



# Estudio sobre la educación para la memoria histórica como medida de justicia transicional

La experiencia en el Estado español

Julia Casto Villegas

**Tutoría / Tutorea**  
Irantzu Mendia Azkue



Esta publicación ha recibido financiación de aLankidetzta - Agencia Vasca de Cooperación para el Desarrollo.  
Argitalpen honek eLankidetzta - Garapenerako Lankidetzaren Euskal Agentziaren finantziazioa jaso du.



---

Máster Oficial en Desarrollo y Cooperación Internacional/ Garapena eta Nazioarteko Lankidetzta Master Ofiziala

Trabajo Fin de Máster / Master Amaierako Lana  
Curso 2022/2023 Ikasturte

*Estudio sobre la educación para la memoria histórica como medida de justicia transicional  
La experiencia en el Estado español*  
Julia Casto Villegas

Tutoría / Tutorea: Irantzu Mendia Azkue  
Hegoa. Trabajos Fin de Máster, n.º 102 / Master Amaierako Lanak, 102 zkia.

Fecha de publicación: diciembre de 2023  
Argitalpen data: 2023ko abendua

---



Hegoa  
Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional  
Nazioarteko Lankidetzta eta Garapenari buruzko Ikasketa Institutua

[www.hegoa.ehu.eus](http://www.hegoa.ehu.eus)  
[hegoa@ehu.eus](mailto:hegoa@ehu.eus)

UPV/EHU. Edificio Zubiria Etxea  
Lehendakari Agirre Etorbidea, 81  
48015 Bilbao  
Tel.: (34) 94 601 70 91

UPV/EHU. Biblioteca del Campus de Álava / Arabako Kampuseko Liburutegia  
Nieves Cano, 33  
01006 Vitoria-Gasteiz  
Tel.: (34) 945 01 42 87

UPV/EHU. Carlos Santamaría Zentroa  
Plaza Elhuyar, 2  
20018 Donostia-San Sebastián  
Tel.: (34) 943 01 74 64



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Agiri hau Aitortu-EzKomertziala-PartekatuBerdin 4.0 Nazioartekoa (CC BY-NC-SA 4.0)  
Creative Commons-en lizentziapean dago.

## **ÍNDICE**

<b>1. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>3</b>
1.1. Delimitación y justificación del tema.....	3
1.2. Objetivos y preguntas de investigación.....	5
1.3. Metodología.....	6
1.4. Estructura del trabajo .....	7
<b>2. JUSTICIA TRANSICIONAL Y MEMORIA HISTÓRICA .....</b>	<b>8</b>
2.1. Concepto y prácticas internacionales de justicia transicional.....	8
2.2. La memoria histórica como elemento de la justicia transicional .....	12
2.3. Aportes feministas sobre género y memoria histórica.....	15
<b>3. EDUCACIÓN COMO INSTRUMENTO PARA LA MEMORIA HISTÓRICA....</b>	<b>18</b>
3.1. La educación como herramienta de transformación.....	18
3.2. La educación para la paz .....	20
3.3. La memoria histórica en el marco de la educación para la paz: educación para la memoria .....	21
3.4. Experiencias internacionales de educación para la memoria histórica.....	22
3.4.1. Iniciativas en el sistema escolar formal .....	22
3.4.2. Iniciativas en espacios educativos no formales .....	24
3.5. Aportes feministas a la educación para la paz y la memoria histórica .....	29
<b>4. ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS SOBRE MEMORIA HISTÓRICA EN EL ESTADO ESPAÑOL.....</b>	<b>33</b>
4.1. Marco general de impunidad: déficit de medidas de justicia transicional .....	33
4.2. La educación para la memoria histórica en la normativa española y en el currículo escolar .....	35
4.3. Una experiencia de memoria histórica en la educación formal .....	38
4.4. Una experiencia de memoria histórica en la educación no formal.....	40
<b>5. CONCLUSIONES.....</b>	<b>44</b>
<b>6. BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>48</b>

<b>ANEXOS .....</b>	<b>58</b>
Guion de la entrevista a Andrés Moreno sobre una experiencia de memoria histórica en la educación formal .....	58
Guion de la entrevista a Candela Guerrero sobre una experiencia de memoria histórica en la educación no formal.....	60

## **1. INTRODUCCIÓN**

### **1.1. DELIMITACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA**

Este Trabajo de Fin de Máster<sup>1</sup> consiste en el análisis de experiencias educativas relacionadas con la recuperación de la memoria histórica<sup>2</sup>, entendiéndolas como parte de la justicia transicional. En especial, me centraré en el caso del Estado español, analizando prácticas educativas relacionadas con la memoria de la Guerra Civil y la dictadura franquista. Tendré en cuenta experiencias de la educación formal, como espacio de actuación regulado, y experiencias de educación no reglada, por su potencial para generar conocimientos y aprendizajes alternativos desde marcos de acción más flexibles, abiertos y participativos. Además, observaré si dichas experiencias trabajan la memoria histórica desde la perspectiva feminista, un enfoque crítico desde el que se han realizado aportes teóricos, políticos y prácticas muy relevantes en este ámbito.

Los títulos de documentales realizados en el Estado español como *La desmemoria de España* (Cuesta, 2015) o *El silencio de otros* (Carracedo y Bahar, 2018), o de libros como *Desenterrar las palabras* (Valverde, 2014) o *La asignatura pendiente* (Díez, 2020), reflejan que la memoria histórica de la Guerra Civil y de la dictadura franquista ha sido una cuestión relegada a nivel institucional y social durante años. Esos proyectos parten de movimientos y esfuerzos memorialistas recientes que señalan que de este tema no se habla ni tanto ni como se debería. Además, en el sistema educativo formal, este tema se trata de manera equidistante y acelerada (Díez y Alonso, 2021).

En el Estado español prácticamente no se han tomado medidas de justicia transicional, como sí se ha hecho en otras partes del mundo donde el Estado ha sido responsable de violaciones graves y masivas de los derechos humanos. Por el contrario, la impunidad de los crímenes del franquismo se garantizó a través de la Ley de Amnistía de 1977, que continúa vigente. Desde las instituciones se impuso a la población un pacto institucional de silencio y de amnesia colectiva, negando a las víctimas y al conjunto de la sociedad los derechos a la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición (Mastromarino, 2016).

Desde un punto de vista académico, existen trabajos que han examinado el vínculo entre la memoria histórica y la justicia transicional en varios países afectados por los conflictos armados y las dictaduras (Martín Beristain, 2011; Reátegui, 2011b; Guzmán Orellana y

---

<sup>1</sup> Número de palabras: 20.770

<sup>2</sup> Existe un debate conceptual y terminológico respecto al uso de la expresión *memoria histórica*, en lugar de otras como *memoria colectiva* o *memoria democrática*. Ya que dicha cuestión excede los límites de este trabajo, se ha optado por hacer uso del adjetivo *histórica*, pues es la expresión introducida y popularizada en el Estado español a raíz de la Ley 52/2007 –conocida como Ley de la Memoria Histórica– y, por tanto, la comúnmente utilizada en la documentación española, tanto oficial como académica, que será revisada para este trabajo. Siguiendo el ejemplo de autoras como Luz Maceira Ochoa (2015), dicha expresión no se utilizará como sinónimo de *historia*, sino como referencia a la memoria en su dimensión social más amplia.

Mendia Azkue, 2013). A su vez, otros trabajos abordan la educación como una herramienta de recuperación y promoción de la memoria histórica (Bakiner, 2015; Maceira, 2015; Granados, 2016).

Las experiencias educativas sobre memoria histórica promovidas desde espacios sociales y populares son numerosas en comunidades del Sur global, donde la impunidad institucional ha llevado a los movimientos de víctimas y de derechos humanos a buscar fórmulas alternativas de verdad, justicia y reparación. Algunas de esas experiencias, en especial en Latinoamérica, adoptan perspectivas feministas y decoloniales (Fulchiron, 2021). Por su importancia como fuentes de aprendizaje, algunas de ellas son tenidas en cuenta en este trabajo.

Sin embargo, esta literatura no está tan desarrollada en el caso del Estado español, donde la legislación sobre memoria histórica ha sido tardía y la normativa existente prácticamente no se ha implementado. Cabe resaltar que, en octubre de 2022, entró en vigor la Ley 20/2022 de Memoria Democrática. Dicha norma llegó acompañada de medidas gubernamentales como, por ejemplo, el traslado de los restos del general franquista Queipo de Llano, que seguían en la Basílica de la Macarena a pesar de los años de protestas del movimiento memorialista sevillano (Serrano, 2022). La derecha política española continúa oponiéndose a leyes y medidas sobre memoria histórica, y llega incluso a reducir la Guerra Civil a una “pelea entre nuestros abuelos”, como hizo el líder del Partido Popular, Núñez Feijóo (Artal, 2022). El retraso en la aprobación de este tipo de leyes y las reacciones que suscitan en algunos sectores políticos y sociales que no han sido capaces de condenar el franquismo, sino que, al contrario, a menudo lo reivindican, demuestra que se trata de un tema en el que aún queda mucho por recorrer.

Entre los avances conseguidos, es importante mencionar y poner en valor el aporte de los movimientos memorialistas en el Estado español, que llevan décadas trabajando por la memoria de las víctimas y contra la impunidad, también desde la promoción de la memoria a través de la educación. Encontramos un ejemplo de ello en el Manifiesto por una verdadera inclusión de la memoria democrática en el currículo escolar, firmado en 2021 por integrantes de la comunidad educativa y grupos memorialistas (Munárriz, 2021). Iniciativas populares como esta demuestran la vigencia de las reivindicaciones por una educación formal que contribuya a la memoria histórica. Además, este movimiento también promueve acciones educativas en espacios sociales y populares que persiguen ese mismo objetivo.

Unido a ello, este trabajo pretende resignificar el papel de las víctimas y personas represaliadas durante la guerra y la dictadura, ya que son ellas y sus familias quienes conforman en gran parte el movimiento memorialista, considerándolas sujetas políticas críticas con capacidad transformadora. Así, se estudian experiencias o iniciativas que promueven cambios tanto en la concepción y defensa de la memoria histórica como en los modelos educativos.

Por último, desde un punto de vista personal, existen dos motivos principales para justificar la elección temática de esta investigación. Por una parte, parto de un acumulado de casi veinte años como alumna de la educación formal española, de los que me ha quedado el recuerdo de malas experiencias educativas y el deseo de aprender más y mejor sobre la historia de la Guerra Civil y la dictadura franquista, un tema relegado en los planes de estudio y tratado de forma incompleta y superficial.

Por otra parte, el sentimiento de injusticia ante la actuación de las instituciones españolas que, durante décadas, por acción u omisión, han fomentado la desmemoria. Un ejemplo reciente y doloroso se ha dado en mi ciudad, Madrid, al ver el trato que las autoridades dieron a Almudena Grandes tras su fallecimiento, negándole el reconocimiento institucional que merece esta gran escritora comprometida con la memoria histórica española y con las víctimas del franquismo. Gracias a sus novelas, repletas de protagonistas femeninas y disidentes, comprendí la importancia de la memoria y aprendí más que en cualquier clase de historia. Por ello, y por ella, quiero investigar sobre formas de aprender y de educar para la paz y la memoria que, tal vez, puedan serles útiles a las futuras generaciones.

## **1.2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

Los objetivos de este Trabajo de Fin de Máster son los siguientes:

- Analizar la relación entre memoria histórica y justicia transicional, así como el papel de la educación en los procesos de recuperación de la memoria histórica de conflictos armados y dictaduras.
- Estudiar la presencia y los enfoques de las medidas educativas contenidas en la legislación estatal española sobre memoria histórica y su traslación al espacio educativo formal.
- Examinar experiencias educativas relacionadas con la memoria histórica, tanto en la educación formal como en espacios sociales al margen del sistema reglado.
- Analizar esas experiencias educativas –regladas y no regladas– desde una perspectiva feminista, teniendo en cuenta los aportes del movimiento feminista, incluido el del Sur global, al trabajo sobre memoria histórica.

Unidas a estos objetivos, este trabajo trata de responder a varias preguntas de investigación:

- ¿Qué relaciones teóricas podemos encontrar entre memoria histórica y justicia transicional?

- ¿Cómo puede contribuir la educación a la memoria histórica? ¿Cuáles son las potencialidades y límites de la educación reglada y no reglada en este ámbito? ¿Cómo puede incorporarse la perspectiva feminista a las actividades educativas sobre memoria histórica?
- ¿Cuál es la realidad respecto a la justicia transicional y la memoria histórica en el Estado español? ¿Cómo se concibe el papel de la educación en la normativa existente sobre memoria histórica y cómo se refleja en el currículo escolar? ¿Se tiene en cuenta el enfoque feminista y, si es así, de qué forma?
- ¿Qué tipo de actividades educativas para la memoria histórica pueden realizarse desde la educación reglada española? ¿Y desde la educación no formal? ¿Cómo puede incluirse en todas ellas la perspectiva feminista?

### **1.3. METODOLOGÍA**

Para el desarrollo del trabajo y la consecución de los objetivos, por un lado, se ha realizado una revisión bibliográfica de fuentes secundarias como artículos académicos y periodísticos, libros e informes, encontrados en bases de datos en Internet –principalmente Web of Science, Scopus y Dialnet– y en centros de documentación y bibliotecas de Bilbao, como el Centro de Documentación del Instituto Hegoa, la biblioteca municipal de Bidebarrieta y la mediateca de Azkuna Centroa. Igualmente, se han utilizado manifiestos, boletines, páginas webs y otros recursos, tanto escritos como audiovisuales, compartidos por movimientos sociales del Estado español y otros países. La documentación consultada hace referencia a experiencias internacionales y españolas. En este último caso, además, el análisis incluye documentación legal, específicamente normativas sobre educación y sobre memoria histórica, para conocer tanto la presencia de cuestiones sobre memoria en las leyes de educación, como la presencia de aspectos educativos en las dos leyes de memoria histórica.

Entre la documentación revisada, se ha prestado una especial atención a las aportaciones con perspectiva feminista realizadas desde la academia y desde el movimiento feminista. Esta perspectiva ha ido ganando importancia en las investigaciones sobre la Guerra Civil y el franquismo en los últimos años (Vinyes, 2002; González Duro, 2012; Barranquero, 2017). De la misma forma, también se han revisado documentos sobre educación para la paz con perspectiva feminista que reflexionan sobre la memoria histórica. En este sentido, es necesario hacer referencia a la perspectiva feminista que sustenta esta investigación, ya que, partiendo de ideas de investigadoras feministas como Martha Patricia Castañeda (2019), se busca generar conocimientos que, más allá del androcentrismo dominante, coloquen en el centro de los análisis las experiencias de las mujeres, entendidas como un sujeto diverso y atravesado por distintos sistemas de opresión (patriarcado, racismo, colonialismo, heteronormatividad, etc.). Para este trabajo, esta perspectiva resulta especialmente



importante, pues permite trabajar la memoria de personas condenadas a un doble olvido: como víctimas y como mujeres.

Por otro lado, para completar el análisis, se han utilizado fuentes primarias, realizando entrevistas a dos personas con experiencia en la educación sobre memoria histórica. La primera de ellas con el profesor de historia Andrés Moreno, acerca del tratamiento de este tema en el sistema educativo reglado, en su caso en la Comunidad de Madrid; y la segunda con la profesora de danza Candela Guerrero, sobre su proyecto de educación no formal “Tiraña en la memoria”, desarrollado en Asturias. Las entrevistas tuvieron lugar y fueron grabadas los días 4 y 5 de mayo de 2023, respectivamente, y la información ha sido analizada a partir de transcripciones semi-literales de las mismas.

#### **1.4. ESTRUCTURA DEL TRABAJO**

Tras esta introducción, en el segundo capítulo se definen diferentes conceptos relativos a la justicia transicional y a la memoria histórica y se presentan algunas aportaciones de la academia y los movimientos feministas a ambos campos de estudio.

El tercer capítulo analiza el potencial de la educación como herramienta para construir una sociedad pacífica y, concretamente, el papel que juega la memoria histórica para lograrlo. Se aportan ideas basadas en la educación popular y la educación para la paz y se estudian sus posibilidades de aplicación tanto en el sistema formal como en los espacios de educación no formal, incluyendo aportaciones feministas a la educación para la paz y la memoria.

El cuarto capítulo estudia la realidad educativa sobre memoria histórica en el Estado español, teniendo en cuenta los conceptos e ideas descritos en los capítulos teóricos. Tras exponer el contexto de déficit de medidas de justicia transicional en este caso, se profundiza en la relación entre educación y memoria a través del análisis del marco legal al respecto y, seguidamente, se abordan dos experiencias concretas, una en el sistema educativo formal y otra en un espacio educativo no formal.

Por último, el trabajo incluye las conclusiones principales de esta investigación y las referencias bibliográficas utilizadas.

## **2. JUSTICIA TRANSICIONAL Y MEMORIA HISTÓRICA**

### **2.1. CONCEPTO Y PRÁCTICAS INTERNACIONALES DE JUSTICIA TRANSICIONAL**

A lo largo de la historia, distintas sociedades del mundo han vivido muchas y muy diversas situaciones conflictivas y de abusos masivos y graves de los derechos humanos. Guerras, dictaduras y genocidios han protagonizado, lamentablemente, la historia de un sinnúmero de países. A partir de la segunda mitad del siglo XX, la forma en que los países han respondido a su legado de violencia y gestionado su avance como sociedad, tratando de conseguir un futuro justo, inclusivo y pacífico, se conoce como justicia transicional (ICTJ, s.f.).

El nacimiento del concepto de justicia transicional suele asociarse al origen y la consolidación de los sistemas internacionales de los derechos humanos y del derecho internacional humanitario (Cuervo et al, 2014). Aunque los juicios de Núremberg, llevados a cabo entre 1945 y 1946 para juzgar los crímenes del nazismo durante la II Guerra Mundial, pueden ser entendidos como los primeros antecedentes de la justicia transicional, generalmente se considera que esta se desarrolló como respuesta a las demandas de justicia de las víctimas de guerras y dictaduras tanto en Europa oriental como en América Latina, desde finales de 1980 y principios de 1990 (ICTJ, 2009).

De hecho, el Centro Internacional para la Justicia Transicional (ICTJ por sus siglas en inglés) considera que la base jurídica sobre la que se fundamentan los cuatro principios básicos que sustentan la justicia transicional –verdad, justicia, reparación y no repetición– se encuentra en una decisión tomada en 1988 por la Corte Interamericana de Derechos Humanos (ICTJ, s.f.). Dichos principios forman parte de la normativa internacional de derechos humanos y son reconocidos por el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH, 2014):

1. La obligación de los Estados de investigar violaciones graves de derechos humanos y del derecho internacional humanitario, y de procesar a sus presuntos autores.
2. El derecho colectivo a conocer la verdad, tanto sobre los hechos como sobre la situación de las personas desaparecidas.
3. El derecho que tiene toda víctima de violación grave a obtener reparación.
4. La obligación de los Estados de adoptar distintas medidas efectivas que impidan la repetición de las violaciones en el futuro.

Según el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas, el concepto de justicia transicional abarcaría: “Toda la variedad de procesos y mecanismos asociados con los intentos de una sociedad por resolver los problemas derivados de un pasado de abusos a gran escala, a fin de que los responsables rindan cuentas de sus actos, servir a la justicia y lograr la reconciliación” (CSNU, 2004: 6). Dichos intentos no pasan únicamente por una transición política en términos institucionales, sino que la justicia transicional abarca también tareas referidas al

reconocimiento colectivo y al esclarecimiento efectivo y crítico de los hechos pasados, a la provisión de medidas para la reparación víctimas y a la generación de condiciones que permitan una paz duradera y sostenible (Reátegui, 2011a).

Martín Beristain (2011a) destaca el papel que juega la justicia transicional como generadora de nuevos consensos sociales, pues la entiende como un conjunto de acciones y mecanismos que enfrentan el pasado no solo de forma técnica o institucional, sino política y psicosocialmente. En esta misma línea, Serkezyuk (2020) considera que las prácticas justicia transicional tienen un objetivo más allá del cambio meramente institucional: buscan que la sociedad no continúe respondiendo al conflicto de forma violenta, sino que generen debates políticos pacíficos. Así, la autora refleja la importancia que estas prácticas han ganado como elementos clave para la construcción de paz.

A pesar de que cada conflicto es único y, por tanto, no existen fórmulas universales ni conjuntos concretos de leyes o instrumentos que los gobiernos deban utilizar (ICTJ, s.f.; zirion, 2017a), sí se reconocen objetivos comunes. El ICTJ los interpreta como la necesidad de reconocer y reparar los crímenes cometidos, y conseguir un escenario en el que tanto la ciudadanía como los líderes políticos coincidan en que la violencia no se repetirá (ICTJ, s.f.). Serkezyuk destaca otros objetivos como “restauración, reconciliación, resolución, transformación de las instituciones y sanación de las heridas abiertas por el conflicto” (2020: 1229).

De forma similar, parece existir un acuerdo cada vez más generalizado respecto a la importancia de las víctimas para la justicia transicional, considerando como punto de partida el reconocimiento y la reparación de quienes sufrieron abusos, violaciones de derechos y represiones sistemáticas durante el conflicto. Se considera que las medidas de justicia transicional deben ofrecer a estas personas la oportunidad de señalar a los culpables, de obtener el reconocimiento social y colectivo de su sufrimiento y de recibir reparaciones psicosociales, políticas y económicas (Martín Beristain, 2011a).

Para cumplir dichos objetivos, cada gobierno ha de poner en marcha los instrumentos que considere más apropiados según su propio contexto, teniendo en cuenta factores políticos y sociales, pero también históricos, jurídicos y económicos (zirion, 2017a). Estos pueden ser tanto judiciales como extrajudiciales y suelen agruparse en cuatro grandes grupos: de justicia penal o retributiva, de reparación a las víctimas, de búsqueda de la verdad y de reformas institucionales (Mendia Azkue, 2012; ACNUDH, 2014; Serkezyuk, 2020).

En primer lugar, la justicia retributiva se basa en procesos judiciales penales, los cuales pueden ser nacionales, internacionales o mixtos-híbridos y se centran en el castigo de las personas victimarias (zirion, 2017a; Serkezyuk, 2020). Buscan hacer frente tanto a violaciones de derechos humanos, en cuyo caso la responsabilidad recaería sobre el Estado, como a delitos, en los que se hablaría de responsabilidad penal individual. Estos mecanismos

no buscan tanto esclarecer las causas de los conflictos y violencias ocurridas en el pasado, sino el enjuiciamiento de los responsables de hechos punibles<sup>3</sup> (ACNUDH, 2014).

En segundo lugar, las medidas de reparación se centran en el reconocimiento por parte de los Estados de los daños y sufrimientos que las víctimas vivieron a causa del conflicto. Reconocen, así, tanto los hechos ocurridos como la responsabilidad estatal de repararlos. Para ello, este debe tomar medidas, como indemnizaciones monetarias y servicios sanitarios y psicosociales para las víctimas, días de conmemoración y actos públicos de disculpa (ONU Mujeres, 2013). En algunas ocasiones estas medidas son tomadas tras la sentencia de un tribunal, mientras que otras veces el Estado las lleva a cabo siguiendo recomendaciones de informes redactados por comisiones de la verdad (ACNUDH, 2014). Según reconoce el ACNUDH, estas medidas no suelen modificar sustancialmente las realidades estructurales de discriminación, de falta de servicios y de pobreza de las víctimas, pero sí pueden desencadenar cambios importantes en sus vidas, especialmente si se establecen las garantías adecuadas de no repetición<sup>4</sup>.

En tercer lugar, y en clara conexión con el punto anterior, se encuentran las prácticas de búsqueda de la verdad. Consideradas como un elemento esencial para el reconocimiento de lo ocurrido y la construcción de la memoria colectiva, estas medidas suelen basarse en la labor de las comisiones de la verdad, uno de los mecanismos más utilizados en el ámbito de la justicia transicional durante los últimos cincuenta años (Hayner, 2006). Estas tienen como objetivo “desvelar la verdad acerca de lo ocurrido” y su trabajo se centra “en examinar las causas, las consecuencias y la naturaleza de violaciones graves de los derechos humanos” (ACNUDH, 2014: 19).

Según la cofundadora del ICTJ, Priscilla B. Hayner (2006), estas comisiones recogen testimonios individuales, organizan audiencias de carácter público y llevan a cabo investigaciones tanto de casos personales como temáticos. Además, algunas de ellas tienen un carácter colectivo, pues muchos testimonios se presentan en audiencias públicas, permitiendo así la participación de la opinión pública en el proceso desde mucho antes de la publicación del informe final y sus recomendaciones. Aun carentes de capacidad para enjuiciar, muchas

---

<sup>3</sup> Un ejemplo sería el Tribunal Penal Internacional para la Antigua Yugoslavia, establecido por el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas en mayo de 1993. Este tribunal contaba “con la finalidad exclusiva de enjuiciar a los presuntos responsables de graves violaciones del derecho internacional humanitario cometidas en el territorio de la ex Yugoslavia” cometidas desde enero de 1991 y hasta la fecha que el propio Consejo determinara (Consejo de Seguridad, 1993: 2). Durante sus 24 años en activo, este tribunal jugó un papel crucial en la justicia retributiva de países como Bosnia y Herzegovina, llegando a condenar a 161 personas por crímenes de lesa humanidad, crímenes de guerra y genocidio (García, 2005).

<sup>4</sup> Ejemplo de ello es la decisión tomada por la CIDH en su sentencia del 19 de noviembre de 2004, en la que establece una serie de obligaciones al Estado guatemalteco como responsable reconocido de la matanza en 1982 de más de 268 indígenas en la aldea Plan de Sánchez. En ella, se le exige a Guatemala tomar una serie de medidas de reparación y garantías de no repetición, como el pago de 5.000 dólares a cada víctima en concepto de daños materiales, la ejecución de un programa de vivienda digna o el suministro de un sistema de alcantarillado y agua potable, entre otras (ACNUDH, 2014).

de estas comisiones colaboran con las fiscalías o dan a conocer públicamente los nombres de las personas victimarias<sup>5</sup>.

Por último, la justicia transicional promueve medidas de reforma institucional, referidas a las garantías de no repetición. Entre estas prácticas destaca, por ejemplo, la inhabilitación de personas responsables o colaboradoras de los abusos de derechos y violencias, para alejarlas de posiciones y cargos públicos de influencia (Mendia Azkue, 2012). Bajo esta idea se pueden llevar a cabo depuraciones de las fuerzas de seguridad del Estado e inhabilitaciones de miembros de la administración. También suelen promoverse reformas constitucionales y crearse nuevos organismos y normativas enfocadas hacia la consolidación del Estado de Derecho y la democratización.

Desde el ACNUDH (2014), se advierte de que estas reformas han de perseguir un cambio estructural: no pueden limitarse a la transformación de aquellas instituciones que participasen en las violaciones de derechos humanos y del derecho humanitario, sino que deben centrarse en comprender las causas originarias del conflicto y modificar toda estructura que pueda hacer volver a la violencia<sup>6</sup>. En esta línea, Serkezyuk (2020) entiende que las estrategias pedagógicas que inciden en una construcción cultural en torno a la no violencia<sup>7</sup>, la paz y los cuidados también son herramientas de transformación y garantías de no repetición, pues promueven cambios estructurales desde las bases de la educación.

Las complicaciones a la hora de medir el impacto real de las medidas políticas e institucionales preocupan a autores como de Greiff (2011), ex relator especial de las Naciones Unidas sobre la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición, quien resalta el hecho de que ciertos mecanismos, como las reformas de los servicios de seguridad, parecen atraer el apoyo económico internacional mucho más fácilmente que otros, como las comisiones de verdad. Serkezyuk (2020) se suma a esta crítica, haciendo hincapié en la habitual falta de inversión para reformar y fortalecer las estructuras de mantenimiento de la

<sup>5</sup> Los ejemplos de comisiones de la verdad se cuentan por decenas. Podemos resaltar, entre otras muchas, la Comisión Verdad y Justicia de Ecuador y la Comisión de la Verdad y la Reconciliación de Perú, pues se trata de los dos únicos ejemplos latinoamericanos que no se limitan a investigar situaciones ocurridas durante etapas de conflicto armado o gobiernos dictatoriales, sino que también abarcan hechos que tuvieron lugar en periodos democráticos (Salmón, 2011). Otros ejemplos serían la Comisión para el Recibimiento, la Verdad y la Reconciliación en Timor-Leste o la Comisión para la Paz y la Reconciliación de Canadá, cuyos trabajos finalizaron con la publicación de extensos informes sobre la realidad de los abusos ocurridos en sus territorios (ACNUDH, 2014; Gobierno de Canadá, 2022).

<sup>6</sup> En ocasiones, como en el caso de Nepal, los acuerdos de paz proponen cambios estructurales, reconocen la necesidad de transformar distintos ámbitos de la sociedad e, incluso, incluyen la creación de instituciones como comisiones asesoras de alto nivel para la reestructuración estatal. Sin embargo, el mismo ejemplo de Nepal refleja el carácter demasiado ambicioso de este tipo de acuerdos, cuyos propósitos suele quedar relegados a propuestas de reformas constitucionales, perdiendo así oportunidades para hacer frente a causas más profundas del conflicto (ACNUDH, 2014). Críticas como esta son recurrentes en los análisis, tanto académicos como institucionales, de los mecanismos y las prácticas internacionales de justicia transicional. El propio ACNUDH apunta la importancia de “no generar expectativas poco realistas” (2014: 7).

<sup>7</sup> A lo largo de este trabajo se utiliza el término “no violencia” como una sola palabra, sin separación ni guiones, siguiendo la idea expresada por Saillard (2010) de que este concepto no se refiere únicamente a la mera ausencia de violencia, sino a la acción no violenta que trabaja por la justicia y formula alternativas en clave constructiva.

vida, como el sistema educativo o el sanitario. Según su visión, si no se transforman esas instituciones en su conjunto, se perpetúan las desigualdades y violencias. En un sentido similar, Mastromarino (2016) recuerda que no puede darse nunca por sentado que las personas que ocupan cargos de poder y, por tanto, las instituciones estatales, vayan a mantener una postura de colaboración, o no vayan a intentar aprovecharse de la opinión pública.

En el estudio de la justicia transicional, Mendiá Azkue (2012) se refiere a los sesgos de género que la atraviesan y pone en valor las distintas aportaciones con las que los movimientos feministas han conseguido transformar algunas prácticas de la justicia transicional. En este sentido, destaca ejes del activismo feminista en la lucha contra la impunidad, tales como las investigaciones sobre las violaciones de los derechos de las mujeres durante los conflictos; la importancia del apoyo psicosocial a las mujeres sobrevivientes; la adopción de medidas alternativas cuando se impide a las mujeres el acceso a la justicia formal, como los tribunales simbólicos; y los trabajos llevados a cabo para la recuperación de la memoria histórica de toda experiencia y forma de participación de las mujeres durante los conflictos.

## **2.2. LA MEMORIA HISTÓRICA COMO ELEMENTO DE LA JUSTICIA TRANSICIONAL**

Hablar de memoria histórica no es hablar de una recopilación de relatos, fechas y datos objetivos, sino del “proceso social de reconstrucción del pasado vivido y experimentado por determinado grupo, colectividad, comunidad o sociedad” (Hernández, 2012: 167). Nos referimos al intento por mantener vivos los sentimientos, saberes y percepciones sobre una realidad, sobre lo hecho y lo vivido desde una perspectiva legítima y necesariamente parcial (Reátegui, 2011b; Torres, 2013). La razón es que, siguiendo a Beristain (2011b), solo trabajando desde una memoria que reconozca el sufrimiento y el dolor de las víctimas se pueden entender los impactos reales de determinado conflicto o régimen totalitario; y tan solo desde dicho entendimiento se puede proponer una transformación de la sociedad verdaderamente acorde a los derechos de las víctimas.

La memoria tiene un alto potencial transformador. Entendida como un “factor constituyente del espacio público” y como “ingrediente importante de la malla simbólica en la que se sostienen nuestros ordenamientos sociales” (Reátegui, 2011b: 366), la memoria genera en las comunidades determinadas disposiciones a comprender y asimilar los hechos de cierto modo. Es decir, la manera en la que recordamos socialmente los acontecimientos construye y normaliza ciertas formas de vivir y de actuar. Así, para crear una sociedad pacífica, es necesario construir colectivamente una memoria que combata a aquellas estructuras sociales que, en caso de ser heredadas, perpetúen la violencia y la dominación como actitudes legítimas. Como sostiene Martín Beristain (2011b), es fundamental construir una memoria que pueda ser transmitida a las nuevas generaciones, permitiendo aprender no solo de lo vivido, sino también de lo sufrido.

Sobre la relación entre memoria y poder, Reátegui (2011b) sostiene que nunca existe un vacío de memoria, sino que los distintos actores de una sociedad luchan por mantener como legítima la versión que, en cada caso, les sea de mayor interés. Desde este punto de vista, autores como Beorlegui (2019: 131) entienden la memoria como el “lugar en el que se libran y se dirimen las luchas del poder”, pues consideran que la forma de recordar el pasado construye la sociedad del futuro. Por ello, si el objetivo es alcanzar un futuro no alineado con las ideas y el poder de los opresores, se debe construir memoria basada en la participación directa y protagonista de las víctimas, permitiendo a estas pasar de una situación de impotencia a una revalorización de su identidad y de sus capacidades como sujetos políticos y agentes transformadores (Reátegui 2011b; Martín Beristain, 2011b; Beorlegui, 2019).

Partiendo de estas ideas, no es sorprendente que Reátegui califique como “imperativo moral” (2011b: 361) el ejercicio de la memoria como herramienta para defender los derechos de las víctimas en la aplicación de medidas de justicia transicional. Aunque hay quienes apuestan por transiciones basadas en el olvido, el silencio y las amnistías (Mastromarino, 2016)<sup>8</sup>, la memoria ha de jugar un papel primordial dentro de las lógicas de la justicia transicional: si esta no se basa en los recuerdos de lo vivido por las víctimas, no cambiará la percepción social del conflicto y toda estrategia de construcción de paz resultará inútil. Puesto que, como se ha visto, los objetivos de la justicia transicional se centran en esclarecer la verdad para poder reparar a las víctimas y garantizar que las violencias no se repetirán, Torres (2013) recalca que dicha justicia debe basarse en contar lo que pasó y, para ello, resulta necesario sistematizar la memoria de las víctimas y permitir que sean ellas quienes construyan el relato colectivo que se transmitirá a las generaciones futuras. Es en este punto donde se plantea una reflexión profunda: ¿cómo conseguir que las memorias parciales y críticas de las víctimas se sitúen dentro de un sistema más amplio que las potencie y acerque verdaderamente al conjunto de la sociedad?

Como práctica esencial de la justicia transicional, el ejercicio de recuperación y transmisión de la memoria histórica debería ser asumido como una responsabilidad del Estado. Cuando las instituciones oficiales recogen los relatos de las víctimas, les dotan tanto de proyección pública como de eficacia política, pues proveen a los relatos individuales de sentidos más amplios y los convierten en “memoria ejemplar” que sirve, en sí misma, como garantía de no repetición (Reátegui, 2011b: 371). Sin embargo, es complicado que esto ocurra sin perder la esencia crítica de la memoria histórica. Para ello, las actuaciones institucionales deben mantener presente el elemento de subjetividad: permitir que se configure el relato a partir de los recuerdos, las relaciones intersubjetivas y la carga afectiva propias de los testimonios de las víctimas. En pocas palabras, deben basar su ejercicio de memoria en una metodología centrada en las víctimas.

---

<sup>8</sup> Siguiendo a la autora, el caso del Estado español es un evidente ejemplo de política de transición y pacificación basada en el olvido y el silencio, logrados principalmente mediante la Ley de Amnistía. Esta idea se desarrolla en el capítulo 4 de este trabajo.

No obstante, como señala Onur Bakiner (2015), esto no es probable que ocurra durante periodos postconflicto, pues estos se encuentran cargados de luchas de intereses y demandas enfrentadas, por lo que es muy complicado que los Estados atiendan a las demandas de las víctimas tal y como estas lo desearían. Por ello, suele acudir a mecanismos externos a la estructura estatal, para que recopilen los testimonios y los encuadren en una historia más amplia. Entre ellos, destaca de forma evidente el papel de las comisiones de la verdad. Bakiner reconoce la importante labor que estas comisiones realizan al revelar hechos, violencias y nuevas perspectivas sobre los conflictos. Asimismo, declara la necesidad de su intervención en las situaciones de transición postconflicto, pues las entiende como actores no sesgados por intereses nacionales que permiten dar voz a las víctimas supervivientes, generalmente excluidas socialmente.

Sin embargo, en este punto, vuelve a aparecer un debate: aunque las comisiones de la verdad basan su autoridad en su “interés moral por la historia” (Bakiner, 2015: 346), también lo hacen en su capacidad de persuasión y alcance de acuerdos. Por ello, toman decisiones estratégicas para que su versión de la memoria no ponga en riesgo la nueva estructura social que se está construyendo. En ocasiones, esto puede significar que ciertas demandas y necesidades de las víctimas no sean tenidas en cuenta, priorizando el acuerdo político e, incluso, el perdón hacia quienes se considera victimarios (Bakiner, 2015).

Por otro lado, como señala Reátegui (2011b), actualmente existe una tendencia de gran calado a nivel global, pero especialmente presente en América Latina, basada en potenciar iniciativas no oficiales y acciones populares por la memoria, normalmente organizadas por las propias víctimas. Estas acciones disputan el monopolio de la producción simbólica al Estado y a las comisiones de la verdad, mediante la apertura de espacios públicos en los que las personas excluidas de las lógicas institucionales puedan participar activamente en la elaboración de un relato colectivo de base. Desde su punto de vista, estas propuestas forman parte de un fenómeno mayor, pues buscan una transformación sociopolítica más amplia, tratando de poner fin a las jerarquías sociales prevalecientes que tan solo permiten a una élite producir los símbolos de la memoria nacional.

Aunque estas acciones llevadas a cabo al margen del poder institucional presentan la clara ventaja de poder construir un relato contrahegemónico, en esto recae, al mismo tiempo, su principal limitación. Según Reátegui (2011b: 370), actualmente no cuentan con verdaderas “posibilidades de conquistar algún grado de visibilidad y reconocimiento más allá de las fronteras de la comunidad inmediata”, por lo que es complicado que consigan cambios políticos a gran nivel y, por tanto, no aseguran un compromiso institucional con la transición y la no repetición.

Como vemos, la construcción y transmisión de la memoria es inherente a cualquier sociedad y época, sea esta conflictiva o no, y construye jerarquías, autoridades y modos de vida. Lo verdaderamente importante para que las medidas de justicia transicional sean efectivas es que permitan que el ejercicio de la memoria histórica tenga en cuenta los relatos, las



subjetividades y las necesidades de las víctimas, de las excluidas, de quienes tienen mayores probabilidades de seguir siendo violentadas si no se transforman los conceptos sociales dominantes. Para ello, como también hemos visto, parecen existir tres formas de elaboración de la memoria: la institucional, la propia de las comisiones de la verdad y la procedente de iniciativas populares colectivas y todas ellas tienen potencialidades y limitaciones.

### **2.3. APORTES FEMINISTAS SOBRE GÉNERO Y MEMORIA HISTÓRICA**

Como cualquier otro grupo históricamente oprimido, las mujeres no hemos contado con la posición ni con los medios suficientes para que nuestras experiencias y recuerdos formasen parte de la memoria social colectiva. Por tanto, nunca hemos podido convertir nuestras historias en referentes identitarios para nuestras sociedades, habiéndonos negado sistemáticamente esas capacidades de incidencia en el presente y de construcción del futuro que acabamos de analizar en el apartado anterior.

Frente a la ausencia de las mujeres en la Historia, el movimiento feminista realiza un activismo esencial en el ámbito de la recuperación de la memoria histórica. Autoras como Miren Llona (2020), por ejemplo, se han destacado en la recuperación de la memoria histórica del propio movimiento feminista. Este promueve acciones como investigaciones, reconocimientos y lugares de la memoria (que dotan de una dimensión evocadora a objetos tanto materiales –por ejemplo, plazas o monumentos– como inmateriales –rituales o días conmemorativos–). Esta labor ha sido, según la autora, necesaria para lograr el reconocimiento público y legítimo de que nuestras vidas merecen formar parte de la identidad y memoria colectiva.

En lo que se refiere a la memoria histórica de conflictos violentos, haber silenciado las voces de las mujeres ha supuesto que sus realidades y experiencias no hayan sido tenidas en cuenta para la construcción de las identidades y sociedades postconflicto (Maceira, 2015). Desde Guatemala, la colectiva Actoras de Cambio lleva años acompañando a mujeres sobrevivientes de violaciones y otras violencias sexuales durante la guerra, quienes han sido sometidas a un silenciamiento social que “no es neutral, sino que tiene un profundo significado cultural y político. Responde a una lógica de poder que invisibiliza nuestra experiencia como mujeres en la historia. [...] Al no nombrar lo que nos sucede, nuestras experiencias desaparecen de la memoria colectiva. Si la violación sexual tenía la intención de someternos y aniquilarnos como sujetas, nuestra ausencia de la memoria colectiva nos niega la posibilidad de existir” (Fulchiron, 2017: 95).

Entre las acciones feministas orientadas a la memoria para la paz, algunas tienen el objetivo de denunciar la violencia contra las mujeres y evitar el olvido. Encontramos un ejemplo de este tipo de activismo feminista en el Monumento de la Paz, una estatua de bronce de una mujer joven, sentada, vestida con ropa tradicional surcoreana y con una silla vacía a su lado. La estatua apareció por primera vez en 2011 frente a la embajada japonesa en Seúl y, desde

entonces, han ido apareciendo réplicas en otras muchas partes del mundo, siempre frente a la embajada nipona, para denunciar el hecho de que miles de jóvenes surcoreanas y de otros países asiáticos fueron reclutadas forzosamente por el Ejército Imperial Japonés durante la Segunda Guerra Mundial para ejercer como esclavas sexuales (Álvarez, 2016).

Otro eje del activismo por la memoria de las mujeres ha sido la incidencia, tanto social como política, para hacer que las violaciones de sus derechos humanos formen parte de los crímenes de la guerra investigados. Ejemplo de ello es el trabajo de las mujeres albanokosovares, quienes consiguieron en marzo de 2014 que la Ley de Víctimas fuera modificada para incluir a las mujeres víctimas de violencias sexuales durante la guerra (Mujika, 2017). De forma similar, Iker Zirion (2017b) explica que las mujeres congoleñas se han organizado para reivindicar su lugar como víctimas del conflicto, pero también como agentes de transformación: han organizado acciones de sensibilización sobre los impactos del conflicto en los cuerpos y vidas de las mujeres, al mismo tiempo que han luchado por formar parte activa de las negociaciones de paz.

Por otro lado, existen también experiencias de mujeres que trabajan al margen de lo institucional y construyen caminos hacia la justicia, la reparación y la sanación sin acudir a mecanismos oficiales. Es el caso de redes de mujeres guatemaltecas indígenas, esencialmente mam, chuj y q'eqchi, que, en su denuncia de la violencia sexual durante el conflicto armado, han construido “caminos propios y comunitarios que responden a la necesidad humana de revivir por dentro, de que nunca más vuelva a suceder a ni a sus hijas, ni a sus nietas” (Fulchiron, 2021: 58). Entre sus iniciativas, destacan los Festivales por la Memoria: encuentros entre las mujeres sobrevivientes de violencias sexuales y la población civil de diferentes comunidades, en los que se baila, escucha, debate, ríe y llora para tratar de erradicar aquellas mentalidades y prácticas sociales que aun hoy legitiman y perpetúan estas violencias (Fulchiron, 2017). Se trata de eventos organizados sin la participación de ninguna entidad o institución oficial, por lo que son experiencias completamente populares que buscan, como afirma Amandine Fulchiron (2017), un cambio social y una justicia alejados de cualquier autoridad o estructura patriarcal.

Maceira (2015) considera que otra característica del activismo feminista por la memoria es que suele comenzar a raíz de una necesidad personal que sienten las mujeres de encontrar respuestas a injusticias vividas no exclusivamente por ellas, sino también por sus familiares y seres queridos. El sufrimiento que genera en ellas los silencios y olvidos impuestos acaba por convertirse en el motor de su trabajo, de su deseo por indagar, recordar y hacer que se recuerde. Sería el caso, por ejemplo, de las mujeres que reclaman verdad, justicia y memoria por sus hijos e hijas asesinados o desaparecidos. No obstante, Guzmán Orellana y Mendia Azkue (2017), para el caso de El Salvador, aluden a la necesidad de no dar por hecho que el trabajo político de las mujeres se inicia al reconocerse como “madres que buscan a sus hijos”. Por el contrario, estas autoras destacan que muchas de ellas tienen una experiencia política previa (como campesinas organizadas, sindicalistas, maestras, etc.) y que, por ello, han sido

víctimas directas de mucha violencia; es decir, plantean que no puede asumirse que el único motor de su activismo feminista sea su condición de madres, hijas o esposas.

En definitiva, vemos que el movimiento feminista trabaja para que las mujeres formen parte activa de la memoria colectiva, que el recuerdo de sus nombres y apellidos, experiencias, luchas y subjetividades construya identidad, pues, tal y como señala Maceira (2015: 200), “poder recordar [...] algo del propio pasado es lo que sostiene la identidad”. Resulta imprescindible construir y utilizar tantos recursos como sea posible para que las sociedades conozcan y rememoren las experiencias de las mujeres durante y tras un conflicto, pues, de lo contrario, será imposible transitar hacia sociedades igualitarias y libres de violencia contra la mujeres.

Entre las herramientas para conseguir dichos objetivos vemos cómo, de nuevo, no existe una única fórmula, sino que las activistas feministas de todo el mundo han puesto en marcha multitud de iniciativas: investigaciones independientes, sensibilización ciudadana, incidencia política y trabajo con instituciones, movilizaciones populares... Muchas de ellas se dan de forma simultánea, sin que se consideren mutuamente excluyentes. De las experiencias internacionales y reflexiones de las distintas autoras aquí mencionadas, destacamos la importancia de construir memoria feminista en todos los ámbitos de la vida y, especialmente, en aquellos fundamentales para el desarrollo de las sociedades como, por ejemplo, la educación.

### **3. EDUCACIÓN COMO INSTRUMENTO PARA LA MEMORIA HISTÓRICA**

#### **3.1. LA EDUCACIÓN COMO HERRAMIENTA DE TRANSFORMACIÓN**

Para entender por qué la educación es considerada como un instrumento fundamental para el desarrollo de las sociedades, se presentan a continuación algunas ideas de Paulo Freire (1968, 1993, 2000 y 2003), autor de obras clave en el campo de la educación crítica y transformadora.

En primer lugar, Freire (2003: 50) comparte su convicción de que la educación aumenta nuestra capacidad y posibilidad de ser libres y de configurar sociedades “más vivibles, más deseables para todo el mundo”. Además, presenta como “obviedad” que “la educación es un acto político” (Freire, 1993: 107) y considera que no se puede educar desde la neutralidad, sino que es necesario que la persona educadora asuma una identidad política y trabaje de manera coherente con ella. Así, resalta que, si quien pretende enseñar también pretende alcanzar una sociedad pacífica y democrática, su forma de enseñar debe serlo igualmente, facilitando que el alumnado disfrute de manera efectiva de su derecho a tener voz propia y construir su propio discurso crítico.

Para poder entender un proceso educativo como una experiencia liberadora y democrática, este ha de permitir que los aprendizajes fluyan en una doble vía: tanto la persona educanda como la educadora deben aprender de forma recíproca a través del diálogo, y ambas deben mantener las mentes abiertas y presentarse dispuestas a aceptar que no siempre se tienen las respuestas para todo (Freire, 1968). Sobre estas bases se fundamenta la propuesta de la pedagogía del oprimido, presentada como un modelo elaborado *con –y no para–* la persona oprimida<sup>9</sup> (Freire, 1968). Ya que nadie puede sentir mejor los efectos de la opresión, deben ser las personas oprimidas quienes elaboren esta pedagogía, reflexionando sobre las injusticias, sus causas y sus consecuencias no solo desde la razón crítica, sino desde su experiencia subjetiva, sentimientos, deseos, dudas y miedos (Freire, 1968 y 1993).

En segundo lugar, destacamos que, aunque sus propuestas se centran en la educación popular, Freire también aporta reflexiones y propone metodologías de aplicación en el sistema reglado. Por ejemplo, Valencia y Jaramillo (2015) muestran en su investigación cómo algunas escuelas de Medellín han aplicado ideas del pedagogo brasileño: han distribuido las aulas en pequeñas mesas redondas, con unas seis estudiantes cada una, para que debatan, cooperen y dialoguen, huyendo así de una distribución vertical que coloque a la educadora o

---

<sup>9</sup> Según relata el autor en su obra *Pedagogía de la esperanza*, cuando trabajó el modelo de la pedagogía del oprimido en distintos países europeos, en los años sesenta y setenta del siglo XX, no pudo hacerlo en la Península Ibérica porque: “en aquella época teníamos prohibido, tanto yo como la *Pedagogía del oprimido*, entrar en España y Portugal. Tanto la España de Franco como el Portugal de Salazar nos proscibían a ambos. A la Pedagogía y a mí” (Freire, 2000: 151).

educador en el centro; las y los docentes se han organizado para trabajar en equipo, exigir cambios y empoderarse mutuamente; se han llevado a cabo mejoras en las formas de tratar al alumnado con discapacidad, no solo para cumplir con las leyes, sino porque la intención expresa del personal docente de situar el bienestar de su alumnado en el centro les llevó a una comunicación directa con sus familias, lo que les ha permitido comprender sus necesidades y adaptarse a ellas.

Como vemos, se pueden realizar cambios sociales desde el sistema educativo formal, pero es necesario, como indica el propio Freire, fomentar las relaciones horizontales, escuchar verdaderamente al alumnado y “querer bien a los educandos” (Freire [1997: 135], citado en Valencia y Jaramillo, 2015). Sin embargo, también se necesitan cambios que exceden las competencias del profesorado y de los centros. Freire destaca la necesidad de evitar los currículos y programaciones cerradas que responden a planes nacionales y no tienen en cuenta las necesidades reales de cada grupo de estudiantes. Por el contrario, propone crear planes consensuados con el alumnado, que respondan a sus intereses y situaciones “particulares, comunitarias, sociales y culturales” (Valencia y Jaramillo, 2015: 104), ya que entiende que la tarea de las personas educadoras no es transferir un conocimiento estanco, –lo que se correspondería con la idea de “educación bancaria” conceptualizada por este autor–, sino favorecer un análisis crítico de las dimensiones más significativas de la realidad de las personas educandas.

Una de las conocidas seguidoras de los postulados freirianos es bell hooks, profesora y activista feminista afroamericana y autora de obras como “Enseñar a transgredir” (1994) y “Enseñar pensamiento crítico” (2022). Su trabajo nos permite profundizar en una perspectiva feminista de la educación liberadora. Para hooks (1994: 83), “la teoría no es intrínsecamente sanadora, liberadora o revolucionaria”, pero es necesaria para construir posiciones teóricas contrahegemónicas que den forma a un activismo liberador, reflexivo y crítico. Tan solo una educación centrada en comprender y criticar la naturaleza de las opresiones podrá servir para buscar colectivamente medios de resistencia y transformación social.

Desde el punto de vista feminista esa experiencia resulta fundamental, pues permite entender la realidad tras la famosa afirmación de que “lo personal es político”: estructurar de forma teórica las opresiones y violencias que sentimos nos permite entenderlas como realidades políticas que requieren de cambios políticos. Por ello, hooks (1994) defiende que el trabajo desde las experiencias personales es fundamental para construir saberes transformadores. Entiende que poder comunicar aquello que sientes, compartirlo y escuchar cómo otras personas sienten de manera similar, es fundamental para teorizar sobre las opresiones y los sistemas que las sustentan.

Por último, cabe mencionar que hooks (2022) también entiende que la educación puede ser liberadora y feminista dentro de las lógicas del sistema educativo formal. De hecho, ella misma fue profesora universitaria y en muchos de sus escritos refleja las relaciones horizontales y participativas que mantuvo con los diferentes grupos a los que dio clase. Para

ella, el personal docente tiene la responsabilidad de rechazar el sistema de educación bancario y de ayudar a su estudiantado a convertirse en pensadoras críticas, capaces de aprender ideas contradictorias con los valores y creencias impuestos por autoridades políticas o, incluso, por sus propias familias.

### **3.2. LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ**

Sobre la base de las ideas anteriores, entre otras, la educación para la paz consiste en educar para transformar la sociedad y conseguir desarrollar “un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad, desigual, violenta, compleja y conflictiva, para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia” (Jares, 2007). Para evitar que permanezcamos indiferentes ante el sufrimiento, la educación para la paz promueve el aprendizaje y la práctica de diferentes habilidades y valores basados en la justicia social y la no violencia (Muñoz y Meza, 2004).

Esta propuesta bebe de muchas ideas de la educación popular y crítica. Esto se aprecia, por ejemplo, en su forma de impulsar la cultura democrática, pues considera que esta solo se puede aprender viviéndola desde la propia experiencia. Por ello, defiende un cambio integral en el sistema educativo y trata de hacer que las aulas y los centros se articulen bajo los principios de participación, diálogo y consenso (Jares, 2007). Además, esta propuesta promueve una gestión no violenta de los conflictos, naturalizándolos y fomentando reacciones que eviten las violencias. Entiende que los conflictos forman una parte habitual de la vida, por lo que se propone educar en dinámicas de resolución que no se basen ni en la destrucción ni en el sometimiento. Entre estas prácticas, destaca la relación y convivencia entre personas que, aunque diversas, se traten como iguales, donde todas las personas implicadas puedan expresar sus diferentes puntos de vista y compartir distintos tipos de conocimientos (Muñoz y Meza, 2004; Jares, 2007).

Continuando con las ideas de Jares (2007), la educación para la paz también pretende cuestionar y modificar algunos de los principios potenciados por la cultura neoliberal como la competitividad o el éxito basado en la humillación y la necesidad de dominio sobre el resto. Su planteamiento se basa en educar desde valores como la diversidad, la ternura y el apoyo mutuo. Es decir, apuesta por estrategias didácticas que permitan evidenciar y reflexionar sobre los intereses que sustentan las diferentes opresiones e injusticias, tratando de descubrir de qué valores debemos alejarnos como sociedad.

### **3.3. LA MEMORIA HISTÓRICA EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ: EDUCACIÓN PARA LA MEMORIA**

Tras aclarar los rasgos principales de la educación para la paz, cabe preguntarse cuál es el papel que juega en ella la memoria histórica. Cuando en un proceso educativo se utiliza una pedagogía de la memoria, esta persigue tres grandes objetivos que desarrollamos a continuación.

En primer lugar, busca generar una conciencia histórica crítica sobre las violencias y crímenes cometidos (Legarralde y Brugaletta, 2017). Para ello, se potencian espacios de diálogo y de reflexión colectiva en los que las diferentes visiones sobre hechos pasados y sus repercusiones ayuden a construir un presente y un futuro común menos violento (Gómez, 2020). De hecho, una de las grandes apuestas de la educación para la paz es promover el aprendizaje desde la experiencia de las víctimas directas de las violencias, entendiendo que, si somos capaces de ponernos en su piel y de conocer de primera mano sus sentimientos, desarrollaremos un aprendizaje crítico sobre la violencia y sus consecuencias. Ya que las personas dependemos en gran medida del testimonio de otras para educarnos sobre ciertos temas, es importante valorar a quiénes queremos escuchar y qué perspectivas sobre una misma cuestión o conflicto nos aportarán unos valores más útiles para configurar la cultura de la paz deseada (Bermúdez, Sáez y Bilbao, 2020).

En segundo lugar, trata de desvelar cuáles son las memorias hegemónicas y cuáles son las voces silenciadas. Este tipo de educación trata de entender qué relatos son mayoritariamente compartidos en la sociedad y, por tanto, han colaborado en la construcción de la identidad colectiva. Al mismo tiempo, busca promover alternativas desde las “memorias desprestigiadas” para permitir a los grupos históricamente oprimidos y excluidos formar también parte de dicha construcción (Solé y Díaz, 2014; Maceira, 2015; Gómez, 2020).

Por último, e íntimamente relacionado con la justicia transicional, busca garantizar la no repetición de los hechos. Aunque se trata de una meta compleja, numerosas investigaciones entienden que hay una fuerte conexión entre las medidas educativas basadas en memoria histórica y la evitación de la repetición de las violencias. Como recoge Granados (2016), los informes de numerosas comisiones de la verdad suelen situar a la educación como uno de los ámbitos fundamentales para implementar medidas de no repetición. A partir de procesos de sensibilización sobre el sufrimiento generado durante los conflictos violentos pasados, se pretende ayudar a las generaciones jóvenes a reflexionar sobre el horror que estos supusieron y a rechazar las actitudes y valores que los defienden (Maceira, 2015). Tal y como afirma Oianguren (2010: 9), estas propuestas buscan crear espacios donde no podamos “desviar nuestro mirar hacia otro lado ante el uso y las consecuencias de la violencia”, sino que nos obliguen a entender y rechazar los comportamientos violentos; la idea se centra en ayudar a recordar para no repetir y para “comprender que la posibilidad de elección en la renuncia al uso de la violencia existe”.

Sin embargo, es necesario puntualizar que, para que todo esto ocurra y este modelo educativo pueda servir a sus propósitos, deben darse cambios sustanciales en los sistemas educativos. Si a nivel estatal no se modifican cuestiones como los currículos, las metodologías o la formación del profesorado para ponerlos al servicio de dichos objetivos, significará que no hay un verdadero compromiso por parte del Estado por utilizar la educación reglada como herramienta de no repetición. Del mismo modo, si los procesos educativos propios de los movimientos memorialistas de la sociedad civil no potencian ideas de paz y no violencia, puede caerse en una continuación del conflicto violento (Granados, 2016). Así, entendemos la necesidad de analizar ambos espacios educativos, preguntándonos qué tiene que cambiar o tenerse en cuenta cada uno de ellos para servir a una transición justa.

### **3.4. EXPERIENCIAS INTERNACIONALES DE EDUCACIÓN PARA LA MEMORIA HISTÓRICA**

Como acabamos de ver, una educación para la paz basada en la memoria histórica es un elemento consustancial a la justicia transicional. Aunque no existen recetas universales, sí parece existir un acuerdo generalizado en que, cuando se habla de educación en este campo, se tienen en cuenta todos los ámbitos educativos de la sociedad. Así, a continuación, presentamos experiencias de educación para la memoria histórica en distintos países, tanto del sistema educativo formal como de iniciativas no formales, con el propósito de conocer sus objetivos y características, como paso previo al análisis de experiencias en el Estado español.

#### **3.4.1. INICIATIVAS EN EL SISTEMA ESCOLAR FORMAL**

En línea con lo ya expuesto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) defiende la necesidad de “hacer de la educación una fuerza de paz” (UNESCO, 2011: 25), para lo cual las escuelas pueden ser poderosas herramientas para ello. Esto supone que, en las sociedades postconflicto, los sistemas educativos formales deberían modificarse acorde a objetivos de construcción de la paz y la convivencia. Esta organización propone, en primer lugar, una evaluación y sistematización de las necesidades educativas de cada Estado, para identificar, por ejemplo, los déficits de personal y recursos materiales o la falta de material pedagógico, y facilitar la alineación de los recursos disponibles con las necesidades concretas. Esto no debe entenderse como una operación técnica, sino que los gobiernos que realmente quieran llevar a cabo una transición justa deben mostrar un interés explícito en este tipo de medidas, ya que las reformas educativas son imprescindibles: “No es exagerado decir que el futuro de un país será todo lo pacífico, próspero y unido que le permita su sistema educativo” (UNESCO, 2011: 250).

En esta línea, Barreto y Gómez (2022: 54) destacan la importancia de revisar los libros de texto, pues los describen como un “embudo a través del cual se informa al estudiantado sobre los acontecimientos sociales, políticos e históricos relevantes”. Por tanto, entienden que los contenidos de estos libros tienen un elevado impacto en la construcción de la memoria



histórica, ya que socialmente se les dota de un carácter legitimador y se reproducen sus discursos. Así, enfatizan la necesidad de analizarlos desde el punto de vista de la educación para la paz.

Encontramos un ejemplo de educación formal para la paz y la memoria en la labor del Ministerio de Educación argentino, desde cuyo Instituto Nacional de Formación Docente se publican materiales pedagógicos para trabajar la memoria histórica en colegios e institutos. Se trata de una iniciativa enmarcada en la Semana de la Memoria, e incluye varios materiales, como un documento sobre las Abuelas de Plaza de Mayo en el que, tras una carta de presentación escrita por la presidenta de la asociación y una contextualización histórica, se explica qué es el derecho a la identidad y en qué consiste su lucha. Para esto último, utiliza diez postales en las que aparecen fotografías y palabras de diez nietas recuperadas y, en el dorso, una temática vinculada a sus historias y la de las Abuelas. A través de estas postales se explica tanto el contenido del derecho a la identidad como su construcción, al igual que el recorrido histórico de las Abuelas y hechos como “la creación del Banco Nacional de Datos Genéticos, el índice de abuelidad y la construcción de un archivo biográfico familiar” (INFOD, 2021). Todo esto viene acompañado de propuestas de actividades para realizar en las aulas como: dibujar líneas del tiempo con acontecimientos relevantes, reflexionar individualmente y en grupo sobre los testimonios, la grabación de un cortometraje o la creación de una campaña de difusión para redes sociales.

Otra de las principales necesidades en los sistemas educativos formales es la reforma del currículo académico. Para poder transmitir los valores de la educación para la paz a la educación formal, las asignaturas deben planificarse e impartirse de forma que potencien la resolución pacífica de los conflictos y la visión integradora y diversa de las comunidades. Es importante que las bases que sostengan los currículos de asignaturas como educación cívica o religión den a entender que las personas somos diversas, que las diferentes identidades pueden convivir pacíficamente y que los valores de respeto, tolerancia y derechos humanos han de ser los pilares de cualquier relación interpersonal (UNESCO, 2011). También es necesario, como indica Saillard (2010), que esta educación sea transversal a todo el currículo, es decir, que se encuentre presente en la metodología y desarrollo de todas las asignaturas.

Una experiencia en este sentido es la reforma del currículo en Alemania, realizada para mostrar el acuerdo unánime de rechazo hacia el nacionalsocialismo y los horrores del Holocausto, evitando de manera evidente los relatos equidistantes. Dichos temas se profundizan cuando el alumnado se acerca a los 14 años, pero se tratan desde cursos inferiores para que las ideas principales lleguen a las nuevas generaciones desde temprano. Por ejemplo, la profesora Heike Lemke-Wegener explica que “con 9 y 10 años ya hacen alguna excursión o se les habla de lo que es el antisemitismo” (citada en Cruz, 2019). Además, suelen utilizar recursos relacionados con la memoria para aprender desde la visión

de las víctimas, como el libro *Yo soy una estrella*<sup>10</sup>, material adaptado a niñas entre los 7 y los 12 años. Cabe también destacar que estos temas no se tratan de manera única en historia, sino que son transversales a asignaturas como literatura, ética o religión (Cruz, 2019).

La reforma educativa de Irlanda del Norte puede tomarse como otro ejemplo. Desde el año 2007, el nuevo currículo “no se centra tanto en promover la idea de una nacionalidad común, como en cultivar el respeto de la diversidad, la igualdad y los derechos humanos en una sociedad dividida que está saliendo de un conflicto violento” (UNESCO, 2011: 277). Así, se aplicó un currículo común en las asignaturas de historia y religión a todas las escuelas que ofrece diversas perspectivas y permite al alumnado conocer versiones del pasado desconocidas por sus familias. Este enfoque ha permitido una visión más amplia del conflicto y fomenta en el alumnado “actitudes más positivas hacia las relaciones entre los grupos sociales” (O’Connor, 2008, citado en UNESCO, 2011: 277).

La importancia de este tipo de reformas se aprecia al compararlas con casos como el de Chile. Según Rubio (2016), en la transición chilena se utilizaron los principios de perdón y reconciliación como herramientas para la cohesión social, esquivando de forma sistemática la construcción de una memoria histórica crítica contrahegemónica y basándose en ideas como las de “dar tiempo al tiempo y mirar al futuro”. En dicho contexto, el sistema educativo formal no se modificó según los principios de la educación para la paz y pedagogía de la memoria, sino que se configuró un currículo que “asume tácitamente la imposición del perdón y promueve una memoria ingenua que no se apropia de la existencia histórica de la violación de derechos humanos” (Rubio, 2016: 121). Así, los programas de asignaturas como historia solo vinculan el pasado reciente con la valoración de la democracia y con la aceptación del pluralismo político y se centran en transmitir conocimientos estancos, sin posibilidad de reflexión. Con ello, señala Rubio (2016), la responsabilidad de transmitir una memoria compleja y responsable desde un punto de vista crítico acaba recayendo en la voluntad individual de las personas docentes. Ante ello, es habitual que sean movimientos memorialistas de la sociedad civil quienes, al ponerse en contacto y coordinarse con determinado profesorado, se vinculen con este para participar en sus clases y “para transmitir vía testimonio, la narrativa de la represión, la prisión y la tortura como fragmentos de la historia vivida, enfatizando la experiencia de la víctima en sus dimensiones políticas, sociales y culturales” (Rubio, 2017: 141).

### **3.4.2. INICIATIVAS EN ESPACIOS EDUCATIVOS NO FORMALES**

La educación no formal se compone de toda actividad que, con intencionalidad y objetivos pedagógicos, se organiza, sistematiza y realiza fuera de los currículos y lógicas de las instituciones educativas formales, y que pretende facilitar aprendizajes y conocimientos a

<sup>10</sup> Se trata de un libro autobiográfico de Inge Auerbacher, quien vivió desde 1942 hasta 1945 en el campo de concentración de Theresienstadt, cuando tenía 7 años. Es una obra de literatura infantil, relatada desde esa perspectiva.

subgrupos de población particulares, tanto adultos como jóvenes y niños (Berbel y Díaz, 2013). Se trata de un concepto amplio, ya que adopta formas múltiples y heterogéneas, permite condiciones de acceso bastante flexibles y desarrolla gran variedad de actividades. Estas siempre persiguen objetivos concretos, se organizan conforme a un carácter sistemático que trata de responder a preguntas previamente definidas y propician la participación. La educación no formal no suele perseguir la obtención de ningún título académico, ni estructurarse conforme a grados o niveles (Hamadache, 1991; Hilario, 2015). Mientras respeten dichos criterios, existen muchas acciones que pueden ser consideradas educación no formal y, por tanto, multitud de actores y espacios para ella: ludotecas, academias, aulas de la tercera edad, campamentos de verano, talleres y programas de contenidos diversos, etc.(Macías, 2004)

Entre todos estos espacios posibles para la educación no formal, queremos resaltar la importancia de los museos por su estrecha relación con la memoria, pues se consideran lugares para el recuerdo y la conmemoración. Además, según Hilario (2015), juegan un doble papel como herramientas memorialistas: sirven para recordar el conflicto y las diferencias, al mismo tiempo que permiten demostrar la posibilidad de convivencia y paz. Los define como actores educativos *per se* y como recursos complementarios para introducir elementos de educación no formal dentro del campo de la formación reglada. Según su visión, los museos permiten “no solo actuaciones hasta cierto punto disruptivas, novedosas, frente al carácter formalizado, centralista y a menudo poco flexible de los sistemas educativos, sino que posibilitan, desde procesos de diálogo y colaboración, por un lado, una mayor vitalidad y funcionalidad educativa a las actuaciones docentes, y, por otro, abrir de forma natural la educación de los niños, jóvenes y ciudadanos en general, más allá de los estamentos tradicionales (estado, familia y escuela), a otros ámbitos igualmente valiosos como son el municipio, las asociaciones...” (Hilario, 2015: 4).

El Museo de la Memoria y los Derechos Humanos de Chile es un ejemplo de cómo los museos pueden complementar la educación formal. Como hemos visto, el currículo escolar chileno evita sistemáticamente la construcción de una memoria histórica crítica, por lo que contar con un espacio dedicado a “dar visibilidad a las violaciones a los derechos humanos cometidas por el Estado de Chile entre 1973 y 1990; a dignificar a las víctimas y a sus familias; y a estimular la reflexión y el debate sobre la importancia del respeto y la tolerancia, para que estos hechos nunca más se repitan” (Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, 2023), es esencial para la construcción de un discurso educativo alternativo. Este museo cuenta con exposiciones y un centro de documentación, pero también organiza programas de educación en derechos humanos, especialmente centrados en la difusión de videos y en la organización de conferencias y conversatorios relacionados con cuestiones de abusos concretos. Algunos de ellos giran en torno a las violencias contra las mujeres y la construcción de memoria feminista, las violencias contra los pueblos indígenas o los abusos específicos hacia las personas mayores.

Como vemos, la educación no formal puede complementar la educación formal y permite tratar temáticas y utilizar metodologías alternativas. En algunas ocasiones, las instituciones educativas formales reconocen la necesidad de que su alumnado reciba otro tipo de conocimientos y capacidades más allá de sus competencias, por lo que promueven actividades de educación no formal. Por ejemplo, las universidades suelen ofrecer actividades alternativas al currículo regular, como los cursos en línea masivos y abiertos –conocidos como MOOC–, la celebración de jornadas, talleres y conferencias en las que participan personas expertas en temáticas concretas y, generalmente, diferentes al personal docente (Smutter, 2006).

En el año 2006, se constituyó en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos el Taller de Estudios sobre Memoria Yuyachkanchik (TEM). Se trata de un proyecto promovido y gestionado por estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales, quienes denunciaron que los estudios sobre memoria del periodo de violencia y del posconflicto peruanos estaban ausentes en los currículos de sus carreras. Desde entonces, y hasta 2017, el TEM organizó actividades de formación, debate e intercambio, como conversatorios, seminarios y talleres celebrados dentro de las instalaciones de la universidad. También organizó campañas de difusión y promoción de los espacios públicos de memoria y participó en eventos externos al contexto universitario, como espacios socioculturales (Centro de Documentación e Investigación del LUM, 2020). Este proyecto ejemplifica dos aspectos clave: que las acciones de educación no formal pueden tener cabida incluso dentro de los espacios físicos de la educación formal, y que es necesaria la iniciativa ciudadana, pues, si no hubiera sido por el interés y la decisión de aquel grupo de estudiantes, no hubieran tenido lugar todas las acciones educativas que durante once años influyeron en la sociedad peruana.

En este sentido, resaltamos un último espacio de educación no formal: las organizaciones de la sociedad civil. Como destacan Pérez y Arroyo (2022), los movimientos sociales entienden que la educación es la principal herramienta en la búsqueda de equidad, paz y desarrollo. La conciben como necesaria para lograr sus objetivos, especialmente aquellos relacionados con dar voz a quienes históricamente se ha silenciado. “Han asumido el quehacer educativo desde la perspectiva de formar sujetos y comunidades críticas de la realidad, buscando despertar la intención de transformar su entorno” (Pérez y Arroyo, 2023: 2).

En esta misma línea, Saillard (2010) enfatiza la importancia de que la educación para la paz sea compartida “desde abajo”, a través de iniciativas populares, grupos en pro de la paz, acciones comunitarias, etc. La autora fundamenta su argumento en dos ideas: en primer lugar, en la falta de recursos, programación continuada y verdadero interés que suele darse en los espacios de educación formales y que lleva a muchas personas a buscar otros espacios en los que aprender; en segundo lugar, en que parte de la educación para la paz se basa en ideas de la educación popular y, por tanto, debe partir de iniciativas populares.

Según Bilali y Mahmoud (2017), las organizaciones sociales y populares que desarrollan proyectos educativos no formales para fomentar la justicia transicional y la memoria histórica suelen hacerlo persiguiendo, al menos, uno de los siguientes cinco objetivos:

### 1. Sensibilizar y mejorar la comprensión de la historia

Estos proyectos pretenden educar mediante la concienciación sobre la historia y la destrucción de mitos. Suelen basarse en la idea de que la ignorancia es una de las principales causas de los prejuicios y de los conflictos violentos. Entienden que, si la sociedad comprende la verdad histórica sobre el pasado, será capaz de prevenir la violencia en el futuro y buscará construir relaciones pacíficas. Por ello, trabajan contra la desinformación mediante dos estrategias interrelacionadas: reúnen pruebas que permitan establecer la realidad objetiva y contrarrestar las distorsiones de los hechos, a la vez que difunden socialmente dichos conocimientos.

Por ejemplo, en 2006 se lanzó en Croacia el proyecto Documenta, como respuesta social ante el silencio y la falsificación de datos relacionados con el conflicto en la antigua Yugoslavia. Según su página web<sup>11</sup>, la principal meta del proyecto es desarrollar investigaciones objetivas que permitan establecer una verdad factual sobre la guerra para que el debate social supere la disputa sobre hechos objetivos (como, por ejemplo, el número de muertes) y se traslade a un diálogo abierto y pacífico sobre sus interpretaciones. Desde esta organización se organizan visitas de estudio a diversos lugares de la memoria, tanto en Croacia como en regiones vecinas, para educar a las personas participantes desde dicha visión histórica.

### 2. Adoptar el pensamiento histórico y la multiperspectividad

El principal objetivo para estos proyectos es enseñar a pensar críticamente sobre el pasado. Buscan que las personas participantes aprendan a conocer fuentes primarias y secundarias y a construir narraciones basadas en ellas, sin conformarse con la versión compartida desde el sistema formal. Hacen hincapié en el concepto de multiperspectividad, es decir, buscan que la sociedad sea capaz de analizar, interpretar y reconstruir el pasado desde múltiples perspectivas. Con sus acciones, pretenden deconstruir la propaganda y los mitos históricos que impiden entender la historia desde diferentes perspectivas.

Bilali y Mahmoud (2017) presentan como ejemplo a la Asociación para el Diálogo Histórico y la Investigación, una organización no gubernamental chipriota centrada en promover el aprendizaje del pensamiento histórico. Para ello, ha desarrollado el Archivo Histórico Crítico de Chipre, una página web desde la que se puede acceder a diversos periódicos, tanto grecochipriotas como turcochipriotas, del periodo entre 1955 y 1964<sup>12</sup>. También comparte

<sup>11</sup> Disponible en: <https://documenta.hr/en/>

<sup>12</sup> Puede verse en: <https://www.ahdr.info/project-and-research/64-cyprus-critical-history>

distintos juegos con los que trabajar estas temáticas con la infancia<sup>13</sup> y organiza cada año el campamento de verano “Crossroads Re-imagined”, en el que jóvenes de todas las comunidades de Chipre conviven durante diez días y participan en actividades que fomentan el respeto mutuo, rompen estereotipos y promueven la reconciliación<sup>14</sup>.

### 3. Fomentar la pluralidad de perspectivas y narrativas

Estos proyectos parten de la premisa de que el conocimiento sobre distintos puntos de vista de un mismo pasado conduce a la reconciliación y fomenta las relaciones pacíficas entre los diversos grupos. Algunos de ellos se centran en dar a conocer las ideas predominantes entre las partes involucradas en el conflicto, no con la intención de justificarlas, sino para reconocerlas y entender sus puntos de vista y motivaciones.

Otras acciones, en cambio, priorizan entender la variedad de relatos y experiencias, atendiendo a testimonios directos de gente corriente y diversa. El proyecto Archivos del Apartheid es un ejemplo de dicho objetivo, pues se basa en investigar y difundir experiencias concretas de racismo vividas por diferentes personas sudafricanas. En lugar de educar conforme a la narrativa estatal dominante, da a conocer historias individuales de personas generalmente silenciadas y marginadas, intentando concienciar no solo sobre la realidad de los años del apartheid, sino sobre lo que aquella época supone para sus supervivientes aun hoy.

### 4. Crear relatos históricos compartidos

Algunas acciones educativas pretenden generar una comprensión compartida del pasado, pues entienden que, para superar las diferencias, las sociedades deben trascender las visiones enfrentadas y buscar puntos comunes. Para humanizar al adversario, combatir la xenofobia y promover la reconciliación, estos proyectos facilitan y dan a conocer puntos en común. Suelen destacar los sufrimientos compartidos por las personas individuales que pertenecieron a cada grupo y también las experiencias positivas como, por ejemplo, los periodos de coexistencia pacífica. Por ejemplo, el proyecto Narrativas Transformadoras, desarrollado por organizaciones de Birmingham, organiza contactos e intercambios entre artistas y asociaciones culturales de Pakistán y Bangladesh, con la intención de compartir perspectivas y construir puentes entre ambas comunidades a través del arte (Transforming Narratives, 2022).

Sin embargo, es importante mencionar que estas estrategias pueden ser problemáticas, pues los grupos dominantes pueden aprovecharlas para silenciar a los grupos minoritarios e igualar sus experiencias, invisibilizando su responsabilidad en el conflicto. Por ello, deben diseñarse

<sup>13</sup> Por ejemplo, el juego “Nicosia is Calling”, mediante el que se pretende educar sobre lo que supuso la división de la ciudad. Véase: [https://www.ahdr.info/images/pdf/NiC\\_Background1.pdf](https://www.ahdr.info/images/pdf/NiC_Background1.pdf)

<sup>14</sup> Más información en: <https://www.ahdr.info/peace-education/170-crossroads-re-imagined-summer-camp-2022>

de forma especialmente cuidadosa, buscando siempre el respeto hacia las víctimas y los grupos oprimidos.

## 5. Sanar y superar traumas

Por último, algunas organizaciones y asociaciones entienden que los conflictos violentos suelen generar en las personas supervivientes un fuerte sentimiento de vulnerabilidad que, en ocasiones, lleva a la legitimación del uso de la violencia. Por ello, centran su actividad en ofrecer espacios seguros donde estas personas puedan compartir sus traumas y sufrimientos para que, a la larga, sean capaces de transformar sus emociones negativas y valorar la posibilidad de la reconciliación. En estos casos, el proceso educativo no se centra tanto en la población general, sino en brindar herramientas a las víctimas y sus familiares para que conviertan sus memorias en puentes hacia la paz.

Como señalan Bilali y Mahmoud (2017), en Irlanda del Norte se encuentra un ejemplo de este tipo de acciones: el proyecto “Colcha de los Recuerdos”<sup>15</sup>. Se trata de un espacio de encuentro y sanación en el que familiares de víctimas fallecidas durante el conflicto se reunieron para tejer un gran edredón en recuerdo de sus seres queridos. Durante el año 2014, familiares y amistades de más de 3.000 personas asesinadas se reunieron para compartir y exteriorizar sentimientos y para diseñar los paneles de la colcha. Cada uno de ellos es único y está dedicado a una persona concreta. Cuando terminaron de bordar la gran obra comunitaria, la expusieron en diferentes museos de memoria del mundo y publicaron en su página web una pequeña biografía de cada persona que aparece en ella.

Como ha quedado reflejado, hay una gran variedad de espacios y experiencias de educación no formal desde los que trabajar la memoria histórica y potenciar una justicia transicional justa. Desde exposiciones en museos hasta el bordado de una colcha, pasando por campamentos de verano o el estudio de periódicos antiguos, existen multitud de oportunidades para que la educación se convierta en una herramienta de paz.

### **3.5. APORTES FEMINISTAS A LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LA MEMORIA HISTÓRICA**

Al analizar el papel del movimiento feminista en relación con la educación para la paz, no nos referimos a la mera idea de incluir la perspectiva de género en sus propuestas, sino que reconocemos a dicho movimiento como una de las principales corrientes filosóficas y prácticas de las que bebe directamente esta propuesta educativa. Tal y como nos hace ver Saillard (2010), el activismo feminista se ha vinculado históricamente con los movimientos pacifistas, pudiendo encontrar multitud de ejemplos de mujeres que han contribuido como agentes políticas activas a la construcción de paz. Por ejemplo, ya en los inicios del siglo XX existían grupos feministas organizados en ese sentido, como el Partido de las Mujeres por la

<sup>15</sup> En inglés se denomina “Remembering Quilt Project”. Para más información, véase: <https://www.relativesforjustice.com/services/remembering-quilt/>

Paz o la Liga Internacional de Mujeres por la Paz, constituidos en 1915. También existían mujeres individuales que resultaron fundamentales para los movimientos por la paz, pero cuyos nombres han sido borrados de la historia. Por ejemplo, Bertha von Suttner, autora de dos grandes novelas pacifistas del siglo XIX<sup>16</sup> y ganadora del Premio Nobel de la Paz en 1905 (Saillard, 2010).

Otros nombres como los de Virginia Woolf o María Montessori han conseguido sobrevivir en la memoria colectiva. Entre sus numerosas propuestas feministas y pacifistas, algunas se centraron en la reforma radical del sistema pedagógico: defendían evitar valores como la superioridad o la competencia –generalmente entendidos como valores “masculinos”– mediante la promoción de otros como la alegría y la cooperación, con la intención de construir “una escuela para enseñar el arte de la humana relación” (Saillard, 2010: 100). Para Woolf, esta transformación constituía uno de los principales ejes de actuación que las mujeres necesitaban seguir para poner fin a las guerras y defender la no violencia.

Encontramos también ejemplos más recientes de movimientos feministas organizados por la paz que han posicionado en el debate público las violencias directas, estructurales y culturales que sufrimos las mujeres, especialmente en situaciones de conflicto armado y dictaduras. Sobre ello, Saillard (2010) recuerda que la Conferencia Mundial de Mujeres de Beijing, celebrada en 1995, reconoció la unión indisoluble entre la paz y la igualdad entre mujeres y hombres.

Teniendo en cuenta estos antecedentes, resulta inevitable establecer una conexión directa entre los movimientos por la paz y los feminismos. Igualmente, resulta imposible concebir una educación para la paz que no introduzca el feminismo como parte esencial de su contenido. Según Comins (2009: 268), “el feminismo, debería ser algo así como una asignatura transversal que impregnara todas las disciplinas: historia, ciencias, literatura, etc.”. Para ella, incluir el feminismo en la educación tendría una doble repercusión: por un lado, como crítica y denuncia y, por otro, como aportación de nuevos valores hasta ahora limitados a los roles domésticos atribuidos a las mujeres.

Respecto a la repercusión crítica, Martínez y Seoane (2019) destacan la importancia del feminismo para desestabilizar las memorias hegemónicas opresoras y para generar nuevas experiencias colectivas que sirvan para la transmisión cultural y emocional de nuestro pasado común. Consideran que construir políticas educativas feministas cuestionaría tanto la memoria hegemónica como el negacionismo y la desmemoria potenciados por algunas instituciones y autoridades políticas.

---

<sup>16</sup> Nos referimos a las novelas “La edad de las máquinas” (1887) y “¡Abajo las armas!” (1889), ambas firmadas bajo seudónimos masculinos para poder ser publicadas. Siguiendo a Saillard (2010), von Suttner, gracias a su novela de 1889, convenció al inventor de la dinamita, Alfred Nobel, para que dedicase parte de su dinero a crear un premio internacional para la paz.



Respecto a la aportación de nuevos valores, Comins (2009) y Saillard (2010) coinciden en considerar la ética del cuidado como uno de los mayores aportes feministas a la educación para la paz. Sus propuestas parecen beber de las defendidas por Woolf y Montessori, pues se basan en revalorizar y extender los valores asociados con el cuidado y, por tanto, con los roles históricamente desempeñados por las mujeres. Denuncian que estos han sido no solo marginados por los diseños curriculares, sino deslegitimados por muchos profesores.

Según Comins (2009), la ética del cuidado puede hacer tres grandes aportes a la educación para la paz. En primer lugar, permite aplicar una perspectiva multifactorial: educar a las personas para que sean sensibles ante las necesidades de otras ayuda a que se interesen por comprender todas las aristas y formas de afrontar los conflictos, buscando soluciones más allá de la violencia. En segundo lugar, permite valorar la empatía, es decir, la capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona y de sentirse en conexión con todo lo que nos rodea. Una educación basada en este concepto ayuda al alumnado a tratar de comprender lo que la otra persona está experimentando en su propio contexto, teniendo en cuenta su propia historia, sistema cultural y motivaciones. Por último, la ética del cuidado motiva la participación social, pues, cuando crece en las personas la necesidad de cuidar a otras, nos interesamos por participar en la vida política y demandar cambios reales. Una educación en valores relacionados con los cuidados permite superar el individualismo y la pasividad, sustituyéndolos por autonomía y responsabilidad social.

Para Saillard (2010: 123), el potencial feminista de esta propuesta recae en la universalización de los principios “feministas (que no femeninos) de amar, cuidar con afecto, mostrar emociones, etc.”. Es decir, busca incluir a todas las personas, en especial, a los hombres, en estas responsabilidades y lógicas afectivas, desligándolas del rol exclusivamente femenino y privado. Considera que estos valores son el “abono más fértil para la construcción de una cultura de paz”.

Además, esta autora presenta cuatro tipos de prácticas que implican educar para la paz desde el feminismo (2010: 116 - 124). La primera de ellas se centra en desnaturalizar la violencia y desmitificar a las personas violentas. Se trata de promover una educación libre de roles patriarcales, que deslegitime la división binaria entre “mujer = pacífica” y “hombre = violento”. También significa educar sobre los conflictos sin glorificar a quienes perpetraron violencia, potenciando un análisis crítico de la realidad que evite recordar a personas violentas como héroes.

En segundo lugar, propone el rechazo a las identidades impuestas. En otras palabras, pretende educar de tal forma que el alumnado pueda empoderarse y conocerse a sí mismo, evitando la naturalización de estereotipos identitarios que nos dividen entre “nosotros” y “los otros”. Además, recomienda reflexionar sobre cómo las violencias sufridas por las mujeres no siempre son ejercidas por “los otros”, sino que también ocurren dentro de su propio grupo de pertenencia.

La tercera propuesta se centra en promover una educación que nos ayude a identificar cuáles son las herramientas sociales que nos llevan a percibir al “otro” como “el enemigo”. Sobre todo, sugiere reflexionar sobre aquellas que utilizan una simbología machista para feminizar y, por tanto, desempoderar al “otro”, perpetuando la creencia patriarcal de que los hombres con comportamientos asociados con las mujeres son débiles y cobardes.

Por último, la autora defiende una educación que nombre en femenino y visibilice a las mujeres en todos sus papeles. La propuesta no se limita a relatar el número de muertes o violaciones, sino que promueve un análisis reflexivo sobre por qué ocurren estas violencias específicas y cuáles son los objetivos que se persiguen durante un conflicto al atacar –física y sexualmente– a “las otras mujeres”. Al mismo tiempo, una educación en memoria feminista debe analizar críticamente cuáles son las imágenes que nos llegan sobre las mujeres: ¿por qué solo vemos a mujeres llorando? ¿a qué se debe su llanto? ¿qué propaganda política hay detrás de las imágenes de mujeres armadas? ¿vemos a alguna mujer que no llore o no esté armada? Para Saillard (2010), es importante que la educación para la paz y la memoria visibilice otras experiencias, en especial las de aquellas mujeres constructoras de paz, organizadas políticamente entorno a la acción no violenta.

Como ejemplo de organización social que se guía por algunos de estos principios y aportes, destaca el Movimiento Feminista Ruta Pacífica de las Mujeres. Desde 1996, esta red colombiana trabaja “por la visibilización de los efectos de la guerra en la vida de las mujeres y por la exigibilidad de los derechos a la Verdad, la Justicia, la Reparación y la reconstrucción de la memoria histórica individual y colectiva” (Saillard, 2010: 132). Uno de sus principales objetivos es sustituir los símbolos sociales de la guerra ya instalados en Colombia por nuevas simbologías feministas, producidas desde las propias experiencias y vivencias de las mujeres. Trabajan para que sean las mujeres quienes construyan nuevos significados socioculturales del conflicto y de la paz, y para transmitir sus ideas y cambiar los imaginarios colectivos de la ciudadanía colombiana (Ruta Pacífica de las Mujeres, 2023a).

Entre sus numerosas acciones, debemos resaltar su escuela de formación política *Trenzando Saberes y Poderes Para la Construcción de la Paz*. Se trata de un proyecto basado en el acompañamiento a las mujeres que quieren desarrollar sus capacidades políticas, al tiempo que promueve una construcción feminista de la paz y la memoria. Se define como “un escenario de aprendizaje desde y para las mujeres, como una práctica política feminista de creación colectiva que facilita la tarea de definir y re-definir el mundo desde una visión crítica del patriarcado” (Ruta Pacífica de las Mujeres, 2023b). Esta organización crea y utiliza numerosos materiales pedagógicos en las diferentes comunidades en las que trabaja. Algunos de ellos se centran en la fundamentación teórica de cuestiones como los derechos humanos o la no violencia, mientras que otros son propuestas de actividades, ejercicios y dinámicas para que las mujeres participantes se expresen e interioricen los conocimientos (Ruta Pacífica de las Mujeres (2023b).

## **4. ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS SOBRE MEMORIA HISTÓRICA EN EL ESTADO ESPAÑOL**

### **4.1. MARCO GENERAL DE IMPUNIDAD: DÉFICIT DE MEDIDAS DE JUSTICIA TRANSICIONAL**

A pesar de que la transición española ha sido enaltecida por ciertas corrientes académicas y políticas, autoras como Aguilar y Payne (2016) o Peris (2016) la consideran una transición sin justicia transicional: el proceso estuvo marcado por la amnistía, la imposición del olvido y la ausencia de medidas de justicia transicional –o, en el mejor de los casos, por el retraso en la toma de estas–. Denuncian que el sistema democrático español fue construido desde y para la impunidad. “El que en principio tenía que ser el camino para la justicia y la reparación, se convierte en la consolidación de la impunidad del franquismo” (Peris, 2016: 24).

Un análisis sobre la base de las cuatro medidas de justicia transicional estandarizadas a nivel internacional y señaladas en el segundo capítulo de este trabajo permite entender a qué se refieren dichas autoras.

En primer lugar, durante los más de cuarenta años de democracia, en el Estado español no se han dado medidas de justicia penal o retributiva. En 1977 se aprobó el principal obstáculo para la investigación de los crímenes cometidos durante la Guerra Civil y el franquismo: la Ley de Amnistía. Utilizada como “impedimento para investigar las graves violaciones a los derechos humanos”, esta ley ha servido “para denegar el derecho a verdad, justicia y reparación” (Relva, 2022: s.n.).

Según el juez Baltasar Garzón (2021: 22), dicha ley sirvió para asegurar que “nunca tribunal penal alguno podría dictaminar las investigaciones que se solicitaran (...) sentenciando que la amnistía y el pasado que ella abarca, son intocables”. En 2008, Garzón trató de que los crímenes de detención ilegal sin dar razón del paradero cometidos durante la guerra y/o la dictadura fuesen investigados y juzgados por la Audiencia Nacional. Sin embargo, este tribunal, avalándose en la Ley de Amnistía, declaró nulos sus argumentos y trasladó la competencia a los juzgados territoriales (Peris, 2016; Garzón, 2021). Según Amnistía Internacional (2013), la tendencia mayoritaria de dichas instituciones fue la de archivar los casos sin practicar diligencias con vistas a investigar ningún hecho.

De forma similar, la justicia española ha obstaculizado las denuncias de otros tipos de delitos del franquismo. Por ejemplo, no fue hasta 2018 cuando, por primera vez, una denunciante consiguió que declarasen culpable a un doctor relacionado con casos de bebés robados (Junquera, 2018)<sup>17</sup>. Por otro lado, la organización Irídia ha denunciado que los tribunales

---

<sup>17</sup> Se trata del caso de Inés Madrigal. En 2018, la Audiencia Provincial de Madrid consideró culpable por delitos de falsedad, detención ilegal y suposición de parto al doctor retirado Eduardo Vela, aunque este fue absuelto porque el juzgado entendió que los delitos habían prescrito. A pesar de que Vela falleció en 2019, el caso fue elevado hasta el Tribunal Supremo y, en 2020, se declaró que el delito de detención ilegal no podía ser probado,

españoles han rechazado hasta 80 querellas relativas a casos de tortura durante el franquismo (Piulachs, 2023).

En segundo lugar, las primeras propuestas de reparación fueron recogidas por la Ley de Memoria Histórica de 2007 (Ley 52/2007)<sup>18</sup>, por la que el Estado asumió únicamente la indemnización monetaria de víctimas y familiares. Se trata de medidas insuficientes, pues se limitan a compensaciones económicas “parciales, fragmentarias y tardías” (Aguilar y Payne, 2016: 15), sin atender a otros aspectos como las reparaciones terapéuticas o simbólicas<sup>19</sup>. Para Yeste (2010) y Pérez (2020), la ausencia de este tipo de medidas nace de la no asunción de responsabilidades por parte del Estado. Consideran que el discurso de la transición y todas las medidas posteriores alineadas con el mismo, no llevan a la reconciliación ni al olvido, sino a oprimir el recuerdo y a anularlo del espacio público. No ha sido hasta 2022, con la aprobación de la Ley de Memoria Democrática, cuando un gobierno español ha asumido la responsabilidad estatal de realizar “acciones tendentes a restablecer la dignidad de las víctimas y a difundir lo sucedido” (Ley 20/2022: 33).

Las prácticas de búsqueda de la verdad también se han caracterizado por la evitación de responsabilidades. El mayor ejemplo es que nunca se ha creado, a pesar de las múltiples recomendaciones de la ONU, una comisión de la verdad (Aguilar y Payne, 2016). Hasta finales de 2022, la responsabilidad de las Administraciones públicas se reducía a colaborar con los particulares que quisieran localizar e identificar a víctimas, facilitándoles subvenciones (Ley 52/2007). No ha sido hasta la Ley de Memoria Democrática cuando el Estado español ha asumido la responsabilidad de buscar a las personas desaparecidas (Ley 20/2022).

Por último, podemos identificar un patrón similar en las políticas de reforma institucional. En 2007, la Ley de Memoria incluyó una disposición derogatoria para, por primera vez, expulsar del ordenamiento jurídico dos bandos de guerra, ocho leyes y un decreto-ley franquistas que aún permanecían vigentes. El hecho de que esto ocurriese 29 años después de la aprobación de la Constitución demuestra que la transición “no afrontó directamente la ruptura con el régimen totalitario anterior” y “refleja las debilidades de nuestra democracia por razón de la pervivencia en su seno, ciudadanos e instituciones, de ciertos rasgos de la cultura autoritaria” (Jiménez, s.f.: s.n.).

---

pues no constaba ausencia de consentimiento por parte de la madre biológica. Sin embargo, el Supremo no se pronunció respecto a la posible prescripción de los delitos, por lo que no sentó ningún precedente claro. Véase: Rincón, 2020.

<sup>18</sup> Esta ley fue aprobada por el gobierno de Rodríguez Zapatero. Durante las siguientes dos legislaturas de Mariano Rajoy, el Partido Popular bloqueó cualquier partida presupuestaria destinada a su ejecución (Ejerique, 2017).

<sup>19</sup> Por ejemplo, Jesús Rodríguez Barrio, uno de los querellantes por torturas contra Antonio González Pacheco, alias Billy el niño, y fundador de la asociación de presos del franquismo La Comuna, declara no sentirse reparado porque, entre otras cosas, aún sigue apareciendo en los archivos judiciales como “delincuente” por pertenecer a la Liga Comunista en 1975 (Plaza, 2020).

Según Aguilar (2001), las reformas han sido graduales: desde la proclamación de Juan Carlos I, a propuesta de Franco, hasta el primer gobierno socialista elegido democráticamente sin generar respuesta violenta, en 1982, se fueron tomando diferentes medidas, como la Ley para la Reforma Política de 1977. No obstante, Pérez (2020) señala que el objetivo de todas ellas no era enfrentar críticamente el pasado, sino conseguir que el país cumpliera los requisitos democráticos para poder acceder al sistema europeo. Para ello, se esforzaron por “generar una narrativa de *sentido de clausura* que estableciera una separación nítida entre la España de ayer y la de hoy” (Pérez, 2020: 381), potenciando la indiferencia social, el miedo a hablar del pasado y la privatización de la memoria.

Todo lo anterior ha sido objeto de denuncia de los llamados “nietos de la guerra” y las asociaciones memorialistas, principales actores sociales movilizados por la recuperación de la memoria y su posicionamiento en la esfera pública. En la actualidad, por primera vez en cuatro décadas de democracia una ley reconoce su labor y admite que “las políticas públicas de memoria democrática deben recoger y canalizar las aspiraciones de la sociedad civil” (Ley 20/2022: 1).

#### **4.2. LA EDUCACIÓN PARA LA MEMORIA HISTÓRICA EN LA NORMATIVA ESPAÑOLA Y EN EL CURRÍCULO ESCOLAR**

Por un lado, la Ley 20/2022 de Memoria Democrática es la primera normativa estatal que, desde el ámbito de la justicia transicional, reconoce la responsabilidad del Estado de educar en memoria. Su antecesora, la Ley de Memoria Histórica de 2007, no incluía ninguna medida educativa y limitaba las obligaciones divulgativas al Centro Documental de la Memoria Histórica y Archivo General de la Guerra Civil.

La nueva ley dedica su tercera sección a “medidas relacionadas con los diferentes ámbitos educativos y de formación del profesorado, la investigación, divulgación y otras formas de sensibilización, con el objetivo común de fomentar, promover y garantizar en la ciudadanía el conocimiento de la historia democrática española y la lucha por los valores y libertades democráticas” (Ley 20/2022: 11). Entre dichas medidas, destacan la actualización de los contenidos curriculares para Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.), Formación Profesional (F.P.) y Bachillerato; la formación inicial y permanente para el profesorado; y la realización, por parte de la Administración General del Estado, de acciones orientadas a difundir lo sucedido.

Además, destaca el reconocimiento explícito de la memoria democrática de las mujeres en la Ley 20/2022. En su artículo 11, la considera una política integral que ha de ser tenida en cuenta en cualquier medida y actuación de las Administraciones públicas. Posteriormente, en el artículo 46, se fomentan las investigaciones y acciones divulgativas que valoren “la contribución de las mujeres en el ámbito de la memoria democrática, tanto en su condición de víctimas de una represión específica, como en lo relativo a su participación en la vida

política, económica, social y cultural” (Ley 20/2022: 32). Estas consideraciones son también novedosas en la normativa española.

Por otro lado, la educación para la memoria histórica también ha ganado peso en la normativa estatal de educación con la Ley Orgánica 3/2020, conocida como LOMLOE. Según la portavoz de educación del grupo parlamentario socialista, esta es una ley fundamental para situar la memoria histórica como pilar en la transmisión de conocimientos sobre el pasado (Martínez, 2023). A pesar de haber sido aprobada previamente a la Ley de Memoria Democrática, la LOMLOE incluye conceptos relativos a la memoria democrática, tanto en su preámbulo, como en los currículos de E.S.O. y Bachillerato y en su cuadragésimo primera disposición adicional. Se trata de la primera ley educativa que menciona la memoria histórica, concepto ausente tanto en la última ley aprobada por un gobierno socialista (Ley Orgánica 2/2006, LOE), como en la normativa anterior, aprobada por un gobierno del Partido Popular (Ley Orgánica 8/2013, LOMCE).

Como se ha señalado en los capítulos teóricos de este trabajo, la adaptación de los currículos educativos a la pedagogía de la memoria es esencial en un Estado verdaderamente interesado en fomentar las potencialidades de la educación formal como herramienta de no repetición. El Estado español ha tardado 42 años en incluir dicha pedagogía, dando pie a un sistema educativo mucho más similar al modelo chileno que a otros como el alemán o el irlandés, anteriormente analizados. Así, no es de extrañar que gran parte de las y los jóvenes españoles desconozcan nuestra historia reciente, pues “la mayoría de ellos finaliza la educación obligatoria sin conocer siquiera los casi 40 años de dictadura franquista y su herencia en nuestra sociedad actual” (Martínez, 2023: 33).

Con la LOE aún vigente, Díez (2012) dirigió una investigación sobre la inclusión de la memoria histórica en los libros de texto españoles. En ella, concluye que los contenidos recogidos se caracterizaban por la equidistancia, el ocultamiento del carácter sistemático de la represión franquista, el silencio sobre ciertos temas considerados tabús<sup>20</sup> y las dificultades para admitir el término “memoria”, limitando la educación a un estudio objetivo de datos históricos y cuantitativos, sin incidir en cuestiones cualitativas y vivenciales. En una investigación posterior, Díez (2020) demuestra que los materiales de años posteriores utilizados bajo la LOMCE, no supusieron cambios sustanciales en la educación sobre la memoria del golpe de Estado, la Guerra Civil y el franquismo. Por ejemplo, menciona que se siguieron obviando de forma evidente las alusiones a las fosas comunes, las desapariciones forzadas y la labor de las asociaciones de recuperación de la memoria. Igualmente, los estudios sobre las mujeres permanecen ausentes. “Más de la mitad del profesorado (57%)(...) considera que no se tiene en cuenta habitualmente el papel de la mujer en los contenidos referidos a la Guerra Civil, la represión de la dictadura franquista y la lucha antifranquista” (Díez, 2020: 84). La práctica totalidad de libros de texto españoles omiten tanto las

---

<sup>20</sup> Como el papel de la Iglesia, la implicación de cierta parte de la sociedad civil en el plan de represión e intimidación, o el reconocimiento a las luchas antifranquistas, entre otros.

represiones propias sufridas por las mujeres durante la guerra y la dictadura, como sus numerosos papeles dentro de la lucha antifranquista (Díez, 2020)<sup>21</sup>.

Como hemos analizado en anteriores capítulos, estas ausencias fuerzan a las sociedades al olvido de las vidas e historias de las mujeres e impiden que estas se posicionen como referentes identitarios. Así, en el Estado español hemos tenido que esperar hasta 2020 para que una ley de educación reconociera explícitamente que el currículo educativo reglado debe fomentar “el reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la historia” (Ley Orgánica 3/2020: 30).

Dicha ley también ha sido la primera en incluir el conocimiento de la memoria democrática entre las competencias, los criterios de evaluación y los saberes básicos de dos asignaturas de E.S.O. (Educación en Valores cívicos y éticos y Geografía e Historia) y en dos de Bachillerato (Historia de España e Historia del Mundo Contemporáneo). Para Alonso (2023), estas son algunas de las “nuevas luces” que podemos encontrar en la educación para la memoria histórica. Sin embargo, la autora también señala “viejas sombras” que siguen presentes en el Estado español. Por ejemplo, “la importante presencia de la Iglesia Católica en el sistema educativo español a través de sus centros privados-concertados y de sus editoriales de libros de texto” (Alonso, 2023: 246), lo cual pone en entredicho cómo se abordarán ciertos temas, habitualmente tratados como tabús, y si se actualizarán o no los contenidos curriculares conforme a las nuevas normativas.

Otro aspecto negativo es la posible tergiversación de las leyes estatales por parte de las Administraciones autonómicas. En su artículo, Alonso (2023) destaca la formación del profesorado en la Comunidad de Madrid, gobernada por el Partido Popular, en la que solo se ofrecen dos cursos relacionados con la memoria democrática, centrándose el primero de ellos en la Constitución de 1978 y el segundo en el terrorismo. Es decir, ninguna de las formaciones ofrecidas responde a cuestiones relacionadas con golpe de Estado, la Guerra Civil o el franquismo. Esto no resulta sorprendente, pues, en sus últimos decretos regulatorios de la educación básica, el gobierno madrileño omitió cualquier mención a la memoria histórica o democrática. Por ejemplo, mientras que a nivel estatal la quinta competencia específica de la asignatura de Geografía e Historia incluye explícitamente el reconocimiento de la memoria y de las aportaciones de las mujeres, la educación madrileña elimina de raíz estos conceptos. Ante situaciones como estas, Alonso (2023) celebra tanto la movilización social del profesorado como los cientos de experiencias que, desde hace años, profesores y profesoras de todo el Estado han organizado para abordar con su alumnado el estudio de la memoria histórica de formas interesantes e, incluso, contrahegemónicas.

---

<sup>21</sup> Como parte de la represión, el autor destaca el rapado del pelo, la ingesta de aceite de ricino, la violencia sexual, las violaciones y las detenciones basadas en el parentesco, además de los castigos directamente vinculados con la maternidad, como la separación de madres e hijos en las cárceles o la sustracción de menores para ser adoptados por familias cercanas al régimen. En cuanto a su participación política, destaca la ausencia del papel de las mujeres “como maquis o enlaces, o su papel en la resistencia cotidiana, en las huelgas mineras o en la militancia creciente en los partidos políticos y grupos de la oposición, etc.” (Díez, 2020: 66).

### **4.3. UNA EXPERIENCIA DE MEMORIA HISTÓRICA EN LA EDUCACIÓN FORMAL**

Para conocer más de cerca el tratamiento de la memoria histórica en el sistema escolar reglado español, es relevante partir de la experiencia directa del profesorado. En la entrevista personal realizada con Andrés Moreno, uno de los muchos profesores que tratan de innovar en su manera de educar sobre memoria histórica, ya jubilado, este considera la educación y la memoria como *“fundamentales para las generaciones futuras”*. En su opinión, el modelo educativo que duró no solo los años de la dictadura, sino *“bastantes más”*, creó una *“memoria selectiva con una perspectiva determinada, nada objetiva, sino más bien sesgada”*. El objetivo era que la historia se aprendiera de cierta manera para construir una sociedad conforme con el devenir de los acontecimientos y que no exigiera mayores medidas de reparación o justicia. Sin embargo, desde su perspectiva, el verdadero objetivo debería ser educar a las generaciones jóvenes para mejorar la sociedad, señalándoles las injusticias pasadas para que no se vuelvan a cometer: *“sino se nos quedan en la memoria los millones de víctimas, lo vamos a repetir”*.

Para el entrevistado, la memoria histórica no se puede aprender de memoria –o, como diría Freire, desde la educación bancaria–, sino que debe trabajarse desde la razón y el pensamiento crítico. Durante sus años como profesor de historia, potenció estas actitudes mediante dos trabajos: una pequeña investigación bibliográfica sobre distintos temas de la Guerra Civil y el franquismo y una investigación individual sobre cómo vivieron aquellos años las familias del alumnado, ya que *“en este país todo el mundo tiene alguna historia”*. Como resultado, muchas veces él mismo aprendió cosas que desconocía, o la clase acabó tratando sobre temas que no había previsto trabajar, gracias a la participación e implicación del alumnado, de quien reconoce haber aprendido mucho.

*“Tú supones que las familias de chavales que no son de origen español no han vivido la guerra civil española, entonces les proponía hacer el mismo trabajo pero sobre las guerras o conflictos de sus países. Bueno, pues me llegó un marroquí con documentación de su abuelo que estuvo luchando en la Guerra Civil con Franco... Se nos olvida que una buena parte del ejército franquista estaba formado por extranjeros, fundamentalmente marroquíes. Cuando acabaron, algunos se quedaron dentro de la escolta de Franco, ‘la guardia mora’, y otros volvieron a Marruecos pero con la nacionalidad española... Surgieron cosas curiosas como esa, que yo no me esperaba y no pensaba tratar y acabaron enriqueciendo las clases”*.

Generalmente, sus actividades fueron bien acogidas por el alumnado, pues solían mostrarse de acuerdo con salirse del temario de los libros de texto y les gustaba entrar en debates. Sin embargo, la posición de las familias sí podía suponer ciertas dificultades, pues muchas no querían que se hablara de este tema en las clases o, incluso, llegaban a enfadarse por ello. Además de con las familias, algo similar le ocurrió con cierta parte del profesorado:



*“Recibía muchas críticas por parte de profesores ultraconservadores y católicos que generaban una dinámica, empujando al centro hacia un determinado lugar que impedía que el resto tratásemos según qué temas”.*

Aunque nunca ha recibido críticas directas por parte de ninguna dirección de centro, afirma que el tratamiento de la memoria histórica está muy condicionado y depende en gran medida de la iniciativa propia de algún profesor o profesora concreta.

Del mismo modo, la inclusión de la perspectiva de género depende de la iniciativa individual –o, al menos, así ha sido hasta ahora–. Según el entrevistado, *“todo este tema se ha empezado a trabajar en los últimos cinco años”* y parece que va cobrando mayor importancia. Aunque en esta cuestión no cree que haya quejas de las direcciones de centro con el profesorado, sí considera que estas suelen mostrarse reticentes al tema, sobre todo por miedo a cómo se lo tomarán las familias. Por otro lado, reconoce que él mismo obvió esta perspectiva en sus actividades, no por considerarla inapropiada, sino por el hecho de que, cuando estaba en activo, no se tenía en cuenta. Según relata, el currículo de los últimos años sí ha empezado a introducir a las mujeres en la Historia, pero muy poco a poco y de manera general, sin centrarse en sus realidades durante la guerra y la dictadura.

Algo similar ocurre con los libros de texto: *“si tú te fijas en un libro de texto de historia, es que no aparecen las mujeres”*. Aunque considera que se está dando una *“evolución suave”* sobre los contenidos de los libros respecto a la memoria histórica, la inclusión de la perspectiva de género va mucho más despacio. Además, cree que cualquier progreso puede verse frenado por las contrarreformas de los partidos de derechas, ya que todas sus leyes de educación han obviado temas de memoria histórica y de feminismos y han potenciado la educación bancaria frente al debate y la práctica. Considera que la estrategia de cierta parte de la política española es, simplemente, dejar que el tema se olvide:

*“Irán muriendo los abuelos, los tíos, los familiares que vivieron la guerra y todo quedará como un acontecimiento histórico más que ahí se quedará. Se habrá diluido. En definitiva, eso es lo que buscan: que mueran los abuelos y el tema se acabe. Y que puedan volver a decir otra vez las barbaridades que ya dicen”.*

Además de limitar los contenidos sobre la Guerra Civil y el franquismo a un único curso obligatorio –4º de la E.S.O.–, denuncia que se tratan como últimos temas, de forma que *“pasas de puntillas y no se dan ni tan en serio ni en tanto profundidad como se debería”*. El siguiente curso en el que se trabajan es en 2º de Bachillerato y, de nuevo, no se puede profundizar, pues el temario está limitado a las exigencias del examen de Selectividad, y *“tienes que contarlo exactamente igual que como te viene en el temario oficial, no puedes variar ni incidir en temas como las fosas comunes, la no reparación...”*. Todo esto dificultaba la innovación y el debate, esenciales para educar en memoria histórica.

Por último, otro factor esencial es la objetividad de la historia, que se construye “*cuando sumas todas las perspectivas subjetivas. La subjetividad, dentro del marco de la memoria, es buena porque cada uno ha vivido las cosas como las ha vivido*”. Los trabajos que le pedía asu alumnado se centraban en las vivencias de sus familias porque nunca quiso contarles una historia cerrada, como si la guerra y la dictadura pudieran explicarse desde un relato único.

#### **4.4. UNA EXPERIENCIA DE MEMORIA HISTÓRICA EN LA EDUCACIÓN NO FORMAL**

Como hemos mencionado en la introducción, una de las motivaciones de este trabajo es resignificar el papel de las víctimas de la Guerra Civil y el franquismo, y de sus familiares. Por ello, ha sido especialmente significativo entrevistar a Candela Guerrero, bisnieta de José Casorra, una de las trece personas fusiladas el 21 de abril de 1938 en Tiraña, en el concejo asturiano de Laviana, y cuyos restos aún continúan en una fosa común. Según relata, la memoria siempre ha estado presente en su familia: su bisabuela se asomaba a la ventana dejándose balancear por el miedo, su abuela acudía a la fosa para conmemorar la vida de su padre, a pesar de las prohibiciones del franquismo, y su madre trabajaba como maestra educando a las nuevas generaciones. Por su parte, la entrevistada decidió continuar con el legado de las mujeres de su familia mediante la danza y en el contexto de la educación no formal, y en 2018 presentó la obra “Tiraña en la memoria”<sup>22</sup>.

Sin embargo, el proceso de creación comenzó años antes. En 2012, se unió a un grupo de personas de la cuenca minera asturiana que querían “*resistir tanto en lo económico como en lo metodológico*” y fundaron “La Caracola”, una organización sin ánimo de lucro para la creación de proyectos de participación ciudadana y educación popular, entre los que destaca la “Escuela Social de Circo y Danza”. Iniciado en 2012, es uno de los primeros espacios de arte comunitario en Asturias y a él se unieron numerosas familias de Laviana, llegando a contar contreinta jóvenes alumnas. Durante estos años en funcionamiento, se han ido creando lazos de confianza, factor que considera fundamental, pues “*es difícil saber lo que hubiera pasado si hubiésemos partido de cero*”, ya que “*en general la gente no está muy de acuerdo con desenterrar las palabras*”. Cuando, en 2017, propuso lanzar un proyecto conmemorativo del 80 aniversario de los fusilamientos, todas las alumnas y sus familias se unieron.

La idea de este proyecto nace de su convicción feminista de que lo personal es político, por lo que trató de convertir su experiencia familiar en una experiencia compartida, trasladando los sentimientos y recuerdos privados al espacio público mediante el arte. Reconoce que “*lo más importante era el proceso*”, pues el proyecto no se limitó a una mera representación, sino que se basó en la metodología de la Investigación Acción Participativa (IAP) con el objetivo de que las alumnas investigasen para generar sus propios saberes. La sistematización de dicha investigación no se recogería en ningún documento escrito, sino en una obra artística con la

<sup>22</sup> La obra completa está disponible en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=qk-zltQN8ic>

que pudieran expresar las distintas emociones que fueron sintiendo durante el camino. No contaban con un diseño previo del proceso, sino que fueron trabajando *“sobre la marcha”* y resolviendo las necesidades que se les planteaban. A pesar de ello, dieron con una estructura de trabajo basada en cinco pasos, fácilmente sistematizable y que tomaron, de hecho, como modelo para proyectos posteriores:

1. Acercamiento académico a la temática: realizaron talleres con Irene Díaz, investigadora de la Universidad de Oviedo, para asentar la veracidad y la objetividad de ciertos hechos y realidades.
2. Trabajo con fotografías de la época: *“de mujeres rapadas, de niños jugando a que se fusilan, del bando republicano, de la represión en Asturias...”*
3. Visita a la fosa común: *“una experiencia dolorosa, pero muy potente”*, en compañía de algunas personas familiares directas de las víctimas.
4. Encuentro con las familias de las personas fusiladas: celebrado en la Casa de la Cultura, antigua cárcel de Laviana y, por tanto, con un importante valor simbólico.
5. Preguntas para responder en casa, junto a sus propias familias: *“¿dónde estaba tu familia en aquella época?”*

El encuentro con las familias fue uno de los puntos clave, pues, tal y como hemos visto que sucede en los capítulos teóricos, la comunicación con personas directamente vinculadas con el conflicto y su represión generó dinámicas muy enriquecedoras. Basado en la *“pedagogía de la pregunta”*, inspirada en Freire, el proyecto permitió crear un espacio seguro para el diálogo en el que se plantearon todo tipo de cuestiones. Por ejemplo, se preguntaron *“por qué se repara a este bando y al otro no”*.

*“Esas preguntas no hay que afrontarlas con miedo, porque hay veces que las personas no las lanzan como ataques, sino porque no saben las respuestas, y si no permites que salgan a la luz en espacios seguros donde puedes reorientarlas, no hay diálogo y no se aprende”.*

Por ello, consideraron oportuno que, como herramienta pedagógica, hubiera completa libertad de expresión y de diálogo, para dar a las víctimas la oportunidad de educar en todo tipo de cuestiones. De hecho, aquella fue la primera vez que las participantes hablaron públicamente sobre lo que la guerra y la dictadura había significado, no solo para las víctimas directas de la violencia, sino para ellas mismas como familiares. Aunque la reparación *“la tendría que haber hecho el Estado”*, este tipo de experiencias sirven como *“proceso curativo”*. De hecho, ella ha percibido que en su propia familia ha habido un cambio. Hablar públicamente y de forma segura sobre sus memorias familiares y sobre las vidas y luchas de sus antepasados les ha permitido enorgullecerse:

*“Ahora, el 21 de abril [día del fusilamiento de su familiar]es más día de justa rabia y de celebración de nuestra dignidad que de pena... Es de dolor también, pero encaminado al orgullo. Ya no somos el bando vencido, somos las hijas de la generación que luchó por un mundo mejor”.*

Desde su punto de vista, la reparación debe pasar necesariamente por la educación, pues en el Estado español *“hay mucha gente que no sabe que está vinculada con el conflicto y la represión y esto solo pueden descubrirlo a través de un proceso educativo”*. Esto fue, precisamente, lo que les ocurrió a sus alumnas, quienes, gracias a participar en este proceso de educación popular, se dieron cuenta de que en la educación reglada habían aprendido las historias de otros países del mundo, pero no del suyo propio:

*“Pasaron todo el proceso cabreadas e incluso lo dijeron en sus institutos: ‘sois unos mentirosos, nos estáis ocultando las historias de nuestras familias y de nuestro país’.*

Para la entrevistada, el Estado tiene la responsabilidad de asegurar una educación basada en el respeto a los derechos fundamentales, la vida digna y la no violencia, ya que considera que el trabajo en educación no formal de los movimientos asociativos y memorialistas no puede sustituir la obligación del Estado.

*“[El Estado debe] hacerse cargo de que en cada clase, de cada barrio y de cada pueblo de este país, que está lleno de muertos, se hable de memoria de una manera que se entienda y que se cuestione desde el sentido pedagógico”.*

Por otro lado, en este proyecto la perspectiva feminista ha sido *“inevitable”*. Al haber nacido de la necesidad de comprender, comunicar y aliviar el dolor de las mujeres de su familia, y haber sido desarrollado junto con multitud de niñas, chicas adolescentes y sus madres, el proyecto ha sido inherentemente feminista. Además, el proyecto prestó especial atención no solo a las violencias sufridas por las mujeres en la región, sino a lo que su promotora denomina *“liderazgos entrañables”*: aprendizajes sobre cómo las mujeres que nos antecedieron resistieron, compartieron y se articularon para sostener la vida, en el marco de un interés expreso por la genealogía feminista. Esta experiencia popular se centró mucho en la idea de *“qué harían las otras mujeres”*, por lo que las alumnas se hicieron muchas preguntas y entablaron conversaciones con las mujeres de sus familias que, tal vez, nunca hubieran tenido de no haber participado en *“Tiraña en la memoria”*. Todo esto les permitió poner en valor las memorias de las mujeres e incorporar la visión feminista en su construcción política del mundo y de la historia.

Por último, la entrevista permitió tratar un aspecto poco mencionado en el análisis teórico de este trabajo: para que una experiencia educativa pueda considerarse feminista, las dinámicas y relaciones interpersonales que en ella se establecen deben serlo igualmente. Cuando las personas que forman parte de una iniciativa no se tratan desde los cuidados, o reproducen

roles y opresiones, dicha iniciativa no podrá considerarse feminista. Es decir, no solo es importante sobre qué temas educamos, sino cómo lo hacemos.

## **5. CONCLUSIONES**

En primer lugar, esta investigación ha evidenciado la relación entre la justicia transicional y la memoria histórica. Por un lado, la justicia transicional no se basa solo en medidas institucionales o legales, sino también en una amplia gama de medidas socioculturales, con el objetivo de conformar sociedades comprometidas con la no repetición y la no violencia. En este sentido, la memoria histórica se relaciona con esas medidas de transformación sociocultural, pues la forma en la que una comunidad recuerda los hechos pasados, como guerras o dictaduras, es esencial para determinar cómo se posiciona ante ellos y desde qué mentalidad entiende el presente y afronta el futuro. Por otro lado, la justicia transicional otorga un papel central a las víctimas y a su reparación, entendiendo esta en un sentido mucho más amplio que lo económico, que incluya avanzar hacia sociedades que les valoren, respeten y dignifiquen. Facilitar que sean ellas quienes, desde sus propias experiencias y subjetividades, participen en la construcción del relato colectivo de la memoria histórica y, por tanto, formen parte de la reconstrucción sociocultural de su comunidad, es una de las mayores medidas reparadoras.

Por ello, para que la memoria histórica sirva a los propósitos de la justicia transicional, debe poner en valor las experiencias de las víctimas, teniendo en cuenta la posible imbricación de opresiones que algunas de ellas sufrieron por su pertenencia a grupos o colectivos históricamente silenciados, como es el caso de las mujeres. Esto hace necesario que la perspectiva feminista esté presente en toda medida de justicia transicional y en cualquier acción memorialista, para asegurar que los derechos de verdad, justicia y reparación de las mujeres se garanticen y que sus historias se recuerden y transmitan como importantes para toda la comunidad.

En segundo lugar, el trabajo ha profundizado en el potencial de la educación para la memoria histórica, para generar conciencia crítica sobre los conflictos violentos, identificar los discursos tendentes a imponer el olvido y la impunidad, y sensibilizar sobre la importancia de superar estructuras, actitudes o creencias y comportamientos que favorezcan la repetición de la violencia. Se puede establecer una contribución bidireccional entre educación y memoria histórica: por un lado, educamos para que la memoria siga viva y sea útil en la construcción de una sociedad no violenta, y, por otro, el hecho de que la memoria histórica esté presente en los procesos educativos los nutre políticamente y potencia su capacidad transformadora.

Si la memoria histórica es una clave necesaria en los procesos de justicia transicional, educar para la memoria es una medida imprescindible para que se den avances. Por un lado, los Estados tienen la responsabilidad de poner los medios para que la población cuente con un modelo educativo que muestre acuerdo y compromiso con los principios de la justicia transicional y que otorgue un papel central a las víctimas de la violencia. Para ello, donde se han vivido guerras o dictaduras, es necesaria una reforma del sistema educativo. Las leyes y currículos educativos, al igual que los contenidos de los libros de texto y de otros materiales

pedagógicos, deben revisarse y actualizarse de forma que promuevan las capacidades de transformación social de la educación a favor de la construcción de paz . Si este no es el caso, el Estado estaría evitando su responsabilidad pública con la justicia transicional.

Por otro lado, la educación para la memoria histórica en los espacios no formales resulta imprescindible por dos razones. La primera de ellas, porque complementa la educación formal, permitiendo que esta se nutra de experiencias –en el aula o fuera de ella– como visitas a museos o encuentros con víctimas. La segunda, porque permite la existencia de espacios sociales y populares en los que la ciudadanía puede escuchar y aprender de otros relatos y subjetividades distintos a los transmitidos institucionalmente. De hecho, la capacidad de los movimientos sociales y asociativos para promover iniciativas educativas alternativas que movilicen a la población hacia la exigencia de cambios y mejoras estructurales es una de sus grandes potencialidades emancipadoras.

En tercer lugar, este trabajo ha evidenciado la relación entre los modelos educativos para la paz y los feminismos, pues se trata de dos movimientos que ponen en el centro la denuncia de las violencias, estructurales, culturales y directas. La perspectiva feminista entronca con la educación para la paz y la memoria histórica por su capacidad para construir relatos contrahegemónicos que desmitifiquen la violencia, deconstruyan los roles y estereotipos de género y visibilicen los diversos papeles que las mujeres jugamos en todos los hechos sociales que tienen lugar en nuestras comunidades, incluidos los conflictos violentos. Para que una acción educativa incorpore dicha perspectiva, debe perseguir estos objetivos, al tiempo que ha de situar en el centro los valores de la ética de los cuidados.

En cuarto lugar, esta investigación ha constatado que la realidad española respecto a la justicia transicional se resume en una falta de compromiso con sus principios, postulados y exigencias. En el Estado español se ha construido un marco de impunidad y olvido generalizados mediante la negación del derecho a la verdad, la justicia y la reparación de las víctimas, y el incumplimiento o la demora en la puesta en marcha de medidas imprescindibles, entre ellas la adecuación del sistema escolar formal a un modelo de educación para la memoria histórica. Hasta el año 2020, con la LOMLOE, ninguna ley educativa había mencionado la obligación estatal de educar en memoria histórica y, hasta 2022, con la Ley de Memoria Democrática, nunca se habían reconocido las actividades educativas como parte de las medidas de justicia transicional. Igualmente, estas han sido las primeras leyes en incluir una mención explícita a la memoria de las mujeres y a la necesidad de una educación con perspectiva feminista.

Lo anterior es indicativo de la falta de interés del Estado español durante décadas en que su sistema educativo potencie una educación emancipadora que permita la reconstrucción social desde una perspectiva crítica hacia la Guerra Civil y el franquismo. Al haberse limitado estos temas a un único curso dentro de la educación obligatoria, y al haberlos tratado desde un modelo de “educación bancaria”, alejado de las vivencias de las víctimas y con una perspectiva equidistante y evasora de la reflexión, se ha mantenido un sistema educativo que

nunca ha llegado a condenar contundentemente el franquismo. Durante años, se ha educado a varias generaciones en el silencio y el olvido, pues el Estado nunca ha cumplido su responsabilidad con la justicia transicional.

Del mismo modo, en el caso español nunca se ha educado en memoria histórica desde una perspectiva feminista y, como se ha visto, la presencia de las mujeres en los contenidos de los currículos y de los libros de texto ha sido muy escasa o, incluso, inexistente. Esto demuestra, de nuevo, la falta de compromiso estatal. Por ello, durante muchos años, la decisión de educar sobre las realidades que vivió la mitad de la población durante la Guerra Civil y la dictadura franquista ha dependido del interés individual, conocimiento o formación en el enfoque de género de cada docente en el sistema escolar, o de cada persona o colectivo promotor de iniciativas de memoria desde la educación no formal, como hemos visto en las experiencias seleccionadas para el análisis.

En último lugar, podemos esbozar una serie de recomendaciones a la hora de trabajar la memoria histórica en los diferentes espacios educativos españoles. Tanto en la educación formal como en la no formal resulta esencial fomentar el debate y la reflexión crítica, por lo que las actividades deberían diseñarse para potenciar la participación activa del alumnado y huir de la educación bancaria y vertical. Además, siempre han de trabajarse las relaciones desde la ética de los cuidados y los valores de la no violencia, mediante acciones que fomenten la resolución dialogada de conflictos y señalen los sistemas de privilegios y opresiones que están detrás de su emergencia. Igualmente, cualquier forma de educación para la memoria histórica que desee contar con verdadera capacidad transformadora debería situar los discursos y subjetividades de las personas víctimas en el núcleo mismo de su propuesta, prestando especial atención a las personas y grupos cuyas experiencias han sido históricamente silenciadas o marginadas y que han sufrido opresiones y violencias imbricadas, como las mujeres.

Para el caso del sistema educativo formal, resultaría interesante estudiar la realidad de la aplicación de los contenidos de la LOMLOE y de la Ley de Memoria Democrática durante los próximos años, pues ambas leyes pueden suponer cambios, pero también corren el riesgo de resultar insuficientes. Para ello, debería analizarse la evolución de los libros de texto, asegurando que ninguno de ellos presente discursos equidistantes, ignore ciertos temas por considerarlos tabús o evite la perspectiva feminista. Asimismo, se debe asegurar la obligatoriedad de trabajar contenidos de memoria histórica en más de un único curso escolar, fomentando su tratamiento desde edades más tempranas. Por último, como parte de la escucha activa a las víctimas, la educación formal debería complementarse con actividades no formales y generar alianzas con movimientos sociales y populares que puedan ampliar sus contenidos y puntos de vista.

Es importante resaltar que las iniciativas de educación no formal no pueden sustituir la responsabilidad estatal de desarrollar una política de educación para la memoria histórica. Eso ha sido lo que, durante muchos años, ha ocurrido en el Estado español: los movimientos



populares y sociales son los que han creado espacios educativos alternativos para la reflexión, como respuesta a su ausencia en el sistema formal. Esos espacios permiten la creatividad y la crítica contrahegemónica en sus formas de educar y sirven como herramientas de reconocimiento y reparación de las víctimas, por lo que nunca deberían perderse. Sin embargo, el Estado español no puede continuar delegando sus propias responsabilidades en el ámbito de los derechos humanos, en concreto los derechos a la verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

Aguilar Gavilán, Enrique (2001). “A propósito de un aniversario: la Transición española en su perspectiva histórica”. *Boletín de la Real Academia de Córdoba de Ciencias, Bellas Letras y Nobles Artes*, 141, 61-76, disponible en: <http://repositorio.racordoba.es:8080/jspui/handle/10853/145> [consultado el 14/03/2023].

Aguilar, Paloma y Payne, Leigh A. (2016) *Revealing New Truths about Spain's Violent Past. Perpetrators' Confessions and Victim Exhumations*. Londres: Palgrave Macmillan.

Amnistía Internacional (2013). *El tiempo pasa, la impunidad permanece. La jurisdicción universal, una herramienta contra la impunidad para las víctimas de la Guerra Civil y el franquismo en España*. Madrid: Sección española de Amnistía Internacional.

Alonso Dávila, Isabel (2023). “La memoria en el currículo de ESO y Bachillerato: nuevas luces y viejas sombras”, en Pablo García de Vicuña Peñafiel (coord.). *Memoria democrática en las aulas*. Madrid: Fundación 1º de Mayo, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales. 229-251.

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, ACNUDH (2014). *Justicia transicional y derechos económicos, sociales y culturales*. Nueva York y Ginebra: Naciones Unidas.

Álvarez, María del Pilar (2016). “La sociedad civil transnacional contra-ataca. El rol del Consejo Coreano para las mujeres raptadas por Japón como esclavas sexuales en la rectificación del pasado agresor de Japón en la región”. *Miríada*, 8(12), 95-117, disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/442142> [consultado el 04/03/2023].

Artal, Rosa María (2022). “La guerra de los abuelos del PP”. *El Diario*. 8 de noviembre. Sección Opinión Zona Crítica.

Bakiner, Onur (2015). “One truth among others? Truth commissions' struggle for truth and memory”. *Memory Studies*, 8(3), 345-360, disponible en: <https://doi.org/10.1177/1750698014568245> [consultado el 28/02/2023].

Barranquero Teixeira, Encarnación (2017). “La memoria de la represión franquista sobre las mujeres en la Red”, *Historia y comunicación social*, 22 (2), 363-380.

Barreto, Yuly y Gómez, Brenda (2022). “Enseñanza del conflicto armado en libros de texto de Colombia. Hacia una pedagogía feminista de la memoria histórica”. *Revista Acciones Médicas*, 1(2), 50-71, disponible en: <https://accionesmedicas.com/index.php/ram/issue/view/2> [consultado el 02/04/2023].

Beorlegui Zarranz, David (2019). “Historia oral e historias de vida: subjetividad, memoria y feminismo(s)”, en AA.VV.: *Otras formas de (des)aprender. Investigación feminista en tiempos de violencia, resistencias y decolonialidad*. Bilbao: Instituto Hegoa y SIMReF, 129-146.

Berbel Gómez, Noemy y Díaz Gómez, Maravillas (2013). “Educación formal y noformal. Un punto de encuentro en educación musical”. *Aula Abierta*, 22, 47-52, disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4647880> [consultado el 15/03/2023].

Bermúdez, Ángela, Sáez de la Fuente, Izaskun y Bilbao, Galo (2020) .“Contribuciones de la educación histórica a la deslegitimación de la violencia de motivación política”. *Cuadernos sobre Memoria, Educación Histórica y Construcción de Paz*, 1, Bilbao: Universidad de Deusto.

Bilali, Rezarta y Mahmoud, Rima (2017). “Confronting History and Reconciliation: A Review of Civil Society’s Approaches to Transforming Conflict Narratives”, en Carretero, Mario, Psaltis, Charis y Čehajić-Clancy, Sabina (eds.). *History Education and Conflict Transformation. Social Psychological Theories, History Teaching and Reconciliation*. Suiza: Palgrave Macmillan, 77- 96.

Carracedo, Almudena y Bahar, Robert (2018). *El silencio de otros*. España: BTeam Pictures.

Castañeda Salgado, Martha Patricia (2019). “Perspectivas y aportes de la investigación feminista a la emancipación”, en AA.VV.: *Otras formas de (des)aprender. Investigación feminista en tiempos de violencia, resistencias y decolonialidad*. Bilbao: Instituto Hegoa y SIMReF, 19- 40.

Centro de Documentación e Investigación del LUM (2020). *¿Hacia dónde van los estudios de memoria? El desarrollo de espacios e iniciativas de investigación sobre violencia, memoria y postconflicto en el Perú (1998 – 2018)*. Lima: Edición virtual.

Comins, Irene (2006). *La Ética del Cuidado como Educación para la Paz*. Tesis doctoral. Castellón: Universitat Jaume I.

Consejo de Seguridad de Naciones Unidas (1993). *Tribunal Internacional para el castigo de los crímenes internacionales perpetrados en la antigua Yugoslavia*. Resolución 827 del 25 de mayo de 1993.

\_\_\_\_\_ (2004). *El Estado de derecho y la justicia de transición en las sociedades que sufren o han sufrido conflictos*. Informe del Secretario General. S/2004/616.

Cruz, Laura (2019). “Educar contra el nazismo”. *El Salto Diario*. 26 de agosto.

Cuervo, Beatriz et al. (2014). “Origen y fundamentos de la justicia transicional”. *Revista Vínculos*, 11(1), 124-161, disponible en: <https://doi.org/10.14483/2322939X.8021> [consultado el 18/02/2023].

Cuesta, Jon (2015). *La desmemoria de España*. España: Ébano Media.

de Greiff, Pablo (2011). “Algunas reflexiones acerca del desarrollo de la Justicia Transicional”. *Anuario De Derechos Humanos*, 7, 17-39, disponible en: <https://anuariodch.uchile.cl/index.php/ADH/article/view/16994/18542> [consultado el 21/02/2023].

Díez Gutiérrez, Enrique Javier (2012). *La memoria histórica en los libros de texto escolares*. España: Foro por la Memoria de León y Ministerio de la Presidencia.

\_\_\_\_\_ (2020). *La asignatura pendiente. La memoria democrática en los libros de texto escolares*. Madrid: Plaza y Valdés editores.

Díez Gutiérrez, Enrique Javier y Alonso Dávila, Isabel (2021). “La memoria histórica, ausente en el nuevo currículo escolar: otra anomalía democrática española”. *El País*. 4 de diciembre. Sección Educación.

Ejerique, Raquel (2017). “Mariano Rajoy vuelve a ignorar la ley de memoria histórica en su legislatura de ‘consenso’”. *El Diario*. 4 de abril. Sección Sociedad.

Freire, Paulo (1968). *Pedagogía del oprimido*. Segunda edición. México: Siglo XXI Editores.

\_\_\_\_\_ (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. Segunda edición. Tercera reimpresión. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

\_\_\_\_\_ (2000). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

\_\_\_\_\_ (2003). *El grito manso*. Primera edición. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Fulchiron, Amandine (2017). “Actoras de Cambio en Guatemala: poner el cuerpo y la vida de las mujeres en el centro de la justicia”, en Mendia Azkue, Irantzu, Guzmán Orellana, Gloria y Zirion Landaluze, Iker (eds.). *Género y justicia transicional. Movimientos de mujeres contra la impunidad*. Bilbao: Instituto Hegoa, 65-112.

\_\_\_\_\_ (2021). “La ley de mujeres. Mujeres mayas sobrevivientes de violación sexual en guerra reinventan la justicia desde el cuerpo, la vida y la comunidad”, en Mendia Azkue, Irantzu (coord.). *Estrategias feministas de justicia y reparación en Guatemala y Colombia*. Bilbao: Instituto Hegoa, 45-86.

García Rodicio, Ana (2005). “Bosnia y Herzegovina: una visión top-down y bottom-up de la justicia transicional”. *Papeles*, 89, 67-76, disponible en: [https://www.fuhem.es/papeles\\_articulo/bosnia-y-herzegovina-una-vision-top-down-y-bottomup-de-la-justicia-transicional/](https://www.fuhem.es/papeles_articulo/bosnia-y-herzegovina-una-vision-top-down-y-bottomup-de-la-justicia-transicional/) [consultado el 21/02/2023].

Garzón, Baltasar (2021). “Memoria democrática y justicia restaurativa”. *Argumentos Socialistas*, 42, 21-26, disponible en: <https://www.calameo.com/read/0032443320fe44c02ee73> [consultado el 11/04/2023].

Gobierno de Canadá (2022). “Truth and Reconciliation Commission of Canada” en Crown-Indigenous Relations and Northern Affairs Canada: Reconciliation, disponible en: <https://www.rcaanc-cirnac.gc.ca/eng/1450124405592/1529106060525> [consultado el 20/02/2023].

Gómez Arévalo, José Arlés (2020). “Pedagogía de la memoria desde las voces de los agentes”, en Ramírez Peña, Luis Alfonso (ed.). *Reflexiones en torno a una pedagogía para la paz*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

González Duro, Enrique (2012). *Las rapadas. El franquismo contra la mujer*. Madrid: Siglo XXI.

Granados, Diana (2016). “La educación como una garantía de no repetición en tiempos de negociación de la paz”. *Trabajo Social*, 18, 56-74, disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/58571> [consultado el 10/03/2023].

Guzmán Orellana, Gloria y Mendia Azkue, Irantzu (2013). *Mujeres con Memoria. Activistas del movimiento de Derechos Humanos en El Salvador*. Bilbao: Instituto Hegoa.

\_\_\_\_\_ (2017). “Mujeres contra la impunidad en El Salvador”, en Mendia Azkue, Irantzu, Guzmán Orellana, Gloria y Zirion Landaluze, Iker (eds.). *Género y justicia transicional. Movimientos de mujeres contra la impunidad*. Bilbao: Instituto Hegoa. 113-148.

Hayner B., Priscilla (2006). “Truth commissions: a schematic overview”. *International Review of the Red Cross*, 862, disponible en: <https://international-review.icrc.org/articles/truth-commissions-schematic-overview> [consultado el 21/02/2023].

Hamadache, Ali (1991). “La educación no formal: concepto e ilustración”. *Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada*, 1, 123 – 137, disponible en: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000090336\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000090336_spa) [consultado el 15/03 /2023]

Hernández, Carlos Arturo (2012). “La memoria como derecho colectivo en los pueblos indígenas”. *Revista Jurídicas*, 9(2), 157-174, disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=11243> [consultado el 23/02/2023].

Hilario Silva, Pedro (2015). “Los recursos educativos no formales en la educación formal: aproximación a los museos y las rutas literarias como textos”. *Letra 15: Revista digital de la Asociación de Profesores de Español “Francisco de Quevedo” de Madrid*, 4, disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7586446> [consultado el 15/03 /2023].

hooks, bell (1994). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Capitán Swing Libros.

\_\_\_\_\_ (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Primera edición. Mallorca: Rayo Verde Editorial.

ICTJ (s.f.). “Qué es la Justicia Transicional”, Centro Internacional para la Justicia Transicional, disponible en: <https://www.ictj.org/es/what-transitional-justice> [consultado el 17/02/2023].

\_\_\_\_\_ (2009). “¿Qué es la justicia transicional?”, Centro Internacional para la Justicia Transicional, disponible en: <https://www.ictj.org/sites/default/files/ICTJ-Global-Transitional-Justice-2009-Spanish.pdf> [consultado el 18/02/2023].

INFOD (2021). *Selección de materiales y recursos para trabajar la Semana de la Memoria*, Instituto Nacional de Formación Docente, disponible en: <https://red.infod.edu.ar/estudiantes/recursos-para-estudiantes-de-carreras-de-formacion-docente/seleccion-de-materiales-y-recursos-para-trabajar-la-semana-de-la-memoria/> [consultado el 20/01/2023].

Jares, Xesús R. (2007). “Educación para la paz”, en Celorio, Gema y López de Munain, Alicia (coords.). *Diccionario de educación para el desarrollo*. Bilbao: Instituto Hegoa, 152-155.

Jiménez Villarejo, Carlos (s.f.). “Reparación víctimas del franquismo”, *La Memoria Recuperada*, disponible en: <https://memoriarecuperada.ua.es/memoria-historica/reparacion-victimas-del-franquismo/#concepto> [consultado el 14/03/2023].

Junquera, Natalia (2018). “Culpable, pero impune” *El País*. 8 de octubre. Sección Sociedad.  
Legarralde, Martín y Brugaletta, Federico (2017). “Introducción al Dossier Pedagogía de la Memoria: políticas y prácticas de transmisión del pasado reciente en Argentina”. *Aletheia*, 7(14), disponible en: <https://www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/issue/view/470> [consultado el 16/01/2023].

Ley 52/2007, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la guerra civil y la dictadura. 26 de diciembre. B.O.E. 310, 27 de diciembre de 2007.

Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 29 de diciembre. B.O.E. 340, 30 de diciembre de 2020.

Ley 20/2022, de Memoria Democrática. 19 de octubre. B.O.E. 252, 20 de octubre de 2022.

Llona, Miren (2020). “La memoria de las otras: feminismo y recuerdo”. *Mélanges de la casa de Velázquez*, 50(1), 291-294, disponible en: <https://doi.org/10.4000/mcv.12114> [consultado el 04/03/2023].

Maceira Ochoa, Luz (2015). “La memoria de las mujeres en la vida y en la vía públicas vascas: lecciones contemporáneas”, en Bujan, Karmele y Maceira, Luz (coords.). *Educación, memoria e historia de las mujeres vascas. Lecturas feministas*. Gipuzkoa: Intxorta 1937 Kultur Elkartea, 181-216).

Macías Gómez, Escolástica (2004). “Aproximación a la intervención de calidad en la educación no formal. Funciones del pedagogo”. *Revista Complutense de Educación*, 15(2), 561-596, disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0404220561A> [consultado el 15/03/2023].

Maleno Garzón, Helena (2022). “Investigar para defender la vida”, en AA.VV.: *Investigación feminista sobre migraciones: aspectos epistemológicos y metodológicos*. Bilbao: Instituto Hegoa y SIMReF.

Mastromarino, Anna (2016). “Memoria histórica del Estado y leyes de amnistía”. *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 15(1), 143-164, disponible en: <https://doi.org/10.15304/rips.15.1.3374> [consultado el 03/03/2023].

Martín Beristain, Carlos (2011a). “Verdad, Justicia y Reparación: Democracia y Derechos Humanos en América Latina”, en Carlos Beristain y Carolina Moreno (coords.).

*Contribución de las políticas de verdad, justicia y reparación a las democracias en América Latina*. San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 11-48.

\_\_\_\_\_ (2011b). “Personas, comunidades y Derechos Humanos. Avances y retos en la lucha por la Justicia y la Memoria”. Entrevista con Virginia Rodríguez, Ángela Iranzo y José Luis de la Flor. *Revista Relaciones Internacionales*, 17, 227-233, disponible en: <https://revistas.uam.es/relacionesinternacionales/issue/view/539> [consultado el 23/02/2023].

Martínez, M<sup>a</sup> Elena y Seoane, Viviana (2019). “Feminismo y educación. Contra las políticas neoliberales de la desmemoria”, en Ramírez, Rosana y Pisarello, M<sup>a</sup> Virginia (comps.). *Educación Superior y Derechos Humanos. Política, prácticas y dispositivos a 100 años de la Reforma Universitaria*. Paraná: Universidad Autónoma de Entre Ríos, 179-192.

Martínez Seijo, M<sup>a</sup> Luz (2023). “La memoria democrática y su desarrollo en la ESO y Bachillerato”. *Temas para el debate*, 339, 33-35.

Mendia Azkue, Irantzu (2012). “Justicia transicional: dilemas y crítica feminista”. *Cuadernos de trabajo Hegoa*, 59, disponible en: <https://ojs.ehu.eus/index.php/hegoa/issue/view/841> [consultado el 21/02/2023].

Mujika Chao, Itziar (2017). “Acción feminista en la resistencia civil noviolenta, guerra y posguerra en Kosovo”, en Mendia Azkue, Irantzu, Guzmán Orellana, Gloria y Zirion Landaluze, Iker (eds.). *Género y justicia transicional. Movimientos de mujeres contra la impunidad*. Bilbao: Instituto Hegoa, 33-64.

Munárriz, Ángel (2021). “Un manifiesto urge al Gobierno a ‘revisar los libros de texto’ para evitar el bloqueo de la Ley de Memoria en las aulas”. *InfoLibre*. 24 de agosto. Sección Política, Educación.

Muñoz, Jairo y Meza, Fabio Alonso (2004). “Educación popular y educación para la paz en Colombia: herramientas para transformar el conflicto”. *Papeles*, 88, 75-83, disponible en: [https://www.fuhem.es/papeles\\_articulo/educacion-popular-y-educacion-para-la-paz-en-colombia-herramientas-para-transformar-el-conflicto/](https://www.fuhem.es/papeles_articulo/educacion-popular-y-educacion-para-la-paz-en-colombia-herramientas-para-transformar-el-conflicto/) [consultado el 16/01/2023].

Museo de la Memoria y los Derechos Humanos (2023). “Sobre el Museo”, disponible en: <https://web.museodelamemoria.cl/sobre-el-museo/> [consultado el 20/03/2023].

Oianguren Idigoras, María (2010). “Presentación”, en Oianguren Idigoras, María y Soliño Queiruga, Karmele (coords.). *Experiencias pedagógicas en torno a la memoria de las víctimas del terrorismo y las dictaduras*. Bilbao: Gernika Gogoratuz, 9-12.



ONU Mujeres (2013). “Mecanismos de justicia transicional”, Centro Virtual de Conocimiento para Poner Fin a la Violencia contra las Mujeres y Niñas, disponible en: <https://www.endvawnow.org/es/articles/1673-mecanismos-de-justicia-transicional.html> [consultado el 20/02/2023].

Pérez Baquero, Rafael (2020). *Narrar la historia, recordar el trauma. Memoria y olvido de la guerra civil española, ochenta años después*. Tesis Doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.

Pérez Pérez, Isabel y Arroyo Agamez, Nasly (2023). “Movimientos sociales: escenarios de investigación científica en la educación no formal. Educación no formal de y con los Movimientos Sociales”. *Revista Internacional de Humanidades*, 17(2), disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/625539> [consultado el 17/03/2023].

Peris Muiños, M<sup>o</sup> Isabel (2016). “La impunidad de los crímenes del Franquismo”. *DRETS. Revista valenciana de reformas democràtiques*, 2, 15-36, disponible en: <https://revistes.gva.es/ojs/index.php/drets/article/view/97> [consultado el 11/04/2023].

Piulachs, Mayte (2023). “La primera querrela por torturas en la Jefatura de Via Laietana, ratificada en el juzgado”. *El Nacional*. 8 de febrero. Sección Franquismo.

Plaza, Sara (2020). “Las causas pendientes de Billy el Niño” *El Salto*. 20 de mayo. Sección Crímenes del franquismo.

Reátegui, Félix (2011a). “Introducción”, en Félix Reátegui (ed.). *Justicia transicional: manual para América Latina*. Brasilia: Comisión de Amnistía, Ministerio de Justicia; Nueva York: Centro Internacional para la Justicia Transicional, 35-44.

\_\_\_\_\_ (2011b). “Las víctimas recuerdan. Notas sobre la práctica social de la memoria”, en Félix Reátegui (ed.). *Justicia transicional: manual para América Latina*. Brasilia: Comisión de Amnistía, Ministerio de Justicia; Nueva York: Centro Internacional para la Justicia Transicional, 359-380.

Relva, Hugo (2022). “La Ley de Amnistía de 1977, una de las asignaturas pendientes de la Ley de Memoria Democrática”, Amnistía Internacional, disponible en: <https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/blog/historia/articulo/ley-de-ammistia-asignatura-pendiente-ley-de-memoria-democratica/> [consultado el 11/04/2023].

Rincón, Reyes (2020). “El Supremo no considera probado el primer caso que analiza de bebés robados”. *El País*. 11 de junio. Sección Sociedad.

Rubio, Graciela Alejandra (2016). “Memoria hegemónica y memoria social. Tensiones y desafíos pedagógicos en torno al pasado reciente en Chile”. *Revista Colombiana de*

*Educación*, (71), 109-135, disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5818554> [consultado el 13/03/2023].

\_\_\_\_\_ (2017). “Memoria, Procesos Identitarios y Pedagogías: El Caso Chileno”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 131-150, disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5979544> [consultado el 13/03/2023].

Ruta Pacífica de las Mujeres (2023a). “Movilizaciones”, disponible en: <https://rutapacifica.org.co/wp/movilizaciones/> [consultado el 03/04/2023].

\_\_\_\_\_ (2023b). “Escuela Trenzando Saberes y Poderes”, disponible en: <https://rutapacifica.org.co/wp/escuela-trenzando-saberes-y-poderes/> [consultado el 03/04/2023].

Saillard, Dominique (2010). “¡Siempre desobedientes! Educar para la Paz desde el feminismo”, en Hegoa (ed.). *Abriendo la mirada a la Interculturalidad, Pueblos indígenas, Soberanía alimentaria y Educación para la paz*. Bilbao: Instituto Hegoa, 93- 136.

Salmón, Elizabeth (2011). “Algunas reflexiones sobre derecho internacional humanitario y justicia transicional: lecciones de la experiencia latinoamericana”, en Félix Reátegui (ed.). *Justicia transicional: manual para América Latina*. Brasilia: Comisión de Amnistía, Ministerio de Justicia; Nueva York: Centro Internacional para la Justicia Transicional, 227-263.

Serkezyuk, Yuliya (2020). “Análisis y crítica de la justicia transicional en procesos de paz desde ópticas feministas de los cuidados”, en Maite Fernández-Villa et al. (eds.). *Libro de Actas. V Congreso Internacional de Estudios del Desarrollo*. Bilbao: Instituto Hegoa, 1221–1240.

Serrano, María (2022). “Queipo de Llano y Bohórquez: la salida de la Basílica de la Macarena de dos criminales de guerra”. *El Salto Andalucía*. 3 de noviembre. Sección Memoria Histórica.

Smitter, Yajahira (2006). “Hacia una perspectiva sistémica de la educación no formal”. *Laurus. Revista de Educación*, 12(22), 241-256, disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102213> [consultado el 17/03/2023].

Solé, Belén y Díaz, Beatriz (2014). *Era más la miseria que el miedo. Mujeres y Franquismo en el Gran Bilbao: represión y resistencias*. Bilbao: Asociación Elkasko de Investigación Histórica.

Torres Ávila, Jheison (2013). “La memoria histórica y las víctimas”. *Revista Jurídicas*, 10(2), 144-166, disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=11243> [consultado el 23/02/2023].

Transforming Narratives (2022). “Our Story”, disponible en: <https://www.transformingnarratives.com/about/default.aspx> [consultado el 01/04/2023].

UNESCO (2011). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Una crisis encubierta: conflictos armados y educación. Resumen*. París: Ediciones Unesco.

Valencia Zuluaga, Adriana Patricia y Jaramillo Maya, William Alejandro (2015). “Prácticas Pedagógicas No Excluyentes, desde la Perspectiva de la Pedagogía Crítica”. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4 (1), 89-110, disponible en: <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.1>

Valverde Gefaell, Clara (2014). *Desenterrar las palabras. Transmisión generacional del trauma de la violencia política del siglo XX en el Estado español*. Barcelona: Icaria.

Vinyes, Ricard (2002). *Irredentas. Las presas políticas y sus hijos en las cárceles franquistas*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.

Yeste, Elena (2010). “La transición española. Reconciliación nacional a cambio de desmemoria: el olvido público de la Guerra Civil”. *HAOL. Historia Actual Online*, 21, 7-12, disponible en: <https://www.historia-actual.org/Publicaciones/index.php/hao/issue/view/28> [consultado el 12/04/2023].

zirion landaluze, iker (2017a). “Construcción de la paz posconflicto: Una introducción crítica a la paz liberal”. *Boletín del Centro de Documentación Hegoa*, 50, disponible en: [Construcción de la paz posconflicto: Una introducción crítica a la “paz liberal” - Dialnet \(unirioja.es\)](http://Construcción%20de%20la%20paz%20posconflicto%3A%20Una%20introducci3n%20cr3tica%20a%20la%20%22paz%20liberal%22%20-%20Dialnet%20(unirioja.es)) [consultado el 17/02/2023].

\_\_\_\_\_ (2017b). “Justicia transicional en la República Democrática del Congo. Organizaciones de mujeres por la paz y contra la impunidad en Kivu Norte y Kivu Sur”, en Mendia Azkue, Irantzu; Guzmán Orellana, Gloria y Zirion Landaluze, Iker (eds.). *Género y justicia transicional. Movimientos de mujeres contra la impunidad*. Bilbao: Instituto Hegoa, 271-313.

## **ANEXOS**

### **GUION DE LA ENTREVISTA A ANDRÉS MORENO SOBRE UNA EXPERIENCIA DE MEMORIA HISTÓRICA EN LA EDUCACIÓN FORMAL**

#### Preguntas de contexto

- ¿De qué cursos y asignaturas has sido profesor? ¿en qué clases has trabajado relacionados con la memoria histórica de la Guerra Civil y el franquismo?
- ¿Cuándo empezaste a dar estas clases y durante cuánto tiempo las has dado? ¿Dónde: Comunidad Autónoma y tipos de centros (públicos, concertados o privados)? ¿Alguna vez has trabajado estos temas en centros religiosos?

#### Primer bloque de preguntas

- ¿Cómo tratabas estas temáticas en tus clases: seguías únicamente los textos y actividades propuestos por los libros de texto o buscabas información complementaria y metodologías innovadoras y participativas? Si es así, ¿cuáles y en qué consistían?
- ¿Qué buscabas transmitir al alumnado con estas actividades? ¿querías que aprendiesen ciertos valores concretos?
- ¿Qué valoración haces de los recursos y materiales oficiales disponibles para trabajar este tema?
- En tus actividades y propuestas, ¿hacíais énfasis en los diferentes papeles jugados por las mujeres? Si es así, ¿cómo y en qué sentido? ¿Por qué lo hacíais? Si no es así, ¿por qué no lo hacíais?
- ¿Qué reacciones veías por parte del alumnado? ¿Qué tipo de metodología crees que les gustaba más para tratar estos temas?
- ¿Por parte de las familias notabas acuerdo y colaboración con tus actividades, o, por el contrario, tuviste algún tipo de problema o queja? ¿Y por parte de los centros escolares en los que trabajaste y tus compañeras de trabajo?
- ¿Conoces otras experiencias similares o has trabajado con alguna otra profesora que trabaje estos temas, y desde qué enfoque y metodología?

#### Segundo bloque de preguntas

- ¿Por qué es importante para ti educar a las nuevas generaciones en memoria histórica? ¿Desde qué puntos de vista y con qué objetivos crees que debe hacerse?

- Varias autoras creen que la educación sobre memoria histórica debe partir desde las experiencias y vivencias personales y subjetivas de las víctimas, no desde el relato de “los vencedores” ¿qué opinas de esta idea?
- Muchas otras autoras hablan sobre la importancia de educar sobre la memoria histórica de las mujeres, ¿estás de acuerdo con ellas?
- ¿Crees que la educación formal española ha seguido / sigue los enfoques feministas sobre la memoria de las mujeres?
- Hoy en día, tras tantos años ¿puede la educación formal española seguir el enfoque centrado en las víctimas? ¿conoces o has reflexionado sobre formas de adaptar este enfoque al contexto español?

### Tercer bloque de preguntas

- A lo largo de tu carrera, ¿has dado clases bajo distintas leyes de educación? Si es así, ¿has notado cambios en la forma de considerar y tratar los temas de memoria histórica en el currículo y en los materiales? Si es así, ¿en qué sentido? Si no es así, ¿qué debería haber cambiado?
- ¿Y las actitudes de los centros escolares y compañeras de departamento también han ido cambiando? ¿en qué sentidos?
- Actualmente, ¿das clases en las que se traten estos temas? ¿lo has hecho desde la entrada en vigor de la LOMLOE? Si es así, ¿crees que las menciones a la memoria de esta ley han llegado a convertirse en realidad en el sistema escolar?
- ¿Crees que los libros de texto que has utilizado en tus clases han ido modificando sus discursos conforme a las nuevas leyes? Hay varias investigaciones que consideran los discursos mayoritarios de estos libros como equidistantes y silenciadores de ciertos temas, ¿estás de acuerdo?
- En los libros y materiales que has utilizado, ¿se prestaba atención a las mujeres, o simplemente se las mencionaba de pasada? ¿sientes que esto haya ido cambiando con el paso de los años y los cambios legislativos?
- Por último, y a partir de tu experiencia, ¿qué recomendaciones harías para trabajar de forma adecuada la memoria histórica en el sistema educativo español?

## **GUION DE LA ENTREVISTA A CANDELA GUERRERO SOBRE UNA EXPERIENCIA DE MEMORIA HISTÓRICA EN LA EDUCACIÓN NO FORMAL**

### Primer bloque de preguntas

- ¿En qué consiste el proyecto “Tiraña en la memoria”? ¿Qué pasos fuisteis dando para el montaje de la obra: investigación previa, entrevistas, debates...?
- ¿Cuáles eran los objetivos del proyecto?
- ¿Cómo surgió la idea? ¿Fue motivación personal o colectiva?
- ¿Era la primera vez que trabajabas temas de memoria histórica o cuentas con algún proyecto previo también relacionado con el tema?
- ¿Cuál era el perfil de las personas participantes? ¿había relación previa o este proyecto fue el primero en el que las alumnas participaban contigo? ¿habían trabajado ya temas de memoria histórica?
- ¿Qué acogida tuvo la idea tanto entre las jóvenes como entre sus familias y la comunidad?
- ¿Qué acogida tuvo la obra, una vez estrenada?
- Por lo que he podido ver, “Tiraña en la memoria” se realizó desde La Caracola, ¿puedes contarme un poco más acerca de esta organización? ¿se trata de una iniciativa popular o de algo más institucional? ¿tiene alguna otra relación con la memoria histórica?

### Segundo bloque de preguntas

- ¿Por qué es importante para ti educar a las nuevas generaciones en memoria histórica? ¿Desde qué puntos de vista y con qué objetivos crees que debe hacerse?
- ¿Qué buscabas transmitir a las participantes con esta obra? ¿querías que aprendiesen ciertos valores concretos? ¿cuáles?
- ¿Y qué buscabas transmitir al público que asistiera a verla?
- ¿Crees que conseguiste transmitir todo lo que te habías propuesto? ¿Qué aprendiste tú con todo esto?
- Entre los aprendizajes que buscabais, ¿se encontraban las memorias de las mujeres? ¿prestasteis atención especial a sus vidas y acciones?

- Si es así, ¿cómo y en qué sentido? ¿por qué lo hacíais?
  - Si no es así, ¿por qué no lo hacíais? ¿cómo se podría hacer?
- ¿Crees que en el contexto español sigue habiendo una necesidad de reparación y de superación del trauma? ¿y crees que proyectos como este pueden colaborar con ello? ¿cómo y por qué?
- ¿Qué ventajas supone, desde tu punto de vista, trabajar estos temas en contextos de educación no formal y, más en concreto, desde el arte? ¿Crees que permiten aprender sobre memoria histórica desde otros puntos de vista?
  - ¿Suponen alguna carencia o limitación? ¿son, de alguna manera, insuficientes?













Universidad  
del País Vasco

Euskal Herriko  
Unibertsitatea



hegoa

INSTITUTO DE ESTUDIOS SOBRE DESARROLLO Y COOPERACIÓN INTERNACIONAL  
NAZIOARTERKO LANIKIDETZA ETA GARAPENARI BURUZKO IKASKETA INSTITUTUA