sobre la dinámica de los procesos de aprendizaje de la historia escolar, así como los relatos del propio profesorado, revelan que las y los alumnos presentan una nueva forma de encadenar pasado, presente y futuro, en la cual el presente adquiere un estatuto casi permanente y absoluto a la vez que el pasado y el futuro se diluyen: el primero visto como experiencia distante, vivida por “otras personas” e incapaz de ofrecer cualquier guía de acción o lección para el presente; el último como algo absolutamente incierto y subordinado a la experiencia de un presente inmediato. Dada esa configuración, la elaboración de acciones didácticas que lleven al estudiantado a identificar y analizar cambios ocurridos a lo largo del tiempo también resulta en el surgimiento de conexiones entre espacios temporales y experiencias humanas que anteriormente se veían como distantes, y permite una comprensión diferente de conceptos fundamentales como *proceso social*, *transformaciones históricas* y *agencia*.

Terminada esa primera etapa de la actividad, que se relaciona sobre todo con la comprensión de la

historicidad de los órdenes sociales, las biografías se llevaron al aula, se presentaron y discutieron colectivamente. De inmediato surgieron diferentes trayectorias de vida con ejemplos de migraciones, ascenso social o enfrentamiento de dificultades económicas. Muchos alumnos y alumnas buscaron cotejar la historia de vida expresada en las biografías realizadas con la narrativa de la historia nacional, en una dinámica de comprensión recíproca. Lo interesante fue, entonces, problematizar las relaciones entre lo individual y lo colectivo, o lo local y lo nacional, enfatizando los puntos de convergencia y, también, de tensión entre esas diferentes dimensiones.

En relación con la dictadura civil-militar, en el salón de clases se reprodujeron las distintas memorias sociales sobre las experiencias vividas en el periodo, algunas de oposición explícita y de resistencia al régimen dictatorial; otras marcadas por la indiferencia en relación al sistema político, o bien, de elogios a aspectos específicos de los años de autoritarismo. Las biografías incluyeron desde un sincero abuelo que alertó al nieto: “A tu profesora no le va a gustar nada mi respuesta, pero en 1964 yo consideraba que el golpe era lo correcto”; hasta una abuela que sintetizó de la siguiente manera su vivencia: “Mi vida no cambió por causa de la



Fotografía: M.M. Original a color. Compartida bajo licencia CC.
<https://www.flickr.com/photos/43423301@N07/3998189636/in/album-72157622461224131/>

dictadura. La gente sabía que, si no hacías nada incorrecto, nada pasaría”. La discusión se desarrolló, entonces, a partir de la reflexión sobre cómo entender y analizar críticamente las diferentes visiones de las y los entrevistados: ¿en qué se basaba la idea del golpe de Estado como una acción legítima?, ¿cómo pensaban quienes se colocaron en la oposición a la dictadura implantada en 1964?, ¿cómo podemos relacionar los testimonios con lo que encontramos en los libros escolares?, ¿qué está implícito en la idea de “no hacer nada incorrecto” y qué indica esa afirmación sobre el proceso de diseminación del miedo y de la autocensura como formas de represión característicos de regímenes dictatoriales?, ¿cuáles fueron los diferentes impactos del régimen autoritario sobre la vida de las y los ciudadanos brasileños a partir de las vidas narradas?

Hubo estudiantes que se mostraron incómodos durante la discusión porque realizaron el trabajo o conversaron al respecto con familiares que pertenecen a las Fuerzas Armadas. En ese momento se estableció el conflicto entre diferentes fidelidades: por un lado a la familia y, por el otro, al profesor o profesora. Antes que un obstáculo, esa situación

permitió que el alumnado percibiera las encrucijadas que surgen cuando están en escena temas sensibles y el pasado reciente, y que reflexionaran sobre las relaciones y distinciones entre el conocimiento histórico como proposición científica y las memorias individuales.

La actividad realizada, en resumen, partió de vivencias/memorias individuales y buscó la aproximación de las y los estudiantes con la historia a través de un escrito que incluyó emociones y sentimientos. Su principal objetivo fue conocer la historia de la dictadura civil-militar a partir de la idea de diversidad, pensando cómo las distintas trayectorias de vida podían iluminar distintas lógicas históricas establecidas en determinado momento y plantear demarcaciones importantes entre pasado y presente. Las biografías escritas por el alumnado ayudaron a componer una historia social más compleja, y rompieron con narrativas marcadas por la dicotomización o generalización que, a veces, cobra gran fuerza en la enseñanza de la historia escolar, y hasta en la memoria social misma, sin dar cuenta de la diversidad de las experiencias humanas vividas sobre la dictadura.

Recomendaciones para la acción

En un escenario social marcado por (dis)continuas narrativas sobre la dictadura civil-militar, la Historia como disciplina escolar emerge para muchos actores como campo privilegiado de “esclarecimiento” sobre lo que fue la experiencia dictatorial y, al mismo tiempo, de formación política y ciudadana. Diversos agentes como el Estado, los medios de comunicación o el propio personal docente, suscriben la premisa de que enseñar la dictadura civil-militar en las clases de historia (“saber lo que pasó”) es el antídoto para que la sociedad no apoye opciones golpistas y autoritarias y, consecuentemente, un medio para forjar en las alumnas y los alumnos la adhesión a la democracia. Así, desde este punto de vista se estaría sosteniendo que a través del conocimiento histórico

escolar, el “nunca más” se fortalecerá de manera más amplia y profunda en la sociedad.

Sin dejar de lado la potencialidad del espacio escolar en la construcción de valores democráticos, cabe apuntar algunas cuestiones sobre las cuales el profesorado debe reflexionar al pensar sus actividades didácticas para la enseñanza de la historia del periodo dictatorial, en relación a las experiencias descritas arriba. Una de ellas se refiere a las relaciones entre la historia que se aprende en la escuela y la historia que se aprende en la vida, a través de la experiencia personal, familiar, profesional, local, generacional, étnica... Es decir, a la relación entre el tiempo pasado definido por el conocimiento histórico escolar, canónico y, muchas veces, referente a la historia nacional, y el tiempo pasado que resulta de la trayectoria de vida, que demarca pasado y presente de formas singulares. En ese contexto, a las y los docentes les compete elaborar prácticas didácticas que establezcan puentes entre la historia nacional y la individual/local, anotar las conexiones y construir con sus alumnos una comprensión más profunda de los puntos de convergencia y de los distanciamientos.

Conocer las narrativas sobre la historia nacional es importante para el alumnado, ya que le permite entender y participar de manera más activa en los debates sociales que ocurren en los medios de comunicación, en los espacios de trabajo y en los religiosos, entre otros. El personal docente puede y debe usar esas narrativas en diálogo con otras dimensiones de la experiencia histórica, relativas a grupos específicos o individuos, y crear así un espacio de “confusión” y “enfrentamiento” entre distintas narrativas que permita a las y los alumnos re-mirar sus propias trayectorias a partir de nuevos aportes y, al mismo tiempo, pensar de manera crítica las narrativas generales/nacionales que circulan comúnmente en la sociedad.

Un ejemplo de ello se revela en el estudio realizado por la investigadora Mariana Cavalcanti en una comunidad pobre de la ciudad de Río de Janeiro llamada Morro do Borel. Cuando investigaba la

memoria local sobre la dictadura civil-militar, Cavalcanti indicó que las delimitaciones temporales construidas y vividas por las personas que habitan en Borel —antes/después, pasado/presente, continuidad/cambio— se referían a dos cuestiones: la lucha por la regularización del título de propiedad de sus viviendas y las transformaciones en la dinámica del tráfico de drogas que existía en la comunidad. Así, el año de 1964, en el que los militares tomaron el poder, y 1968, marcado por innumerables manifestaciones contra la dictadura y por el aumento de la represión política, tenían poco significado en la memoria de las personas residentes de esa zona; en cambio, eran los marcos temporales referentes a la historia local los que establecían rupturas importantes para los sujetos históricos.

Las y los profesores de escuelas públicas que trabajan con jóvenes de las llamadas favelas, sobre todo en las grandes ciudades brasileñas, relatan frecuentemente experiencias semejantes a la analizada por Mariana Cavalcanti: lo cotidiano, marcado por las dificultades económicas y por la violencia practicada por policías e individuos involucrados con el tráfico de drogas o las milicias, resulta en definiciones y valoraciones sobre la democracia y el autoritarismo que por momentos hacen desaparecer las distinciones entre los dos sistemas políticos; esto es, la transición de uno al otro parece no haber promovido cambios sustantivos en las formas de vida de la población.

Es fundamental dar un lugar central a las experiencias de las y los alumnos; sin ellas es imposible construir un debate significativo sobre procesos políticos y sociales. Sin embargo, el personal docente debe tener cuidado de no encerrarse en ellas, y buscar fortalecer la escuela y el proceso de aprendizaje como lugares de re-conocimiento del mundo —individual, local, nacional— a través del cuestionamiento de naturalizaciones históricamente construidas sobre el orden social, como pueden ser la violencia cotidiana y su supuesta inevitabilidad, o las relaciones jerárquicas entre el Estado y la ciudadanía.

Este tema conduce a un segundo aspecto sobre la enseñanza de la historia del pasado reciente, que se refiere a la centralidad que adquiere el aula en sociedades en las que hay una gran profusión de imágenes y de discursos sobre los procesos históricos. Cuando esos procesos se refieren a temas sensibles, o sea, aquellos que traen al debate violencias, discriminaciones y sufrimiento infligidos a determinados grupos, los discursos e imágenes se presentan cargados de emoción, de descontento, de polémica. Una vez más, la escuela se inunda por lo que las y los estudiantes escuchan, ven y leen sobre la dictadura civil-militar, que muchas veces proviene de diversas fuentes y entraña contradicciones y divergencias. En medio de ese proceso político, mediático y educativo, el espacio del aula, a veces estrecho, a veces dúctil, adquiere una dimensión crucial en el mundo contemporáneo. Es ahí donde el personal docente tiene frente a sí la posibilidad de organizar, de forma contextualizada y crítica, toda una gama de informaciones y narrativas propuestas en otros lugares.

Mucho más que enunciar la “verdad” sobre el proceso histórico, descalificando de inmediato determinadas informaciones y memorias colocadas por los alumnos y alumnas, el profesorado tiene frente a sí la perspectiva de trabajar un elemento característico de las sociedades: la multiplicidad de visiones sobre lo que es el orden social, y cómo cada una de esas visiones trae en sí misma una propuesta de convivencia social y un proyecto de futuro. En este sentido, elaborar prácticas que llevan a la exposición y discusión crítica en el aula de las diferentes narrativas vehiculadas por la sociedad acerca de procesos históricos sensibles implica, al mismo tiempo, enfocar los posicionamientos en el presente y abordar el tema de las elecciones del futuro. Una vez más, los “enfrentamientos” y las “confusiones” sobre un tema sensible presentan gran potencialidad como medio para pensar más profundamente los conflictos sociales en relación con las disputas que marcan la construcción social de la memoria sobre procesos y eventos sensibles,

además de posibilitar que las y los estudiantes experimenten en la escuela la convivencia democrática. En esta dinámica, la historia, como disciplina escolar, emerge como un campo importante de significación del pasado reciente autoritario, sobre todo si lo que se busca es establecer una conexión con las cuestiones que movilizan a estudiantes, a docentes, a la escuela y la sociedad en su momento presente.

Lecturas sugeridas

DEL PINO, PONCIANO Y ELIZABETH JELIN (comps.) (2003), *Luchas locales, comunidades e identidades*, Madrid, Siglo XXI de España Editores.

CALDERÓN, FABIÁN GONZÁLEZ Y BEATRIZ AREYUNA IBARRA (comps.) (2014), *Pedagogía, historia y memoria crítica. Una mirada educativa a los discursos y lugares de la memoria*, Santiago, Facultad de Pedagogía UAHC, en: http://www.nebraskaria.es/Nebraskaria/Trabajos_y_publicaciones_files/Memoria.%20historia%20y%20didactica.pdf

MATTOS, ILMAR ROHLOFF (2006), “Mas não somente assim!”, *Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História*, *Tempo*, vol. 11, núm. 21, en: www.historia.ufr.br/tempo/artigos_dossie/v11n21a02.pdf

Núcleo de Pesquisa História e Ensino das Didaduras [FB], en: <https://www.facebook.com/N%C3%BAcleo-de-Pesquisa-Hist%C3%B3ria-e-Ensino-das-Ditaduras-1519391161621200/?fref=nf>

ROSEMBERG, JULIA Y VERÓNICA KOVACIC (2010), *Educación, memoria y derechos humanos. Orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación/Organización de Estados Americanos, Proyecto Multinacional “Memoria y Derechos Humanos en el MERCOSUR. Biblioteca y Materiales Didácticos”, en: <http://www.memoriaenelmercosur.edu.ar/wp-content/uploads/2009/03/educacion-memoria-y-ddhh.pdf>



Fotografía: Eva Filgueira Guimerá.

Proyecto Dos Ríos del Museo del Distrito Seis: recuerdo y olvido en la lucha por la dignidad en Ciudad del Cabo

Mandy Sanger
ms.anger1003@gmail.com

Tina Smith
tina@districtsix.co.za

Museo del Distrito Seis | Ciudad del Cabo, Sudáfrica

Quiero ayudar a las personas a restaurar un sentido de la historia; a aquellas que durante mucho tiempo han sido golpeadas por leyes hostiles y exiliadas de las casas que ellas habían elegido a causa del desalojo bajo el Group Areas Act

Richard Rive,
autor de la novela *El palacio de Buckingham*

En los últimos años, las y los habitantes de Ciudad del Cabo han atestiguado una publicidad febril de la ciudad, ante la urgencia de lograr el reconocimiento internacional de urbe de "primera clase".

Esto ha generado que la región se conozca en todo el mundo por sus famosas montañas, playas y viñedos; por sus exclusivos centros de conferencias y lugares de fiesta, y por su forma de gobierno.

The Table Mountain, la cordillera que se extiende a lo largo de la Península del Cabo, desde Signal Hill en el norte hasta Cape Point en el sur, es Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO y recientemente fue elegida como una de las nuevas Siete Maravillas del Mundo. Se le conoce como Hoerikwaggo (montaña en el mar), un vocablo que procede de las lenguas indígenas khoe y san.

Pero más allá del reconocimiento de este patrimonio en algunos productos promocionales o relacionados con la “marca” de la ciudad, el trauma histórico asociado con el colonialismo y el apartheid sigue siendo una narrativa marginalizada que hace patente que las heridas infringidas a Ciudad del Cabo no han sanado. A menudo descrito como una “herida abierta”, el pasado sigue vivo en el presente a través de la desigualdad social, cultural y económica, que ha quedado grabada en la geografía desde la llegada de los colonizadores en 1652. Mindy Thompson Fullilove describe esto como un “golpe a la raíz” (*root shock*). En la introducción de su libro, la autora explora el impacto de los desalojos que se han llevado a cabo durante siglos en nombre del progreso, entre ellos los de Ciudad del Cabo: “Al cortar las raíces de tanta gente hemos destruido el idioma, la cultura, las tradiciones alimentarias y los lazos sociales. Hemos cubierto los océanos con huesos y llenado los tiraderos de basura con ladrillos” (2005).

El trabajo en torno a la memoria que realiza el Museo del Distrito Seis se dirige principalmente a contribuir a que se cumpla la promesa que ha hecho nuestra actual democracia de restituir las tierras y las viviendas, así como la dignidad, a las personas que han sido relegadas como ciudadanas de segunda o tercera categoría, o de quienes ni siquiera son ciudadanas en su tierra de nacimiento. Esta situación se originó con la llegada de los colonos procedentes de Europa; continuó después durante la consolidación de la ideología nacionalista afrikáner del gobierno del apartheid, y actualmente obedece a las políticas económicas neoliberales que sirven a los intereses de una minoría, en consonancia con los intereses de una nueva élite política.

El Museo del Distrito Seis es un espacio para compartir las historias —dolorosas, alegres y esperanzadoras— del apartheid; lo que impulsa al Museo es el propósito de reconectar personas, lugares, espacios, rituales y actos culturales más allá de las fronteras de raza, clase, género, sexualidad y capacidades.

Quienes colaboramos en el Museo compartimos la esperanza de humanizar un futuro posible

y luchamos para asumir un pasado traumático. De muchas maneras, el Museo ha sido capaz de crear con éxito un “memorial vivo” de/para la comunidad del Distrito Seis y, en general, para Ciudad del Cabo.

La comunidad del Distrito Seis fue fragmentada por las leyes raciales y su población fue esparcida en los “vertederos” de Cape Flats. Esta zona, una planicie entre las dos cadenas montañosas que rodean Ciudad del Cabo (Table Mountain y Hottentots Holland Mountain) se convirtió, en la década de 1960, en un “basurero del apartheid” al que llegaron a vivir miles de personas desalojadas de las áreas urbanas centrales porque no eran “blancas”. Ahora esa zona es conocida sobre todo por la criminalidad, la violencia y las protestas por la falta de suministro de servicios.

La exposición principal del Museo, “Escarbando a profundidad” (*Digging Deeper*), es un importante punto de entrada para las y los visitantes que quieren conocer Ciudad del Cabo a través de múltiples historias y perspectivas del apartheid. También sirve de espacio de memoria para la elaboración e intercambio, *in situ*, de recuerdos e historias similares de desalojo en Ciudad del Cabo, en Sudáfrica y en el resto del mundo.

Nuestro enfoque en la exposición se basa en la superposición de muchas historias personales, expresadas a través de álbumes de fotografías y objetos que se encontraban en las viviendas (que ya no existen); de esta manera se crea la sensación de una “caja de recuerdos” que puede resonar en la gente de muchas formas. El personal del Museo se entrega de una manera profundamente humana, evitando siempre las representaciones estereotipadas o desvalorizadas de las comunidades, que es lo que sucede cuando se asumen las grandes narrativas.

Proyecto Dos Ríos

El Proyecto Dos Ríos fue iniciado por el Museo del Distrito Seis en 2001, para explorar las experiencias ocultas o ignoradas de seis comunidades (Protea Village, Black River, Mowbray, Claremont, Harfield Village y Newlands Village) que habían sido

desalojadas por la fuerza de las zonas que habitaban, en las orillas de la cuenca de Ciudad del Cabo y a lo largo de las rutas del río Liesbeeck y del Black River.

Este proyecto multidisciplinario es una extensión de la investigación que desarrolla el Museo acerca de los desplazamientos forzados en el Distrito Seis y la vida de Ciudad del Cabo. También forma parte del proyecto la documentación histórica de la clase obrera de la comunidad, que se lleva a cabo a partir de la historia oral y la grabación de historias de ese grupo.

Protea Village es el primero de los seis sitios de desalojo que hemos explorado en colaboración con muchas de las familias desplazadas —representadas por el Comité de Acción de Protea Village (PROVAC, por sus siglas en inglés)— para apoyar su trabajo en favor de la restitución. Esta comunidad se estableció por primera vez después de la abolición de la esclavitud, durante la época colonial británica, en el nacimiento del río Liesbeeck, en el corazón de lo que hoy son las lujosas zonas residenciales de Bishopscourt y Kirstenbosch (esta última es sede del mundialmente conocido Jardín Botánico Kirstenbosch).

Las historias orales de exresidentes que han sido documentadas recientemente revelan que ellos y ellas constituían una comunidad formada por jardineros, leñadores, albañiles, trabajadores/as domésticos y vendedoras/es de flores. El proyecto también ha servido para identificar la existencia de profundas relaciones entre las comunidades que se establecieron en la zona de Cape Flats después de la racialización de los barrios de Sudáfrica y el embate de los desalojos; éstos quedaron legalizados en las llamadas “Actas de Áreas de Grupo” (Group Areas Acts) de 1950, 1957 y 1966 que crearon zonas reservadas para los grupos raciales (esta legislación fue derogada en 1991).

La reconexión de las comunidades de la periferia con el centro de la ciudad ha jugado un importante papel en la restitución de la dignidad de las personas; ha sido posible a través de la narración de historias y testimonios, y de la realización de eventos comunitarios, procesiones, actos conmemorativos

y otras celebraciones que contribuyeron a la reconstrucción del tejido de la comunidad, mismo que había sido desgarrado durante los desalojos.

Las personas que habían residido en los barrios expropiados se involucraron en el Proyecto Dos Ríos a través de una serie de talleres participativos de historia oral, los cuales proporcionaron el espacio para la interpretación creativa y dinámica de los recuerdos compartidos sobre la pérdida, y para proveer posibilidades de retorno, tanto reales como simbólicas. Este proceso fue apoyado con el uso de material fotográfico procedente no sólo de archivos y bibliotecas, sino también de colecciones privadas (álbumes de fotos familiares). Para muchas de las personas participantes, los talleres eran como reuniones vecinales que les ofrecían la oportunidad de reunirse con amistades que no habían visto en décadas.

Muchas de las personas, tanto participantes como observadoras, han descrito esta metodología de creación de exposiciones del Museo como un recurso de sanación y reparación. También la vemos como una práctica estimulante, que mueve a involucrarse activamente en reimaginar nuevas posibilidades para el cambio social.

La metodología de trabajo de memoria del Museo del Distrito Seis

El trabajo de memoria que desarrolla el Museo se define por un enfoque pedagógico crítico y puede ser descrito como intergeneracional, multidisciplinar, y específico del sitio en el que se realiza. Aspiramos a proporcionar un espacio para la participación de una amplia variedad de personas más allá de las fronteras culturales, de las capacidades de aprendizaje, de las competencias en términos de conocimientos, y de las orientaciones hacia el aprendizaje.

Utilizamos muchas formas multisensoriales para promover el compromiso comunitario y para inspirar la participación, como un camino de aprendizaje a lo largo de la vida, donde un proceso que termina da a luz nuevas posibilidades para la formación. El proyecto Dos Ríos es un proyecto de investigación



Fotografía: Eva Filgueira Guimerá.

multifacética que trasciende los métodos formales e informales. Las personas que están vinculadas a las comunidades desplazadas con las que trabajamos no son vistas como objetos para la recolección de datos que posteriormente analizan e interpretan personas "expertas"; son sujetos de la investigación, participantes de pleno derecho que se involucran en todos los aspectos del proceso: conceptualización, recolección de datos, diseño y presentación.

El personal del Museo desempeña un papel mediador que conduce a las y los participantes a reflexionar sobre el poder que aportan los procesos formales de investigación en una sociedad que a menudo silencia a las comunidades desposeídas.

Reconocemos que la memoria es problemática de muchas maneras, y por ello gran parte de nuestro trabajo revela las tensiones y controversias acerca de las historias individuales y colectivas. En muchos de nuestros procesos hacemos visible el impacto que tiene en el presente el trabajo de memoria en temas como identidad, pérdida y pertenencia, que son las lentes a través de las cuales las personas exploran distintas versiones de su pasado.

Al tiempo que utilizamos la nostalgia como una manera de participar con las comunidades en procesos exploratorios sobre sus experiencias de

desalojo, fomentamos prácticas de reflexión restaurativa. Es decir, procesos que permitan a las y los participantes enfrentar colectivamente cuestiones asociadas a la pérdida, al dolor, al trauma histórico, al conflicto, al racismo y a la marginación, entre otras, de una manera positiva, con propósitos de sanación y de restitución de la dignidad.

De igual forma, invitamos a las y los participantes a cuestionar críticamente las interpretaciones relativas a la identidad y experiencia comunitarias, tanto las propias como las de otras personas, así como a interrogar a sus propios recuerdos en relación con las perspectivas de los y las demás. La retroalimentación se promueve a través de la creación de oportunidades para la inscripción de esas reflexiones individuales y colectivas en distintos medios; el recuerdo es visibilizado en paredes "parlantes", en "lienzos de memoria", en tarjetas codificadas u otros enseres y recursos que son dispuestos en espacios públicos y van reuniendo, capa tras capa, información, sentimientos, sabiduría, conocimientos, cuestionamientos, opiniones y preguntas.

Para evitar esencializar las experiencias de las personas, es decir, interpretarlas como algo dado y "naturalmente" asociado a sus características o condición, hacemos historia oral a través de muchas

modalidades que permiten conectar con una serie de sentidos que ellas mismas le han otorgado a su pasado; este recurso funciona como un catalizador para evocar recuerdos, incluso aquéllos que están ocultos o latentes. Entre las actividades que se realizan con este fin se encuentran las reuniones vecinales, entrevistas y talleres de historia oral, procesos de mapeo de memorias, caminatas del recuerdo o visitas a determinados sitios en los que las y los participantes ponen en juego identidades que habían sido invisibilizadas en espacios que ahora están ocupados por quienes se beneficiaron del apartheid.

El mapeo de memorias, un método que hemos utilizado durante el diseño y desarrollo del Museo, tiene varias formas, pero principalmente involucra a las personas para que trabajen con su archivo personal, generalmente en grupo en un taller; pero también de manera individual, así como en muchos de los actos conmemorativos del Museo. Para realizar un mapeo de memoria se les pide a las y los participantes que exploren su pasado enfocando temas particulares (ciudad, sitios, cultura, política, música, prácticas religiosas, deportes, apartheid, racismo, solidaridad, etc.). A veces la gente rastrea sus movimientos entre lugares en un gran mapa (como pueden ser, por citar un caso, las trayectorias de evacuación forzosa del Distrito Seis) en el que construyen colectivamente los patrones y la línea del tiempo del desalojo. En otras ocasiones escriben sus pensamientos, recuerdos, sentimientos e interpretaciones en hojas de papel que luego se clasifican y exponen por tema en grandes pliegos de papel. A menudo estas hojas conforman una buena parte de nuestras exposiciones y colecciones de datos.

Los mapas de memorias que resultan más significativos son aquéllos que se trabajan sobre planos en los que se reconstruyen las calles de los barrios destruidos por el apartheid. Para realizarlos se incentiva a las personas que están vinculadas con las calles en cuestión a reinscribirse en esos lugares marcando en el plano sus hogares, escuelas, iglesias, mezquitas, templos, tiendas, casas club y eventos, como el carnaval, con enunciados, nombres, direcciones e incluso fotografías.

Los resultados de todos estos procesos a menudo se comparten a través de una gama de actividades: conciertos, producciones teatrales, simposios, talleres *in situ*, cuenta cuentos o espacios de narración de relatos, y conferencias.

Resultados

Actualmente la historia de los desalojos forzados y el apartheid forman parte de los planes de estudios escolares y universitarios. Con los años, el Museo se ha convertido en un "aula" para muchos grupos de estudiantes, organizaciones de la sociedad civil y urbanistas que trabajan por la justicia social. También se organizan visitas para ayudar a estudiantes, docentes y a quienes se desempeñan en el campo de las políticas públicas, a entender cómo el pasado sigue siendo relevante para una cambiante Sudáfrica contemporánea.

Ahora se cuenta con recursos tangibles que han sido desarrollados a partir de una importante labor de acopio de materiales y de investigación, lo cual permite extender las prácticas de memoria del Museo, y da lugar a sus muy particulares contenidos visuales y orales. Este 2016 se ha diseñado un programa conmemorativo de los 50 años de los desalojos del Distrito Seis.

Uno de los resultados positivos del trabajo de memoria, en el caso del Proyecto Dos Ríos, es el retorno *real* de las comunidades. La información documentada con la comunidad de Protea Village durante el proyecto ayudó a que la comunidad creciera y se consolidara como una parte fuerte en el proceso de demanda por la tierra.

El asesoramiento de profesionales en la defensa de los derechos humanos y el reclamo de tierras tuvo también un impacto enorme: el domingo 5 de mayo de 2002, el Gobierno anunció que las y los ex pobladores de Protea Village habían ganado su demanda a pesar de la gran oposición de algunos terratenientes ricos de la exclusiva zona de Kirstenbosch. A partir de esta resolución, 86 familias optaron por participar en el renacimiento de la



Fotografía: Eva Filgueira Guimerá.

comunidad de Protea Village en la tierra restituida, mientras que 46 exresidentes optaron por no volver ahí, y prefirieron aceptar un acuerdo monetario. Más allá del regreso a la zona para residir ahí, muchas familias han decidido revivir actividades educativas, sociales, culturales y religiosas que habían sido borradas con los desalojos, lo cual es también otra forma, real, de retorno de la gente en un país que había restringido todas esas actividades a determinadas zonas racializadas de la ciudad.

La historia oral tiene el poder de permitir a individuos y comunidades reimaginar conexiones perdidas entre las personas desplazadas y el paisaje urbano. Esta premisa fue la base para la exposición titulada "Una historia del paraíso", que se llevó a cabo con la comunidad de Protea Village en octubre de 2002. El museo se desarrolló a partir de una campaña pública llamada "Manos fuera del Distrito Seis", en la que se realizaron una exposición temporal, "Streets", en una iglesia metodista, actual sede del Museo, y una publicación, *Recordando la comunidad*; ambas sirvieron de marco y de detonante de conversaciones sobre la memoria, la representación y la vuelta a casa.

"Una historia del paraíso" da continuidad a los diálogos públicos sobre los desplazamientos del

apartheid que fundaron el Museo, y fue la primera de una serie de iniciativas sociales, culturales, históricas y educativas orientadas a conectar a la gente con los sitios de expulsión forzada a lo largo de los ríos Liesbeeck y Black. En el proceso de creación de la exposición, aproximadamente 55 familias tuvieron la oportunidad de contar sus historias utilizando álbumes fotográficos personales, creando árboles genealógicos, construyendo colectivamente mapas de memorias, y con el tiempo muchas personas más se acercaron para compartir sus recuerdos de expulsiones forzosas añadiendo capas y capas de nueva información. Una buena parte de las familias que contribuyeron a armar la exposición han seguido participando en la labor educativa que se realiza en el sitio de retorno, comprometidas con el proceso de escarbar más profundo en las historias de muchas otras comunidades que fueron fragmentadas y reubicadas en los barrios de Cape Flats, porque no eran "blancas".

Para mucha gente joven nacida en esos barrios, los relatos del pasado reciente han servido para afirmar su sentido de pertenencia en una ciudad donde quienes se beneficiaron de las injustas leyes del apartheid se siguen resistiendo a los modelos inclusivos de desarrollo urbano. En muchos casos

esto les ha ayudado a explicarse sus circunstancias actuales de exclusión socioeconómica como resultado del abuso de poder y de los privilegios de los que gozaba un pequeño sector de la sociedad, en lugar de achacarlas al hecho de que sus mayores no hayan tenido éxito en sus vidas. Abrigamos la esperanza de que, al tener conciencia histórica del pasado, y de su vinculación con el presente, la gente joven será capaz de imaginar posibilidades para la creación de un futuro más igualitario, donde no esté encadenada a las limitaciones heredadas de las desigualdades creadas en el pasado.

Otro resultado del proyecto es la Carpeta de Recursos Educativos Dos Ríos, una herramienta para proyectos escolares y comunitarios destinada a la movilización de la memoria colectiva de comunidades desplazadas. Aunque este recurso de aprendizaje fue diseñado para docentes de historia que trabajan con alumnos y alumnas de noveno grado, es adaptable a grupos, y a situaciones de aprendizaje y entornos educativos diversos.

La Carpeta está diseñada como un marco para llevar a cabo proyectos de historia oral, usando seis estudios de caso de comunidades desplazadas identificadas en la investigación del proyecto Dos Ríos. Ofrece metodologías y referencias alternativas a las utilizadas actualmente en las escuelas y universidades, en las que suele animarse a los y las estudiantes a hacer investigación *sobre* las comunidades, en lugar de investigar *dentro* o con las comunidades, como se plantea en nuestros materiales. Su tema central son los traslados forzosos, la historia oral y la metodología de investigación. Se incluyen lugares históricos que representan enlaces vivos con el pasado, biografías sociales, mapas de memorias, cementerios, fotografías de archivo, árboles genealógicos, extractos de historia oral y elementos del patrimonio musical.

Quienes participen y asuman este proyecto podrán comprender cómo las historias locales y la planificación territorial están relacionadas con muchos aspectos de la vida cotidiana y la resiliencia de sus comunidades.

Recomendaciones para la acción

Las experiencias aquí descritas recogen algunos principios metodológicos y herramientas para el trabajo de memoria que han sido utilizadas por el Museo. En las líneas que siguen exponemos algunas recomendaciones puntuales relacionadas con el acopio, generación y difusión de la información; y con la importancia de que la comunidad y otros actores se involucren en el proceso y con los medios a través de los cuales se puede lograr la participación.

1. **Digitalización y accesibilidad.** Como se vio en este artículo, actualmente el conocimiento que se produce durante el desarrollo de proyectos de historia oral puede ser transformado inmediatamente en *blogs*, exposiciones virtuales y otras plataformas o medios electrónicos que permiten que sean compartidos con educadoras/es comunitarios y puedan ser utilizados para activar la participación de grupos de base en proyectos de memorialización o de “construcción de lugares”.
2. **Laboratorios de diseño de memoria para promover procesos colaborativos de “construcción de lugares”.** El proyecto Dos Ríos trabaja como un laboratorio, basado en la comunidad, para influir en activistas que luchan por la justicia social, así como en profesionales del urbanismo, la arquitectura, el paisaje, el diseño, la curaduría y el arte. La idea es impulsar el trabajo desde todos los ángulos y disciplinas sobre la base del potencial de energía creativa que existe en las comunidades marginadas. Estas experiencias constituyen un poderoso mecanismo para hacer de las personas desplazadas, sus historias y sus conexiones históricas con sitios donde acontecieron los hechos traumáticos, una parte integral de los nuevos desarrollos urbanos/rurales.
3. **¡Nada sobre nosotros/as sin nosotros/as!** Los laboratorios de diseño de memoria, como Dos

Ríos, son temporales, adaptables y móviles. Esto es ideal para proyectos de memorialización que involucren artistas de la comunidad para producir murales, esculturas públicas y actuaciones específicas para el sitio en cuestión con las comunidades como coproductoras, y no sólo como consumidoras.

4. **Diálogos y programas intergeneracionales.** Las herramientas que fomentan prácticas participativas capaces de hacer surgir las historias comunitarias ocultas que conecten a la gente con sus lugares a través de las generaciones pueden serles útiles a los/las activistas cuyas comunidades y relatos sigan siendo marginados. Entre estas herramientas están la historia oral, los círculos de cuenta cuentos o espacios de narración de relatos, y los recorridos o "paseos de la memoria" conmemorativos, que sirven para transmitir historias específicas *in situ*.
5. **Exposiciones de historia oral como herramienta para la solidaridad.** Muchas comunidades siguen sufriendo exclusión debido a la pobreza, el racismo, la xenofobia, el sexismo y el chovinismo cultural. Hay proyectos que pueden estimular a las comunidades silenciadas y traumatizadas para explorar su poder oculto o ignorado, por ejemplo, mediante historias o relatos "posibilitadores" compartidos en actos de solidaridad, u otras actividades inscritas en proyectos colaborativos, cooperativos e interactivos. A través de esta forma de movilización de la memoria, se anima a las comunidades a reflexionar sobre su pasado colectivo; a revivir prácticas perdidas de curación a través de actos de cuidado y de espacios para compartir; a conectarse más allá de fronteras que pretenden dividir; y a fortalecer los lazos antiguos y nuevos de amistad en la comunidad.

Lecturas sugeridas

CABALLERO DÁVILA, LUIS FELIPE (2014), "Los museos de la memoria como posibilidad de reflexión ético-política", *Ciudad Paz-Ando*, vol. 7, núm. 1, en: <http://revistaciudadpazando.udistrital.edu.co/index.php/57-articulos-revista-13/527-los-museos-de-la-memoria-como-posibilidad-de-reflexion-etico-politica>

FILGUEIRA GUIMERÁ, EVA (s/f), "El District Six Museum de Ciudad del Cabo (Sudáfrica): el museo de un barrio que no existe", *Mundo Negro (blog)*, en: <http://mundonegro.es/el-district-six-museum-de-ciudad-del-cabo-sudafrika-el-museo-de-un-barrio-que-no-existe>

MACEIRA, LUZ (2013), Museo, memoria y derechos humanos: itinerarios para su visita, Bilbao, Universidad de Deusto, en: <https://independent.academia.edu/LuzMaceira>

Museo del District Six Museum:
<http://www.districtsix.co.za/index.php>

THOMPSON FULLILOVE, MINDY (2005), *Root Shock: How tearing up city neighborhoods hurts America, and what we can do about it*, Random House Publishing Group.

Proyecto Dos Ríos:

Véase en la página web del District Six Museum: <http://www.districtsix.co.za/Content/Projects/TwoRivers/index.php>

Para recibir información acerca de: jornadas de aprendizaje; hojas de trabajo; archivo y cajas de memoria para cada uno de los seis sitios del proyecto de Dos Ríos, escriba a: education@districtsix.co.za / tina@districtsix.co.za / info@districtsix.co.za

Nota

* La provincia del Cabo Occidental es la única provincia en Sudáfrica que no está políticamente controlada por el Congreso Nacional Africano y, por tanto, es alabada por muchos gobiernos de la Unión Europea, de manera especial por Estados Unidos, ya que previene un posible "Estado unipartidista".



Fotografía proporcionada por las autoras.

Tejiendo la memoria desde abajo: el Monumento a la Verdad y la Memoria de El Salvador

Irantzu Mendia Azkue
iranmendia@yahoo.es

Gloria Guzmán Orellana
gloriaesperanza_guzman@ehu.es

Instituto Hegoa, Universidad del País Vasco/EHU | Bilbao, País Vasco

Introducción

El Salvador sufrió una guerra que duró oficialmente doce años (1980-1992) y que dejó alrededor de 75 mil personas asesinadas y 9 mil desaparecidas. Durante la guerra y en la posguerra, las mujeres organizadas alrededor de la defensa de los derechos humanos han estado en primera línea de acciones como la documentación y denuncia pública de las violaciones de derechos humanos, el acompañamiento a familiares de víctimas, la búsqueda de personas desaparecidas, la realización

de exhumaciones, la promoción y seguimiento de litigios en tribunales nacionales e internacionales, la demanda de la derogación de la Ley de Amnistía, la participación en actividades de educación para la paz, y la construcción de espacios de memoria, entre otras. Este valioso trabajo realizado por mujeres de organizaciones de base ha sido documentado en una investigación titulada "Mujeres con memoria. Activistas del movimiento de derechos humanos en El Salvador" (2013), realizada por quienes suscribimos este artículo. Nuestra motivación

fue visibilizar el papel estratégico de las mujeres como sujetas activas en el proceso revolucionario salvadoreño, pocas veces recogido como tal por los trabajos de corte más clásico, donde el activismo de las mujeres de base es poco valorado.

Del conjunto del trabajo político realizado por las activistas salvadoreñas, el objetivo de este artículo es destacar su participación en la creación de espacios memoriales que están sirviendo como herramientas para impulsar la agenda de verdad, justicia y reparación en el país. En concreto, nos referiremos al proceso de construcción del Monumento a la Memoria y la Verdad, principal espacio de memoria de El Salvador —y puede decirse que de Centroamérica—, y que está ubicado en el Parque Cuscatlán de la capital salvadoreña. Se trata de un espacio de memoria social que cumple una función reparadora para las víctimas, además de tener un alto potencial pedagógico principalmente para las generaciones más jóvenes que no vivieron de manera directa el conflicto político-armado.

Actividades: la construcción del memorial y su contexto

Los Acuerdos de Paz firmados en 1992 permitieron que se dieran importantes reformas políticas y que se crearan nuevas instituciones democráticas. Además, como resultado de los acuerdos se creó por mandato internacional una Comisión de la Verdad para esclarecer los más graves hechos de violencia sucedidos durante los doce años de guerra. En 1993 esta Comisión sacó a la luz el informe *De la locura a la esperanza*, donde se recogen miles de violaciones sistemáticas de los derechos humanos cometidas contra la población civil: masacres, asesinatos y desapariciones, y cuya autoría fue mayoritariamente atribuida a las fuerzas de seguridad del Estado (ejército, cuerpos policiales y estructuras paramilitares).

El informe de la Comisión de la Verdad, además de hacer recomendaciones de tipo legal, político y administrativo para prevenir la repetición de

hechos similares, también recomendó medidas de carácter simbólico y moral orientadas a la reparación y reunificación de la sociedad salvadoreña. Una de esas recomendaciones fue la creación de un espacio de memoria que reconociera a las víctimas del conflicto. Sin embargo, la respuesta del gobierno consistió en la negación de los hechos y en la aprobación de una Ley de Amnistía que bloqueó toda posibilidad de dirimir las responsabilidades políticas y penales por los crímenes cometidos durante la guerra, además de que no se dio curso a ninguna de las recomendaciones realizadas por la Comisión de la Verdad.

Para las organizaciones del movimiento social y popular, la Ley de Amnistía no sólo fue un desprecio hacia las víctimas, sino un grave mensaje para el conjunto de la sociedad salvadoreña, al favorecer el autoritarismo y pretender construir una memoria oficial basada en el olvido y la impunidad. Este es el contexto en el que un pequeño grupo de mujeres, familiares de personas desaparecidas y asesinadas, tomó la decisión e inició en 1997 el proceso de construcción de un memorial en recuerdo y dignificación de las víctimas civiles de la represión y la guerra.

Este grupo vinculó a varias personas con un liderazgo público reconocido en la lucha contra la impunidad, y posteriormente lanzó una convocatoria amplia a organizaciones de derechos humanos. Se conformó así el Comité Pro-Monumento a las Víctimas Civiles de Violaciones a los Derechos Humanos (en adelante Comité Pro-Monumento), con la particularidad de que casi todas las personas integrantes del mismo fueron mujeres que, además de ser familiares de víctimas, contaban con una amplia trayectoria de activismo político y social.

El proceso y sus resultados

Los medios para echar a andar un proyecto de estas características eran escasos y tampoco se contaba con apoyo por parte del Estado; no obstante, las dificultades se suplieron con una firme voluntad y

convencimiento de lo necesario de la iniciativa. El Comité Pro-Monumento se enfrentó a debates internos intensos, por ejemplo con relación a qué víctimas debían estar en el monumento: además de las personas civiles asesinadas y desaparecidas, ¿debían aparecer también las personas que murieron combatiendo, de uno u otro bando? El proceso de clarificación y acuerdo sobre este criterio fue muy complicado, teniendo en cuenta que varias integrantes del Comité eran familiares de personas asesinadas y desaparecidas por su cercanía con el Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN), e incluso en algunos casos ellas mismas habían sido parte del Frente.

Una de las cuestiones más claras y unánimemente compartidas era que, atendiendo al objetivo de la reconstrucción del tejido social, era imposible trabajar en un proyecto que no discriminara víctimas y victimarios. Es decir, resultaba inconcebible que en el memorial quedara grabado, por ejemplo, el nombre del coronel Domingo Monterrosa junto a los nombres de las miles de personas asesinadas bajo sus órdenes en la masacre de El Mozote. Abrir de esa manera el listado de nombres haría perder toda perspectiva de reparación que pasara por la verdad, el reconocimiento y la justicia.

Tras los debates, el Comité definió que los nombres que se registrarían en el memorial serían los de todas aquellas personas asesinadas o desaparecidas durante el conflicto político-armado en su condición de civiles. Esto supuso que en el listado, además de las miles de personas víctimas de la población civil, también quedaron incluidas personas de ambos grupos armados que hubieran muerto como civiles, y no combatiendo. Asimismo, en el acuerdo también se decidió incluir los casos de asesinatos y desapariciones, dejando fuera otros hechos de violencia como detenciones arbitrarias, encarcelamientos, torturas y otros hechos similares que no hubieran desembocado en muerte o desaparición. Se puede afirmar que este ejercicio de esclarecimientos, argumentaciones y contraargumentaciones, fue uno de los capítulos de

aprendizaje más importantes acerca del necesario diálogo y negociación interna hasta poner en valor la perspectiva más colectiva.

A riesgo de simplificar el inmenso trabajo realizado, señalamos varios otros resultados del proceso implementado por el Comité Pro-Monumento.

A partir de diversas fuentes de información se creó una amplia base de datos con los nombres de las personas asesinadas y desaparecidas previo a la guerra (década de los setenta) y durante la misma (década de los ochenta y hasta 1992). Si bien existía la base de datos de víctimas que había sido realizada y difundida por la Comisión de la Verdad en 1993, el Comité era consciente de que esa lista estaba incompleta, ya que en esa época muchas personas no acudieron a denunciar las violaciones de los derechos humanos sufridas por varias razones: desconfianza política de lo que pudiera ocurrir con sus datos y testimonios; dificultades para desplazarse a los lugares establecidos por la Comisión de la Verdad para recoger las declaraciones; resignación y percepción de que ya nada podía reparar el daño; o, simplemente, porque nunca les llegó la información sobre la posibilidad de realizar la denuncia.

Además, para completar la base de datos se planificó la campaña "Nombres para no olvidar" que pretendía, por un lado, recoger aquellos nombres que no habían sido reportados y recogidos por la Comisión de la Verdad y, por otro, sensibilizar a la población no organizada para colaborar y adherirse a la iniciativa.

A su vez, después de muchas gestiones se logró por acuerdo municipal el espacio de ubicación del Monumento en el Parque Cuscatlán de San Salvador, donde se construyó un muro de 90 metros de longitud en placas de granito en las que se grabaron los nombres de las personas asesinadas y desaparecidas en el periodo establecido, sumando un total de 25 mil 625. Esta obra fue acompañada de un mural artístico que contiene hitos de la historia del país.

Después de la inauguración el 6 de diciembre de 2003, muchas personas solicitaron que fueran

incluidos nuevos nombres, por lo que el Comité inició una segunda etapa de recolección de información. Como resultado, el 15 de marzo del 2008 se inauguraron nuevas placas en las que se habían grabado otros 3 mil 169 nombres. En esta segunda etapa también se incluyeron las referencias de 194 masacres ocurridas desde la década de 1970 hasta 1992.

Con los años, este memorial se ha convertido en un espacio de sanación y de elaboración de duelos de familiares. A él se recurre en busca del nombre del familiar asesinado o desaparecido, como un medio de “encontrarse” para vivir y enfrentar los necesarios dolores que deben procesarse cuando la pérdida del ser querido ha sido tan violenta y traumática. Este testimonio de una joven familiar ejemplifica la dimensión del dolor ante la imposibilidad de elaborar el duelo de otra forma:

Cuando mataron a mi papá lo registramos con otro nombre [por las condiciones de guerra en ese momento]. Después, cuando empezamos a trabajar en exhumaciones hicimos su exhumación para legalizar su condición de fallecido, pero no encontramos absolutamente nada de él. Entonces lo único que tenemos ahora es este monumento.

Otro de los resultados que las mujeres activistas del Comité Pro-Monumento ponen en valor es el hecho de haber dignificado a las víctimas del conflicto, ya que las políticas oficiales de memoria en El Salvador mostraron un claro desprecio por su vida, al no haber investigado y al haber decretado la Ley de Amnistía para los responsables de las violaciones de derechos humanos. Por ello, el empeño en grabar los nombres propios de las víctimas en el memorial pretendía devolverles la identidad y la dignidad, así como destacar sus aportes en la historia del país.

Hoy sí mi hija tendrá flores en su cumpleaños, el día de su desaparición y el día de los muertos.



Fotografía proporcionada por las autoras.

La construcción del monumento fue para las propias mujeres impulsoras de la iniciativa —como decíamos, en su mayoría familiares de víctimas— igualmente terapéutico y reparador. El proceso les dio conciencia de ser víctimas pero también de ser sujetas activas contra la impunidad. Los años de trabajo en la defensa de los derechos humanos, y de manera específica en esta experiencia que estamos analizando, han resituado a mujeres de distintas generaciones como sujetas políticas determinantes en la crítica al modelo de “paz social” y reconciliación que ha querido implantar el Estado. Desde el final de la guerra y hasta el momento actual, las mujeres organizadas han promovido una memoria social basada en el reconocimiento de la verdad de los hechos:

Ellos saben lo que pasó, nosotras sabemos lo que pasó, y lo que queremos es que la sociedad lo sepa.

Tengo 78 años, y hasta que me muera seguiré luchando porque se haga justicia [...] Porque este mundo tiene que cambiar, queremos que se sepa la verdad, queremos que los niños, niñas y ancianos vivan en otro mundo.

Con ese objetivo, la construcción del Monumento a la Memoria y la Verdad fue una iniciativa protagonizada por mujeres que lograron construir una estructura común de trabajo para realizar una de las acciones de memoria más importantes de la posguerra; se trata de un acto de resistencia y rebeldía frente a la impunidad, que deja constancia física de la historia más reciente de violación de derechos humanos en El Salvador a la que no se ha hecho justicia. La tenacidad demostrada por las mujeres salvadoreñas activas en la agenda de verdad, justicia y reparación, y un resultado tan visible como es el Monumento, remite a lo decisivo de su papel en la defensa de la conciencia social democrática en El Salvador, en un contexto de implantación secular de políticas autoritarias y violentas contra la población.

Reflexiones finales y recomendaciones para la acción

Si observamos las experiencias de Comisiones de la Verdad que han sido puestas en marcha en Latinoamérica, El Salvador es uno de los casos más fallidos de implementación de las recomendaciones de ese tipo de organismos. Durante la posguerra, el Estado ha promovido su propia versión de los hechos, además de un modelo de convivencia social basado en la idea de “pasar página” y “no reabrir heridas del pasado”. A tal fin, sus políticas han sido encarnadas en símbolos, celebraciones, fechas claves y discursos que han negado la verdad de lo sucedido y su propia responsabilidad en la violencia.

En este escenario, experiencias como la del Monumento a la Verdad y la Memoria se han

convertido en una pieza clave en la construcción de la memoria colectiva de las víctimas del conflicto, y en el espacio por excelencia desde el que reivindicar dicha memoria. Su significado sobrepasa lo simbólico, en el sentido de que, además de ayudar a la dignificación y la reparación de las víctimas, constituye en sí mismo un instrumento estratégico de denuncia permanente a ser utilizada contra las políticas de borrón y cuenta nueva.

El memorial, además de cumplir con varias funciones para las y los propios familiares, es un recurso muy valioso para la transmisión de la memoria de las víctimas a las generaciones más jóvenes, aquellas que no han vivido de manera directa la guerra. Les ofrece la oportunidad de ejercer su derecho a la verdad sobre esas casi 30 mil historias que nunca debieron tener ese final y que hablan por sí mismas para que lo ocurrido no sea olvidado, y sobre todo, no vuelva a repetirse. En este sentido, el monumento como espacio físico y social de la memoria del conflicto tiene un enorme potencial como herramienta educativa para la paz y la memoria histórica al servicio de personas docentes, educadoras y orientadoras con responsabilidad en la formación de las generaciones jóvenes.

Con ese objetivo, una vez finalizado el monumento se elaboró una guía didáctica para ser utilizada principalmente con grupos en el sistema educativo formal. Una de las principales lecciones de este esfuerzo es que al no haber logrado un acuerdo con el Ministerio de Educación para que la guía formase parte del currículo educativo, ésta no ha tenido el uso que se esperaba cuando fue elaborada. Sin embargo, el espacio sigue siendo objeto de visitas colectivas pedagógicas promovidas por profesorado comprometido con la memoria histórica en el país. En términos de recomendación para la acción, consideramos que la inserción de esta temática y la visita al memorial en el currículo educativo de las y los jóvenes salvadoreños debe ser una de las principales tareas institucionales en el marco de la creación y dotación de una política pública de memoria que al día de hoy sigue pendiente.

Otro de los aprendizajes importantes de este proceso es que el memorial es una herramienta reivindicativa de peso en el debate sobre la simbología pública relacionada con la memoria. Un ejemplo reciente se dio en 2014, cuando el entonces alcalde de San Salvador sustituyó el nombre de una importante avenida de la capital por el de Roberto d'Aubuisson, principal responsable de la creación de los escuadrones de la muerte y señalado por la Comisión de la Verdad como perpetrador de graves violaciones de los derechos humanos (entre otras, como autor intelectual del asesinato de Monseñor Romero). En resistencia a ello se inició la campaña "Ninguna calle llevará tu nombre", con el lema "¿Querés un nombre? Te ofrezco 30 mil" en referencia explícita al número de nombres grabados en el memorial. Finalmente, en mayo de 2015 las nuevas autoridades de la alcaldía de San Salvador decidieron devolverle a dicha calle su nombre original. En la lucha de memorias que vive el país, el memorial constituye un importante referente y recurso para la acción de los sectores sociales y populares que sufrieron lo peor de la represión del Estado.

Se trata de una iniciativa que ha tenido un importante efecto multiplicador, en el sentido de que en los últimos años se han dado varias experiencias en la construcción de monumentos conmemorativos de carácter más local en todo el país. Entre los aprendizajes al respecto destacamos que, por un lado, estos espacios tienen un significado especial para las familias de las víctimas debido a su mayor cercanía física y a que, en muchos casos, han sido levantados en los propios lugares donde las personas fueron asesinadas o masacradas. Por otro lado, tanto en el monumento erigido en la capital como en los construidos en otras zonas del país, la apropiación del proceso (el acuerdo inicial, la búsqueda documental, el tipo de memorial, su diseño, los significados atribuidos, etc.) por parte de las y los familiares de las víctimas ha sido clave para que dichos lugares de memoria puedan realmente cumplir con

una función reparadora y a su vez educativa, debido a que han sido procesos esencialmente participativos y dialogados.

Lecturas sugeridas

GUZMÁN ORELLANA, GLORIA E IRANTZU MENDIA AZKUE (2013), *Mujeres con memoria. Activistas del movimiento de derechos humanos en El Salvador*, Bilbao, Instituto HEGOA (UPV/EHU), en: http://publicaciones.hegoa.ehu.es/assets/pdfs/292/Mujeres_con_memoria.pdf?1371741516

International Center for Transitional Justice (ICTJ) (s/f), *Faros de verdad, lugares de recuerdo. La conmemoración de los desaparecidos*, Nueva York, Centro Internacional para la Justicia Transicional, en: <https://www.ictj.org/es/multimedia/photo/lugares-recuerdo-con-memoracion-memoria-desaparecidos>

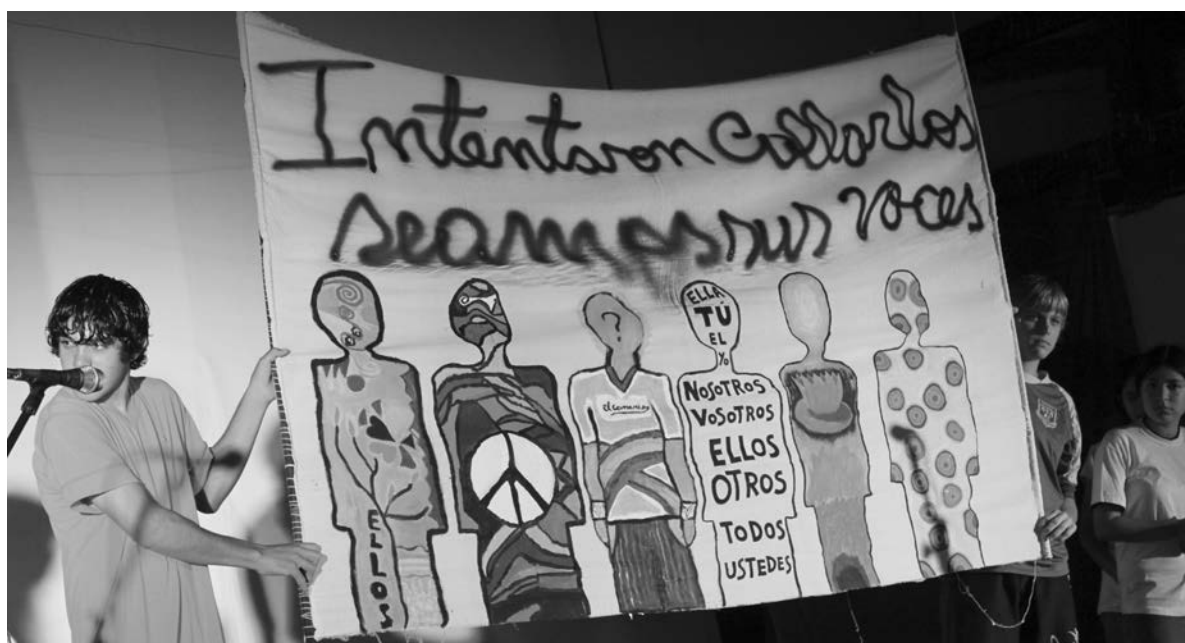
Las Dignas (2004), *Educación desde la memoria. Experiencias pedagógicas para la paz, la democracia y la equidad de género*, San Salvador.

MENDIA AZKUE, IRANTZU (2012), *Justicia transicional. Dilemas y crítica feminista*, Cuadernos de Trabajo de Hegoa, núm. 59, Bilbao, UPV/EHU, en: http://publ.hegoa.efaber.net/assets/pdfs/300/Cuaderno_de_trabajo_Hegoa_59.pdf?1381744546

Naciones Unidas (1993), *De la locura a la esperanza. La guerra de 12 años en El Salvador. Informe de la Comisión de la Verdad para El Salvador (1992-1993)*, San Salvador, Editorial Arcoiris.

SOLÓRZANO FOPPA, JULIO. *Mapeo de la Memoria*, en: <http://www.sitesofconscience.org/2016/07/mapeo-de-la-memoria/>

VINYES, RICARD (2011), *Asalto a la memoria. Impunidades y reconciliaciones, símbolos y éticas*, Barcelona, Los libros del lince.



Fotografía proporcionada por la autora.

El Programa Jóvenes y Memoria, recordamos para el futuro Una experiencia para jóvenes

María Elena Saraví

Comisión Provincial por la Memoria | Provincia de Buenos Aires, Argentina

mariaelenasaravi@gmail.com

<http://jovenesy memoria.comisionporlamemoria.net>

Introducción

En el año 2002 la Comisión Provincial por la Memoria (CPM) de la Provincia de Buenos Aires lanzó la propuesta del programa educativo “Jóvenes y Memoria: Recordamos para el futuro”. La novedad del Programa es que propone que las y los jóvenes deben y pueden ser parte activa en la construcción de la memoria. Nos hemos planteado que el deber de memoria, entendido como la responsabilidad y obligación de transmitir un legado, debe estar vinculado

de manera indisoluble al derecho a la memoria. Las nuevas generaciones ejercen ese derecho cuando son incorporadas a la construcción de la memoria con su propia perspectiva, pero no cuando son pensadas solamente como recipiente para el trasvase de un mandato, en el caso argentino, el del “Nunca Más” a la dictadura militar. La participación es necesaria para una apropiación significativa del pasado.

¿Que se propone y cómo funciona el Programa Jóvenes y Memoria? “Contamos lo que vivimos

junto a nuestros padres y abuelos. No contamos nada diferente a lo que ocurrió en cada rincón de nuestro país. Pero lo contamos con una particularidad muy importante: nos sucedió a nosotros, lo sufrimos comunitariamente y aún hoy nos duele”, dice un grupo de jóvenes de La Emilia, localidad de menos de 3 mil habitantes, que investigó la historia del cierre de la fábrica textil por las políticas económicas de la dictadura en su pequeña localidad, con lo cual miles de personas se quedaron sin trabajo.

Una de las premisas fundamentales del Programa es que el tema elegido para investigar sea una problemática local, es decir, que pertenezca a la comunidad, pueblo o ciudad donde las y los integrantes del equipo viven. Por ejemplo, si el grupo de jóvenes elige trabajar con biografías de personas desaparecidas, esas biografías serán de personas nacidas en el pueblo, que vivieron allí, o cuya trayectoria biográfica se encuentra vinculada de algún modo a esa localidad. La cercanía de las historias con las que trabaja el grupo de jóvenes les otorga la posibilidad de encontrar fuentes directas y construir un conocimiento original sobre el tema. Para indagar sobre la vida de esas y esos detenidos-desaparecidos del pueblo las chicas y chicos acuden al testimonio de familiares o compañeros de militancia, y ese relato en primera persona, del familiar que a la vez es vecino o vecina, impacta de manera muy particular en la sensibilidad de quienes escuchan y permite comprender mejor la trama del terrorismo de Estado.

La CPM entiende que la enseñanza de la memoria y los derechos humanos es parte de la tarea docente, ya que integra la formación ciudadana y la vigencia de los valores democráticos que se trabajan en la escuela.

Actividades

El Programa Jóvenes y Memoria abre su inscripción al comienzo del año y los grupos inscritos deben participar de las etapas que la CPM propone a lo largo de todo el año. El proceso culmina con un encuentro de cierre en el que participan todos los

grupos. En la convocatoria del 2015 participaron más de 900 equipos de trabajo, es decir, un número aproximado de 15 mil jóvenes de toda la provincia de Buenos Aires (éste es el ámbito de actuación de esta CPM, pero la experiencia se replica en provincias como Santiago del Estero, Córdoba y Santa Fe, y en Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

La convocatoria es abierta y se extiende a escuelas y organizaciones sociales, políticas y culturales. Los grupos de jóvenes, coordinados por algún/a docente o persona adulta, se inscriben voluntariamente para investigar sobre alguna problemática vinculada a los derechos humanos y la memoria. Generalmente participan estudiantes de una escuela, pero también pueden inscribirse integrantes de organizaciones barriales o del centro de estudiantes. Los grupos se conforman expresamente para participar en el Programa, por lo que en el caso de los grupos escolares no es necesario que quienes se inscriban sean del mismo curso. Quiénes integran el grupo y cómo se organizan para el trabajo es una decisión que toma el equipo de trabajo una vez constituido. Las y los docentes que se involucran en el programa no pertenecen exclusivamente al campo de las ciencias sociales; por el contrario, se propicia que los trabajos de la memoria y los derechos humanos sean transversales, es decir, que estén presentes en los contenidos de todas las disciplinas.

En el transcurso del año la CPM ofrece diversas actividades en las que participan todos los equipos. Se proponen varios encuentros de capacitación para las y los coordinadores, tanto en las temáticas elegidas por los grupos como en las técnicas de investigación social que se requieren para el desarrollo del proyecto. El Programa también contempla espacios de capacitación e intercambio para las y los jóvenes integrantes de los equipos de investigación; estos espacios son fundamentales dada la motivación que significan el debate y el trabajo con pares.

Por último, y como etapa final del trabajo realizado a lo largo del año, los equipos deberán escoger una producción concreta que sirva como vehículo de trasmisión de los resultados: puede ser una obra

de teatro, un documental audiovisual, música, un libro, una página web, etc. Si bien todas estas producciones se comparten con los otros grupos (y están disponibles en el sitio web del programa), se promueve especialmente que las den a conocer en su localidad, escuela y barrio. Su realización supone un gran esfuerzo de síntesis para contar a otras personas el conocimiento construido a través de la indagación. En el mes de noviembre se hace un encuentro de cierre del Programa en la localidad de Chapadmalal, a orillas del mar. Durante 15 días todos los grupos se encuentran allí para compartir, intercambiar y discutir lo producido.

Resultados

En este apartado se comparten algunas reflexiones a partir de ejemplos de cómo el CPM logra que a través de la memoria se interpele el presente.

En los primeros años del Programa los equipos de investigación elegían abordar mayoritariamente la última dictadura cívico militar (1976/1983) en sus distintas dimensiones; pero luego de 15 años de trabajo, su núcleo de interés se transformó y se incorporaron nuevas temáticas relativas a los derechos humanos: en el año 2015, de los mil proyectos participantes dos terceras partes se ocuparon de esos temas; en la agenda actual han ido tomando cada vez mayor importancia problemas como los relativos a la violencia de las fuerzas de seguridad sobre la población juvenil o los problemas socio-ambientales que padecen en sus comunidades. En el Programa, apropiado y resignificado, las y los jóvenes enlazan el pasado y el presente de modos diversos. Veamos algunos ejemplos:

En muchos casos se elige hablar sobre la discriminación que la gente joven sufre por habitar un barrio estigmatizado por la violencia y la pobreza. El camino para narrar quiénes son y lograr reelaborar su identidad lo encuentran muchas veces en la historia del barrio. Fue el caso del grupo de la Escuela N°25 del barrio Veinte de Junio (La Matanza). Pudieron pensarse como jóvenes en su barrio, en el

presente, a partir de la reconstrucción de la historia de organización y solidaridad que había estado silenciada por mucho tiempo. A través de testimonios de vecinos y vecinas conocieron el origen del barrio en los años setenta, cuando se organizaron para tomar las casas que aun estaban sin terminar y el Estado no entregaba. Fue también mediante la organización comunitaria que construyeron la sala de primeros auxilios y consiguieron los servicios esenciales para el barrio. Las y los jóvenes investigadores se sorprendieron al conocer que el nombre del barrio se debía al día de 1973 en que Perón retornó a la Argentina luego del exilio; con éste y otros descubrimientos fueron haciendo un fuerte trabajo de identidad y memoria. Saber quiénes fundaron el barrio y poder historizar su trayectoria les sirvió para entender quiénes son ahora sus habitantes y para imaginar quiénes quieren ser. En el trabajo final reivindicaron los valores propios del barrio Veinte de Junio, como la unión y la solidaridad.

La vulneración del derecho a un ambiente digno atraviesa a muchas personas jóvenes que viven en los barrios más humildes en las zonas urbanas. Las grandes ciudades se deshacen de sus residuos arrojándolos en zonas de la periferia donde habitan las y los trabajadores. La contaminación también la padecen quienes habitan en el medio rural, porque no se toman medidas para proteger a la población cuando se fumigan los cultivos; y porque la contaminación de los cursos de agua atenta contra la salud de muchas personas. Cuando las y los estudiantes de la escuela Escuela N°4 de Hudson, Berazategui, comenzaron a indagar sobre el arroyo contaminado que atraviesa el lugar donde viven, descubrieron que 40 años atrás el agua era cristalina y la zona, un lugar de esparcimiento para el vecindario. También encontraron que, primero con la dictadura y luego con las políticas económicas liberales de los años noventa, el ambiente fue depredado por las empresas privadas, muchas veces en complicidad con el Estado. Descubrieron, en síntesis, que el deterioro de las condiciones de vida de los sectores populares se encuentra conectado

con el deterioro del ambiente, y que la historia de su barrio no es única: lo que allí pasa puede explicarse y conectarse con lo que pasó en el país.

Un problema habitual en las pequeñas comunidades al interior de la provincia es el retroceso demográfico que sufren y la escasez de opciones laborales para su población. La destrucción paulatina del transporte en ferrocarril, que comenzó en la dictadura y concluyó con el cierre en los años noventa, fue el inicio de la destrucción de la actividad económica de esas comunidades. Cuando las y los jóvenes empiezan a indagar sobre esto, la comunidad se ve confrontada en su propia identidad, ya que con frecuencia sostiene el relato de que “allí no pasó nada”. Por tanto, las preguntas de las nuevas generaciones agitan la duda, los recuerdos, y se van constituyendo en promotoras de memoria, en un sentido activo, para seguir preguntándose.

Los derechos humanos y la democracia

Los ejemplos que hemos visto del Programa de la CPM ayudan a ver cómo los trabajos de la memoria conectan con el presente y, por lo tanto, promueven su problematización. La memoria es un proceso de significación del pasado desde el presente. Hablamos del pasado determinados por cómo vemos nuestro presente, qué cosas nos preocupan, nos marcan, nos atraviesan.

Después de más de 30 años de vivir en democracia, la sociedad argentina continúa siendo desigual. Cuando las y los jóvenes desnaturalizan la vulneración de sus derechos encuentran que la desigualdad tiene explicaciones y raíces históricas. Desde el golpe de Estado de 1976 en adelante, se concentró el poder de los sectores dominantes y se produjo un debilitamiento de los sectores populares. Entre otras cosas este proceso también permitió que se instalara la represión estatal como una forma de disciplinamiento social en una sociedad cada vez más fragmentada.

La experiencia de participar en el Programa permite a las y los participantes, que muchas veces son

también víctimas de la violencia de las fuerzas policiales (policía, gendarmería, prefectura, patrullas municipales), denunciar su realidad. Así como durante la dictadura se señalaba a un “otro” *peligroso* para legitimar el exterminio de las y los militantes políticos, hoy se pretende legitimar que el “otro” peligroso es el joven “delincuente”. Este discurso estigmatiza a los sectores más humildes de la sociedad, a aquéllos que se encuentran vulnerados en todos sus derechos. Los sectores dominantes han conseguido un amplio consenso social y se ha naturalizado el accionar de las fuerzas de seguridad cuando golpean, hostigan y matan a los jóvenes, varones y pobres, en nuestra sociedad.

Los trabajos que se realizan en el marco del Programa Jóvenes y Memoria conectan la agenda actual de los derechos humanos con el repertorio histórico de las demandas del movimiento de derechos humanos surgido al calor de los crímenes de la dictadura. Ese marco construye un nuevo relato sobre los derechos humanos que requiere, para su plena vigencia, el combate contra la desigualdad. Las y los jóvenes exigen hacerlo visible y debatirlo con la sociedad.

Recomendaciones para la acción

Estas recomendaciones están vinculadas a experiencias educativas de memoria y derechos humanos que se proponen la reflexión en torno a experiencias extremas. En el caso de la Argentina, durante los años 1976 a 1983 gobernó una alianza cívico militar que planificó y ejecutó un plan sistemático de exterminio de personas. El resultado de esta experiencia extrema significó el asesinato y la desaparición de 30 mil personas. Desde 2002, año en que se creó el Programa, hasta la fecha, se ha trabajado una gama de temas relativos a derechos humanos que han sido violados con población en condiciones vulnerables; los temas se han ido eligiendo con base en los intereses de los grupos que responden a nuestra convocatoria.

El impacto que ha tenido el Programa se debe en gran parte a que el trabajo se realiza sobre la subjetividad de las y los participantes. Es decir, en el desarrollo de la experiencia seguramente quienes participan adquieren mayores conocimientos, conocen más sobre historia y hasta aprenden a investigar. Pero no es ese el impacto fundamental que provoca la experiencia; pensarse ellas mismas y ellos mismos como actores de la historia y del presente transforma esa mirada sobre “lo que me/nos ocurre”. La realidad deja de percibirse como algo dado e imperturbable. Cuando se preguntan acerca del pasado ven que las cosas no siempre fueron así y se dan cuenta de que podrían ser de otra manera, hoy o en el futuro. Comprender esto nos hace más responsables sobre nuestro accionar, tanto individual como colectivamente.

No es sencillo evaluar esa dimensión, que por otra parte no tiene una fecha de comienzo y de final; es un proceso que muchas veces “se despierta”, continúa y se despliega en otros ámbitos, según los relatos que nos ofrecen tanto docentes como estudiantes que han participado en el Programa; por ejemplo, algunos/algunas jóvenes organizan el centro de estudiantes de su escuela, antes inexistente, o empiezan a participar en política o en alguna asociación del barrio.

La experiencia del Programa nos permite asegurar que es necesario el reconocimiento y protagonismo de las nuevas generaciones para una apropiación significativa del pasado.

¿Cómo se logra esto? Algunas pautas a considerar son:

- No proponer ni pensar la trasmisión como un trasvasamiento generacional en el que las personas mayores dicen a las más jóvenes cómo verdaderamente ocurrieron las cosas. Se trata de no cerrar el relato, y de otorgar los conocimientos y las herramientas para trabajar con ellas y ellos, pero dejando que se expresen, se interroguen y construyan un camino propio y genuino.
- Habilitar la palabra de las y los jóvenes. Escuchar sin prejuicios lo que tienen para decir y para preguntar.
- Confiar plenamente en sus posibilidades y sus capacidades, no como un mero enunciado, sino en la práctica concreta, lo que implica muchas veces “desplazarnos” de nuestro tradicional rol docente.
- Promover la inserción e impacto en la comunidad cuando se realizan trabajos de memoria y derechos humanos. Trabajar con los actores locales sabiendo que en muchos casos surgirán conflictos en torno a lo que se dice y lo que no se dice sobre lo que ocurre u ocurrió. El conflicto es parte de esta tarea.

Lecturas sugeridas

ADORNO, THEODOR (1966), “La educación después de Auschwitz”, conferencia realizada por la radio de Hesse el 18 de abril de 1966, en: http://biblio.comisionporlamemoria.org/meran/opac-detail.pl?id1=4171#Vr98_ctVKIE

“Chapadmalal 2015: una pedagogía en derechos humanos”, *Andar. Agencia de Noticias en Red*, 2 de noviembre de 2015, en: <http://www.andaragencia.org/chapadmalal-2015-una-pedagogia-en-derechos-humanos/>

LEGARRALDE, MARTÍN (2007), “El ejercicio de memoria en la escuela. Un desafío múltiple”, *Puentes*, núm. 22, pp. 40-45, en: http://www.comisionporlamemoria.org/revistapuentes/anteriores/puentes_pdf/PUENTES%2022%20K/puentes22.pdf

“Pasado reciente. Modelos para armar” (colección de documentales, guías de trabajo y otros recursos), Comisión Provincial por la Memoria / Capacitación y materiales, en: <http://www.comisionporlamemoria.org/investigacionyensenanza/recursos-modelos.html>

Ver también: <http://www.comisionporlamemoria.org/> y <http://jovenesy-memoria.comisionporlamemoria.net/>



Fotografía: Enriqueta Flores Guevara y Lon Brehmer (Lon&Queta). Original a color. Compartida bajo licencia CC. <https://www.flickr.com/photos/lonqueta/3598497899/in/album-72157619217142817/>

Eduquémonos para el Nunca Más

Carlos Alarcón Novoa

Área de Cultura de Paz de la Oficina de Derechos Humanos
del Arzobispado de Guatemala | Guatemala
calarcon@odhag.org.gt

Que el Estado, como imperativo moral y deber suyo, asuma el contenido del presente informe y apoye cuantas iniciativas se pongan en marcha para su difusión y promoción.

Que en los currículos de educación primaria, secundaria y universitaria se incluya la enseñanza de las causas, el desarrollo y las consecuencias del enfrentamiento armado... con la profundidad y el método correspondiente a cada nivel educativo.

Guatemala Memoria del Silencio.
(Tomo V, Conclusiones y recomendaciones.
Informe del Esclarecimiento Histórico), 1998

Introducción

El incumplimiento de los gobiernos guatemaltecos a las recomendaciones de los informes *Guatemala*

Nunca Más, Guatemala Memoria del Silencio y de los Acuerdos de Paz, ha provocado que en la actualidad la sociedad, en especial las nuevas generaciones, desconozcan su pasado reciente, o bien, estén inmersas en la indiferencia al respecto. Este desconocimiento ha provocado un cierto desdén por aprender qué nos ofrece el análisis del conflicto armado interno para comprender mejor nuestro presente y aportar para que nunca más sucedan en Guatemala las atrocidades cometidas durante el enfrentamiento que duró 36 años. El desconocimiento o ignorancia, además, fortalecen el silencio y el olvido que promueven grupos o personas que representan la impunidad en el país.

Ante esta situación, ha sido la sociedad civil la que más se ha abocado a desarrollar medidas de

reconocimiento, reparación y dignificación; el rol de estas organizaciones es exclusivamente de apoyo, y no sustituyen, ni pretenden sustituir, la responsabilidad del Estado en dichas tareas.

La Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala (ODHAG) ha trabajado desde hace más de 25 años en procesos de promoción y defensa de los derechos de las personas, especialmente las más vulnerables: niños y niñas, jóvenes, mujeres y pueblos indígenas. Actualmente desarrolla diversas acciones orientadas a la difusión y al análisis de los informes que dan cuenta de las atrocidades del pasado, a la dignificación de las víctimas, y a la recuperación y preservación de la memoria; todo ello con el objetivo de contribuir a la construcción de una cultura de paz.

Actividades

En este artículo se describen dos proyectos que ha desarrollado la ODHAG con el propósito de contribuir a que no vuelva a suceder en Guatemala un conflicto como el que se dio entre 1990 y 1996 y que tanto sufrimiento causó a la población. El primero es el Proyecto Interdiocesano de la Recuperación de la Memoria Histórica, el cual se propuso recuperar la memoria de lo sucedido durante el conflicto desde la voz de la población más vulnerable; el segundo es el proceso de difusión del Informe del Esclarecimiento Histórico de 1998, del cual se subrayan algunos aspectos formativos.

1. Proyecto Interdiocesano de la Recuperación de la Memoria Histórica

En el contexto de las negociaciones de los Acuerdos de Paz de 1996 en Guatemala, la Iglesia católica tomó un rol protagónico a través del Proyecto Interdiocesano de la Recuperación de la Memoria Histórica (REMHI), una iniciativa pastoral dirigida a toda la sociedad con el objetivo de servir de insumo para la Comisión del Esclarecimiento Histórico (CEH), establecida por los Acuerdos de Paz.

Mediante este proyecto, Monseñor Juan Gerardi, entonces Obispo Auxiliar de la Arquidiócesis de Guatemala y Coordinador General de la ODHAG, y su equipo de colaboradores, hacían eco de la grave necesidad humanitaria de facilitar a las víctimas del conflicto armado los espacios adecuados para que pudieran desahogar tantos sufrimientos vividos; transitar del silencio que reprime, enferma, esclaviza y amarra, a la palabra que libera. Era urgente romper el silencio impuesto por políticas del terror, y facilitar la expresión de los testimonios.

Pero más allá de la catarsis, esos testimonios tenían otro sentido: el contexto político de los Acuerdos de Paz y el establecimiento de la CEH indicaban la oportunidad de ofrecer un informe sobre las violaciones a los derechos humanos durante el conflicto armado interno. Este punto era especialmente importante dadas las limitaciones iniciales impuestas a la CEH, cuyo trabajo debería realizarse en sólo seis meses y, además, no señalaría responsables individuales de las violaciones a los derechos humanos. El propósito del Proyecto Interdiocesano REMHI era realizar, a partir de los testimonios de las víctimas, un análisis científico —no jurídico— de la violencia política durante el conflicto armado. Iniciar una acción legal a propósito de los testimonios dependería únicamente de la voluntad de la persona declarante.

El proyecto REMHI fue concebido como “un aporte para la paz y la reconciliación que suponía reconocer el sufrimiento del pueblo, recoger la voz de quienes hasta ahora no habían sido escuchados y dar testimonio de su martirio a fin de dignificar la memoria de los muertos y devolver la autoestima a sus deudos”, según se especifica en el primer tomo de *Guatemala Nunca Más* (1998). Oficialmente nació en octubre de 1994. Para poder entender en su justa medida el trabajo realizado en ese tiempo, debe ser comprendido como un proceso totalmente abierto, en el que las líneas a seguir fueron marcadas por la determinación de escuchar a las víctimas. Un proceso en el que una parte considerable de la Iglesia Católica de Guatemala intentó registrar, analizar, comprender y dar a conocer, desde las víctimas, los

hechos sociales de uno de los fenómenos más violentos de la región.

La estrategia del proyecto REMHI fue pensada para desarrollarse en cuatro fases: a) preparación, cuyo objetivo era sensibilizar a la población para participar; b) recopilación e investigación, que requirieron de una metodología que garantizara la veracidad de los datos recabados; c) procesamiento de datos e información, cuyo resultado fue el informe *Guatemala Nunca Más*. Este informe contiene los impactos de la violencia, los mecanismos del horror, el entorno histórico del conflicto, la identificación de las víctimas, estadísticas y conclusiones, y recomendaciones; y d) devolución y seguimiento de la información recabada a la sociedad guatemalteca, es decir, una etapa enfocada en lograr “que todos lo sepan”.

El trabajo en campo se apoyó en grupos laicos de las diócesis de todo el país, sobre todo en agentes de pastoral con trabajo previo en sus comunidades, más tarde autodenominados “animadores de la reconciliación”. Estas personas tenían acceso a los lugares más remotos y podían recoger información amplia y narraciones de experiencias de muchas poblaciones afectadas.

Una de las estrategias institucionales en el trabajo en derechos humanos, así como del proyecto REMHI, es la realización de procesos formativos y de capacitación. Como ODHAG estamos convencidos que la educación es la principal palanca de cambio en la sociedad.

En la fase de preparación, se hizo un trabajo educativo en dos direcciones: por un lado, se formó a los equipos que desarrollarían el trabajo, se validaron los instrumentos y se probaron las técnicas para recabar testimonios. Por otro lado, se hicieron talleres de sensibilización e información para que la gente afectada se concienciara y animara a romper el silencio, además de comunicar a la población en general sobre los objetivos y alcances del proyecto. Se realizó una campaña radiofónica, con cobertura nacional, llamada “Doña REMHI y Don Olvido”, anuncios en televisión, carteles en siete idiomas mayas instalados en parroquias y lugares públicos de reunión, entre otros materiales.

El programa radiofónico se siguió transmitiendo semanalmente durante la etapa de investigación o recogida de testimonios, a través de radios católicas, y sus personajes discutían sobre la conveniencia de recordar las vejaciones ocurridas. En esta fase se organizaron talleres de formación entre los equipos de coordinación central y diocesanos, y también con las y los animadores de la reconciliación, para capacitarse para la recogida y procesamiento de testimonios, análisis de coyuntura, actualización metodológica o técnica, y el abordaje de temas específicos relacionados con la agenda de verdad, justicia y reparación.

Terminado el trabajo de campo y su análisis, se preparó el informe, hecho con el que arranca la etapa de divulgación. Su presentación pública se llevó a cabo en la Catedral Metropolitana de la ciudad de Guatemala, un 24 de abril de 1998. Monseñor Gerardi dijo ese día:

Es posible la paz, una paz que nace de la verdad de cada uno y de todos: verdad dolorosa, memoria de las llagas profundas y sangrientas del país; verdad personificante y liberadora que posibilita que todo hombre y mujer se encuentre consigo mismo y asuma su historia; verdad que a todos nos desafía para que reconozcamos la responsabilidad individual y colectiva y nos comprometamos a que esos abominables hechos no vuelvan a repetirse. Mientras no se sepa la verdad, las heridas del pasado seguirán abiertas y sin cicatrizar. Conocer la verdad duele, pero es, sin duda, una acción altamente saludable y liberadora.

El informe *Guatemala Nunca Más* denunciaba las violaciones a los derechos humanos cometidas durante los 36 años de conflicto armado. Se estimaba entonces que había 200 mil personas muertas y desaparecidas. De éstas: 8.84 por ciento eran niños menores de 14 años y 8.23 por ciento eran adolescentes entre 14 y 17 años. Un millón de desplazados internos y externos y 464 masacres documentadas (CEH documentó 664).

Respecto al perfil de las víctimas:

- 3 de cada 4 víctimas era de ascendencia maya (CEH reporta 83.3 por ciento).
- 9 de cada 10 víctimas eran civiles.
- 1 de cada 5 víctimas trabajaba en grupos sociales o comunitarios.
- 15 por ciento de las víctimas eran religiosos, catequistas o delegados de la palabra.

De estos hechos denunciaba que los responsables eran:

- Ejército y grupos paramilitares 90.53% (la CEH reportó un 93%)
- Guerrilla 9.30% (la CEH reportó 3%)

2. Difusión del informe y generación de materiales de sensibilización y formación

El informe *Guatemala Nunca Más*, que recoge en cuatro tomos la investigación realizada, fue distribuido en universidades, centros de investigación, medios de comunicación, organizaciones sociales, iglesias, organizaciones gubernamentales, y entre otros espacios de investigación y análisis, con el propósito de difundir la verdad y contribuir a la reconstrucción de la historia de dolor y muerte que afectó al país en la década de los noventa.

Posteriormente, conscientes de la necesidad de que el informe llegara a una población más amplia, y como parte inicial de ese camino de devolución y seguimiento, se hizo el informe *Memoria, verdad y esperanza*, que es una versión resumida, en lenguaje sencillo y con imágenes, cuyo propósito es dar a conocer el REMHI y hacerlo accesible a la mayoría de la población. Este trabajo se llevó a cabo junto a las y los animadores de la reconciliación, y responsables estratégicos de la recolección de los testimonios de las víctimas. Los y las animadores fueron el enlace ideal tanto para la recolección de la información como para los procesos de devolución.

Más adelante, basada en el informe popular, se elaboró la guía *Memoria, verdad y esperanza*, dirigida a agentes de pastoral y líderes comunitarios

en general, para facilitar el proceso de devolver la memoria a donde nació y lograr explicar y aclarar lo ocurrido, aprender del pasado por medio de una metodología que, paso a paso, ayude a comprender lo que sucedió en el conflicto, analizar sus causas y efectos, interpretar la historia, reflexionar acerca del presente y llegar a un compromiso con nuestra realidad hacia el “Nunca Más”. A partir del año 2000 se inició un proceso de capacitación con agentes de pastoral y líderes comunitarios de diferentes áreas del país para realizar dicho proceso. Cada año se integra a él un nuevo grupo, el cual adquiere el compromiso de replicar estos contenidos con sus respectivas comunidades.

Resultados

Tanto el proceso de investigación en campo, como el informe generado a partir de éste, y que recogió 6 mil 494 testimonios sobre violaciones a los derechos humanos ocurridas durante el conflicto armado interno, crearon condiciones para que las comunidades afectadas pudieran enfrentar el postconflicto y se sumaran al incipiente proceso de paz. La investigación se hizo cuando aún había un clima de miedo, y las cerca de 600 personas involucradas en el proyecto REHMI como animadoras de la reconciliación, miembros de las comunidades y agentes de pastoral, “apoyaron a la gente en la identificación de cementerios clandestinos y realizaron un enorme trabajo de búsqueda de la verdad y dignificación de las víctimas” (Rendón, 2010: 115).

Entre los principales resultados de los procesos aquí descritos, se identifican tres tipos de acciones o ámbitos de intervención en los que se ha incidido.

Divulgación de los resultados de las investigaciones

El trabajo de memoria no termina con esta investigación. La ODHAG realiza y publica, cada año, una investigación con sectores específicos afectados, ayudando a reconstruir su memoria,

y reconociéndoles como víctimas del conflicto y también como sujetos de la historia local. En 2002 se presentó la primera de estas investigaciones, sobre la experiencia de las mujeres de la violencia sufrida y, también, de su lucha por la paz. En los años subsiguientes las publicaciones se han dedicado a las personas religiosas y laicas perseguidas por su trabajo por la paz (2003); a estudiantes comprometidos con su realidad social y asesinados y desaparecidos (2004); al trabajo, persecución y lucha de periodistas (2005); a la niñez víctima del conflicto (2006); al campesinado guatemalteco (2007); a mártires y sobrevivientes sindicalistas y docentes (2009 y 2010 respectivamente); a catequistas (2011); a artistas (2012) y a mujeres de la región q'eqch'í (2013). La publicación de 2008 se dedicó a la conmemoración del X aniversario del informe REMHI; en ella se reflexiona sobre sus usos e impacto social del informe. El último título de esta colección aborda las problemáticas de seguridad, justicia y violencias que afectan a la juventud guatemalteca (2015).

Además de este trabajo, desde 2005 se han realizado foros y otras actividades “para continuar rompiendo el silencio, para aprender a escucharse, para reconocer el pasado y entender el presente” (Rendón, 2010: 120-121).

La divulgación de la información resultado de las investigaciones realizadas sobre las violaciones a los derechos humanos es vital porque en Guatemala han sido escasas las iniciativas para dar seguimiento a los procesos orientados a comunicar y democratizar la información; además, por parte de los actores políticos y gubernamentales ha predominado el interés en los procesos de resarcimiento económico (particularmente en épocas electorales), y se han dejado al margen otras medidas de reparación.

Otro resultado del trabajo de memoria es el Centro de la Memoria “Monseñor Gerardi”, abierto en 2014. Esta iniciativa pretende ser un referente documental sobre temas de memoria histórica y derechos humanos; persigue que la información con la que se cuenta sea accesible y útil para la educación

de las futuras generaciones y para la investigación, tanto académica como jurídica.

El Centro de la Memoria cuenta con los siguientes archivos: el archivo del proyecto REMHI, que está disponible para su consulta en versión digital; el archivo de Monseñor Rodolfo Cardenal Quezada Toruño sobre la Comisión Nacional de Reconciliación (encargada de la construcción de los Acuerdos de Paz); la sistematización y metodología del proyecto REMHI; y las publicaciones de dignificación de víctimas del conflicto armado y de derechos humanos, entre otras.

Propuestas pedagógicas

Otro de los resultados de este trabajo de memoria ha sido la elaboración de nuevas propuestas pedagógicas para distintos públicos, especialmente las y los jóvenes. Como se establece en una de las recomendaciones del Informe REMHI, es necesario socializar los resultados de las investigaciones sobre el pasado y devolverlos a través de materiales testimoniales y pedagógicos que supongan un reconocimiento simbólico de la experiencia, así como la dignificación a las víctimas. Esas formas de devolución de la memoria pretenden ayudar a extraer lecciones para el presente. La propuesta pedagógica “Eduquémonos para el Nunca Más” se construyó participativamente, con más de cien docentes de diversas áreas geográficas, y se validó no sólo con ellos y ellas, sino también con profesionales de distintas disciplinas.

Este proyecto educativo busca contribuir a la construcción de la cultura de paz, con las nuevas generaciones, desde la escuela, y contempla distintos elementos: justificación del trabajo para la construcción de una cultura de paz, los principios pedagógicos, la metodología, el esquema de contenidos, la teoría y las herramientas pedagógicas.

“Eduquémonos para el Nunca Más” parte del conocimiento de la realidad para después analizarla; permite la construcción del diálogo y el conocimiento crítico; promueve el compromiso, es decir, busca la transformación individual y social desde la

propia cultura y visión del mundo; estimula la expresión y la participación a través de la creatividad y la comunicación. Con esta propuesta se pretende lograr la sensibilización, capacitación y participación de educadores, educadoras, docentes y agentes de educación en general como mediadores de la paz; intenta la dignificación de las víctimas a través del compromiso y acción de quienes participan en el proceso de multiplicación; y también promueve la tolerancia y convivencia intercultural, así como el respeto e igualdad social y de género.

Se trabaja en cinco talleres con las y los educadores, quienes a su vez deben hacer ejercicios en el aula; de esta manera se estimula a que nazcan propuestas nuevas, como ferias para la paz y muralismo infantil; en algunos casos, las y los docentes se han dado a la tarea de realizar procesos de recuperación de la memoria de sus comunidades o del gremio magisterial.

El proyecto educativo “Eduquémonos para el Nunca Más” fue presentado en el 2004, en un contexto adverso, cuando Guatemala era gobernada por el Frente Republicano Guatemalteco (FRG). En ese momento ese partido político era dirigido por el general retirado Efraín Ríos Montt, quien fungía entonces como Presidente del Congreso de la República y concentraba casi todos los poderes en sus manos. Ríos Montt fue procesado por genocidio contra la etnia Ixil (por la muerte de más de 1,771 personas).

Tras la presentación del proyecto se han logrado espacios de reflexión y formación con más de mil 500 maestros y maestras de diversos departamentos del país; la propuesta ha sido aceptada y avalada como herramienta pedagógica por educadoras, educadores, supervisores y especialistas técnicos.

Incidencia política

Además de la propuesta y actividades educativas que hemos descrito se ha hecho un gran esfuerzo de incidencia hacia las autoridades, especialmente del Ministerio de Educación, con el propósito de que tanto la propuesta pedagógica como los informes

Guatemala Nunca Más y *Guatemala Memoria del Silencio* sean incorporados como parte de la formación docente y dentro del Currículo Nacional Base.

A pesar del cúmulo de acciones que se han realizado en este trabajo de memoria, el mayor obstáculo está en lo político: el gobierno impulsa una política de olvido, de negación sistemática del genocidio; el cierre de la dirección de los archivos militares y la realización de campañas mediáticas intimidatorias y de criminalización de las instancias que trabajan derechos humanos son algunos claros ejemplos.

Los obstáculos, sin embargo, no nos quitan la esperanza de una Guatemala distinta, como la soñaba Monseñor Gerardi:

Queremos contribuir a la construcción de un país distinto. Por eso recuperamos la memoria del pueblo. Este camino estuvo y sigue estando lleno de riesgos, pero la construcción del Reino de Dios tiene riesgos y sólo son sus constructores aquellos que tienen fuerza para enfrentarlos.

Recomendaciones para la acción

1. El trabajo realizado deja clara la importancia de seguir avanzando en recuperar la voz de las y los afectados por el conflicto armado de la década de los noventa, especialmente donde las violaciones a los derechos humanos fueron más intensas. Las propuestas pedagógicas puestas en práctica por la Arquidiócesis son sólo una muestra de la diversidad de iniciativas que se pueden llevar a cabo para la recuperación de la memoria histórica en las diferentes áreas geográficas del país.
2. La divulgación de los resultados de las investigaciones y de los testimonios es un componente clave del trabajo de memoria y del proceso de cambio que se quiere propiciar para que no vuelva a

sucedier lo que la población vivió y sufrió durante el conflicto. Es necesario intensificar la democratización de la información con el propósito de que llegue a más sectores, pero especialmente a la juventud, con el fin de contrarrestar las políticas de olvido y negación de lo que pasó en Guatemala. Más, cuando las condiciones estructurales que originaron el conflicto armado y situaciones tales como la injusticia, el racismo, la discriminación y la impunidad, entre otras, se mantienen latentes hoy en día y se combinan con nuevos fenómenos de conflictividad social como el narcotráfico o la destrucción de los recursos naturales.

3. Los trabajos de memoria requieren un abordaje integral dado que la conflictividad social guatemalteca tiene cada vez más variables en su origen; la indagación sobre ellas debe de acompañarse de herramientas que favorezcan el conocimiento y exigibilidad de los derechos humanos, la organización comunitaria o reconstrucción del tejido social, y la adquisición de herramientas para la transformación pacífica de los conflictos, entre otras.
4. Las acciones pedagógica y de divulgación deben ser parte de un trabajo de incidencia que influya en la toma de decisiones de política. En el caso del trabajo de memoria histórica en Guatemala, se requiere seguir insistiendo para que los informes e investigaciones realizados sean considerados como materiales didácticos o base de propuestas pedagógicas para los establecimientos educativos del país, pues la verdad y la comprensión de la problemática conflictiva son necesarias para que el sistema escolar aporte a la paz y la reconciliación.
5. Se recomienda trabajar con las y los jóvenes procesos de recuperación de la memoria en sus comunidades partiendo de sus propios referentes. Las políticas de negación y olvido tienen un efecto especialmente nefasto en la juventud,

ya que las y los jóvenes pierden referentes de su pasado que son indispensables para explicar su presente y proyectar su futuro.

6. La experiencia constata el valor de la promoción y participación en iniciativas de intercambio de buenas prácticas, nacionales e internacionales, para enriquecer los procesos que se llevan a cabo.

Lecturas sugeridas

Los siguientes documentos pueden consultarse en la página web de la Oficina de derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala (www.odhag.org.gt), o solicitarse a la dirección de correo digitalización@odhag.org.gt:

"Informe de Recuperación de la Memoria Histórica 'Guatemala Nunca Más'".

"Informe de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico 'Guatemala Memoria del Silencio'".

Propuesta Pedagógica "Eduquémonos para el Nunca Más".

Movilizando la memoria: a 10 años del REMHI, Guatemala, ODHAG, 2008.

Guatemala, Nunca Más, tomo I: *Impactos de la violencia*, Guatemala, 1998.

Los archivos del proyecto REMHI se pueden encontrar en: www.remhi.org.gt

Recomendamos también:

RENDÓN VALLE, CAROLINA (2010), "Materiales pedagógicos, una necesidad a partir de la memoria. El Proyecto Interdiocesano de Recuperación de la Memoria Histórica en Guatemala", en María Oianguren Idiogras y Karmele Soliño Queiruga (coords.), *Experiencias pedagógicas en torno a la memoria de las víctimas del terrorismo y las dictaduras*, Bilbao, Bakeaz-Gernika Gogoratuz, pp. 107-121.

TESTIMONIOS

Memorandra Proyecto feminista de investigación militante

Un grupo de mujeres de Errenteria, desde hace ya unos años estamos realizando un trabajo para recoger la memoria de las mujeres y de los grupos feministas que surgieron y se desarrollaron en nuestra localidad más o menos a partir de 1975.

Errenteria es una pequeña localidad industrial de la costa gipuzkoana (País Vasco). En el siglo XIX se consolida como núcleo fabril, pero es en la segunda industrialización de los años sesenta del siglo XX, con los planes de desarrollo de la era franquista, cuando más crece y se desarrollan sus características de núcleo urbano e industrial con una fuerte clase obrera.

La década de los setenta fueron tiempos revueltos. No sólo vivimos las consecutivas crisis del petróleo, que tuvieron como consecuencia el desmantelamiento de la industria en nuestro pueblo. Al mismo tiempo fue el cierre de una época, la dictadura franquista, que dio paso a lo que se llamó “la transición”, época de cambios y esperanzas que terminó configurando el régimen actual. Durante aquellos años nace el movimiento feminista en Errenteria. Fue un movimiento fuerte, diverso, y que tuvo incidencia y presencia en lo que fue la transformación económica y social de nuestro pueblo.

Sin embargo, sabemos que la historia la cuentan los vencedores y los poderosos, y el resto queda, especialmente las mujeres, excluidas de ella. Conscientes de ello, las mujeres de Errenteria queríamos elaborar el relato de lo que fue el nacimiento del feminismo en nuestro pueblo, la creación y desarrollo de los diversos grupos y las distintas intervenciones que las mujeres tuvimos a lo largo de aquellos años de profundo cambio social.

Algunas mujeres, unas que estuvieron en los comienzos, otras que militaron a lo largo del tiempo en los distintos grupos que hubo en Errenteria, feministas de distintas procedencias e ideologías, decidimos que esta historia había que recogerla, teníamos que contarla. Lo que queremos con este proyecto es que las protagonistas de la historia recuperen sus propios recuerdos y transmitan esa memoria a otras mujeres, sus experiencias y sus saberes; darle al pasado un sitio en el presente.

De dónde partimos

Al igual que en los años setenta, cuando empezamos nuestras primeras reuniones y nuestra militancia, ahora también vivimos tiempos revueltos, conflictivos.

Empezamos con una crisis económica, que fue creciendo, globalizándose. Pero nos hemos dado cuenta que es mucho más. Estamos ante una crisis que afecta al conjunto del modelo económico y social en el que vivimos, al sistema capitalista. La actual crisis tiene que ver con las estructuras fundamentales de nuestra sociedad, pero no sólo económicas. Tiene que ver con las formas y con los valores, cómo vivimos, cómo nos organizamos, qué cuestiones priorizamos.

Y esta situación nos va a llevar irreversiblemente a un cambio. Los cambios son inevitables porque además el modelo capitalista, este modelo depredador, está agotando los recursos del planeta y esto nos pone unos plazos, unos límites. Pensamos, como dicen algunas autoras feministas, que la cuestión fundamental en esta situación es si queremos ser nosotras, junto con otras y otros, las que dirijamos este cambio. Porque si no ese cambio se va a dar, pero orientado y dirigido por los de siempre, por el capitalismo, el neoliberalismo, el heteropatriarcado... Y así las cosas, las mujeres, las feministas, tenemos un papel importante en esta situación.

Orientar el cambio supone buscar un horizonte común hacia dónde queremos ir como sociedad. Y ahí, en la búsqueda de ese horizonte común, los feminismos tenemos mucho que decir y que hacer. Tenemos mucho que aportar sobre lo que entendemos que es una vida digna de ser vivida y de cómo cuidar de esa vida, tema que además ha sido uno de los elementos de reflexión y debate más importante en los últimos tiempos dentro del movimiento feminista.¹ Nosotras, como grupo, pensamos que podemos aportar algo para el gobierno de ese tránsito. Y ese algo es el recoger nuestra experiencia pasada y repensarla en común.

Si anteriormente el papel tan importante que jugamos las mujeres en los cambios sociales y políticos no fue reconocido, ahora es necesario que se reconozca y que se valore, para que en las nuevas transiciones, en el gobierno de ese cambio que tenemos en el horizonte, los feminismos, las mujeres, estén no sólo presentes, sino reconocidas como sujetos fundamentales.

Cómo trabajamos

Para llevar adelante este trabajo partimos de unos criterios elaborados en común. Apostamos por un trabajo colectivo encuadrado dentro de lo que se conoce como investigación militante. No entendemos la investigación militante como una metodología sino más bien como una línea de trabajo en la que mucha gente se ha planteado cómo borrar las fronteras entre investigación y compromiso social, entre realidad social e investigación.

Esta línea se desarrolla desde hace tiempo, desde la "Encuesta obrera" realizada por el movimiento operario en Italia² hasta trabajos más recientes como "Precarias a la deriva".³ Trabajos que intentan combinar la teoría con la práctica, la investigación con la militancia. Y dentro de esa línea, dentro de esos parámetros, nos queremos situar.

Y también miramos, para aprender, a aquellos colectivos que persiguen producir saberes desde las propias prácticas de transformación. Aquellas iniciativas que toman la investigación como palanca para la intervención social. Miramos al feminismo, que ha sabido hacer del relato, de las biografías y del relato colectivo, unos instrumentos muy valiosos para la transmisión de otros saberes, otras miradas sobre la vida.

Queremos recoger, recordar y repensar juntas todo aquello que aportó el movimiento feminista para, hoy, incidir en la acción social, para buscar conjuntamente ese horizonte hacia el que nos dirigimos y los pasos más oportunos para conseguirlo. Lo que hoy tenemos los movimientos feministas, nuestros logros teóricos, nuestros modelos organizativos, nuestros triunfos y nuestros errores, no salen de la nada. Son fruto de un proceso, de un largo recorrido. Pretendemos que el trabajo anterior sirva para enfocar correctamente lo que hoy se está haciendo. Es lo que nosotras denominamos: mirar hacia atrás para caminar hacia adelante.

Decíamos que nos encontrábamos en una situación de cambio, de tránsito hacia otras formas de organizarnos socialmente, de entender la vida. En estos momentos es importante que de una generación a otra exista esa transmisión del patrimonio pasado, transmisión que suponga también estímulos de cara al futuro.

Este trabajo de recoger la memoria, de repensarla en común, queremos hacerlo nosotras. Nosotras que hemos militado en distintos grupos, que fuimos las protagonistas de aquellos hechos, nosotras queremos ser también protagonistas de la elaboración de esa historia que no se ha reconocido.

Porque partimos de que no sólo “los expertos” o desde la “academia” se puede producir conocimiento. Pensamos que también fuera de esos límites se pueden elaborar saberes, generalmente más críticos, y producidos de forma cooperativa, no basados en la individualidad. Y también porque nos preocupa ver cómo el relato del pasado, de la memoria de las mujeres, del feminismo, se construye principalmente desde las instituciones. Y al final sabemos que quien domina el relato del pasado tiene el liderazgo político en el presente.

Y así nació Memorandra (memoria + “andra”, mujer en vasco) un proyecto claro y ambicioso. Las mujeres protagonistas iban a recoger sus propios relatos para hablarlos con otras y otros, para compartir experiencias y colaborar en la creación de nuevos horizontes.

Nuestro proyecto

Recoger la memoria de los grupos de mujeres que ha habido en Errenteria desde 1975 hasta prácticamente nuestros días era una tarea tan extensa que inmediatamente nos dimos cuenta que era necesario acotar.

Empezamos por recoger y trabajar todo lo que había sido la lucha por el derecho al aborto, sobre todo en los primeros años de existencia del movimiento feminista.

En el año 1979 comienza un juicio en Basauri (Bizkaia, País Vasco) contra 11 mujeres acusadas de haber abortado. En aquel momento el aborto y los anticonceptivos estaban penalizados en el Estado español. Eran muchas las mujeres que morían por interrumpir un embarazo no deseado clandestinamente, en malas condiciones higiénicas y sanitarias, o por recurrir a remedios “caseros”. Según cifras del Tribunal Supremo (1976) morían al año entre 200 y 400 mujeres por abortos clandestinos.

El primer grupo de mujeres que se formó en Errenteria participó en todas las iniciativas y movilizaciones que hubo en torno a estos juicios y por el derecho al aborto.

Las feministas de Errenteria, como muchas otras mujeres en aquellos últimos años de represión de la dictadura franquista, lucharon por el derecho al aborto con todas las formas que pudieron. Y además, dada la cercanía de nuestra localidad a la frontera francesa, pusieron todos los medios que estaban a su alcance para crear una red de solidaridad. Red que ayudaba a aquellas mujeres que deseaban abortar a que pudieran hacerlo fuera del Estado español, en condiciones seguras y dignas.

La lucha por el derecho al aborto fue un elemento clave en el desarrollo del movimiento feminista en aquellos tiempos y lo está siendo hoy otra vez, por las nuevas leyes regresivas, que limitan totalmente el derecho al aborto, y que pretende imponer el Partido Popular.⁴ El control de los derechos reproductivos de las mujeres, ayer y hoy, es uno de los elementos más importantes del patriarcado para mantener la hegemonía masculina.

Hemos estructurado nuestro proyecto en torno a tres ejes.

1. Recogida de los testimonios orales de las mujeres que participaron en las luchas por el derecho a la interrupción voluntaria del embarazo; de las que abortaron clandestinamente y en condiciones seguras fuera de las fronteras españolas y de las que ayudaron a que pudieran ir a abortar. Recuperar aquellas experiencias tanto individuales como colectivas.
2. Recogida de la memoria material de aquellas luchas: carteles, documentos, panfletos, etc.
3. Poner “en conversación” las experiencias recogidas con los nuevos grupos, con las nuevas propuestas que desde el feminismo surgen en torno al aborto, a los derechos reproductivos de las mujeres. Repensar nuestras experiencias con mujeres de aquí y con mujeres venidas de otros lugares y que tienen experiencias diferentes. Con las mujeres jóvenes que posiblemente no conocen la historia de esta lucha y para las cuales quizás el aborto no ha sido un tema que tenga gran incidencia en sus vidas.

Del 17 de abril al 8 de mayo de 2015 realizamos unas jornadas-exposición durante las cuales mostramos parte de este trabajo que estamos realizando. Queríamos

hablarlo, debatirlo, ponerlo “en conversación” con los grupos feministas que actualmente siguen luchando por el derecho al aborto. Mujeres artistas buscaron formas visuales para mostrar lo que en épocas anteriores se había realizado. Junto a esto, talleres, teatro y otras formas de expresión se articularon en torno a los derechos reproductivos, ayer y hoy.

A través del relato y la literatura hemos resituado nuestro trabajo en marcos más amplios de discusión y debate. La articulación de los derechos y las nuevas tecnologías ha tenido un peso importante en ellos. Y por último nos hemos reunido en torno a una mesa las de ayer y las de hoy para mantener ese hilo resistente que une las luchas de ayer con las de mañana y para pensar cómo tejemos el nuevo mundo que tenemos por delante.⁵

En definitiva, con este proyecto en el cual todavía seguimos trabajando, queremos que se recuerde y se reconozca el trabajo que hicieron los grupos feministas en aquellos años de represión en general, de represión sobre los derechos de las mujeres y en concreto sobre los derechos reproductivos.

La lucha por el derecho al aborto fue como “la caja de Pandora” que abrió otros muchos temas: anticonceptivos, sexualidad libre, diferentes maneras de vivir la sexualidad, nuevas relaciones, nuevas formas de convivencia, distintos modelos de familia... Todo esto generó un movimiento que cada vez se hizo mayor y fue rompiendo el esquema único y rígido del orden patriarcal.

Y por lo tanto, reconocer y destacar la influencia que esta lucha de las mujeres tuvo en la transformación social, en las mentalidades, en las formas de vida y de relación social de nuestra sociedad.

Notas

1. Amaia Pérez Orozco (2014), “Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida”, *Traficantes de sueños*, en: <http://www.traficantes.net/libros/subversion-feminista-de-la-economia>
2. Varios autores (2004), “Nociones comunes: experiencias y ensayos entre investigación y militancia”, *Traficantes de sueños*, en: <http://www.traficantes.net/libros/nociones-comunes>
3. Colectivo precarias a la deriva (2003), “A la deriva por los circuitos de la precariedad femenina”, *Traficantes de sueños*, en: <http://www.traficantes.net/libros/la-deriva>
4. El Partido Popular (en el gobierno) hizo una propuesta de una nueva ley de aborto totalmente regresiva, que en la práctica eliminaba el derecho de las mujeres a decidir sobre su cuerpo (Anteproyecto de Ley Orgánica para la protección de la vida del concebido y de los derechos de la mujer embarazada, 2012). Ante la presión y la protesta de las mujeres, y también de otros sectores, el anteproyecto fue retirado en 2014, a la espera de unas inminentes elecciones generales.
5. <http://aztarnak.blogspot.com>

Memoria en escena Proyecto de fortalecimiento a iniciativas de memoria

Marcia Cabrera

marciacabreraantia@gmail.com

En julio de 2014 fui llamada por el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) de Colombia para liderar una residencia artística llamada “Memoria en Escena”. Su objetivo era la formación de jóvenes artistas emergentes, víctimas directas e indirectas de la guerra colombiana, que habitan en zonas de conflicto y que han venido desarrollando iniciativas artísticas de memoria y paz, dignificando los procesos de resistencia contra el olvido y dimensionando la pertinencia del arte frente a los procesos de reparación simbólica. Los grupos llamados a participar de este proceso fueron “Teatro por la Paz” de Tumaco, Grupo juvenil “Semillas por la paz” de Putumayo y la “Red juvenil suroccidental” de Barranquilla.

El punto de partida metodológico de esta residencia/taller consistió en la búsqueda de herramientas que permitieran cualificar el trabajo de estos jóvenes y la posibilidad de replicar el aprendizaje en sus comunidades, liderando a su vez procesos de formación artística de memoria, paz y reparación. El trabajo estuvo orientado a la investigación práctica de los elementos del trabajo del actor, como la voz, el cuerpo, la dramaturgia y la actuación, tomando como tema central las memorias de los participantes y sus comunidades.

La investigación de una práctica teatral a partir de talleres específicos permite a los participantes establecer un diálogo entre la realidad y la ficción, y les ayuda a entender la memoria como un fenómeno cambiante y compuesto de múltiples elementos. Igualmente, permite iniciar un camino hacia la comprensión de la dramaturgia y el trabajo con el cuerpo y la voz, como herramienta para recuperar, recrear y vivir la memoria. En este caso, la recreación de los recuerdos de los participantes dio origen a una serie de textos individuales que luego se articularon en forma de pequeñas escenas para configurar una dramaturgia colectiva que posteriormente fue re-trabajada en el montaje. En lo referente a las exploraciones vocales, por ejemplo, se quiso buscar distintas formas de manifestación de la denuncia, la violencia, el dolor, la nostalgia, el deseo, el grito, el llamado, siempre partiendo de la voz orgánica, usando las asociaciones de los participantes como material sonoro.

Como teníamos tres grupos participantes, dividimos el taller integral en tres talleres específicos, que ocurrían paralelamente y en los cuales cada grupo se iba

rotando, de manera que los primeros días cada grupo veía tres talleres por día con tres maestros distintos y al final de la jornada nos juntábamos todos para compartir las experiencias vividas. Este esquema permitió que salieran tres trabajos distintos. Es decir, cada grupo montó una pequeña obra que después fue ensamblada y presentada como “Memoria en Escena”. Los talleres realizados fueron: “Dramaturgia de la memoria”, dirigido por Felipe Vergara, “Impulsos de memoria en la voz y en el cuerpo”, dirigido por mí, y “Creación escénica en espacio abierto”, dirigido por Marc Caellas.

Para la creación de la obra se fueron elaborando conexiones entre los materiales que surgían en los talleres. Se hizo énfasis en la comprensión de las múltiples posibilidades de conexión y en la importancia del diálogo y la superposición de diferentes realidades como una forma de re-significar las memorias, siempre buscando un puente entre los temas de reflexión que suscitaba el trabajo personal y la creación. El ejercicio de creación de esta obra se convirtió entonces en un proceso social donde el conocimiento fue compartido y las incertidumbres y los miedos se convirtieron en motores creativos. La obra, que lleva el mismo nombre del proyecto (“Memoria en Escena”), fue presentada al final de la residencia en el teatro Varasanta, en Bogotá. Posteriormente, cada grupo retornó a su región de origen y realizaron un taller en sus comunidades, replicando las experiencias adquiridas en la residencia. También presentaron en sus regiones un fragmento de la obra, que correspondía al material que había sido creado separadamente con cada uno de los grupos. Algunos meses después, los jóvenes viajaron nuevamente a Bogotá para presentar la obra dentro del marco de la “Semana por la Memoria”, evento que también organiza el Centro Nacional de Memoria Histórica.

“Memoria en Escena” permitió una reflexión crítica de la realidad de cada comunidad, a saber: Tumaco, Barranquilla, Putumayo y Buenaventura, pero sobre todo permitió que los participantes de cada una de estas regiones se interrogaran sobre las diferentes posibilidades de transmitir un mensaje o hacer una denuncia, haciendo un llamado a la memoria colectiva. Cada uno de estos testimonios de violencia, representados en el montaje final, llevaron a la constatación de ver reflejada una realidad que preferimos a veces no develar. En un país como Colombia, en el cual la violencia ha permeado todas las dimensiones de la vida cotidiana, sentimos la necesidad de que dicha violencia encuentre una representación en el dominio de lo estético; por esta razón, los artistas nos encontramos en una situación delicada e imperante: rehuir la violencia o afrontarla. Este trabajo sobre irrupción de la realidad en la representación artística se ha convertido hoy en una parte constitutiva del trabajo de muchos artistas, y responde a una verdadera necesidad de poner en evidencia este conflicto que nos desangra y nos toca a todos.

Como artista-pedagogo, reconozco el hecho revelador de la importancia del arte y el teatro como herramienta propiciadora de *resiliencia*. El teatro es indudablemente un campo fértil de diálogo, de subjetividad e intersubjetividad; posee una capacidad simbólica que es resultado de un esquema de interpretación que revela una manera propia de mirar la realidad y brinda la posibilidad de compartir ese conocimiento con

la sociedad. Procesos como "Memoria en Escena" le apuestan a una forma de hacer teatro en una vía que sea formadora, creativa, instigadora y potenciadora de la capacidad humana de construir y deconstruir universos, que impulse en los jóvenes el coraje necesario para transgredir y transformar. En la experiencia con estos jóvenes artistas apareció la necesidad de saber lo que cada situación, cada historia, representaba para cada uno de ellos y cómo percibían su propia realidad. Toda obra de arte está compuesta por una red de memorias, pero a veces el sentido nace de la reconstrucción de dichas memorias, donde los vestigios que han sido silenciados pueden ser reinterpretados en su relación con la alteridad, en el diálogo y la experiencia sensible.

Todas las acciones realizadas por los jóvenes, sus evocaciones, sus impulsos, permitieron develar esas huellas del pasado que se deslizan secretamente en el presente, ayudando a elaborar una memoria, un duelo, un resarcimiento poético a través del hecho teatral. De cierta manera los jóvenes, a partir de esta experiencia, lograron aliviar el peso de la vida cotidiana, redimiendo sus propias penas y las de aquellos que no tienen voz. Con la creación de la obra "Memoria en Escena" fue posible darle una plataforma a esa otra voz, a esa historia que no encuentra cabida en los diarios y en los noticieros, una historia que contradice la historia oficial, la historia silenciada de hombres y mujeres colombianos; que constituye una realidad que nos enfrenta con nuestra condición humana más profunda. Es ahí donde considero que el teatro encuentra su función ética: cuando reconstruye, denuncia, plantea, cuestiona, pone en evidencia, genera una conciencia y abre un diálogo con la contemporaneidad.

En una célebre conferencia que dictó Gilles Deleuze en 1987, preguntaba a su auditorio: "¿cuál es esta relación misteriosa entre la obra de arte y un acto de resistencia?, pues no hay una verdadera obra de arte que no haga un llamado a un pueblo que no existe todavía".

Esa premisa de Deleuze es mi punto de partida para acercarme como creadora-formadora a la realidad de nuestro país. No se trata solamente de una reflexión sobre la obra de arte como acto de resistencia contra la injusticia, sino de un trabajo sobre la memoria y también un llamado a construir visibilidad. Podría decir que en mi trabajo subyace una especie de fe, una necesidad de afirmar que el acto creador puede, de alguna manera, permitir una reparación simbólica de nuestra dignidad.

Recomendamos consultar:

<http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/centro-audiovisual/videos/memoria-en-escena-teatro-por-la-paz>

VERZERO, LORENA, MALENA LA ROCCA y MARÍA LUISA DIZ (coords.) (2016), Dossier "Teatralidades y cuerpos en escena en la historia reciente del Cono Sur", *Clepsidra*, vol. 3, núm. 5, en: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/clepsidra/index>

Recuperando la historia y la dignidad

Salomó Marquès Sureda

salomo.marques@udg.edu

Los alumnos y alumnas del departamento de Pedagogía de la Universitat de Girona son afortunados. Estudian en un centro universitario a 60 kilómetros de la frontera entre España y Francia, y en cada curso tienen ocasión de llevar a cabo una práctica que sirve para recuperar parte de la historia reciente de Cataluña y España. Toda la parte norte de la provincia de Girona es fronteriza con Francia. Es un espacio privilegiado para conocer directamente temas relacionados con los exilios culturales, económicos, bélicos, etc., que ha sufrido el país a lo largo de la historia; de manera especial el exilio más numeroso, el de 1939, a causa de la victoria militar de los sublevados contra la República. Caminando por este territorio se puede recuperar una historia desconocida por muchas personas debido al silencio de los años de la dictadura y los pactos de la transición. Ya en democracia, tanto los gobiernos socialistas como los del Partido Popular no han demostrado interés en recuperar la historia pasada, pues, afirman, su prioridad es mirar "hacia adelante". Nosotros afirmamos que también queremos mirar "hacia adelante" y que para ello necesitamos saber de dónde venimos, es decir, mirar atrás.

La "Ruta del exilio"

A lo largo de todo un día paseamos por territorio histórico en un itinerario que va desde la capital de la provincia, Girona, hasta la playa de Argelers, en Francia, a escasos 20 kilómetros de la frontera. En esta playa estuvo asentado uno de los primeros campos de concentración que el gobierno francés levantó para acoger a los republicanos españoles que marchaban de su país para no caer en manos del ejército rebelde a la República. La victoria militar de los sublevados estableció una dictadura que duró hasta el año 1975. El dictador Franco gobernó con mano dura un país dividido entre vencedores y vencidos.

La "Ruta del exilio" es el nombre de la práctica histórico-pedagógica que se inició hace unos 15 años a partir de estudiar el exilio del magisterio; este estudio se llevaba a cabo en la asignatura de Historia de la Educación; se trata de una práctica que se ha ido modificando y ampliando cada curso a partir de la evaluación positiva por parte del alumnado.

Los objetivos que se propone esta actividad son varios: por una parte, dar a conocer aspectos de nuestra historia política más reciente, de manera especial los años de la

Guerra Civil (1936-1939), el posterior exilio y los años de la dictadura franquista. Aunque en los programas de historia en el bachillerato figura el estudio de la República y del Franquismo, muchas veces el alumnado universitario reconoce que ¡es la primera vez que aborda este tema! La Ruta se trata de un estudio que no solamente se hace en el aula sino, y de manera especial, pisando el territorio; un territorio que tenemos a nuestro alcance y que está cargado de historia, ya que en los últimos meses de la guerra ciudades y pueblos fronterizos de la provincia de Girona estuvieron ocupados por ministerios y secciones del gobierno español y del gobierno catalán (la Generalitat).

La ruta la llevamos a cabo entre los meses de noviembre, diciembre, enero y febrero, ya que fue durante estos meses que el exilio hacia Francia fue más intenso; especialmente a finales de enero y primeros días de febrero de 1939. El ejército rebelde llegó a la frontera francesa entre el 10 y el 12 de febrero de 1939. Aunque hacemos especial hincapié en el exilio republicano del 1939, no dejamos de recordar el exilio anterior, a partir de julio de 1936, cuando estalló la revolución a causa del levantamiento militar contra la República. Consideramos que el clima invernal también tiene su dimensión pedagógica. Algunas veces la lluvia, la nieve o el viento han condicionado nuestra ruta y nos ha permitido valorar en toda su dimensión el sufrimiento físico de miles de personas que marchaban a pie huyendo de las bombas, de la metralla y del acoso del ejército rebelde; también hemos podido comprender el dolor y la angustia de las personas encerradas en el campo de concentración.

El recorrido de la jornada tiene cuatro puntos de interés: el primero es la visita al MUME (Museo Memorial del Exilio), en La Jonquera, la última población española antes de entrar a Francia. En dicha localidad se inauguró en 2008 un museo dedicado al tema del exilio, de manera especial el exilio de 1939. No obstante, las referencias a los exilios actuales son constantes. Miramos hacia atrás para conocer el presente. El MUME está ubicado en la misma calle por donde en el invierno de 1939 pasaron millares de republicanos y republicanas en retirada hacia Francia. La visita sirve para mentalizar a las y los participantes de la historia reciente de España: la República, el exilio, la dictadura franquista y la transición hacia la democracia. Es el único museo que sobre el tema existe en España.¹ En general la visita al MUME impacta enormemente al alumnado, tanto es así que algunas veces regresan después a visitarlo con familiares y amistades.

La segunda etapa nos lleva desde La Jonquera a La Vajol, a poco más de ocho kilómetros, aun dentro de España. En esta población de un centenar de habitantes había una mina de talco que durante los años de la guerra civil fue incautada por el gobierno de la República. Su objetivo: guardar los tesoros artísticos del Museo del Prado y salvarlos de los bombardeos que sobre Madrid efectuaban los rebeldes. En la Mina Canta o Mina de Negrín (por el nombre del arquitecto que la arregló para los menesteres de guerra) también se guardaron otras joyas artísticas y parte del dinero de la República. Cuando la derrota republicana era inminente, el gobierno republicano pactó con el gobierno francés la entrada de estas obras para poderlas guardar

en Ginebra (Suiza). Por lo que respecta al dinero, también entró en Francia y desde la población francesa de Port Vendres, a 30 kilómetros de la frontera, salió en barco hacia México. Allí sirvió para sufragar los gastos del gobierno republicano español en el exilio y ayudar a la población republicana exiliada en México.

A lo largo del camino vamos insistiendo en el hecho de que estamos pisando territorio cargado de historia; que es un territorio que es un museo vivo, ya que las casas, los caminos, las montañas, las poblaciones fueron testigos directos de unos hechos bélicos y políticos que marcaron nuestra historia. Vamos recordando que estamos aprendiendo parte de nuestra historia y que lo hacemos no encerrados en las paredes del aula. Con este espíritu dejamos la mina y avanzamos a pie por una pista forestal hasta el Coll de Lli, el paso fronterizo por donde entraron a Francia el presidente español Manuel Azaña, Juan Negrín y los presidentes de Cataluña Lluís Companys y el de Euskadi (lehendakari), José Antonio Aguirre, acompañados de algunos otros políticos. Justo en la frontera leemos textos escritos por los propios protagonistas.

Después de comer entramos a Francia por la frontera de El Pertús. A escasos diez kilómetros, ya en territorio francés, salimos en la población de Le Boulou dirección a la playa de Argelers. En Le Boulou había un campo de distribución de los exiliados, es decir que las y los republicanos que por las razones que fuese (cansancio, convencimiento de que no les pasaría nada, extrañamiento, nostalgia, etc.) querían volver a España eran conducidos en tren por territorio francés hasta el otro extremo de los Pirineos. Entraban a España por la frontera de Hendaya, a más de 500 kilómetros, y eran encerrados en campos de concentración españoles a la espera de recibir avales y documentos. Según la documentación que recibían las autoridades franquistas, a algunas personas se les permitía salir de los campos, a otras se les condenaba a trabajos forzados, y otras eran fusiladas.

Quienes decidían continuar camino desde Le Boulou eran conducidos a pie a la playa de Argelers donde se les encerraba en un campo de concentración (esta es la expresión que utilizaba el Ministro de Defensa francés), vigilados por la guardia móvil, los soldados senegaleses y otras fuerzas de seguridad. En esta inmensa playa, sin ningún tipo de protección, se levantaron otros dos campos: el de El Barcarés y el de Saint Cyprien. En esa playa actualmente se encuentra un centro turístico con apartamentos, hoteles, etc. En ese lugar hacemos dos conmemoraciones: la primera en el llamado "Cementerio de los españoles", donde un monolito recuerda el espacio en donde estuvo el cementerio del campo, arrasado por una inundación en el otoño de 1940. Allí leemos el texto que pronunció en febrero del 2007 el alcalde de Argelers, nieto de exilados. Entre otras cosas afirmó:

En estas circunstancias lo que debemos hacer es recordar en silencio el calvario vivido por centenares de miles de hombres, mujeres y niños encerrados en los campos de la vergüenza. Nosotros los catalanes somos un pueblo pacífico, humanista, solidario. Un pueblo con una larga historia que siempre ha luchado a favor de la tolerancia y

la democracia. Setenta años después de la retirada llevamos en nuestro corazón este recuerdo indeleble. Los campos no los queríamos. Nos fueron impuestos por los gobernantes de la época. La muerte en los campos de nuestros hermanos republicanos españoles, catalanes y vascos no la queríamos. La muerte de estos niños no la queríamos.²

Después seguimos hasta la playa, a tocar el mar, donde se encuentra el monolito que recuerda el lugar donde estaba la entrada al campo. Aquí leemos varios textos escritos por protagonistas de la República, de manera especial de políticos y de maestros. Por ejemplo el que escribió el maestro Josep Vilalta el mes de marzo del 1939 a su mujer:

Aquí continúa haciendo un tiempo horrible. Hoy llueve pero esto no es óbice para que el viento siga igual que días anteriores. Parece que la nieve del Canigó³ esté al alcance de nuestras manos y la arena no lo parece, pues está a nuestro alcance. Paciencia. [...] Sufres por nuestra manera de vivir. Dormimos en el suelo pero con las mantas suficientes. Tenemos un toldo, dos mantas (todo lo cual hace de colchón) y para abrigarnos tenemos una manta de lana y dos abrigos. No tenemos frío. Por otra parte dormimos vestidos. Desde que nos separamos no me he desnudado (se entiende para dormir). Me cambio de ropa interior cada semana y sé tanto de lavar que difícilmente me ganarías en dejar la ropa limpia. No me importaría nada ganarme la vida haciendo de lavadora si esto acelerase nuestra unión y con ella nuestra felicidad.⁴

Leer en la playa estas cartas escritas por algunos refugiados durante los meses de febrero, marzo y abril del 1939 es impactante y, a menudo, provoca que algunos de las y los estudiantes hablen por primera vez de algún familiar suyo exiliado y refugiado en los campos. El contacto directo con la historia favorece romper el silencio.

El hecho de realizar parte de la práctica en autobús permite sensibilizar al estudiantado a lo largo de todo el trayecto y permite explicar diferentes temas relacionados con el exilio, con el sufrimiento personal y colectivo, con el desarraigo, etc. Por ejemplo, a medida que progresamos por la carretera explicamos los bombardeos de la aviación italiana a la población civil (mujeres, niñas y niños, personas enfermas) que iba avanzando a pie hacia la frontera; o al pasar cerca del castillo de Figueres explicamos las decisiones que se tomaron en la última sesión del parlamento español realizada en dicho castillo antes de entrar en Francia.

¿Punto final?

A medida que han pasado los cursos hemos elaborado un dossier con textos, mapas, fotografías, estadísticas, etc., que hemos colgado en Internet para libre uso de quien quiera. Pensamos que es un material y una experiencia muy sugerente que

puede aplicarse a otros temas, como pueden ser migraciones o desplazamientos, y que ayuda a crecer humanamente a quienes participan. Valores como la solidaridad, el respeto mutuo o la tolerancia impactan profundamente en el alumnado y en las personas adultas que hacen esta ruta.

A partir de la primera experiencia con estudiantes, y partiendo de la valoración positiva que hicieron, la ruta se ha ido modificando en función de las sugerencias y críticas recibidas. Consideramos que la ruta aquí relatada es la estándar, de un día de duración y que, en la actualidad, continuamos llevando a cabo con estudiantes y profesorado universitario de Girona y de otras universidades (Mallorca, Rovira i Virgili, Barcelona, Granada, Valencia). También la realizamos con otros colectivos a los que les ha interesado la experiencia. La información personal entre personas adultas favorece un creciente aumento de esta ruta.

Cuando hacemos la Ruta del exilio con grupos de personas adultas, bien sea de escuelas, asociaciones vecinales, grupos de personas jubiladas, colectivos de docentes o colectivos de amigos, etc., el clima de la experiencia es sensiblemente diferente al de los grupos de estudiantes. Con las y los estudiantes se trata de hacerles descubrir nuestra historia; con las personas adultas se trata de revivir la historia, ya que en algunos casos nos acompañan protagonistas directos del exilio o personas allegadas a ellos y ellas. Con la población joven pretendemos recuperar la historia; con la adulta reflexionamos intensamente sobre la guerra, la democracia, las dictaduras, los derechos humanos, etc., cuestiones que hemos vivido en propia piel. No nos quedamos con el pasado sino que valoramos críticamente el presente y las diferentes actuaciones de los gobiernos democráticos. Me atrevo a afirmar que la ruta con la gente mayor es una clase permanente de cultura democrática.

En algunos casos, esta primera ruta, la “estándar”, se completa posteriormente con otra, visitando la Maternidad de Elna. En esta población, que está situada a escasos seis kilómetros de las playas de Argelers, funcionó una casa de acogida a cargo de la Cruz Roja Suiza. En ella, unas 600 mujeres procedentes de los campos fueron acogidas para dar a luz. Era un lugar de vida en medio de la miseria y de la muerte. Esta visita permite una profunda reflexión actual sobre el maltrato a las mujeres, sobre los niños y niñas abandonados, etc. La ruta con gente mayor es una ocasión extraordinaria para el crecimiento personal y colectivo desde el punto de vista ético, democrático y humano.

Notas

1. <http://museuexili.cat/>
2. Traducido del original francés.
3. La montaña emblemática de casi tres mil metros que está a pocos kilómetros del campo.
4. Traducido del original catalán.

Recordando para el futuro

Reflexiones sobre la Primera Guerra Mundial desde la educación de personas adultas en Europa

Thekla Kelbert

Asociación Europea para la Educación de Personas Adultas
kelbert@dvv-international.de

El año 2014 fue especial en todo el mundo en términos de reflexionar sobre el pasado con la mirada puesta en el presente y el futuro, ya que marcó el 100 aniversario del inicio de la Primera Guerra Mundial; este conflicto tuvo consecuencias para la gente de todo el mundo y ha sido recordado de distintas maneras, con diferentes énfasis, en varios países.

Con ese motivo, la Asociación Europea para la Educación de Personas Adultas (EAEA, por sus siglas en inglés) y el Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana de Educación de Personas Adultas (DVV Internacional) pusieron en marcha el proyecto "Recordando para el futuro", con el fin de motivar a que se conozca y aprenda más acerca de nuestra historia común por medio de iniciativas de educación de personas adultas, y así construir un futuro común y fomentar el potencial para la paz y la unidad en Europa y fuera de ella.

Los principales objetivos de la iniciativa fueron:

- generar la reflexión y el diálogo a nivel nacional, regional y/o local en países de la Unión Europea acerca de la Primera Guerra Mundial;
- coordinar actividades relacionadas con la conmemoración de la Primera Guerra Mundial, con el fin de fomentar el diálogo, la investigación y el debate;
- vincular la Primera Guerra Mundial a los desarrollos actuales en Europa con el fin de aprender de la historia y promover el interés en la discusión del futuro europeo compartido;
- construir redes para educadoras/es de personas adultas y educandos/as; y
- crear conciencia en la ciudadanía europea sobre los impactos del nacionalismo y la xenofobia.

En noviembre de 2014 se organizó en Sarajevo la conferencia de clausura de la iniciativa, que fue apoyada por la Oficina de Relaciones Exteriores de Alemania. Asistieron un total de 106 participantes procedentes de 29 países europeos, incluyendo profesionales de la educación, de la historia, y de la historia de la educación, así como de

las ciencias de la comunicación, y personas responsables de las políticas educativas. Todas/todos los que acudieron compartían la idea de que es indispensable reflexionar sobre el papel que la memoria y la historia común pueden tener para un futuro europeo compartido, y sobre el papel que la educación de personas adultas —en toda su diversidad— puede jugar en este proceso. La conferencia se planteó, entre otras, las siguientes preguntas clave: *¿deberíamos recordar el pasado para el futuro?*, *¿por qué deberíamos recordar el pasado para el futuro?*, *¿qué deberíamos recordar para el futuro?*, *¿cómo deberíamos recordar para el futuro?*

En muchos sentidos, la manera como estuvo organizada la conferencia, y las animadas discusiones de quienes participaron, ayudaron a formular algunas respuestas. Reflexionamos y aprendimos unos/as de otros/as sobre cómo la educación de personas adultas puede crear instrumentos para el recuerdo constructivo en la Europa de hoy. Un ejemplo concreto fue la "Historia Campus Europa 14/14", presentado por la Fundación Körber, que sirvió de plataforma para que cerca de 400 jóvenes de 40 países europeos discutieran aspectos personales, nacionales y europeos del recuerdo y conmemoración de la Primera Guerra Mundial, siguiendo un enfoque de multiperspectividad. Para ello se aplicó una variedad de métodos, tales como escritura creativa, video o producción multimedia y teatro para rastrear las repercusiones de la Primera Guerra Mundial en biografías e historias familiares y ligarlas, posteriormente, a las memorias nacionales para después, finalmente, dialogar con otros/as. El proyecto muestra cómo el hecho de identificar relaciones y diferencias, de reflexionar conjuntamente sobre las interpretaciones de la historia, y de reconocer al otro u otra y su punto de vista sobre lo ocurrido en el marco de una actividad educativa, puede ser crucial para promover la apertura mental y crear una base para la confianza.

En la conferencia de Sarajevo debatimos el potencial de la educación de personas adultas para la construcción de la paz y la resolución de conflictos, y aprendimos sobre las mejores prácticas en regiones como los Balcanes occidentales, Turquía y Armenia, y la región del Danubio. El proyecto "Hablando Unos con Otros" (STOA por sus siglas en inglés), por ejemplo, ayudó a participantes de Turquía y de Armenia a comprometerse con su historia común del genocidio armenio ocurrido entre 1915 y 1922. Con el propósito de asumir ese pasado, se llevaron a cabo campamentos de verano con jóvenes adultos/as, proyectos de libros conjuntos y exposiciones, además de actividades de historia oral, entre otras. Tanto quienes promovieron el proyecto como quienes participaron en la conferencia compartieron una experiencia exitosa que logró convocar a personas armenias y turcas para reconsiderar conjuntamente sus actitudes y puntos de vista, y concientizarse sobre la importancia de un diálogo más profundo entre las dos partes.

El programa del evento también incluyó pláticas, sesiones y actividades que resultaron ser muy inspiradoras. Una actividad muy significativa fue el recorrido

histórico guiado en Sarajevo con énfasis en la historia de la ciudad, que ha sido escenario de conflictos violentos, pero que también es ejemplo de coexistencia pacífica de una amplia gama de grupos religiosos y étnicos. El lugar en el que se realizó (Vijecnica, el famoso ayuntamiento histórico de la ciudad de Sarajevo) aportó un ambiente inspirador y sugerente.

La conferencia sirvió también como escenario para la entrega del XII Premio Anual Grundtvig 2014, de la AEEA, en dos categorías: "Conmemoración de la Primera Guerra Mundial" y "Proyectos de educación con personas adultas que promueven la paz y la resolución de conflictos". El nombre del premio se estableció en honor a Nikolai Frederik Severin Grundtvig (1783-1872), un educador danés cuya influencia ha sido central para el desarrollo de la educación no formal en Europa, y en el mundo entero.

En la exposición se mostraron los 20 mejores proyectos que concursaron en 2014; de esa manera las y los asistentes, además de conocer cada una de las iniciativas, pudieron establecer un contacto directo con quienes los ejecutaron. Entre los proyectos de mejores prácticas de recuerdo o conmemoración de la Primera Guerra Mundial que recurrieron a métodos creativos, está uno de fotografía intergeneracional que conectó a personas de distintos orígenes nacionales a lo largo de lo que fue el "Frente Occidental"; así como una iniciativa de video que reúne a jóvenes de Alemania, Polonia, Francia, España, Rusia y Dinamarca en torno al tema "cómo se vio la Primera Guerra Mundial en mi ciudad". Otros proyectos dieron lugar a una obra de teatro con un mensaje pacifista contundente, o a excursiones y viajes por carretera, a menudo con personas de diferentes nacionalidades, a lugares especialmente significativos de la historia europea.

Entre los proyectos de mejores prácticas que promueven la paz y la resolución de conflictos a través de la educación de personas adultas está "Tours senderos de paz", que se desarrolla en siete ciudades europeas (Berlín, Budapest, Manchester, París, La Haya, Turín y Viena). Durante los recorridos que incluye cada tour se proporciona información acerca de la paz, las personalidades destacadas, aspectos del pacifismo contemporáneo e histórico y otras actividades relacionadas con los movimientos por la paz en cada lugar, con el propósito de fomentar la participación cívica y democrática. El proyecto "Spray-story", por su parte, se propuso inspirar a jóvenes participantes a dotar de un sentido individual a algún recuerdo sobre la Primera Guerra Mundial mediante la creación de su propio grafiti sobre la Guerra o sobre la manera en que ésta se recuerda.

Los planteamientos que se hicieron y los métodos que se utilizaron recurrentemente para abordar memorias de un pasado conflictivo a través de la educación de personas adultas, se centraron en las y los participantes jóvenes y en métodos creativos; también se buscaron enfoques que conectan a participantes de diferentes generaciones y naciones a través de la historia oral, el trabajo de biografía y el diálogo desde diversas perspectivas.

Los proyectos ganadores del Premio Grundtvig se anunciaron la primera noche de la conferencia; los encargados del anuncio fueron el presidente de la AEEA, Per Paludan Hansen, y el alcalde de Sarajevo, Ivo Komšić. En la primera categoría el premio fue para "El libro de los planes, las esperanzas y los sueños", un proyecto germano-británico de escritura intercultural e intergeneracional. Se trata de una actividad de recuerdo de la Primera Guerra Mundial que se concentra en la historia local y europea. Este proyecto impulsó un concurso de escritura para relacionar 1914, 2014 y más allá, a través de una carta, una historia o un poema que una persona en 2014 le escribe a otra de 1914, y donde al mismo tiempo, formula algunos sueños y aspiraciones personales para 2114.

El proyecto ganador de la segunda categoría, "La Fortaleza Vygonoshchi", de Bielorrusia, trae al presente la memoria de los trágicos acontecimientos de la Primera Guerra Mundial a través de una investigación histórica local. Tiene el propósito de generar conciencia acerca de las consecuencias de esos eventos, y de animar el debate sobre sus efectos en la vida de la gente de los países europeos modernos. En este proyecto las comunidades reflexionaron acerca de objetos locales del patrimonio histórico y cultural nacional con la intención de "revivirlos" y de detonar la reflexión a partir de ellos. Para esto se creó una exposición museográfica y se recogieron historias y recuerdos. El jurado concluyó que el proyecto de la Fortaleza Vygonoshchi es un ejemplo perfecto de vinculación entre la historia local y la global en el marco de una iniciativa de aprendizaje comunitario.

El jurado expresó en su dictamen que "ambos proyectos muestran que pequeñas iniciativas pueden tener un gran impacto en las personas, las comunidades y la sociedad civil".

La conferencia "Recordando para el Futuro" concluyó un año creativo y fecundo de diseño y aprendizajes sobre iniciativas de historia y memoria en la educación de personas adultas, y al mismo tiempo sirvió como punto de partida para nuevos proyectos, así como para impulsar la cooperación en la educación de personas adultas para la paz y la resolución de conflictos. Personas dedicadas a la investigación y a la educación, y profesionales que trabajan en el campo de estudio de memoria, y de paz y conflicto, así como en el de la educación de personas jóvenes adultas, se inspiraron para aprender unas de otras y reconocieron su capacidad para ayudar a hacer una reflexión constructiva del pasado.

Tal vez uno de los beneficios más concretos de la educación de personas adultas en este contexto es su capacidad de vincular a un abanico de prestadoras/es de servicios educativos dispuestos a fomentar la reconciliación y a hacer frente al pasado mediante la utilización de una amplia variedad de enfoques. Estos pueden adaptarse con flexibilidad a los contextos tan diferentes en los que trabajan, por ejemplo, en procesos de democratización, de construcción nacional e identitaria en contextos de post-conflicto, documentando y/o trabajando con memorias y relatos de historia oral, con testigos presenciales, en el manejo de la culpa y/o negación, etc.

Dado que la EAEA fue una de las organizadoras de la conferencia, podemos afirmar que el mejor indicador de su utilidad fue la retroalimentación positiva —y en algunos casos, por supuesto, la crítica constructiva— que recibimos de quienes participaron. Una de las participantes dijo: "me llevo muchos nuevos puntos de vista sobre el tema de la guerra y los conflictos étnicos. Los discursos, presentaciones, y especialmente las mesas redondas fueron realmente interesantes, ya que abordaron diferentes temas, no sólo la Primera Guerra Mundial, sino también conflictos actuales y problemas relativos a los vacíos que existen en la educación".

En mi opinión es impensable conmemorar una guerra y glorificarla al mismo tiempo, porque no hay nada glorioso en la guerra. Los héroes son aquellas personas que muestran su valor y su sabiduría en pequeñas acciones que casi nadie conoce. Contar sus historias puede ser una buena manera de conmemorar una guerra. La narración expresa en detalle, y compasivamente, cómo y en qué afectan las guerras la vida de las personas; no sólo aporta datos históricos áridos con los que nadie se puede identificar.

Creo firmemente que tenemos que contrarrestar esta manera de pensar en "blanco y negro" que con frecuencia entra en juego cuando se habla de situaciones de conflicto. También pienso que el desarrollo de habilidades interculturales y de empatía por otros grupos de personas debería desempeñar un papel más importante en la educación. Una cosa fundamental que aprendimos del pasado es a defender los derechos humanos y la necesidad de crear y respetar ciertas normas para la guerra. Aunque hay un consenso bastante amplio acerca de lo que es malo, es mucho más difícil determinar qué es lo más y qué es lo menos malo. Todavía estamos en un proceso de aprendizaje. No hay respuestas fáciles. Tenemos que aprender a prevenir las guerras para no seguir cometiendo los mismos errores.

Lecturas sugeridas

Para mayor información acerca de la conferencia:

<http://www.eaea.org/en/projects/eaea-coordinated-projects/remembering-for-the-future/conference.html>

Respecto de los 21 proyectos Grundtvig de mejores de prácticas de 2014:

<http://www.eaea.org/en/eaea/eaea-grundtvig-award/eaea-grundtvig-award-2003-today.html>

KELBERT, THEKLA Y EMIR AVDAGIC (eds.) (2015), *1914-2014. Remembering the Past to Live the Present and Shape the Future. The contribution of European adult education*, Bonn, DVV International, en: http://www.dvv-international.de/en/materials/international-perspectives-in-adult-education/?no_cache=1

Traducción: Lilian Alemany Rojas

A B S T R A C T S

Social memory and young and adult education: the past-present-future as possibility

LUZ MACEIRA OCHOA

The present context, in all of its dimensions, calls for a renewed appraisal of education so as to launch a humanist perspective, based on dignity and human rights, into it. In this wide vision of present challenges in education, underlining the importance of young and adult education towards the construction of peace and justice, the need to re-construct, communicate and review the past gathers strength, not only to reinterpret this past, but also to give shape to the present and the future. This article explains what is social memory, and goes over very diverse experiences in which different collectives re-examine and re-signify their past, as well as spread their perspective in society at large. This material also expounds the different ways in which “the labours of memory” have been linked to educational projects, both in school oriented experiences and in social movements, or as part of governmental, civil society and international networks and institutions’ initiatives. Links between adult education projects and social memory are fertile grounds towards the development of transformational learning experiences.

Collective history and memory recovery as a popular educational practice

ALFONSO TORRES CARRILLO

This article presents the methodological assumptions behind the “collective recuperation of histories and memories” (RCHM by its Spanish acronym), as well as a methodological pathway that serves as an outline for the development of memory recuperation projects. The proposal is based on the convergence of popular education, participatory research-action and social inquiry, and is aimed at giving voice to the population made subaltern. It is an educational proposal inscribed in the field of adult education; participants acquire knowledge about their context, training in values and attitudes, as well as research abilities to understand and transform their reality. RCHM is characterized, among other features, by the following: it is local, critical, emancipatory, participatory, educational, dialogical and flexible.

Zimapán, Hidalgo: resistance, collective memory and new generations

RAFAEL REYGADAS ROBLES GIL

In this article, the author presents the critical reconstruction process of the struggle of a series of settlements in the Sierra of Hidalgo, Mexico, the aim of which was preventing the confinement of toxic waste in the area. The task was undertaken by the protagonists of the movement called “Todos somos Zimapán” (we all are Zimapán), with the support of a group of students and professors of the Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco (UAM-X), and of two civil society organizations. Memory was constructed based on assembly gatherings in which the narrations of participants in the movement were collected. The resulting document bestows meanings to the movement, and was presented before the community as a collective remembrance. Throughout the making of the memory of the “Todos somos Zimapán” movement, an us that included, besides the protagonists of the struggle, other accompanying persons and allies who contributed to the recovery of their history, to convey meaning to it and to write their words, gathered strength.

Memory and education: innovative approaches in Sites of Conscience

JULIETA CUÉLLAR AND
SOPHIA MILOSEVIC BIJLEVELD

The International Coalition of Sites of Conscience is a network that articulates over 200 museums and historical sites dedicated to the promotion of civic action, the construction of cultures of peace, respect for human rights and social justice. Sites of Conscience which are part of the Coalition fulfil a fundamental role activating memory to foster the population's civic commitment with contemporary issues, driving society towards a full involvement with the consequences of the past. In this text, the authors talk about three educational approaches implemented in different places- that promote collective learning experiences. Through these, participants and visitors learn from the past to better understand the present and prefigure reconciliation processes. In order to explain these approaches, some of the experiences of sites of conscience in Chile, Kenya, the United States and Cambodia are described.

The history of the civilian-military dictatorship in the classroom: between memories and subjectivities

ALESSANDRA CARVALHO

In 2014 -50 years after the military coup which gave way to a 21-years period of dictatorship in Brazil-, multiple activities aimed at the critical reconstruction of the past, at analysing and debating the coup and Brazil's history thereafter, took place. The author presents an educational work experience with third grade middle school youngsters at a Rio de Janeiro school. Debate and reflection with students were triggered through strategies such as: listening to the testimony of a victim, or reconstructing, with an elder person, his or her life history to connect it with meaningful moments in national history. Different testimonies and life histories were presented in class, so that different versions of events became evident, which allowed students to approach a complex social history. This experience may be extended to audiences of young and adult students, on the same basis of placing emphasis on subjects' individual experiences and the relationship between historical knowledge and subjectivities.

District Six Museum's Two Rivers Project: Remembering and forgetting in the struggle to reclaim dignity in Cape Town

MANDY SANGER AND TINA SMITH

Colonial past and apartheid continue to be an open wound for South African society. In Cape Town, particularly in District Six, that past left a deep mark due to the fragmentation imposed by racial laws and the displacement of the people who lived between the Table Mountain range and the Hottentots Holland Mountain. This article presents the Two Rivers Project, developed by District Six Museum in Cape Town. The project is a research-action one, that acts as a trigger of memory, which collects, systematizes and questions, together with the displaced population, its own information regarding the evacuation process. It fosters encounters among previous inhabitants in the area, provides visibility to the suffering of those displaced, and provides information to museum visitors so that they learn about what happened in that space and time.

Weaving memory from below: the Monument to Truth and Memory of El Salvador

IRANTZU MENDIA AZKUE
AND GLORIA GUZMÁN ORELLANA

After the 12 years of war in El Salvador (1980-1992), one of the recommendations of the Truth Commission was to create a space for memory to acknowledge the victims of the conflict. This article recovers the experience of the Committee for the Creation of a Monument for the Civilian Victims of Human Rights Violations, in which a group of women, relatives of disappeared and assassinated persons during the war, participate. They have played a central role in the struggle for human rights as well as in the drive towards finding truth, justice and reparation. These organized women have promoted a social memory based on the recognition of the truth behind the facts and, in this process, besides recognizing themselves as victims, they have become aware of the relevance of their acts against impunity. The memorial was opened in 1997, with the engraving of 25,625 names; by 2008 new engraved plates were added, with an extra 3,169 names.

The Youth and Memory Program, we remember for the future. An experience for youth

MARÍA ELENA SARAVÍ

Through the Program Youth and Memory, the Provincial Commission for Memory of the Buenos Aires Province works with groups of young people to reconstruct the memory around certain issues that have taken place in their local area or region. Each group develops diverse research and training activities throughout a year, at the end of which they must accomplish a result that allows them to convey that which they learned, to be presented at a closing gathering before all of the participating groups. In 2015 more than 900 teams participated, totalling around 15 thousand youngsters. The greatest impact of the program lies in the changes operating over these students' subjectivities; beyond lessons learned about history and research methods, those who participate learn to think of themselves as historical actors, thus, as agents capable of transforming the present and being responsible for the future.

Let us educate ourselves for the *Never again*

CARLOS ALARCÓN NOVOA

This article presents two projects of the Human Rights Office of Guatemala's Archbishopric (ODHGA by its Spanish acronym). The projects' aim is to act towards the acknowledgement, reparation and dignifying of the victims (and their relatives) of the Guatemalan conflict, which lasted 36 years. The first project deals with the recovery of historical memory through the testimonies of those who suffered during the war, as well as the production of the report called *Guatemala, never again*, which denounces the human rights violations inflicted during warfare. The second one is the dissemination of the report and the creation of sensitizing and training materials; within this part, the preparation of pedagogical proposals particularly oriented towards young people is included, so as to share with them research products, thus contributing to a culture of peace. Through actions geared to have a political effect, the project attempts to include this proposal in schools' working curricula.

Memorandra. A feminist project of militant research

Memorandra is a project aimed at the recovery of the militancy of feminist women in Errenteria, the Basque Country. Its purpose is to acknowledge and bring to the fore the contributions of the protagonists who effected changes towards a more egalitarian and democratic society. Reconstruction of memory went back to 1979 and centred, first, in the struggle for the legalization of abortion and support for women who wished to have an abortion. The remembering process has been undertaken in three stages: collection of the testimonies of women protagonists; collection of material memory items (documents, posters, brochures, etc.); and a reflection between the old and the new, between protagonists and other younger women. In 2015 an exhibition was presented to share work produced so far, so as to "make it talk" with feminist groups who are still struggling for choice.

Memory on stage. A project to strengthen memory initiatives

MARCIA CABRERA

This text tells of the collaboration of the author with the National Centre for Historical Memory of Colombia, in support of the work of three groups of young theatre artists, victims of the Colombian war, who live in conflict areas. Research on theatrical practice, the recuperation of the memories of participating women and men, text writing, the collective shaping of dramaturgy, and the angles of the labour of actors were worked on. Each one of the groups staged a short play at the end of the workshop, which in turn were assembled together and presented as *Memory on stage*. The process as a whole allowed for a critical

reflection of the realities of those who participated, and helped the young men and women to process memory, mourning and compensation through theatre.

Recovering history and dignity

SALOMÓ MARQUÈS SUREDA

The "path of exile" is a historical-pedagogical practice developed with the students of the course History of Education in the Universitat de Girona, as well as with adults and older people interested in learning about the exile of 1939. Through tours of the territory, following the path of Republican exile, participating men and women recover a history which is often almost unknown in the case of younger people. The trip runs from Girona (Catalonia) to the beach of Argelers in France. Throughout the journey, the suffering and the problems those who lived in exile had to face, as well as their experience in the concentration camps to which many of them were confined is reflected on. In Argelers beach, some letters written between February and April of 1939 by Republican teachers and politicians are read. The journey allows to ponder topics such as war, human rights and the dictatorship, among others.

Remembering for the Future: Reflecting on the beginning of World War I by means of adult education in Europe

THEKLA KELBERT

At a 100-years distance from the beginning of World War I, the European Association for the Education of Adults (EAEA) and the International Cooperation Institute of the German Adult Education Association (DVV International) undertook a series of activities towards generating greater research, reflection and debate about World War I. The closing event took place in Sarajevo, on November 2014; reflections centred on the relationship between remembering and constructing the future. The potential of young and adult education for the construction of peace and conflict resolution was also debated. Among the variety of activities included in this event, the twenty best efforts presented for the contest on best practices to promote peace, were shown.

Traducción: Lucía Rayas

SEMBLANZAS

Carlos Alarcón Novoa

Coordinador del Área de Cultura y Paz de la Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala. La ODHAG tiene como objetivo generar y fortalecer procesos de empoderamiento, promoción y defensa de los derechos humanos para contribuir a la construcción de una sociedad menos excluyente. Trabaja principalmente con personas, familias, grupos y sociedad en general afectadas directa o indirectamente por el conflicto armado interno que duró 36 años, y con población cuyos derechos humanos son violados actualmente. Los ejes temáticos de la ODHAG son: derechos humanos, memoria histórica, transformación de la conflictividad social, empoderamiento e interculturalidad.

Marcia Cabrera

Profesional en las Artes Escénicas, Canto y Producción con 15 años de experiencia artística. Sus objetivos se dirigen hacia el descubrimiento y la trasmisión de la organicidad en el cuerpo y en la voz. Su investigación artística está basada en la relación entre tradición y creación contemporánea, y en ese ámbito busca mantener vivas las tradiciones del canto y la música tradicional latinoamericana a través de una profunda inmersión en su tradición oral. Como productora ha diseñado diversos proyectos culturales con la comunidad, desarrollando las diversas manifestaciones del arte como herramienta transformadora de la sociedad. Como docente y directora ha liderado diversos procesos de creación artística, trabajando con jóvenes artistas, desmovilizados y víctimas del conflicto.

Alessandra Carvalho

Profesora del área curricular de Historia del Colegio de Aplicación (CAP) y del Programa de Posgrado en Enseñanza de la Historia (ProfHistoria-PPGEH) de la Universidad Federal de Río de Janeiro. En el CAP-UFRJ, labora como profesora de Historia en educación básica y en la formación inicial de profesores. En el PPGEH, trabaja en la orientación de tesis de maestría realizadas por docentes de Historia. Es investigadora del Núcleo de Pesquisa História e Ensino das Dictaduras (NUPHED), en el cual desarrolla un proyecto de investigación sobre

la enseñanza de las dictaduras del siglo XX en la educación básica y con profesorado de las redes pública y privada de enseñanza.

Julieta Cuéllar

Administradora del Programa de Redes Globales en la Coalición Internacional de Sitios de Conciencia, donde apoya las acciones globales de intercambio y aprendizaje, así como el desarrollo y puesta en marcha de los programas globales para los miembros de la Coalición en todo el mundo. Se graduó en la University of Texas (Austin) en Ciencia Política y Estudios de Europa del Este. También ha estudiado en el Institut d'études politiques de París (Science Po) y en la School of International Training. Sus estudios y línea de investigación se han enfocado a las políticas de la memoria en Serbia y Los Balcanes.

Gloria Guzmán Orellana

Feminista salvadoreña, activista en el movimiento de mujeres y en el de Derechos Humanos de El Salvador. Como familiar de desaparecidos por el conflicto armado, fue cofundadora de una concertación de organizaciones de Derechos Humanos que ha trabajado en contra de la impunidad y por la recuperación de la memoria histórica. Es Licenciada en Ciencias de la Educación en la Universidad de El Salvador, con especializaciones en Estudios de Género y en Globalización, Desarrollo y Cooperación Internacional en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Integrante del área de investigación de HEGOA-Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional. Es coautora de Mujeres con memoria. Activistas del movimiento de derechos humanos en El Salvador (Bilbao, Instituto HEGOA, 2013).

Thekla Kelbert

Estudió Antropología Social y Cultural, Sociología y Estudios Africanos en la Universidad de Colonia. Sus líneas de investigación, así como su tesis de Doctorado se refieren a las dinámicas socio-políticas de la gestión de los recursos naturales en Namibia. Después

de sus estudios de Maestría obtuvo un certificado de estudios de posgrado en Desarrollo Rural de la Humboldt University de Berlín. Ha trabajado durante más de 15 años en proyectos de cooperación para el desarrollo en Namibia, Ghana, el sur del Cáucaso y Tayikistán para diversas organizaciones no gubernamentales en la Asociación Alemana para la Cooperación Internacional, Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit-GIZ y Naciones Unidas. Desde abril de 2014 trabaja en el Instituto para la Cooperación Internacional de la Asociación Alemana de Educación de Adultos-DVV.

Luz Maceira Ochoa

Ha trabajado y realizado investigación y consultoría en organizaciones de la sociedad civil, académicas y en instancias gubernamentales en México en los campos de la educación, el feminismo y los derechos humanos, y ha participado en investigaciones y actividades formativas para las Áreas de Igualdad municipales en algunos ayuntamientos vascos. Trabaja desde 2013 en la Universidad de Deusto (Bilbao) como docente y en el desarrollo de la política de responsabilidad social universitaria. Es doctora en Investigaciones Educativas (CINVESTAV) y cuenta con estudios de posgrado en estudios de género (Colegio de México y Universidad Pedagógica Nacional). Sus temas recientes de investigación se centran en los estudios sobre memoria social, además de los museos. <https://independent.academia.edu/LuzMaceira>

Salomó Marquès Sureda

Originario de La Escala, provincia de Girona. Es licenciado y doctor en Filosofía y Letras por la Universidad Autónoma de Barcelona. Es profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona desde el curso 1978-1979 en el Área de Teoría e Historia de la Educación y de la Universidad de Girona desde su creación, en 1992-1993. Durante la última década se ha centrado en investigar diferentes temas relacionados con la escuela en las épocas republicanas (1931-1939) y la franquista (1939-1975), con el fin de cubrir las enormes lagunas histórico-educativas existentes como, por ejemplo, la depuración y exilio del magisterio. Entre sus publicaciones se encuentran: *Maestros catalanes del exilio*, Zapopan

(Jalisco, México), El Colegio de Jalisco, 2003 y "Las biografías de maestros como instrumento para la recuperación de nuestra historia educativa", en A. Castillo y F. Montero (coords.), *Franquismo y memoria popular. Escrituras, voces y representaciones*, Madrid, Editorial Sietemares, 2003, pp. 197-214.

Memorandra

Memorandra (memoria + "andra", mujer en vasco) es una iniciativa de un grupo de mujeres de Errenteria cuyo propósito es reconstruir la lucha del movimiento feminista vasco desde las voces y las experiencias de las protagonistas.

Irantzu Mendia Azkue

Profesora del Departamento de Sociología y Trabajo Social de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, e investigadora de HEGOA-Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional, donde colabora como integrante del grupo de investigación sobre Seguridad Humana, Desarrollo Humano Local y Cooperación Internacional. Realizó su tesis doctoral sobre el análisis feminista de los conflictos armados, la rehabilitación posbélica y la construcción de la paz, con los estudios de caso de El Salvador y Bosnia-Herzegovina. Este trabajo ha sido publicado con el título *La división sexual del trabajo por la paz. Género y rehabilitación posbélica en El Salvador y Bosnia-Herzegovina* (Madrid, Tecnos, 2014).

Sophia Milosevic Bijleveld

Directora del Programa de Redes Globales en la Coalición Internacional de Sitios de Conciencia, donde dirige todos los programas relacionados con las redes regionales de la Coalición. Cuenta con una amplia experiencia en el trabajo sobre patrimonio cultural, organizaciones no gubernamentales y museos en Pakistán, Afganistán, Ruanda y Kenya. Y ha colaborado en el desarrollo del Museo de la Memoria de Kabul, Afganistán. Maestra y Doctora en Ciencia Política por la London School of Economics y la Universidad de Ginebra, respectivamente. Su trabajo como investigadora se ha centrado en el uso político del patrimonio cultural, políticas de la memoria y el papel político y social de los museos en situaciones de postconflicto.

Rafael Reygadas Robles Gil

Durante más de 40 años ha sido profesor en la UNAM y en la UAM y se ha dedicado a la formación de profesores/as y estudiantes y a investigar sobre organizaciones civiles. En ese mismo periodo ha participado siempre en movimientos y organizaciones de la sociedad civil, como el movimiento urbano popular; la Alianza Cívica; el Cinturón de Paz en Chiapas; Servicio, Desarrollo y Paz, A.C. y otras organizaciones ciudadanas. Ha dirigido más de cien tesis de grado y posgrado y ha publicado más de 20 libros y 80 artículos sobre formación, proceso de paz e historia de las organizaciones civiles.

Mandy Sanger

Es jefa de Educación en el Museo del Distrito Seis (District Six Museum), donde ha trabajado los últimos 13 años. Parte importante de su trabajo consiste en fomentar la participación juvenil y comunitaria en la vida del Museo. Tiene una larga trayectoria como activista y fue sindicalista en los años de más agitación del movimiento antiapartheid, en el cual siempre han estado implicados el arte y la cultura en la promoción de la participación pública, el pensamiento crítico y las prácticas creativas. Es facilitadora y mediadora del aprendizaje en distintos contextos, docente y tallerista. En colaboración con múltiples organizaciones comunitarias facilita jornadas de aprendizaje para la construcción de resiliencia y solidaridad más allá de las barreras de raza, género, orientación sexual, edad, capacidades, geografías, y posición de poder y privilegio. Su trabajo actual implica el diseño de programas relacionados con la memoria, la raza y el racismo, con un componente práctico que supone reimaginar la ciudad. Está particularmente interesada en las continuidades y discontinuidades del pasado en el presente, reflejadas en el ejercicio del poder y, sobre todo, en las posibilidades que suponen para un futuro igualitario y respetuoso de la libertad, la ciudadanía democrática y la justicia social.

Maria Elena Saraví

Profesora en Historia, docente e investigadora de la Universidad Nacional de la Plata. Forma parte de los

equipos profesionales de la Comisión Provincial por la Memoria desde el año 2001. Actualmente es Directora del Programa Jóvenes y Memoria, recordamos para el futuro. Ha cursado estudios de posgrado y dicta cursos de capacitación docente en diferentes espacios vinculados al pasado reciente argentino, la memoria y los derechos humanos.

Tina Smith

Graduada en Artes y Educación artística, cuenta con una trayectoria profesional de más de 25 años en múltiples plataformas creativas e interdisciplinarias: investigación patrimonial para el diseño y desarrollo de soportes de la memoria, publicaciones de museos, exposiciones, y visitas guiadas a sitios patrimoniales, entre otros. Colaboró con el Museo del Distrito Seis (District Six Museum) de Cape Town desde sus inicios, en 1994; después como voluntaria y posteriormente como personal del Museo. Desde 2006 es jefa de exposiciones. Ha jugado un papel muy importante en el planteamiento de la curaduría y la educación del Museo del Distrito Seis. Destaca también su contribución en el diseño conceptual de diversas publicaciones y el apoyo que ha brindado a prestigiosas exhibiciones, y proyectos patrimoniales y artísticos locales, nacionales e internacionales. Los últimos cinco años se ha enfocado en la investigación, diseño y desarrollo de una publicación sobre la comida en el Distrito Seis y su recuerdo; como resultado de ello, está en proceso de preparación un libro de cocina.

Alfonso Torres

Educador popular e investigador social colombiano. Es licenciado en Ciencias Sociales, magíster en Historia y Doctor en Estudios Latinoamericanos. Actualmente es docente investigador emérito del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Investiga, publica y acompaña a organizaciones sociales sobre temas como la educación popular, la acción colectiva y la sistematización de experiencias.

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

Esther Canarias Fernández-Cavada y Fernando Altamira Basterretxea (coords.) (2014)

Polifonía abierta

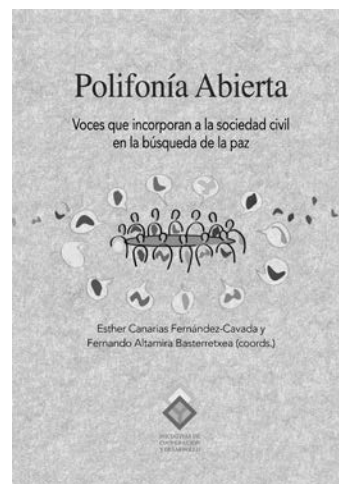
Voces que incorporan a la sociedad civil en la búsqueda de paz

Bilbao, INCYDE, Iniciativas de Cooperación y Desarrollo
<http://www.iniciativasdecooperacionydesarrollo.com/wp-content/uploads/2014/06/polifonia-abierta.pdf>

Hay historias que se cuentan que van de lo grande a lo pequeño. Hay historias que se cuentan que van de lo pequeño a lo grande. Y las historias que se cuentan en Polifonía abierta van de lo pequeño a lo pequeño. Ahora, una vez leídas, empezamos a sospechar si, en realidad, no irán de lo grande a lo grande.

Hay una intención clara en *Polifonía abierta*: mostrar claves para incorporar a la sociedad civil al proceso de paz. Y esto de la mano y con la voz de las personas y organizaciones protagonistas de experiencias de base que se desarrollan en Euskadi a lo largo de distintos momentos del conflicto vasco. Están relacionadas con el diálogo, la atención a las víctimas, la reintegración, la conmemoración, la convivencia local y la educación. Son prácticas de diálogo, de capacidad de crear nexos y relaciones desde la convivencia comunitaria en búsqueda de intersecciones. Son experiencias con dificultades y logros, llenas de sueños y realidad.

La lectura del índice detallado nos muestra el proceso seguido. El eje vertebrador es la sistematización de cuatro experiencias concretas: Ahimsa Lan Taldea, como experiencia educativa vinculada a la no violencia; *BatzArt!*, *Asamblea CreActiva* de apoyo al diálogo y la democracia participativa; la Plataforma ciudadana de defensa de los derechos humanos de los presos y presas de Santurtzi, como espacio en el ámbito municipal preocupado por la



situación de las personas presas; y Gesto por la paz de Amurrio, colectivo local que muestra públicamente el respeto a la vida de cualquier persona.

En estos cuatro procesos de sistematización, las personas participantes recuperan una parte de su historia, la ordenan, la analizan de manera crítica, reflexionan a fondo sobre ella y, en algunos casos, la contrastan con otras prácticas y aportes teóricos. Todo ello con la intención de generar aprendizajes y nuevo conocimiento que permitan mejorar la propia práctica y que sean compartidos. A estas voces de la sistematización se suman otras nuevas sobre víctimas, no violencia, diálogo, educación, convivencia y conmemoración, de la mano de entrevistas que amplían y contrastan la reflexión.

El proceso recogido en *Polifonía abierta* nos habla de memoria social subrayando su vínculo con el encuentro que se da de la mano del contacto real, de la relación y de la reflexión colectiva. Así, encontrarse las protagonistas de cada experiencia para escucharse, reflexionar colectivamente sobre ella y obtener aprendizajes construye memoria social.

Y un paso más allá es el Encuentro Partekatuz (compartiendo) —cuya crónica también se recoge— en el que se convocan todas las voces del proceso, de diferentes ámbitos, lugares geográficos, experiencias vitales, relaciones con el proceso de paz... para conocerse, escucharse y aprender.

Las voces, 66 en total, que han participado de distintas maneras en el proceso tienen una nueva cita en el último capítulo, “Opera abierta”. En él, se

ponen en diálogo citas clave de estas voces en torno a temas relacionados entre sí, como un capítulo abierto a ser escuchado, interpretado, contratado, recreado... al alcance de quien quiera seguir dándole vida.

Polifonía abierta tiene un componente educativo importante. Refleja un proceso de enseñanza-aprendizaje donde las personas que han participado en él han sido sujetos activos y no meros objetos de investigación. Han tenido diálogos entre diferentes; se han aproximado y encontrado; han desaprendido prejuicios sobre quienes piensan y sienten distinto. Se ha elaborado teoría a partir de la práctica y se ha contribuido al empoderamiento. Confirma la importancia de la sociedad civil, de las personas, en los procesos de paz. Y nos facilita aprender de las experiencias que existen, en los diferentes ámbitos, y que guardan un saber que puede iluminar futuros procesos.

De este libro podemos aprender en dos planos. El primero sería el enfoque metodológico y pedagógico. Y el segundo, el propio contenido. Su fuerza está en que somos testigos de su experiencia, de su reflexión y de sus aprendizajes sobre las búsquedas de la paz por parte de la sociedad civil en Euskadi. Refleja un proceso valiosísimo hacia dentro y hacia afuera, narrando y analizado con generosidad. Son experiencias pequeñas a la vez que únicas, que provocan procesos de paz.

El concierto ha empezado. Desde el presente miramos al pasado para orientar el futuro, con libertad, desde los derechos humanos y soltando prejuicios. Seguimos abiertas y abiertos a dejarnos sorprender por el valor de las personas. Ojalá disfruten de tanta vida que desprenden estas páginas.

**Reseña: Esther Canarias
y Fernando Altamira**

“ La memoria despierta es contradictoria, como nosotros; nunca está quieta, y con nosotros cambia. No nació para ancla. Tiene, más bien, vocación de catapulta. Quiere ser puerto de partida, no de llegada. Ella no reniega de la nostalgia; pero prefiere la esperanza, su peligro, su intemperie. ”

Eduardo Galeano
Periodista y escritor uruguayo (1940-2015)

¿AHORA QUÉ?

En esta sección invitamos a visitar tres sitios web de iniciativas de memoria relacionadas con población indígena de Colombia, Australia y Canadá.

Memorias Nariño, Colombia

<http://www.memoriasnarino.org/>

Es un repositorio que reúne información acerca de actividades que el Departamento de Nariño (suroeste colombiano) realiza con comunidades indígenas y negras. Ahí se puede consultar el “Catálogo de memoria y conflicto”, que incluye sistematizaciones o información sobre talleres, investigaciones, semanas de la memoria, así como una amplia gama de recursos artísticos y multimedia (teatro, videos, audios, galería) en los que se comparten las iniciativas de recuerdo de la violencia y de sus víctimas, de resistencia, y herramientas para la defensa de los derechos.

The Aboriginal History of Yarra

<http://aboriginalhistoryofyarra.com.au/>

Es un portal con diversos recursos para el (re)conocimiento de la presencia y legados del pueblo wurundjeri en la zona del Yarra, antiguo núcleo poblacional inserto hoy en el centro de Melbourne, Australia. Incluye, entre otros, recursos didácticos para docentes,

materiales historiográficos, un mapa interactivo con los lugares significativos para los wurundjeri donde se señalan también museos, centros artísticos, educativos, culturales y espacios patrimoniales de la zona en los cuales se puede aprender de y conectar con la historia y cultura aborígenes.

Centre for Aboriginal Culture and Education, Universidad de Carlton, Ottawa

El CACE fue fundado en 2013 con el propósito de apoyar la integración de estudiantes aborígenes en la universidad, así como promover el encuentro e intercambio entre culturas y tradiciones. Resaltamos aquí dos programas: las “bibliotecas humanas” son una metodología para promover el acercamiento a distintos temas a partir del intercambio cara a cara: en vez de solicitar en préstamo un libro, se solicita un “libro humano”, es decir, se establece una conversación con alguna persona aborigen: <http://humanlibrary.org/>. La otra iniciativa es Kinàmàgawin: Aboriginal Issues in the Classroom, documental y guía didáctica sobre la inclusión de cuestiones indígenas en las aulas y para motivar el diálogo intercultural a través de testimonios: <https://carleton.ca/aboriginal/kinamagawin-aboriginal-issues-in-the-classroom/>

La *Revista Interamericana de Educación de Adultos* es una publicación arbitrada del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, CREFAL. Publica dos números anuales en formatos impreso y digital que contienen artículos y ensayos originales, recientes y fundamentados en investigaciones sobre aspectos teóricos y prácticos cuyo propósito es enriquecer el conocimiento de la educación de las personas jóvenes y adultas. También incluye estudios que abordan temas sobre la problemática educativa en América Latina y el resto del mundo. Se dirige a investigadores, docentes, estudiantes de posgrado, especialistas y profesionales de la educación, en particular de la educación de personas jóvenes y adultas.

Contenido

EDITORIAL

Seminario Internacional de Educación a lo Largo de la Vida y Balance Intermedio de Confitea 6+ Brasil

► JAIME CALDERÓN LÓPEZ VELARDE

MIRADOR

Redes de interventores educativos. Experiencias de formación y de campo laboral en una zona rural-urbana del estado de Morelos, México

► LEONEL HERNÁNDEZ POLO

EXPLORACIONES

Las trayectorias furtivas. Tránsitos posibles de la escolarización

► DARÍO G. MARTÍNEZ

Construcción de conocimiento y creencias epistemológicas sobre cambio climático en docentes de nivel primaria. De la vulnerabilidad a la resiliencia

► ERICK CAJIGAL MOLINA, ANA LUCÍA MALDONADO GONZÁLEZ Y EDGAR JAVIER GONZÁLEZ GAUDIANO

La educación ambiental, un saber pendiente en la formación de jóvenes estudiantes universitarios

► MARÍA ELZA EUGENIA CARRASCO LOZANO Y ENRIQUE RAMÓN VÁSQUEZ

CONTRAPUNTO

Fundamentos del trabajo grupal para la investigación social

► BEATRIZ RAMÍREZ GRAJEDA

“Hagan un grupo de Facebook para esta clase”. ¿De qué hablamos cuando hablamos de redes sociales?

► FERNANDO DE JESÚS DOMÍNGUEZ POZOS, ROCÍO LÓPEZ GONZÁLEZ Y JUAN CARLOS ORTEGA

TRANSICIONES

Carta de Brasilia

RESEÑAS

Ética para Gobernar. Lecciones básicas para un gobierno justo

► MIGUEL RODRIGO GONZÁLEZ IBARRA

MAESTRÍAS EN LÍNEA

PROGRAMA ACADÉMICO 2016-2017



MAESTRÍA

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA
EL DESARROLLO SOCIAL
Y LA GESTIÓN EDUCATIVA**

CUARTA GENERACIÓN

Publicación de convocatoria: 15 de marzo de 2017

Fecha de inicio: 28 de agosto de 2017

Modalidad: a distancia

Duración: 2 años

Sede: Campus Virtual CREFAL



MAESTRÍA

**EDUCACIÓN A LO
LARGO DE LA VIDA**

TERCERA GENERACIÓN

Publicación de convocatoria: 31 de marzo de 2017

Fecha de inicio: 4 de septiembre de 2017

Modalidad: a distancia

Duración: 2 años

Sede: Campus Virtual CREFAL

MAYORES INFORMES:

seducativos@crefal.edu.mx

Tel. 434-342-8219

Consulte el campus virtual del CREFAL:

<http://campus.crefal.edu.mx>

www.crefal.edu.mx



CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL
PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS
EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE