

CONDICIONES PARA QUE EL ÁMBITO ESCOLAR SEA UN
ESCENARIO EN EL QUE LA MEMORIA PUEDA FACILITAR EL
TRÁNSITO HACIA UNA CULTURA DE PAZ EN COLOMBIA

MARÍA EMILIA MEJÍA ESPINOSA

Trabajo de Grado para la Maestría en Estudios Políticos

Director: Iván Arturo Torres Aranguren

Magister en Estudios Políticos

Investigador del Centro de Memoria Histórica CMH

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y RELACIONES INTERNACIONALES
MAESTRÍA EN ESTUDIOS POLÍTICOS
BOGOTÁ, D. C.
2016

*A mis estudiantes,
por sus enseñanzas*

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a mi esposo, a mis papás y a mi hermana por el apoyo, la compañía y la comprensión en cada etapa de este proceso.

También quiero darle las gracias a Iván Arturo Torres Aranguren por el compromiso, el tiempo, las recomendaciones y el acompañamiento que fueron tan valiosos para poder elaborar este documento.

Contenido

INTRODUCCIÓN.....	7
1. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA DE PAZ.....	11
1.1 CULTURA DE PAZ Y CULTURA DE VIOLENCIA.....	11
1.2 EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ.....	17
2. LA IMPORTANCIA DE LA MEMORIA EN LAS SOCIEDADES EN TRANSICIÓN	24
2.1 EL LLAMADO A LA MEMORIA.	24
2.2 ¿CÓMO ENTENDER LA MEMORIA?	27
2.3 EL DEBER DE RECORDAR	34
2.4 MEMORIA E IDENTIDAD.....	41
3. ¿POR QUÉ LLEVAR LA MEMORIA AL ÁMBITO ESCOLAR?.....	45
3.1 EL INTERÉS EN TRABAJAR CON LOS MÁS JÓVENES.....	45
3.2 LA RELACIÓN ENTRE LA MEMORIA Y LA CONSTRUCCIÓN DE CULTURA DE PAZ.....	51
3.3 LA MEMORIA EN EL ÁMBITO ESCOLAR	57
4. CONDICIONES PARA QUE EL ÁMBITO ESCOLAR SEA UN ESCENARIO EN EL QUE LA MEMORIA PUEDA FACILITAR EL TRÁNSITO HACIA UNA CULTURA DE PAZ	62
4.1 UNA PROPUESTA EN VARIOS FRENTES.....	62
4.2 REPENSAR LA CÁTEDRA DE HISTORIA DESDE LA MEMORIA	65

4.3 INTRODUCIR LA MEMORIA EN LA ENSEÑANZA DE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS Y CÁTEDRA DE LA PAZ	70
4.4 COMPARTIR EXPERIENCIAS SOBRE UN PASADO PROBLEMÁTICO	75
4.5 CAPACITAR A LOS DOCENTES.....	78
4.6 CREAR UN BANCO DE INICIATIVAS	81
5. ALGUNAS REFLEXIONES FINALES EN TORNO A LA EDUCACIÓN PARA UNA CULTURA DE PAZ.....	82
CONCLUSIONES.....	87
BIBLIOGRAFÍA.....	90

INTRODUCCIÓN

Colombia tiene hoy la posibilidad de alejarse de la guerra y encaminarse hacia una paz con justicia social. En medio de las discusiones sobre las diferentes opciones para superar el conflicto y alcanzar acuerdos de paz, la preocupación por la memoria no ha pasado desapercibida. Además de la amplia producción académica que ha surgido en años recientes sobre la importancia de recordar, los recientes procesos de diálogo con grupos al margen de la ley, los avances en la creación de marcos de justicia transicional y los intentos por llegar a acuerdos de paz han estado acompañados por documentación que evidencia este interés. Basta revisar dos leyes que se promulgaron en años recientes, la ley 975 de 2005 y la ley 1448 de 2011, para constatar que la cuestión de la memoria ha aparecido como un asunto fundamental en las discusiones relacionadas con la superación del conflicto en el país.

De igual forma, la preocupación por la memoria en Colombia ha generado conmemoraciones públicas, investigaciones, documentales, monumentos, elaboraciones artísticas y literarias, que se suman al surgimiento de entidades e instituciones que han asumido la construcción de la memoria histórica, como el Grupo de Memoria Histórica de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR), el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, que se construyó por iniciativa del gobierno de la ciudad de Bogotá y, más recientemente, el Centro Nacional de Memoria Histórica, creado a partir del artículo 146 de la ley 1448 de 2011, o Ley de Víctimas.

Ahora bien, en un país como Colombia, las políticas de la memoria se ven no solo enfrentadas a los retos de recordar y reparar a las víctimas, y de dejar enseñanzas útiles sobre el pasado, sino que también deben contribuir para que la sociedad

pueda superar ciertas cuestiones, acepte las consecuencias de finalizar un conflicto de varias décadas y pueda emprender un proyecto de reconstrucción de país y de reconciliación. Como señala Pablo de Greiff: “En una sociedad en transición, el recuerdo puede satisfacer los requisitos de confianza ciudadana, especialmente cuando los miembros poderosos de la sociedad, vinculados a regímenes anteriores o pertenecientes a la nueva administración política, están dispuestos a reconocer públicamente el pasado problemático. Esto hace que la posibilidad de adoptar con éxito un nuevo proyecto político sea más grande” (De Greiff, citado por De Gamboa, 2005, p. 317).

Sin embargo, a pesar de las múltiples iniciativas para la reconstrucción de la memoria, muchas veces no son claras las estrategias para que esta entre a hacer parte de una conversación social sobre nuestro pasado, nuestro presente y nuestro futuro como país. En este sentido, las políticas de la memoria solamente están cumpliendo de forma parcial su objetivo: recordar a las víctimas de un pasado conflictivo. Pero, ¿cómo utilizar las enseñanzas pretéritas con miras a la construcción de un presente y un futuro más democrático y en paz? ¿Cómo hacer de la memoria histórica un recurso para superar de manera definitiva los factores que han alimentado el conflicto armado?

Ante dichos interrogantes, este documento se propone considerar el ámbito escolar como un espacio para la instauración de diálogos pedagógicos en torno a la memoria. Hoy en día, la población joven escolarizada se está formando en cátedras de paz, competencias ciudadanas y otras asignaturas que dirigen la mirada hacia la construcción de un país en el que predomine una cultura de paz. En esta medida, cobra sentido e importancia la pregunta que orientará la investigación propuesta: ¿en qué condiciones el ámbito escolar puede ser un escenario en el que la memoria cumpla con el objetivo de facilitar el tránsito de una cultura de la violencia hacia una cultura de paz en Colombia?

Pensar el ámbito escolar como un escenario en el que la memoria se consolide como un recurso para facilitar el tránsito de una cultura de violencia hacia una cultura de paz implica reconocer la importancia de integrar a la población más joven en la construcción de un nuevo proyecto de país. Si la memoria juega un rol preponderante en las sociedades en transición tras un pasado conflictivo y violento, uno de los principales grupos al que se debe apuntar es al de niñas, niños y jóvenes. Las nuevas generaciones no han sido tan permeadas por los discursos rencorosos, hostiles, vengativos, interesados, que tanto han dificultado salir de la cultura de violencia, por lo que es fundamental que ellos desarrollen un conocimiento adecuado sobre el pasado problemático que experimentó el país; un conocimiento que coincida con algunos de los retos de la memoria: reconocer el sufrimiento de las víctimas, presentar el pasado como una enseñanza y una oportunidad para construir futuro y entablar procesos sociales de reconciliación.

Si bien existe una amplia bibliografía en torno a la importancia de la memoria para el tránsito de una sociedad con un pasado conflictivo hacia un proyecto de paz, son escasos los documentos en los que se reflexiona sobre la relación entre educación y memoria con miras a la construcción de culturas de paz o en los que se haga énfasis en cómo aproximar la memoria de un pasado conflictivo a los más jóvenes. Esto no quiere decir, sin embargo, que no exista la conciencia de que memoria y educación pueden trabajar de la mano. En países tan diferentes como Argentina y Sudáfrica, naciones que han transitado por procesos de reconciliación, se han hecho apuestas en este sentido. Lo que resulta preocupante es que para el caso colombiano no se evidencie aún un interés específico por acercar la memoria al ámbito escolar.

Así, el objetivo que plantea esta investigación –determinar en qué condiciones el ámbito escolar puede llegar a constituirse en un escenario activador, para que la memoria devenga en mediación pedagógica y cumpla con el objetivo de facilitar el tránsito de una cultura de la violencia a una cultura de paz en Colombia–, pretende abordar un área poco estudiada desde las investigaciones sobre la memoria y la

superación del conflicto, al tiempo que busca ofrecer un nuevo espacio para la construcción de una cultura de paz en un país que ha sufrido un prolongado conflicto. La opción de considerar a niñas, niños y jóvenes como actores relevantes en la transición de Colombia hacia un futuro más democrático es de gran importancia para abrir la puerta a diferentes visiones y lecturas sobre el pasado del país, así como para permitir el surgimiento de nuevas propuestas para la construcción de paz.

Teniendo en cuenta este planteamiento, el documento se divide en cuatro partes. Un primer capítulo se enfoca en explicar en qué consiste el concepto de cultura de paz, en contraposición a una cultura de la violencia, y hace especial énfasis en los avances que se han hecho en años recientes en el ámbito de la educación para una cultura de paz. El segundo capítulo tiene como tema central el concepto de memoria, en un intento por definir la perspectiva desde la que se va a trabajar, además de explicar la importancia de recordar en un caso como el colombiano y de establecer un vínculo entre memoria e identidad que sirva para pensar por qué es importante entablar diálogos sobre la memoria con los más jóvenes. En el tercer capítulo se busca explicar los beneficios de trabajar desde el ámbito escolar, con población joven, que en muchos casos no ha sido tan permeada por los discursos que se han establecido en torno al conflicto en Colombia.

El cuarto y último capítulo presenta una propuesta en varias etapas de cómo puede consolidarse en el ámbito escolar un escenario en el que la memoria cumpla el objetivo de facilitar el tránsito de una cultura de la violencia hacia una cultura de paz en Colombia. Por supuesto, esta es una tarea que requiere tiempo, además de la necesidad de involucrar a distintos actores, motivo por el cual se presentan diversas cuestiones que deberían tenerse en cuenta para lograr este objetivo.

1. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA DE PAZ

1.1 CULTURA DE PAZ Y CULTURA DE VIOLENCIA

A partir de la última década del siglo XX, y con el liderazgo de la UNESCO, tomó fuerza el concepto de cultura de paz. Al respecto pueden mencionarse varios documentos como “la *Resolución del 20 de noviembre de 1997*, en la que se proclamaba el *Año Internacional de la Cultura de la Paz* o la *Resolución del 10 de noviembre de 1998*, por la que se anunciaba el *Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo*” (Labrador Herraiz, 2003, p.156). También vale la pena mencionar el *Manifiesto 2000 para una cultura de paz y no violencia*, formulado por varios Premios Nobel de la Paz en 1999, cuyo principal objetivo es hacer un llamado a todas las personas para que en su vida diaria se comprometan con comportamientos que rechacen cualquier forma de violencia o discriminación y promuevan el diálogo, la tolerancia, la solidaridad y la justicia.

Además de los citados documentos, también han surgido múltiples investigaciones y teorías que refuerzan la idea de que es posible construir una cultura de paz que permita remplazar la idea de la violencia como una opción para lidiar los conflictos. No es poca la documentación que existe hoy en día sobre este tema, ni los centros dedicados a su investigación. En el caso de España, el estudio de la cultura de paz cuenta con lugares como la Ecola de Cultura de Pau o la Fundación Cultura de Paz, y ha dado origen a programas con una trayectoria importante, como el Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia. En esta medida, gran parte de la teoría a la que se hará alusión en este escrito parte de las ideas de autores españoles o de pensadores formados en sus centros de investigación.

Pero, ¿a qué se hace referencia cuando se habla de cultura de paz? En la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz de la Organización de Naciones Unidas (ONU) se plantea que

Una cultura de paz es un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en el respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia [...]; el respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales; el compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos; los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presente y futuras; [...] el respeto y el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres; el respeto y el fomento del derecho de todas las personas a la libertad de expresión, opinión e información; la adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones” (Organización de Naciones Unidas, 1999).

Esta definición abarca muchos aspectos que irán siendo abordados poco a poco a lo largo de este escrito. Lo importante es destacar que “la cultura de paz pretende, en última instancia, regir las actuaciones sociales de los sujetos, orientándolos hacia la construcción de una sociedad más justa, solidaria y pluralista, con el propósito de eliminar las raíces de la violencia a través de estrategias de paz” (Sánchez Cardona, 2015).

Ahora bien, la idea de hablar de una cultura de paz tiene varias connotaciones. Por un lado, implica que la violencia y la guerra no son cuestiones naturales para los seres humanos; no hacen parte de su naturaleza, ni son instintivos. En esta medida, se trata de estrategias que han sido utilizadas y aceptadas socialmente, con bastante frecuencia, para lidiar situaciones de conflicto. Esto no significa, sin embargo, que sean el único mecanismo o el mejor para acabar los conflictos. Simplemente implica que las guerras y la violencia, en sus diferentes manifestaciones, han sido reconocidas en múltiples sociedades como la fórmula

para alcanzar determinados objetivos que se encuentran en contravía de los de otro u otros. Así, vale la pena retomar las conclusiones de la UNESCO en *El Manifiesto de Sevilla*¹: “la biología no condena a la humanidad a la guerra. [...] La misma especie que ha inventado la guerra también es capaz de inventar la paz. La responsabilidad incumbe a cada uno de nosotros” (UNESCO, 1989).

La tendencia a terminar los conflictos –no a solucionarlos– a través de la violencia es lo que permite a Vicenç Fisas, Director de la Escola de Cultura de Pau de Barcelona, hacer referencia a una cultura de la violencia. Si es posible hablar de cultura de paz es porque existe una cultura de la violencia. De hecho, señala Fisas que “si hablamos de cultura de paz, como proyecto, es porque asumimos cuán enraizada llega a estar en la mayoría de nosotros la cultura de la violencia, entendiendo a ésta última como una forma negativa e inútil de salir de un conflicto” (Fisas, 2001, p. 17).

Reconocer la existencia de una cultura de la violencia es, para Fisas, indicativo de que así como esta se ha aprendido, se puede desaprender o dejar de lado, privilegiando otras estrategias para lidiar con los conflictos. Señala este autor que al ser la guerra y la paz frutos culturales, son resultados de decisiones humanas y de opciones colectivas, motivo por el cual “el empeño en construir una cultura de paz pasa [...] por desacreditar todas aquellas conductas sociales que glorifican, idealizan o naturalizan el uso de la fuerza y la violencia, o que ensalzan el desprecio y el desinterés por los demás” (Fisas, 2001, p. 360). Reforzar una cultura de paz requiere, entonces, el interés, la conciencia y la preocupación por buscar, comprender y manejar mecanismos para resolver los conflictos de forma no

¹ En la versión comentada del Manifiesto de Sevilla que publicó la UNESCO en 1992, David Adams aclara que “El Manifiesto fue redactado en 1986 por un equipo internacional de especialistas con ocasión del Año Internacional de la Paz organizado bajo los auspicios de las Naciones Unidas [...]. El Manifiesto afirma que no existe ningún obstáculo de naturaleza biológica que se oponga inevitablemente a la abolición de la guerra o de cualquier otra forma de violencia institucionalizada. Proclaman que la guerra es una invención social, y que, en su lugar, se puede inventar la paz [...]. El Manifiesto fue adoptado por la UNESCO en 1989” (UNESCO, 1992).

violenta. Pero no se trata únicamente de hacer la violencia a un lado; se trata de reconocer y privilegiar unos valores ligados a la concepción de una cultura de paz.

Otra connotación al hablar de cultura de paz consiste en considerar una serie de valores que se quiere privilegiar y destacar. No debe perderse de vista que los valores pueden ser entendidos como herramientas de decisión y de acción, es decir, como criterios de juicio según lo que es más deseable para una sociedad. Tal como explica el sociólogo norteamericano Robin Williams Jr., “una de las definiciones más generalmente aceptadas en la bibliografía de las ciencias sociales considera los valores como concepciones de lo deseable que influyen en el comportamiento selectivo” (Williams Jr., 1974, p. 607). En esta medida, la cultura de paz requiere reforzar unos valores que permitan optar por conductas pacíficas para resolver los conflictos. Lo que se busca es que en el momento de decidir cómo lidiar con una situación conflictiva, las personas cuenten con valores referentes a una cultura de paz para guiar sus acciones y decisiones.

Si se retoma la definición que aparece en la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz de la ONU, se evidencian algunos de esos valores que caracterizan una cultura de paz. En este sentido, tal y como señala Carmen Labrador Herraiz, “la cultura de la paz se concibe no solo como la ausencia de guerra, sino como la realización de los valores de justicia y equidad para todos, que son las condiciones de una vida colectiva armoniosa y exenta de violencia” (Labrador Herraiz, 2003, p. 162). Se requiere, entonces, superar obstáculos como el desinterés por el otro, la discriminación, la diferenciación social y, por supuesto, el uso de cualquier forma de violencia, para abrir paso a la empatía y al respeto por los demás, al pluralismo y la solidaridad, para poder cambiar una cultura de la violencia por una cultura de paz. Es fundamental reconocer al otro como un igual en cuanto a derechos, de forma tal que se busquen el diálogo y la negociación como salidas al conflicto.

Y si se considera la cultura de paz como algo más que la ausencia de la guerra, esto implica que se concibe la paz como una paz positiva. Como explica el coordinador regional del Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia, José Tuvilla Rayo, la perspectiva actual sobre la paz “supera la tendencia largamente sostenida que defendía que la paz era la ausencia de guerra (paz negativa), evolucionando hasta la noción actual del término (paz positiva). La paz está no sólo relacionada con el fin de las hostilidades bélicas sino con otros fenómenos estrechamente vinculados con la violencia: la pobreza, las carencias democráticas, el desarrollo de las capacidades humanas, las desigualdades estructurales, el deterioro del medio ambiente, las tensiones y los conflictos étnicos, el respeto a los derechos humanos...” (Tuvilla Rayo, s. f.). Es decir, la paz positiva debe entenderse como ausencia de violencia, en el sentido de justicia social, armonía, satisfacción de las necesidades básicas, autonomía, diálogo, solidaridad, integración y equidad (Fisas, 2004).

En este sentido, la idea de paz debe comprenderse como un proceso con miras a mejorar la condición humana, en el que cualquier acción encaminada a solucionar los conflictos de forma no violenta es un aporte efectivo a la paz y por eso debe evitarse el desánimo que produce no tener lo que puede denominarse como una paz plena o perfecta. La idea de paz a la que debemos dirigirnos se relaciona con “el desenmascaramiento de los mecanismos de dominación, con la rebelión de quienes se les ha usurpado el derecho a tomar decisiones, a la recuperación de la dignidad, y con los procesos de cambio y transformación, a nivel personal, social y estructural, que están implícitos en el traspaso de una cultura de violencia a una cultura de paz” (Fisas, 2001, p. 19).

Pero, ¿por qué no buscar lo que podría denominarse como paz plena? Como explica Elise Boulding, la paz no es estática, no consiste en pasividad. Esa imagen ideal de la paz como un inmutable estado final, representada muchas veces como una escena pastoril soleada, con nubes blancas suaves flotando en el cielo mientras cantan los pájaros, se opone a la comprensión de la paz como un proceso, como

una construcción (Boulding, 1992). El riesgo de añorar una paz plena es creer en la inactividad humana y en la ausencia de conflictos. La realidad de los seres humanos es la de las discrepancias, los desacuerdos, los intereses encontrados, por lo que el conflicto surgirá de una forma u otra. En ese momento es fundamental haber sentado las bases de una cultura de paz. Como recuerda Boulding, “tal cultura incluiría estilos de vida, patrones de creencias, valores y comportamientos que fomentan la consolidación de la paz, además del acompañamiento y arreglos institucionales que promuevan el bienestar, la igualdad, la administración y la distribución equitativa de los recursos de la tierra, la seguridad para la humanidad [...] sin la necesidad de recurrir a la violencia” (Boulding, 1992, p. 107).

Una última implicación de pensar en una cultura de paz es la comprensión de que conflicto no es sinónimo de guerra o de violencia. Como ya se mencionó, la cultura de paz está dirigida, en buena medida, a la solución de las diferencias conflictivas a través de la empatía, el diálogo y la negociación. Pero, para lograr esto, es importante hacer a un lado la idea de que el conflicto es algo intrínsecamente negativo. Es común pensar el conflicto como algo perjudicial por la forma en que muchas veces se busca acabar con este: a través de la violencia. No obstante, como señalan Marina Caireta Sampere y Cécile Barbeito Thonon, investigadoras de la Escuela de Cultura de Paz de la Universidad Autónoma de Barcelona, “si tenemos en cuenta que es una forma de respetar la diversidad de opiniones y percepciones, de buscar soluciones mínimamente satisfactorias para todas las partes y que puede ser un medio de transformación de la sociedad, el concepto de conflicto toma connotaciones muy positivas” (Caireta Sampere y Barbeito Thonon, 2005, p. 23).

Tal y como explica Fisas, al conflicto puede responderse de diferentes formas, algunas violentas –como la destrucción del enemigo– y otras no violentas –como la negociación–. Así, siguiendo con la idea de alcanzar una cultura de paz, debe optarse por mecanismos no violentos. De igual forma, la solución de un conflicto pasa por su comprensión. En este sentido, para estudiar un conflicto deben tenerse en cuenta aspectos como los siguientes: sus causas, los actores vinculados, los

intereses en juego, la evolución del conflicto y sus diferentes momentos, las estructuras de oportunidad, las dinámicas y las posibilidades de transformación o regulación (Fisas, 2001).

Lo más relevante a la hora de lidiar con un conflicto parecería ser impedir que este se transforme en una guerra. Como ya se mencionó, la guerra es una construcción social y, por ello, es prevenible y solucionable. Fisas retoma algunos planteamientos de K. J. Gantzel para recalcar que “no parecería existir una conexión directa entre conflictos (entendidos como divergencia de intereses) y guerra, ya que la frecuencia de los primeros no corresponde con la de la segunda. Esto supone que la guerra es una forma determinada de ‘regular’ los conflictos, caracterizada por el uso de la violencia a gran escala” (Fisas, 2004, p. 34). Por lo mismo, la guerra puede evitarse si se da un tratamiento diferente y no violento a los conflictos.

Fisas considera que a lo que debe apuntarse con una cultura de paz es a que la guerra y la violencia salgan del horizonte de opciones para manejar un conflicto. Esto supone no solo procesos de desarme y desmilitarización, sino también actuar a nivel de los valores, las creencias y los temores de la población (Fisas, 2004, p. 36). Así mismo, se requiere aprender a emplear mecanismos no violentos para la solución de los conflictos y evitar comportamientos y discursos que no contribuyen a la construcción de una cultura de paz.

1.2 EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ

Hablar de *cultura* de paz implica que se trata de un proceso de construcción y transformación social. Como señala Erwin Silva, “una cultura cambia y puede ser cambiada” (Silva, 2015). En este sentido, la cultura de la paz se puede construir,

aprender, difundir y, sobre todo, puede remplazar otro tipo de prácticas culturales, como las que provienen de una cultura de la violencia.

Teniendo esto en cuenta, no debe resultar extraño que un aspecto en el que coincide la mayoría de quienes trabajan e investigan en el ámbito de la cultura de paz es en que la educación juega o debería jugar un papel fundamental a la hora de construir este tipo de cultura. Tal y como señala José Palos Rodríguez, la educación tiene una función transformadora (Palos Rodríguez, 2001), por lo que si se quiere hacer el tránsito de culturas marcadas por la violencia a sociedades en las que se privilegien el diálogo, la cooperación y la solidaridad a la hora de resolver los conflictos, es necesario recurrir a la educación como herramienta clave. La misma UNESCO, en el artículo 4 de la *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*, afirma que “La educación a todos los niveles es uno de los medios fundamentales para edificar una cultura de paz” (Organización de Naciones Unidas, 1999).

Esto no quiere decir, por supuesto, que se trate de un proceso sencillo. Como explica Mariela Sánchez Cardona en su tesis doctoral que dio origen al libro *Educación para la cultura de paz. Una aproximación psicopedagógica*:

Los seres humanos necesitan cierto grado de seguridad que les brindan los pensamientos antiguos, por consiguiente, imaginar nuevos modelos de pensamiento genera miedo en los individuos, ya que constituyen una amenaza para los sentimientos de control personal y la seguridad emocional. Por consiguiente, los procesos pedagógicos que apunten a enseñar metodologías para sentir la paz, romper paradigmas e ir más allá de lo teórico para influir en el estilo de vida de las personas y los valores culturales de una población, requieren tiempo, paciencia y especialmente tolerancia en países como Colombia (Sánchez Cardona, 2015, p. 80).

Además de esto, no puede caerse de entrada en lo que Palos Rodríguez considera dos tendencias que obstaculizarían la construcción de una cultura de paz desde la educación. Por un lado, “desanimarse o abandonar antes de empezar a postular que solo habrá paz cuando se haya producido una conciencia universal y se haya

renunciado a la violencia” (Palos Rodríguez, 2001). Hay sociedades más marcadas que otras por la violencia cultural o directa, lo que implica que no puede esperarse que todos los grupos humanos caminen a un mismo ritmo hacia la construcción de una cultura de paz. Por el otro, “la idea de que cambiando las estructuras políticas, económicas y sociales es suficiente para que haya paz” (Palos Rodríguez, 2001). Puede que la violencia provenga de dichas estructuras y se manifieste en términos de inequidad, pobreza, exclusión, marginación, lo que genera que muchas de las necesidades de las personas no sean satisfechas (Cerdas-Agüero, 2015), pero esto no implica que no sea necesaria una transformación en la mentalidad de las personas. Si no se construye una cultura de paz, privilegiando los valores ligados a su definición, difícilmente habrá quiénes intervengan para que dichas estructuras cambien y se logren sociedades más justas y equitativas.

Sánchez Cardona y Palos Rodríguez han señalado que construir una cultura de paz desde la educación no es tarea fácil. Por el contrario, se trata de una tarea lenta, intensa, con muchos obstáculos, pues consiste en alcanzar cambios en prácticas que muchas veces están profundamente arraigadas a nivel cultural. Sin embargo, esto no quiere decir que se trate de una tarea imposible y, afortunadamente, se han hecho grandes avances en términos de propuestas sobre cómo debería funcionar la educación para una cultura de paz.

Un primer aspecto en el que coinciden varios autores, como ya se mencionaba, es el poder transformador de la educación. Fisas se refiere a este poder cuando afirma que

La educación es, sin duda alguna, un instrumento crucial de la transformación social y política. [...] La educación es también el eje dinámico del triángulo formado por la paz, el desarrollo y la democracia, un triángulo interactivo cuyos vértices se refuerzan mutuamente, por lo que es igualmente “la herramienta que nos permite trascender la condición de individuos y llegar a ser personas, es decir, ciudadanos que aportan a la sociedad, capaces de buscar y expresar la verdad, de

contribuir a que las comunidades y las naciones alcancen una vida mejor”² (Fisas, 2001, p. 374).

Esta perspectiva conduce a considerar, además, un segundo aspecto y es que la educación para una cultura de paz debe estar ligada a la formación de ciudadanos y, como precisa Tuvilla Rayo “podemos definir la ciudadanía, en relación con la cultura de paz, como el rasgo esencial que caracteriza a los miembros de una comunidad que favorecen la convivencia pacífica (justicia social), se comportan de acuerdo con los valores éticos que dicta la paz como derecho humano, y participan activa y públicamente en la búsqueda de soluciones alternativas y posibles a las distintas problemáticas sociales” (Tuvilla Rayo, 2006).

Al formar a las personas en ciudadanía, y al enseñarles cómo funciona una democracia, se les está preparando para reconocer que tienen un papel en los asuntos públicos, que pueden participar y, sobre todo, que pueden lograr cambios. En este orden de ideas, vale la pena recordar los planteamientos de Alain Touraine en su libro *¿Qué es la democracia?* al referirse a la educación. Por un lado, la educación debe permitir la desmasificación de la sociedad, abriendo la puerta a las preferencias y los proyectos individuales. Por otro, la educación debe “elear a los jóvenes a valores universales”. Y, por último, la educación debe perseguir ciertas metas de gran importancia: “la formación de la razón y la capacidad de acción racional”, además del “desarrollo de la creatividad personal y el reconocimiento del otro como sujeto” (Touraine, 2001, p. 120).

Todos los aspectos que menciona Touraine son fundamentales en la formación de una cultura de paz, pues consideran aquellas actitudes y valores que la UNESCO, en sus múltiples documentos, busca privilegiar. Además, no debe olvidarse que la noción de paz positiva con la que trabajan varios de los expertos en cultura de paz se concibe como la suma de las cuatro “D”: desarrollo sostenible, derechos humanos, democracia y desarme, considerando que la ausencia de cualquiera de

² La cita corresponde a la siguiente referencia, según aparece en el escrito de Fisas: MAYOR ZARAGOZA, Federico, *La nueva página*, UNESCO/Círculo de Lectores, 1994, p. 45.

estas se constituye en un factor de violencia (Tuvilla Rayo, 2006). En este sentido, la formación como ciudadanos en una democracia se vuelve primordial en el tránsito de una cultura de violencia, marcada muchas veces por el autoritarismo, la coacción y la restricción de las libertades, a una cultura de paz en la que los ciudadanos puedan expresarse y participar. Como afirma Sánchez Cardona, “una *educación para la paz* debe partir de un reconocimiento explícito de la importancia de formar personas conscientes de su rol y responsabilidad con el mundo, lo que implica el desarrollo de una ciudadanía participativa en la construcción de la convivencia social” (Sánchez Cardona, 2015, p. 86).

Teniendo en cuenta el principio de las cuatro “D” no debe resultar extraño que una de las cuestiones que más se enfatiza a la hora de hablar de educación para una cultura de paz es la formación en Derechos Humanos. Silva explica la importancia de abordar este tema al afirmar que “los Derechos Humanos son un cimiento de una cultura de paz y los supuestos de una ética mundial, puesto que son los valores y principios que orientan la convivencia humana en la sociedad y realizan al individuo como ciudadano, y al ser humano y la persona” (Silva, 2015, p. 23). Esta perspectiva se complementa con la de Fisas, quien asevera que “los derechos humanos constituyen uno de los pilares fundamentales del discurso de la cultura de paz, puesto que su respeto y cumplimiento de forma generalizada es la máxima garantía de que los valores mínimos que la humanidad decida compartir, se traducen en normas de comportamiento e instrumentos jurídicos de protección para las personas y los pueblos” (Fisas, 2001, p. 386). En ambos casos se rescata que los Derechos Humanos están ligados a unos valores universales que deben ser reconocidos y protegidos para poder construir una cultura de paz. No es posible construir una cultura de paz caracterizada por el pluralismo, la equidad, la solidaridad, el diálogo, la satisfacción de las necesidades, la inclusión, la libertad, la participación y demás cuestiones que rompen con la violencia si no se parte del reconocimiento de unos principios y valores mínimos que permiten el ver al otro como un sujeto con derechos, como un igual. Como señalan Caireta Sampere y

Barbeito Thonon, un aspecto fundamental en la construcción de paz es “el tipo y la calidad de las relaciones que establecemos entre las personas [... a] partir del afecto, la empatía y la preocupación por el bienestar y la dignidad de la otra” (Caireta Sampere y Barbeito Thonon, 2005, p. 21).

Esta educación en valores y Derechos Humanos que tanto enfatizan quienes trabajan la cultura de paz se relaciona, además, con la educación para lidiar con los conflictos de una manera constructiva. Como ya se ha mencionado, la cultura de paz parte de la idea de que el conflicto no debe ser visto como algo negativo y tampoco como sinónimo de guerra o violencia. Pero esta idea solo toma fuerza cuando las personas aprenden a manejar los conflictos de la mejor manera. En este sentido, la educación para una cultura de paz implica “descubrir la perspectiva positiva del conflicto [...al] verlo como una forma de transformar la sociedad hacia mayores cuotas de justicia; descubrir que puede ser una oportunidad educativa, una oportunidad para aprender a construir otros tipos de relaciones” (Caireta Sampere y Barbeito Thonon, 2005, p. 23).

Educar para el conflicto es un aspecto central en el marco de la formación de una cultura de paz. Desde una perspectiva como la de la Escola de Cultura de Pau de Barcelona se explica esta relación en los siguientes términos

La cultura de paz es una tarea educativa que pasa por educar en y para el conflicto, en desenmascarar la violencia cultural y el patriarcado, en educar para la disidencia, el inconformismo y el desarme, en responsabilizarnos, en movilizarnos, en transformar los conflictos, en llevar a cabo el desarme cultural, en promover una ética global y en buscar un consenso fundamental sobre convicciones humanas integradoras, entre otras cosas (Fisas, 2011).

En el proceso de construcción de la paz es necesario perder el miedo al conflicto y entenderlo como una característica normal de las relaciones humanas. Los problemas no surgen por la existencia misma de los conflictos, sino por la forma errada de lidiar con ellos. No debe perderse de vista que, como indica Fisas, “a

menos que creamos en la determinación biológica de la maldad humana, hemos de convenir que la violencia humana tiene mucho que ver con esa falta de educación y entrenamiento para manejarse en los inevitables conflictos que todo individuo ha de tener durante su existencia, y en imaginar salidas positivas para dichos conflictos (Fisas, 2011).

2. LA IMPORTANCIA DE LA MEMORIA EN LAS SOCIEDADES EN TRANSICIÓN

2.1 EL LLAMADO A LA MEMORIA.

Algunos de los acontecimientos del siglo XX condujeron a una serie de cuestionamientos sobre la memoria³: ¿qué debe recordarse y qué debe olvidarse? ¿Cómo hay que recordar? ¿Quién o quiénes deben liderar la reconstrucción de la historia? Experiencias como las de Bosnia, Ruanda o la Alemania nazi condujeron a que filósofos, historiadores, sociólogos y politólogos, entre otros, se cuestionaran por el lugar de la memoria en la reconstrucción de dichas sociedades, tratando de evitar actitudes negacionistas sobre el pasado. Estos interrogantes llegaron a oídos de dirigentes políticos y no son pocos los Estados que han generado espacios particulares para la construcción de la memoria, especialmente en países que han experimentado en años recientes situaciones de conflicto armado o de violencia a gran escala, como son los casos de Sudáfrica y Argentina.

No debe perderse de vista que la historia de cada país está constituida por una serie de procesos, acontecimientos y personajes, algunos considerados más relevantes que otros, que permiten a cada nación tener una idea de lo que ha sido su pasado y en qué se diferencia este de otros. Parte de lo que da sentido de pertenencia a los

³ Esto no quiere decir, sin embargo, que el interés y las reflexiones acerca de la memoria, sobre todo desde disciplinas como la psicología, no estuviesen vigentes desde antes. Vale la pena recordar trabajos como los de Henri Bergson, *Materia y memoria*, o las diferentes obras de Sigmund Freud en el siglo XIX para dar constancia de ello. Incluso el mismo Maurice Halbwachs, considerado uno de los autores más importantes en las discusiones sobre la memoria, escribe sus reflexiones en las primeras décadas del siglo XX. Lo que sucede es que son las guerras de ese siglo, los genocidios, los regímenes autoritarios los que conducen a que las discusiones sobre la memoria se amplíen a nuevos campos del saber. En este sentido, la memoria será un tema de especial atención para las neurociencias y la psicología, así como para la filosofía, la sociología, la historia y los estudios políticos.

habitantes de un pueblo determinado, más allá de unas tradiciones culturales, un sistema económico definido, unas estructuras sociales y unas políticas particulares, es la historia del lugar al que pertenecen. La identidad de una nación está ligada inevitablemente a los hechos pretéritos que la han formado y que le han dado unas características específicas. Como señala Elie Wiesel, escritor húngaro que sobrevivió a los campos de concentración nazis, en el prefacio a la compilación de escritos que resultaron del Foro Internacional Memoria e Historia de la UNESCO en 1998, *¿Por qué recordar?*, “la memoria se halla indisolublemente unida a la identidad, de manera que las dos se sustentan mutuamente” (Wiesel, 2007, p. 12).

Si se piensa, entonces, en una idea de identidad nacional, no puede dejarse de lado la necesidad de generar espacios para la memoria. Esto resulta especialmente relevante en sociedades que han experimentado situaciones de conflicto que han resultado particularmente traumáticas para buena parte de la población.⁴ Las víctimas de la violencia y de la violación a los Derechos Humanos merecen ser recordadas. Además, la memoria debería jugar un papel relevante para evitar que se repitan esos hechos violentos del pasado. Así, en un espacio de posconflicto, la memoria juega un doble papel: el deber moral de recordar a quienes sufrieron, como parte de un proceso de reparación, y el rol de servir como material de aprendizaje, buscando que situaciones que condujeron a violentar a la población no vuelvan a presentarse.

En nuestro país esta preocupación por la memoria no ha pasado desapercibida. En el centro de la producción académica en relación con el conflicto en Colombia, así como en las leyes promulgadas en años recientes, resulta evidente la preocupación por la memoria como ingrediente clave en los procesos de reconciliación, reparación y posconflicto que ya iniciaron y en los que se avecinan. Basta revisar el artículo 141 de la ley 1448 de 2011, el cual se titula *Reparación simbólica*, donde se especifica que “Se entiende por reparación simbólica toda prestación realizada a

⁴ Al respecto, vale la pena revisar uno de los textos clásicos sobre la memoria de Pierre Nora: *Les Lieux de Mémoire (Los lugares de la memoria)*.

favor de las víctimas o de la comunidad en general que tienda a asegurar la preservación de la memoria histórica, la no repetición de los hechos victimizantes, la aceptación pública de los hechos, la solicitud de perdón público y el restablecimiento de la dignidad de las víctimas” (ley 1448 de 2011). De igual forma, en su artículo 142 se establece que “El 9 de abril de cada año, se celebrará el Día de la Memoria y Solidaridad con las Víctimas” y el artículo 143 estipula que “El deber de Memoria del Estado se traduce en propiciar las garantías y condiciones necesarias para que la sociedad, a través de sus diferentes expresiones tales como víctimas, academia, centros de pensamiento, organizaciones sociales, organizaciones de víctimas y de derechos humanos, así como los organismos del Estado que cuenten con competencia, autonomía y recursos, puedan avanzar en ejercicios de reconstrucción de memoria como aporte a la realización del derecho a la verdad del que son titulares las víctimas y la sociedad en su conjunto” (ley 1448 de 2011).

La preocupación por la memoria en Colombia ha generado, además, lo que se puede denominar como *políticas de la memoria*, las cuales

“constituyen hoy un campo de estudio concreto, haciendo referencia a las múltiples iniciativas por transmitir versiones y sentidos sobre lo ocurrido, tanto sobre acontecimientos específicos, como sobre el conjunto del periodo, a través de mecanismos diversos que comparten su naturaleza como huellas o vectores de memoria de reconocimiento objetivado, y cuya importancia radica en que son consideradas como políticas capaces de sintetizar demandas de verdad y reconocimiento fundamentales, así como de producir efectos inmediatos en la garantía de los derechos humanos y en la proyección de las decisiones sobre temas neurálgicos de la vida política y social” (Antequera, 2011: 27).

Como resultado de estas políticas se han generado conmemoraciones públicas, centros de memoria, investigaciones, documentales, monumentos, elaboraciones artísticas y literarias, al igual que otras iniciativas, bien sea por parte del Estado o por parte de organizaciones de víctimas, personas y grupos de la sociedad civil, con

el fin de recordar y reconocer un pasado problemático que dejó su huella en muchas personas y comunidades.

Ahora bien, cuando una cuestión como la memoria se vuelve tan recurrente en el discurso político, en los análisis académicos, en las notas de prensa, a veces sucede que se asume que todos entienden lo mismo por un concepto utilizado una y otra vez, y pocos se toman el tiempo para definirlo o explicarlo. En este sentido, en las próximas páginas se buscará hacer una aproximación a una definición de memoria desde la cual trabajar, así como plantear algunas cuestiones ligadas al deber de recordar y a la relación entre memoria e identidad.

2.2 ¿CÓMO ENTENDER LA MEMORIA?

Memoria histórica, memoria social, memoria colectiva, memoria individual o simplemente memoria. Es frecuente encontrar cualquiera de estos términos, e incluso algunos otros, al hacer una revisión bibliográfica relacionada con el tema de la memoria. De igual forma, existen algunos autores que parecieran ser referencia obligada si se quiere escribir sobre esta temática, como es el caso de Paul Ricoeur, Maurice Halbwachs o Pierre Nora. Sin embargo, también pareciera que no todos los autores que escriben en torno al tema de la memoria se detuvieran a explicar desde qué perspectiva van a escribir acerca de este concepto o qué entienden por él.⁵

⁵ Un ejemplo de esta situación se hace evidente en el libro *Identidades y memoria imaginada*, el cual recoge ponencias presentadas en el VII Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea, celebrado en Santiago de Compostela y Ourense en 2004, bajo el título *Memoria e identidades*. En el primer capítulo del libro, que hace las veces de introducción, Justo Beramendi y María Jesús Baz, los editores, señalan que una autocrítica importante que deben realizar es un fallo conceptual: “nos referimos al conjunto de significados atribuibles al término central, a la *memoria* [...]. La mera existencia de significados tan distintos asociados a un solo término que se supone siempre denota lo mismo indica ya que, como en tantos otros casos, ni siquiera nos hemos planteado el problema previo de una conceptualización analíticamente adecuada de los fenómenos que pretendemos estudiar” (Beramendi y Baz, 2008, p. 14).

Podría pensarse, por lo mismo, que el concepto de memoria se ha vuelto tan frecuente que se asume que el lector o el público, en general, comprende de qué se trata.

En este caso, intentando evitar posibles malentendidos y con el propósito de dar mayor claridad al lector, se trabajará a partir de una definición de memoria que, aunque sencilla a primera vista, está ligada a varias características que no deben desatenderse. Dicho esto, la memoria consiste en traer al presente recuerdos de algo que sucedió en un lugar y momento determinados. Como afirma el filósofo Paul Ricoeur, reconocido por el desarrollo de la teoría hermenéutica, “con la rememoración, se acentúa el retorno a la conciencia despierta de un acontecimiento reconocido como que tuvo lugar antes del momento en que ésta declara que lo percibió, lo conoció, lo experimentó” (Ricoeur, 2008, p.83). En este sentido, puede afirmarse que la memoria tiene un carácter profundamente subjetivo y que está marcada por las emociones y vivencias ligadas al recuerdo.

Esta primera característica de la noción de memoria podría hacerla parecer algo confuso y difícil de manejar, motivo por el cual cualquier persona podría preguntarse por qué el interés reciente por la memoria. ¿Qué valor puede tener un recuerdo personal y posiblemente sesgado? ¿Por qué confiar en lo que un individuo recuerda y en lo que ha dejado en el olvido?

Para entender mejor de dónde proviene el interés por la memoria hay que comprender, paradójicamente, que este surge más de una preocupación por el olvido que por la memoria. Como explica Tzvetan Todorov, “los regímenes totalitarios del siglo XX han revelado la existencia de un peligro antes insospechado: la supresión de la memoria. [...] Las huellas de lo que ha existido son o bien suprimidas, o bien maquilladas y transformadas; las mentiras y las invenciones ocupan el lugar de la realidad; se prohíbe la búsqueda y difusión de la verdad; cualquier medio es bueno para lograr este objetivo” (Todorov, 2000, p. 11). Desde una perspectiva como esta, la memoria se convierte en un mecanismo para luchar

contra las imposiciones de regímenes autoritarios que no han podido acabar con algo tan íntimo y personal como el recuerdo del individuo. Quienes sobreviven a ese pasado violento, autoritario, destructivo, cuentan con un recurso de grandísimo valor: su memoria y la posibilidad de narrar lo que ha sucedido.

Todorov utiliza el ejemplo de los campos de concentración existentes en el régimen nazi para rescatar el valor que puede tener la memoria de los sobrevivientes. Dice este autor: “informar sobre los campos es la mejor manera de combatirlos; lograr ese objetivo no tiene precio” (Todorov, 2000, p. 11). En este ejemplo, Todorov le está dando un doble valor a la memoria: por un lado, el hecho de quitar el control de la información de las manos de quienes estaban en una posición de poder. Por el otro, tomar el acto de reminiscencia como una forma de resistencia a los postulados, ideas y valores en que se sustentan los regímenes opresores y a aquellos que los encarnan y los han desarrollado. Y, si bien este ejemplo de Todorov corresponde a un hecho histórico en particular, el valor que le asigna a la memoria de la víctima es transferible a cualquier otro proceso histórico. El hecho de sobrevivir y narrar lo sucedido va en contravía, la mayor parte de las veces, de la información que los opresores buscaban establecer como cierta y, de esta manera, se está adelantando un acto de resistencia en contra de la dominación.⁶

A partir de lo anterior se entiende mejor una segunda característica de la memoria: no es lo mismo hablar de historia, entendida como la reconstrucción del pasado, que hablar de memoria. La escritura de la historia puede efectuarse de múltiples maneras. Idealmente, es el resultado del trabajo de historiadores que buscan hacer una reconstrucción fidedigna y objetiva del pasado, basados en fuentes de información que sean confiables.⁷ Pero, de igual forma, la escritura de la historia

⁶ No debe resultar extraño que en los casos de regímenes autoritarios o de fuerzas opresoras se utilicen diferentes mecanismos para acallar a las víctimas. Las amenazas, las desapariciones o los asesinatos se utilizan en muchos casos para evitar que se conozca la realidad sobre lo sucedido.

⁷ Con respecto a la escritura de la historia y al trabajo de los historiadores existen múltiples teorías y reflexiones que no son objeto de esta discusión. Lo que quiere destacarse es que existe una disciplina como la historia que busca llevar a cabo un trabajo juicioso de reconstrucción del pasado

puede responder a los intereses particulares de un grupo, privilegiando así algunos sucesos o personajes y dejando en el olvido algunos otros acontecimientos o figuras. Es este, precisamente, el riesgo que está denunciando Todorov al referirse a la manipulación de la información.

Pierre Nora reconocía la distancia entre estos conceptos. Para dicho autor:

“memoria e historia, lejos de ser sinónimos, parecen estar ahora en una oposición fundamental. [...] La memoria es un fenómeno perpetuamente actual, un vínculo que nos une al presente eterno; la historia es una representación del pasado. [...] La memoria instala al recuerdo dentro de lo sagrado; la historia, siempre prosaica, lo libera de nuevo. [...] La memoria se arraiga en lo concreto, en los espacios, los gestos, las imágenes y los objetos; la historia se obliga estrictamente a las continuidades temporales, a las progresiones y a las relaciones entre las cosas. [...] La memoria es ciega a todos menos al grupo al que une, lo que implica, como decía Maurice Halbwachs, que hay tantos recuerdos como hay grupos, que la memoria es por naturaleza múltiple y, sin embargo, específica; es colectiva, plural y, aun así, individual. La historia, por el contrario, es de todos y de nadie, de ahí su pretensión de autoridad universal” (Nora, 1989, p. 9).⁸

Esta mirada sobre la diferencia entre memoria e historia puede parecer muy radical, pero arroja algunas luces acerca de los aportes particulares y únicos que puede hacer la memoria sobre el pasado. No se trata, por supuesto, de restarle valor a la historia, sino de comprender que la una y la otra, memoria e historia, tienen un valor diferente a la hora de mirar el pasado. Como señala el historiador Rodolf von Thadden, “pueden coexistir dos presentaciones distintas de un mismo hecho, sin que por ello la historia pierda su fondo de verdad. Los hechos históricos solo se conciben en la medida en que sean percibidos, siendo la percepción que se tiene de ellos tan importante como su propia facticidad [sic]” (Von Thadden, 2007, p. 36).

en contraposición a reconstrucciones de hechos ocurridos que responden a intereses particulares y que, por lo mismo, resultan sesgadas.

⁸ Esta y las demás traducciones de textos escritos originalmente en inglés fueron hechas por la autora de este documento.

Desde esta perspectiva, y retomando lo que se ha planteado, la historia ofrecería esa búsqueda de la “verdad”, de los hechos tal y como ocurrieron, desde una mirada objetiva, mientras que la memoria tiene la particularidad de contar lo sucedido desde la vivencia de una persona o grupo.⁹ En esta medida, no se puede entrar a juzgar o criticar la memoria, sobre todo si se trata de un testigo directo, pues su narración puede no ser imparcial y tampoco conoce cabalmente todo lo que aconteció. La riqueza del recuerdo radica, precisamente, en la propia experiencia. El sufrimiento y otras emociones son lo más privado de un individuo y solo este puede intentar transmitirlos para ofrecer una mirada acerca de lo que sucedió. Esto no quiere decir, por supuesto, que no se deba mantener cierta precaución con percepciones que puedan resultar arbitrarias o que se alejen demasiado de lo que llamamos “la realidad” (Von Thadden, 2007, p. 36). Pero, a pesar de este riesgo, “tenemos que respetar las memorias plurales y renunciar al intento de reducirlas forzosamente a una sola memoria única que borre todas las demás. Aunque no haya sino una historia, ella se traduce siempre en percepciones y memorias diferentes” (Von Thadden, 2007, p. 38).

Una tercera característica de la memoria es que “la memoria humana no es inclusiva, sino selectiva por naturaleza” (Wiesel, 2007, p. 11), lo que implica que “la memoria y el olvido van de la mano” (Wiesel, 2007, p. 11). Esta cuestión también la plantea Todorov, quien señala que “la memoria no se opone en absoluto al olvido.

⁹ Esta persona no necesariamente tiene que haber sido testigo directo de lo que ocurrió, aunque usualmente se trabaja la memoria desde las vivencias de quienes experimentaron algún suceso en carne propia. Al respecto vale la pena retomar los planteamientos de Maurice Halbwachs cuando escribe: “Para confirmar y rememorar un recuerdo, no hacen falta testigos en el sentido común del término, es decir, individuos presentes en una forma material y sensible. De hecho, no serían suficientes. Sucede que una o varias personas, reuniendo sus recuerdos, pueden describir con gran exactitud hechos u objetos que hemos visto a la vez que ellas, e incluso reconstruir toda la serie de nuestros actos y palabras que pronunciamos en circunstancias definidas, sin que nosotros recordemos nada de todo ello. [...] Cuando decimos que un testimonio no nos recordará nada si no queda en nuestra mente algún rastro del hecho pasado que tratemos de evocar, no queremos decir que el recuerdo o alguna de sus partes haya tenido que subsistir igual en nosotros, sino que, desde el momento en que nosotros y los testigos formemos parte de un mismo grupo y pensemos en común en determinados aspectos, seguimos en contacto con dicho grupo, y somos capaces de identificarnos con él y confundir nuestro pasado con el suyo” (Halbwachs, 2004, p. 27 y 29).

Los dos términos para contrastar son la *supresión* (el olvido) y la *conservación*; la memoria es, en todo momento y necesariamente una interacción de ambos. [...] la memoria, como tal, es forzosamente una selección; algunos rasgos del suceso serán conservados, otros inmediata o progresivamente marginados, y luego olvidados” (Todorov, 2000, p. 15-16). Esta cuestión es importante porque es una tarea individual conservar algunas cosas y suprimir otras. Ninguna persona o institución tiene el derecho de obligar a una persona a hacer esta selección de una manera determinada.

Pero, así como estos autores plantean que la selección de la memoria es una cuestión individual, otro, como Maurice Halbwachs, enfatiza que incluso en esta selección hay un contexto social que no puede omitirse y que conduce a que podamos hablar de memoria colectiva: “nuestros recuerdos siguen siendo colectivos, y son los demás quienes nos los recuerdan, a pesar de que se trata de hechos en los que hemos estado implicados nosotros solos, y objetos que hemos visto nosotros solos. Esto se debe a que en realidad nunca estamos solos” (Halbwachs, 2004, p. 26). Los lugares, los objetos, las personas, son los que permiten rememorar, al tiempo que cumplen un papel fundamental en la selección de la memoria. En palabras de Halbwachs, “para obtener un recuerdo, no basta con reconstruir pieza a pieza la imagen de un hecho pasado. Esta reconstrucción debe realizarse a partir de datos o nociones comunes que se encuentran en nuestra mente al igual que en la de los demás, porque pasan sin cesar de éstos a aquélla y viceversa, lo cual solo es posible si han formado parte y siguen formando parte de una misma sociedad” (Halbwachs, 2004, p. 34). Incluso los sentimientos, las emociones y los pensamientos están ligados a un contexto social particular. De ahí la importancia de este para evocar el recuerdo.

Estos aspectos sobre el olvido y la memoria colectiva cobran un interés particular cuando se hace referencia a sociedades que se encuentran en proceso de transición de un pasado problemático a un nuevo proyecto de sociedad, como es el caso de Colombia. Halbwachs afirma que “los hechos y nociones que menos nos

cuesta recordar proceden del ámbito común, al menos para uno o varios entornos. Por lo tanto, estos recuerdos son de «todo el mundo» en esta medida, y como podemos apoyarnos en la memoria de los demás, podemos recordarlos en todo momento y cuando queramos” (Halbwachs, 2004, p. 48). De hecho, y para precisar aún más su argumento, este autor plantea que “por extraño y paradójico que pueda parecer, los recuerdos que más nos cuesta evocar son aquellos que solo nos conciernen a nosotros, los que constituyen nuestro bien más exclusivo, como si no pudieran escapar a los demás más que a condición de escaparnos también a nosotros mismos” (Halbwachs, 2004, p. 49). Este punto remite a la relación entre memoria e identidad que, como se verá más adelante, es uno de las preocupaciones principales al pensar el ámbito escolar como un espacio para entablar diálogos sobre la memoria.

De igual forma, los planteamientos de Halbwachs nos remiten a una idea que ofrece Wiesel cuando señala que “olvidar a los muertos es matarlos de nuevo; es negar la vida que ellos vivieron, la esperanza que los sostenía, la fe que los animaba. [...] Recordar es lo que permite al hombre afirmar que el tiempo deja huellas y cicatrices sobre la superficie de la historia, y que todos los acontecimientos se encuentran concatenados unos a otros, al igual que los seres vivos” (Wiesel, 2007, p. 12). En el mismo orden de ideas, olvidar a las víctimas o dejarlas fuera de la memoria colectiva tiene unas consecuencias indiscutibles en los procesos de transición. Resulta, entonces, necesario dedicar unas páginas a discutir por qué y para qué es necesario recordar y abrir las puertas a la memoria.

2.3 EL DEBER DE RECORDAR

Más allá de los aportes que pueda hacer la memoria a la mirada sobre el pasado debido a sus características singulares, a la hora de referirse a la memoria para pensar en sociedades con pasados conflictivos y dolorosos, varios autores han presentado sus reflexiones en torno a dos preguntas básicas: ¿por qué recordar? y ¿para qué recordar? Parecería más fácil e incluso práctico dejar atrás el dolor causado por eventos y personas del pasado para comenzar, como se dice coloquialmente, con borrón y cuenta nueva. No obstante, lo que indican diferentes casos históricos es que no puede reconstruirse exitosamente una sociedad y no puede pensarse en un nuevo proyecto si se ignoran los hechos que la llevaron al momento en el cual se encuentra.

Las comisiones de la verdad que se han generado en varios países, sobre todo en el continente africano¹⁰, son un ejemplo de la necesidad de conocer el pasado y dar un espacio a las víctimas para que narren lo sucedido. El director del Centro Internacional para la Justicia Transicional de Bruselas, Mark Freeman, explica en su libro *Truth Commissions and Procedural Fairness* que

Una comisión de la verdad es “una comisión investigadora autónoma, centrada en las víctimas, establecida *ad hoc* en un Estado (y autorizada por el mismo Estado) cuyas funciones primordiales son: 1) investigar e informar sobre las causas principales y las consecuencias de patrones amplios y relativamente recientes de severa violencia o represión que hayan ocurrido en dicho Estado durante un período determinado de régimen autoritario o de conflicto armado, y 2) presentar recomendaciones para corregir dichas violaciones y prevenir que ocurran en el futuro” (citado por Freeman, 2007, p. 31).

¹⁰ Ha habido comisiones de la verdad en países como Congo, Chad, Ghana, Uganda, Nigeria y Marruecos, aunque la más conocida es la de Sudáfrica.

En esta descripción se incluyen dos de los motivos principales que se han tenido en cuenta para responder a las preguntas de por qué y para qué recordar: por un lado, por un deber moral hacia las víctimas y, por el otro, para aprender del pasado. El mismo autor plantea que “muchos creen que [las comisiones de la verdad] no solo pueden mejorar nuestra comprensión de ciertos eventos controvertidos, sino también contribuir a los esfuerzos de investigación y también a programas de reparación para las víctimas, a reformas institucionales y legales y a la reconciliación nacional” (Freeman, 2007, p. 32). En este sentido, las comisiones de la verdad son un claro ejemplo de la importancia que una mirada sobre el pasado tiene a la hora de una transición hacia la paz.

Pero no se trata de recordar por recordar. Se dice con frecuencia que *quien olvida su historia está condenado a repetirla*. Habrá quienes estén de acuerdo con esa postura o tal vez no. Pero lo cierto es que el pasado ofrece unas lecciones útiles para el futuro que no pueden desconocerse. En este sentido, la memoria juega un papel fundamental a la hora de mirar sucesos pretéritos. Lo importante es detenerse a pensar en los usos que se le da a dicha memoria.

En su libro, *Los abusos de la memoria*, Todorov presenta una reflexión muy pertinente sobre los usos y los abusos de la memoria. Propone que para diferenciarlos es preciso preguntarse sobre los posibles efectos de recurrir a la memoria, poniendo en una balanza lo positivo y lo negativo; el bien y el mal que pueda resultar de ello. Una vez planteado esto, señala que el recuerdo puede ser leído de manera literal o ejemplar, pero mientras que la memoria ejemplar es potencialmente liberadora, la memoria literal, sobre todo si es llevada al extremo, es portadora de riesgos (Todorov, 2000, p. 31).

Siguiendo con esta línea de reflexión, Todorov afirma que:

El uso literal, que convierte en insuperable el viejo acontecimiento, desemboca a fin de cuentas en el sometimiento del presente al pasado.
El uso ejemplar, por el contrario, permite utilizar el pasado con vistas al

presente, aprovechar las lecciones de las injusticias sufridas para luchar contra las que se producen hoy en día, y separarse del yo para ir hacia el otro (Todorov, 2000, p. 32).

En este sentido, la memoria debería utilizarse no para recordar sin motivo alguno, sino para poder construir a partir de ella. Desde la perspectiva de Todorov, el culto a la memoria puede hacerla estéril o causar una represión del presente por quedarse en la conmemoración obsesiva. De igual forma, un abuso de la memoria puede llevar a alimentar sentimientos de odio o de venganza. En cambio, el uso ejemplar de la memoria permite estar alerta frente a situaciones nuevas y, al mismo tiempo, similares a las que se vivieron en el pasado, convirtiendo esa mirada sobre el pasado en un principio de acción para el presente (Todorov, 2000).

Pero la respuesta a las preguntas ¿por qué recordar? y ¿para qué recordar? no se agota con las lecciones que puede dejar el pasado para el presente y para el futuro. Como explica Camila de Gamboa, para las sociedades con pasados conflictivos y difíciles es de especial importancia el hecho de no dejar el pasado atrás, sino construir a partir de este. Más aún: más allá de una cuestión práctica en términos de aprendizaje, toda comunidad política tiene el deber de recordar un pasado de justicia y sufrimiento reciente “cuando hace tránsito hacia una sociedad democrática incluyente en condiciones de igualdad” (De Gamboa, 2005, p. 305).

Para De Gamboa es una cuestión fundamental entender que “el presente de cualquier comunidad política se encuentra ligado a su pasado. [...] La pregunta pertinente para estas sociedades es la de cómo afrontar esos pasados” (De Gamboa, 2005, p. 303).¹¹ Así, las preguntas de qué recordar, por qué hacerlo y para qué hacerlo deben responderse teniendo presentes problemas reales a los que se enfrentará la sociedad en transición, como es el caso de la reconciliación que se

¹¹ La autora hace una aclaración que es pertinente retomar. Cuando utiliza el término *comunidad política* no está haciendo una distinción con el de *sociedad civil*. La autora entiende la comunidad política “como integrada por personas que nacieron o viven en un Estado-nación, y que tienen el estatus de ciudadanos” (De Gamboa, 2005, p. 303).

plantea después de un pasado violento. Para la autora, la reconciliación debe ser vista, en sí misma, como un proyecto democrático y, en este sentido, el hecho de recordar debe hacerse con miras a dicha reconciliación. En esta medida, la comunidad política tiene que asumir una postura de responsabilidad sobre el pasado violento: “la idea de actuar como una comunidad responsable sin tener en cuenta nuestra obligación para con los hechos pasados niega el contexto histórico necesario para cambiar y abrazar una agencia moral y política orientada hacia el futuro” (De Gamboa, 2005, p. 310).

La cuestión de la responsabilidad de recordar está ligada, a su vez, a la necesidad de asumir una postura crítica hacia el pasado. Para ello se requiere tomar los valores que hacen parte de una democracia inclusiva¹² y hacer una lectura del pasado que permita juzgarlo y realizar cambios a partir de los mismos. Para lograr una transición exitosa “resulta necesario evaluar moral y políticamente esta historia de sufrimiento, ya que es la única forma real y honesta de lograr la justicia, asignar distintos grados de responsabilidad y trabajar hacia una democracia inclusiva. De lo contrario, una sociedad que no tome en serio su pasado problemático corre el riesgo de adoptar formas defectuosas de tratar los daños infligidos en el pasado” (De Gamboa, 2005, p. 313).

Ahora bien, esa responsabilidad moral de recordar, que no resulta fácil de entender o de explicar, la aborda y resume Pablo de Greiff, relator especial de las Naciones Unidas para el fomento de la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición en el ICTJ (International Center for Transitional Justice) con tres argumentos: uno, orientado hacia el futuro, otro, hacia el pasado y un último, hacia el presente. Para ello, este autor parte de la pregunta de ¿por qué estaría

¹² De Gamboa explica que una democracia inclusiva es “el mejor modelo político para reconocer, respetar y proteger el valor igualitario de la ciudadanía. En este tipo de democracia, las diferencias de clase, raza, género, cultura y religión no pueden utilizarse para dominar o excluir a individuos o grupos. En este sentido, una democracia inclusiva debe respetar y proteger a sus ciudadanos a través de las instituciones políticas y legales, y las prácticas públicas, así como crear lo que Iris Marion Young denomina un modelo deliberativo de discusión y toma de decisiones, según el cual “la democracia es una forma de razón práctica”.” (De Gamboa, 2005, p. 305).

moralmente mal que los colombianos se olvidaran de las víctimas? para plantearse si existe una obligación de recordar. Desde su perspectiva, “a pesar de lo aparentemente intuitiva que aparece esta obligación en contextos de transiciones democráticas y de injusticias históricas, esta no es una obligación fácilmente identificable. No aparece, por ejemplo, en nuestro vocabulario moral cotidiano” (De Greiff, 2007, p. 162).

Dicho esto, el primer argumento que plantea de Greiff, el orientado hacia el futuro, se enfoca en la idea de aprender del pasado para construir un futuro mejor y para no repetir los errores antes cometidos. En esta medida, su razonamiento implica una reflexión sobre las causas que condujeron a aquellos eventos violentos y dolorosos, pensando en los cambios que pueden alcanzarse para que el futuro sea diferente. No obstante, aunque volvemos a encontrarnos con un argumento enfocado en las lecciones del pasado, el mismo autor encuentra dos debilidades en él. Por un lado, el pasado o la historia no se repiten. Cada situación tiene unas particularidades específicas, por lo que no puede caerse en la simplificación histórica.¹³ Por el otro, una segunda objeción a este argumento es que se centra en que “nosotros”, los que estamos pensando cómo aprovechar el pasado, nos olvidamos de las víctimas. Dice de Greiff: “al instrumentalizar el pasado con el fin de obtener beneficios futuros la especificidad de las víctimas y de su sufrimiento puede erosionarse” (De Greiff, 2007, p. 164). Y, si bien esta crítica puede salvarse al pensar que las víctimas son capaces de tener una motivación para buscar cambios de fondo, no es claro si esto puede ser motivo suficiente para hablar de una obligación moral de recordar.

El segundo argumento que plantea De Greiff se dirige hacia el pasado. En este, la obligación de recordar proviene de “las deudas que pudimos haber adquirido directamente o heredado del pasado” (De Greiff, 2007, p. 164). De Gamboa señala

¹³ Todorov responde a este cuestionamiento diciendo que no se trata de que el pasado se repita, sino de lograr establecer similitudes entre diferentes eventos que puedan indicarnos cómo actuar y qué acciones evitar.

que es Walter Benjamin quien mejor esgrime este argumento al plantear que “el presente es el resultado del sufrimiento de nuestros antepasados, por lo cual olvidarlos equivaldría a cometer un segundo crimen” (De Gamboa, 2005, p. 316). Sin embargo, no logra establecerse con claridad por qué imputar esta obligación a quienes no fueron autores de la violencia, cómplices o espectadores pasivos. ¿Cómo atribuir a generaciones futuras una obligación similar a la que podrían tener dichos actores? Para De Greiff es claro que “mientras que un pueblo quiera reclamar su existencia como una sociedad o como una nación debe al mismo tiempo aceptar su existencia como una comunidad a través del tiempo y por lo tanto debe reconocer que los actos cometidos por agentes anteriores todavía atan a la comunidad contemporánea. Pero esto simplemente reitera la obligación [de recordar] sin expresar su origen” (De Greiff, 2007, p. 168). Puede que, como escribía Jürgen Habermas, “nuestra vida está unida a un contexto histórico que nos hizo quienes somos hoy” (citado por de Greiff, 2007, p. 169), pero esto no implica, de manera alguna, que nuevas generaciones deban asumir una responsabilidad en términos de deudas del pasado por actos que escaparon a sus decisiones o a su voluntad. Lo que sí es cierto es que no pueden desconocer su pasado a la hora de buscar transformaciones, pero esto hace parte del argumento orientado al futuro.

Por último, De Greiff explica lo que considera un argumento encaminado hacia el presente, el cual tiene como objetivo central asegurar relaciones de confianza entre los integrantes de una misma comunidad: “los ciudadanos se dan unos a otros razones para tenerse confianza si muestran voluntad para reconocer públicamente un pasado atroz. Es decir, la forma de darle razones para participar en un proyecto ciudadano común a quienes tienen preocupaciones acerca de nuestra identidad política es demostrando disposición a reflexionar acerca de la constitución de nuestra identidad” (De Greiff, 2007, p. 173). Esta cuestión es especialmente valiosa cuando el diálogo se entabla con quienes hicieron parte de ese pasado problemático y con figuras de poder, pues el proyecto político tiene así mayores posibilidades de éxito (De Gamboa, 2005).

Este argumento, además, tiene una segunda dimensión a la que debe prestársele atención. Puede que no exista una deuda hacia las víctimas del pasado, como se planteaba en el argumento orientado hacia el pasado, pero tal vez sí puede pensarse en lo que se debe a sus descendientes o a los sobrevivientes. Ellos son parte de ese diálogo social en el que se busca desarrollar un nuevo proyecto de sociedad y, por lo mismo, las relaciones de confianza deben ser especialmente fuertes con este grupo. Como dijo el presidente de la República Federal Alemana, Richard von Weizsäcker, en la conmemoración del 40º aniversario del fin de la Segunda Guerra Mundial, en 1985: “si por nuestra parte intentáramos olvidar lo que ha ocurrido, en vez de recordarlo, esto no solo sería inhumano, también tendría un impacto en la fe de los judíos que sobrevivieron y destruiría las bases de la reconciliación” (citado por De Greiff, 2007, p. 171). Así, a la hora de pensar en la obligación de recordar desde una perspectiva del presente, no puede perderse de vista la necesidad de garantizar relaciones de confianza como un aspecto clave para poder hablar de reconciliación y de transformación social.

Para De Greiff, el argumento enfocado en el presente es el más sólido a la hora de concebir la obligación de recordar. Esto se debe a varios aspectos que enuncia y explica con detenimiento. Por un lado, el argumento no descansa “sobre una noción de responsabilidad colectiva o extendida [...]”, el argumento no afirma que las generaciones posteriores deben recordar porque ellas son en algún sentido todavía responsables por lo que sucedió en el pasado. Por el contrario, el argumento afirma que debemos recordar pues esta es una manera de ganar la confianza de aquellos cuyos antepasados fueron victimizados”. Por otro lado, este argumento “implica que no son ni los filósofos, ni los historiadores, ni los administradores públicos quienes han de decidir cuál es el pasado relevante que debe ser recordado [...] el argumento se mueve en la dirección de resolver estas cuestiones mediante deliberaciones abiertas y públicas.” Adicionalmente, “en lugar de fijar de una vez por todas la obligación de recordar para siempre algunos eventos históricos particulares, el argumento puede acomodar percepciones cambiantes acerca de lo que merece ser

recordado”. Para finalizar, “este argumento a favor de la obligación de recordar no sólo evade las complicaciones que afectaban a sus alternativas anteriores, sino que aclara los fundamentos normativos de tal obligación. [...] la confianza social puede aumentar si hay voluntad de recordar a las víctimas, no sólo como una forma de expresarles nuestra gratitud, sino nuestro sentido de pérdida.” De igual forma, “la confianza ciudadana puede ser fomentada si sabemos que aquellos en quienes confiamos no solo están dispuestos a aprender de sus errores y ofensas, sino –más importante aún–, si sabemos que tienen una percepción aguda para detectar de antemano las consecuencias de sus posibles transgresiones” (De Greiff, 2007, p. 172-174).

Ahora bien, lo que nos presentan las visiones de los diferentes autores antes mencionados es que hay un deber de recordar para que las sociedades con pasados problemáticos tengan un tránsito exitoso hacia un nuevo proyecto de sociedad en paz. De hecho, varios de los autores analizados se refieren directamente a los procesos de reconciliación que son parte fundamental de dicha transición. No obstante, no se trata de recordar por recordar, sino de concebir la rememoración desde unas metas claras, evitando los abusos que puedan dársele a la memoria. Queda pendiente revisar una última cuestión relacionada con las preguntas de ¿por qué recordar? y ¿para qué recordar?: la relación que existe entre memoria e identidad.

2.4 MEMORIA E IDENTIDAD

El vínculo existente entre memoria e identidad aparece en los trabajos de la mayor parte de los autores que investigan y reflexionan en torno al tema de la memoria. Algunos de ellos se detienen a reflexionar en dicha relación, mientras que otros

simplemente la mencionan. Lo cierto es que pareciera innegable que uno de los motivos fundamentales para darle importancia a la memoria y para reconocer la trascendencia de recordar el pasado es que lo que somos, tanto individual como socialmente, está vinculado con el pasado y con aquellos eventos que nos han marcado.

Al principio de este capítulo se retomaba una idea de Elie Wiesel según la cual “la memoria se halla indisolublemente unida a la identidad, de manera que las dos se sustentan mutuamente” (Wiesel, 2007, p. 12). Quien no tiene recuerdos pretéritos difícilmente podrá saber quién es; al mismo tiempo, la rememoración se presenta de determinada forma, de acuerdo con cada persona. El recuerdo no solo depende de lo que se elige recordar y lo que se deja en el olvido¹⁴, sino que, a partir del contexto social en el que se encuentra inmerso el individuo, los recuerdos aparecen de una forma u otra. Y, si la memoria, si las huellas que dejó el pasado en una persona, son fundamentales para la construcción de la identidad individual, lo mismo puede decirse de la construcción de una identidad como comunidad. No puede perderse de vista, como el mismo Wiesel indica, que “el hombre se define por su memoria individual, la que está ligada a la memoria colectiva” (Wiesel, 2007, p. 12).

Esta reflexión de Wiesel es todavía más evidente cuando se revisa el trabajo de Halbwachs, quien propuso el término de memoria colectiva. Si bien este autor no niega la existencia de una memoria individual, desde su perspectiva esta solo puede existir en la medida en que el individuo hace parte de una comunidad: “para obtener un recuerdo, no basta con reconstruir pieza a pieza la imagen de un hecho pasado. Esta reconstrucción debe realizarse a partir de datos o nociones comunes que se encuentran en nuestra mente al igual que en la de los demás, porque pasan sin

¹⁴ Para entender mejor esta cuestión, vale la pena retornar a la explicación de Todorov sobre la memoria como una elección: “como la memoria es una selección, ha sido preciso escoger entre todas las informaciones recibidas, en nombre de ciertos criterios; y esos criterios, hayan sido o no conscientes, servirán también, con toda probabilidad, para orientar la utilización que haremos del pasado.

cesar de éstos a aquélla y viceversa, lo cual sólo es posible si han formado parte y siguen formando parte de una misma sociedad” (Halbwachs, 2004, p. 34). En este sentido, cuando un individuo se separa de dicho grupo tendrá mayores dificultades para evocar el recuerdo, pues ha perdido algunos de esos referentes comunes. Esto implica, a su vez, que hay una transformación en el individuo mismo, pues “la sucesión de recuerdos, incluso los más personales, se explica siempre por los cambios que se producen en nuestras relaciones con los distintos medios colectivos, es decir, en definitiva, por las transformaciones de estos medios, considerando cada uno aparte y en su conjunto” (Halbwachs, 2004, p. 51).

Entonces, si retomamos las preguntas de ¿por qué recordar? y ¿para qué recordar? y nos enfocamos en una visión de grupo, resulta evidente que no podemos deshacernos del pasado, pues este ha dejado huellas profundas en la formación del mismo. De acuerdo con Stéphane Michonneau, “es evidente que la memoria permite entender cómo se fomentan las identidades colectivas: la memoria garantiza la cimentación de los grupos en torno a valores y recuerdos comunes. Son elementos muy importantes de cohesión social” (Michonneau, 2008, p. 48). Los nacionalismos, el sentido de pertenencia, la defensa de una comunidad nacional, entre otras cuestiones, son el resultado de concebir que existen unos elementos comunes que nos hacen ser y sentirnos parte de un grupo y, por supuesto, una de esas cuestiones es el pasado, la historia de la comunidad. No debe perderse de vista, como señala Manuel Castells, que “la identidad es «la fuente de sentido y experiencia para la gente»; o en una explicación más detallada, «es el proceso de construcción del sentido atendiendo a un atributo cultural, o un conjunto de atributos culturales, al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido»” (citado por Pérez Ledesma, 2008, p. 25). Y, dentro de esos atributos culturales, el pasado común juega un papel fundamental. Como plantean Beramendi y Baz, en *Identidades y memoria imaginada*, las memorias colectivas permiten la consolidación de tradiciones y estas, a su vez, son un ingrediente clave en la

formación y la preservación de las identidades. De ahí la importancia de las políticas de la memoria que pueda adoptar un Estado (Beramendi y Baz, 2008, p. 16).

A partir de los planteamientos anteriores, hay dos ideas que deben ser rescatadas y resaltadas, sobre todo para entender más adelante de qué manera puede establecerse una conexión entre memoria y cultura de paz. Por un lado, “hay que señalar que la representación del pasado es constitutiva no solo de la identidad individual –la persona está hecha de sus propias imágenes acerca de sí misma– sino también de la identidad colectiva” (Todorov, 2000, p. 51). Por el otro, “no hay una separación radical entre identidad individual o personal e identidad colectiva o social. Ni siquiera existe de antemano una jerarquía entre una y otra” (Pérez Ledesma, 2008, p. 25). Si estas dos cuestiones quedan claras, resulta más evidente por qué el hecho de entablar diálogos sobre el pasado permite generar relaciones de confianza entre los integrantes de una sociedad, como plantea De Greiff, y propiciar así un nuevo modelo político y una nueva propuesta de sociedad que pueda ser exitosa, como sostiene De Gamboa.

3. ¿POR QUÉ LLEVAR LA MEMORIA AL ÁMBITO ESCOLAR?

3.1 EL INTERÉS EN TRABAJAR CON LOS MÁS JÓVENES

Algunas de las preguntas centrales que siempre estuvieron presentes en el desarrollo de la investigación que dio origen a este documento fueron: ¿por qué trabajar con los más jóvenes?, ¿qué puede aportar esta población a un país que busca salir del conflicto? y ¿por qué pensar en el ámbito escolar para entablar diálogos sobre la memoria? Y, si bien al plantear el proceso investigativo se formularon algunas ideas iniciales de por qué trabajar teniendo como foco a esta población¹⁵, las reflexiones de algunos autores arrojaron luces para responder a estos interrogantes.

Un primer trabajo que es preciso mencionar es el del autor de la iniciativa “Aulas en paz”, Enrique Chaux, titulado *Contribución de la educación a la construcción de paz: retos y avances*. En su escrito, Chaux presenta los resultados de varias investigaciones realizadas en diferentes países, según las cuales crecer en medio del conflicto y la violencia puede tener efectos sobre las actitudes, creencias y patrones de comportamiento de la población (Chaux, 2012, p. 494). El autor parte

¹⁵ La autora de este documento ha trabajado durante los últimos años como docente de Ciencias Sociales a nivel escolar y una de las cuestiones que más le ha llamado la atención es cómo los niños y niñas adoptan y repiten discursos sobre el conflicto armado que han escuchado en sus casas, sin tener una mirada crítica sobre el mismo. Estos discursos los llevan a asumir posturas ante temas como las negociaciones de paz sin contar con los elementos necesarios para poder argumentar una postura. Lo más preocupante de esta situación es que si el ámbito escolar no se consolida como un espacio en el que ellos puedan cuestionar y discutir esas posturas, los discursos con los que llegaron permanecerán intactos y los acompañarán también en su vida como adultos.

de los casos de El Salvador y Guatemala –países en los que se llevaron a cabo procesos de paz exitosos, luego de vivir intensos conflictos armados, pero en los que, aunque no ha habido confrontaciones posteriores, sí ha habido niveles alarmantes de violencia–, para recalcar que las causas de dicha violencia pueden estar ligadas al medio agresivo en el que creció buena parte de la población. En esta medida, “es posible que muchos hayan aprendido de su contexto a considerar la violencia como legítima y necesaria para resolver conflictos, para responder a ofensas, o para conseguir objetivos sociales o personales, que este aprendizaje se mantenga por muchos años, inclusive después de que el conflicto haya terminado” (Chaux, 2012, p. 494).

Los ejemplos de esos dos países centroamericanos llevan a Chaux a preguntarse por lo que puede suceder en Colombia, así termine el conflicto de años, pues este ha durado mucho tiempo y ha tenido unos niveles de violencia muy altos y extendidos a lo largo y ancho del territorio, lo que implica que la mayor parte de la población infantil colombiana ha tenido contacto con la violencia en una forma u otra durante toda su corta vida. El trabajo de Chaux tiene por objetivo examinar “los efectos negativos que el conflicto armado y la exposición a la violencia pueden estar teniendo sobre la niñez, especialmente con respecto a los efectos psicológicos que puedan contribuir a que la violencia se mantenga en el largo plazo” (Chaux, 2012, p. 494).

Los estudios y casos que analiza Chaux, además de los resultados de sus propias investigaciones, indican que crecer en contextos violentos puede tener efectos que van desde sufrir depresión, problemas de sueño, estrés y dificultades cognitivas, hasta implicaciones sobre el comportamiento y manifestaciones de agresividad. Lo más preocupante de estas últimas es que se corre el riesgo de contribuir a la perpetuación de la violencia: “se puede estar conformando un ciclo de violencia debido a que la violencia en la comunidad puede llevar al desarrollo de comportamientos agresivos que pueden llevar a más violencia en el largo plazo” (Chaux, 2012, p. 495). Esto puede deberse a varias razones: a que niñas y niños

observan a los adultos ser agresivos e imitan esa conducta; a que los adultos que son agresivos reciben reconocimiento y son valorados socialmente, por lo que niños y niñas los ven como héroes; a que niñas y niños aprenden que está bien utilizar la violencia para responder a una agresión recibida y a que la violencia se concibe como una forma legítima de lidiar los conflictos. Entonces, en una situación problemática, aun si finaliza el conflicto, esos niños y niñas al convertirse en adultos podrían llevar a que la violencia se mantenga, porque fue lo que aprendieron e imitaron.

Chaux enfatiza que en el caso colombiano se ha encontrado que “los niños y niñas más expuestos a la violencia política desarrollan con más frecuencia comportamientos agresivos. [...] los estudiantes que viven en municipios en los que son frecuentes los enfrentamientos armados son en promedio más agresivos que los estudiantes de otros municipios” (Chaux, 2012, p. 495). Estos datos ratifican que existe una relación entre la exposición a la violencia y los comportamientos agresivos. Sin embargo, no implican que aquellos niños y niñas que no habitan en territorios en que se vive directamente el conflicto armado estén exentos de desarrollar conductas violentas y agresivas por el hecho de vivir en un país con altísimos niveles de violencia. Existen otros mecanismos de legitimar los comportamientos violentos y agresivos como estrategias para manejar los conflictos.¹⁶

Uno de los mayores riesgos de la exposición constante a la violencia y de la adecuación a entornos agresivos es que niñas y niños desarrollan menos la empatía. Chaux explica este riesgo al señalar que “quienes sienten menos empatía actúan agresivamente con mayor frecuencia. Es decir, la exposición a la violencia

¹⁶ Si bien Chaux no hace referencia alguna a los medios de comunicación, sino que se enfoca en la experiencia directa con la violencia y el conflicto armado, valdría la pena revisar de qué manera contribuyen medios como la televisión, la radio y la prensa a legitimar la violencia y a engrandecer figuras que se valen de la agresividad para alcanzar sus objetivos. Este estudio sería de gran interés para estudiar la conformación de los ciclos de violencia, pues los niños están en constante contacto con diferentes medios de los que reciben de manera acrítica una gran cantidad de información.

parece contribuir a una desensibilización frente al dolor de los demás y esa desensibilización parece contribuir a un aumento en la agresión” (Chaux, 2012, p. 497). Cuando esto sucede, no se consideran estrategias diferentes a la belicosidad para actuar en situaciones conflictivas, pues no se reconocen las posibles ventajas de acudir a herramientas como la escucha del otro, el diálogo y la negociación en que ambas partes pueden exponer sus puntos de vista, sin que esto signifique imponerse a la fuerza sobre el otro.

Las reflexiones de Chaux en el documento citado son una razón de peso para pensar en la necesidad de trabajar con los más jóvenes en la construcción de una cultura de paz. Los datos que presenta este autor demuestran la manera en que se arraiga una cultura de la violencia y cómo los más jóvenes terminan reproduciendo esos comportamientos agresivos como mecanismos para lograr sus objetivos o para enfrentar y resolver los conflictos. Es evidente, entonces, que, para pensar en un nuevo proyecto de sociedad en un país como Colombia, la educación juega un rol clave a la hora de mostrar alternativas a la violencia. Las reflexiones que se presentaban en el primer capítulo sobre la relevancia de una educación para la construcción de una cultura de paz cobran sentido al estudiar el panorama que presenta Chaux sobre la niñez en Colombia y su contacto permanente con la violencia.

Otro aspecto que se tuvo en cuenta para considerar la relevancia de trabajar con la población de niños, niñas y jóvenes en la construcción de una cultura de paz es la que plantea Mariela Sánchez Cardona al resaltar la importancia de la educación para la paz, pues a edades tempranas “el niño es más flexible al cambio y posee menos contaminación mental en relación con las vivencias de los adultos” (Sánchez Cardona, 2015, p. 86).

En una conversación directa sostenida con la autora de esta investigación, Sánchez Cardona desarrolló esta idea al sugerir que una ventaja de trabajar con la población juvenil es que se le pueden presentar diferentes modelos acerca de cómo entender

la paz y la violencia y poder lograr altos niveles de influencia. La población infantil y juvenil no tiene o no ha desarrollado todavía una conducta que sí tienen los adultos, quienes cuentan con unas estructuras mentales fruto de muchos años, durante las cuales han estado acumulando información, validando hipótesis y confirmando formas de ver el mundo, lo que dificulta romper esas estructuras mentales y los conceptos que han adoptado en torno a dimensiones relacionadas con la cultura de paz (M. Sánchez Cardona, comunicación personal, 25 de mayo de 2016).¹⁷ De hecho, a partir de su experiencia trabajando con adultos y capacitándolos en la enseñanza de la cultura de paz, dicha autora sostiene que “de una manera muy especial, se observa con frecuencia que cuando se educa a los adultos en estos temas, aparece en muchas ocasiones automáticamente una resistencia, ya que el cambio de ciertas actitudes y comportamientos en el individuo puede resultar incómodo y exige un esfuerzo mental que permita su transformación” (Sánchez Cardona, 2015, p. 85).

Sánchez Cardona no niega, sin embargo, que en el trabajo de construir una cultura de paz deba convocarse a la sociedad en su conjunto: los gobernantes, los dirigentes políticos, los sectores público y privado, las familias, los medios de comunicación, etc. De hecho, afirma que “es necesario que la *educación para la paz* en Colombia involucre tantos adultos como sea posible, ya que sin esta población no sería factible obtener resultados positivos frente a la difusión de la *cultura de paz*.”

[No obstante], vale la pena aclarar que cuando se trabaja con personas adultas, es fundamental tener en cuenta el reconocimiento de las diferentes prioridades que tiene cada grupo en determinadas circunstancias y en diferentes regiones del país” (Sánchez Cardona, 2015, p. 61). Aun así, a pesar de reconocer la necesidad de involucrar a los adultos, la investigadora enfatiza que trabajar con chicos, chicas y jóvenes que hasta ahora están estructurando sus esquemas de pensamiento, su

¹⁷ Sánchez Cardona destacaba esa dificultad de romper las estructuras mentales al referirse al trabajo que hizo con profesores para revisar modelos para la enseñanza de la cultura de paz. La investigadora enfatizaba que, quienes se comprometen con el cambio, logran hacerlo, pero aun para los docentes es difícil cambiar sus esquemas mentales.

manera de ver la vida y su pensamiento frente al bien y frente al mal, tiene algunas ventajas. Por su desarrollo personal, aún no culminado, ellos son más permeables, más maleables para comenzar a trabajar el tema de la cultura de la paz porque no están tan contaminadas ni viciadas sus estructuras mentales como lo están las de los adultos (M. Sánchez Cardona, comunicación personal, 25 de mayo de 2016). Esta postura la defiende, además, en su texto, cuando le da un reconocimiento especial a la educación para lograr cambios en la sociedad con miras a generar culturas de paz: “la educación para la paz es el eje central que debe ser promovido en cada uno de los países que deseen una paz sostenible, la cual debe garantizar un futuro más humano, justo y digno a todos los individuos” (Sánchez Cardona, 2015, p. 58).

Esta autora explica por qué es importante trabajar con niñas, niños y jóvenes y manifiesta que a través de la educación puede desplazarse la cultura de la violencia en un país como Colombia y sustituirla por una cultura de paz. Esto se debe, en buena medida, a que uno de los elementos clave de la educación para la paz es que esta “aspira no solamente a informar a las personas acerca de los diversos aspectos del conflicto humano, sino enseñar también habilidades para la resolución de conflictos. La principal presunción que respalda la *educación para la paz* es que, si los ciudadanos poseen más información acerca de las alternativas frente al uso de la fuerza, rechazarán siempre los caminos de la violencia” (Sánchez Cardona, 2015, p. 78).

Como dicen María Elena *Manjarrés Peña* y Milton *Molano Camargo* en su obra *La escuela que los niños perciben: aportes para construir una cultura desde la gestión institucional*, “la educación juega un papel muy importante y crucial en la construcción de la cultura de paz, porque no solo contribuye con informaciones y conocimientos, sino que desarrolla habilidades, competencias y destrezas para la interiorización, apropiación y permanente afianzamiento de la vivencia y la práctica cotidiana de los nuevos valores, actitudes y comportamientos (citados por Sánchez Cardona, 2015: 58).

Entonces, desde una perspectiva como la de Sánchez Cardona, uno de los aspectos positivos de trabajar con los más jóvenes es que esta población está más dispuesta a aceptar y apropiarse los conceptos relacionados con la cultura de paz y los mecanismos existentes para la resolución de conflictos. El hecho de que niñas y niños estén hasta ahora estructurando esos esquemas mentales de los que hablaba esta autora permite que desarrollen valores como los que Tuvilla Rayo destaca: afectividad, sentido ético de la vida, responsabilidad cívica y convivencia, a través de una educación cognitivo-afectiva, así como socio-política y ecológica (citado por Sánchez Cardona, 2015, p. 87), con mayor facilidad que lo que hace un adulto.

Esta perspectiva, sumada a la de Chauv, nos ofrece dos motivaciones sólidas y difícilmente cuestionables de por qué es necesario comenzar a trabajar en la construcción de una cultura de paz con los más jóvenes. Al pensar en estrategias para llegar e impactar a esta población, difícilmente puede haber un espacio más propicio para desarrollar esta tarea que el ámbito escolar: un espacio dedicado y diseñado especialmente para esta población, en el que se puede discutir y cuestionar comportamientos y aprendizajes que se habían dado como ciertos e inmutables.

3.2 LA RELACIÓN ENTRE LA MEMORIA Y LA CONSTRUCCIÓN DE CULTURA DE PAZ

Como se explicó en el primer capítulo de este documento y como destaca Xesus Jares, “la *cultura de la paz* debe tener como faro que guíe el camino un pensamiento según el cual la paz, en términos globales, debe rechazar la guerra, todas las clases de violencia, y no debe aceptar la desigualdad, la marginación, la inequidad y la

injusticia social como algo natural” (citado por Sánchez Cardona, 2015, p. 75). En este sentido, en la construcción de una cultura de paz deben incluirse dos elementos: por un lado, una serie de habilidades y competencias que permitan aprender a manejar los conflictos desde estrategias diferentes a la violencia y a relacionarse con los otros desde principios como la solidaridad, la bondad o la equidad y, por el otro, una serie de conocimientos ligados a la paz como un valor esencial, al igual que como un derecho humano (Cerdas-Agüero, 2015) al que se oponen cuestiones como el mantenimiento de estructuras que perpetúan la injusticia y la falta de oportunidades y de participación, el militarismo, las ideologías exclusivistas, el etnocentrismo, la ignorancia cultural y la mística de la masculinidad y la fuerza, entre otros (Fisas, 2001, p. 351).

Pero la paz a la que se está haciendo referencia no es una paz perfecta. Por lo mismo, se requiere “un modelo de educación que apoyándose en la realidad cotidiana y en las vivencias personales de sus actores intenta comprender y transformar la realidad, resolviendo las problemáticas sociales, sin tener que esperar que se haya producido una conciencia universal tal que la violencia deje de existir” (Tuvilla Rayo, 2004, p. 393). No puede pensarse en una educación para una cultura de paz desde la pura teoría. De nada sirve una cátedra o asignatura sobre valores y la enseñanza de una serie de informaciones y estrategias si nada de esto se aterriza en la realidad, se vivencia con ejemplos cotidianos y se apropia por vía de experiencia. Como enfatiza Palos Rodríguez, “cualquier intento de educación si no tiene un buen fundamento en la realidad será poco efectiva, y en el caso de la educación para la paz es fundamental partir de ella para comprenderla y poder transformarla” (Palos Rodríguez, 2001).

Así, cuando se piensa en la construcción de una cultura de paz desde la educación para un país como Colombia, caracterizado por varias décadas de conflicto armado y en el que hasta ahora se está comenzando a pensar en la construcción de una sociedad posconflicto, esa realidad de la que hablan Tuvilla Rayo y Palos Rodríguez está marcada por las huellas que ha dejado la violencia en el país. En esta medida,

la memoria de lo que ha sido el conflicto necesariamente debe jugar un papel en la aproximación que se hace a esos contenidos, habilidades y competencias que caracterizan la cultura de paz. No se puede perder de vista que, como se explicó en el capítulo anterior, existe una relación entre memoria e identidad social, lo que explica por qué la identidad de los colombianos tiene huellas del conflicto. Si se quiere transformar la realidad, si la educación para una cultura de paz pretende ayudar a desarrollar un nuevo proyecto de sociedad, es necesario partir de las causas que, con el tiempo y diversos tipos de experiencias, han hecho de esta lo que es.

Sin embargo, es importante ser precavidos con un aspecto que señala Sánchez Cardona: “En el caso particular de la cultura colombiana es muy común que algunos crean que el individuo es agresivo por naturaleza y que no puede cambiar, debido a que la violencia se encuentra por doquier: en las familias, las calles y los sistemas políticos, entre otros. Esta forma de pensar conduce a desarrollar una filosofía de vida de la desesperanza frente a la paz, la cual justifica la agresión del ser humano” (Sánchez Cardona, 2015, p. 46). Una mirada así sobre la agresividad y la cultura de la violencia tiene el riesgo de que si se considera que la violencia hace parte de la naturaleza de los colombianos se justifican los actos del pasado y se desecha la posibilidad de actuar en forma diferente y mejor. Una visión como esta “generaría pensamientos de comodidad y pasividad, lo cual puede, por un lado, disminuir la motivación y la energía para cambiar las cosas y, por otro, podría atenuar la culpabilidad de quienes se comportan agresivamente, lo cual estimularía la aparición de conductas violentas, ya que no habría un costo psicológico por actuar de esta forma” (Sánchez Cardona, 2015, p. 46).

La introducción de la memoria en la construcción de una cultura de paz debe hacerse, entonces, teniendo en cuenta varios factores. Por un lado, así como existe la memoria de lo traumático y doloroso que ha dejado el conflicto, también existe la memoria de la resistencia, de la lucha no armada, de una serie de comunidades que han logrado sobrevivir a la adversidad y superarla. Esas memorias también deben

ser tenidas en cuenta como parte de la realidad colombiana, pues dejan enseñanzas valiosas para pensar en construir una sociedad diferente y para saber que sí es posible. Por otro, si la cultura de paz “pretende, en última instancia, regir las actuaciones sociales de los sujetos, orientándolos hacia la construcción de una sociedad más justa, solidaria y pluralista, con el propósito de eliminar las raíces de la violencia a través de estrategias de paz” (Sánchez Cardona, 2015, p. 45), la memoria debe prestarse para una revisión crítica del pasado, que permita rastrear las causas y consecuencias del conflicto y la violencia en Colombia, y pensar en estrategias para evitar que se repitan los eventos que han marcado en forma negativa y traumática la historia del país. Desde estas dos propuestas se estaría dando un uso ejemplar a la memoria, desde una perspectiva como la planteada por Todorov, y se estaría pensando, además, en recuperar la memoria para transformar el presente y proyectar un futuro diferente, desde una lectura como la hecha por De Greiff.

Una reflexión interesante que permite pensar otra manera de integrar cultura de paz y memoria es la que ofrece Xabier Etxebarria, director del Centro de Ética Aplicada de la Universidad de Deusto, y responsable del área de educación para la paz de Bakeaz¹⁸, en su libro *La educación para la paz reconfigurada. La perspectiva de las víctimas*. En este texto, el autor propone replantear la educación para la paz adoptando la perspectiva de las víctimas. Esto implica reconocer a las víctimas como agentes protagonistas de la educación para la paz. Y si bien esta propuesta es discutible y deja abiertos algunos interrogantes, lo cierto es que concibe el vínculo entre la construcción de una cultura de paz desde la educación y el interés por la memoria en una forma que resulta de especial interés para el caso de Colombia.

¹⁸ Bakeaz es un centro de investigación y documentación sobre cuestiones internacionales, estudios de paz, temas sociales, participación ciudadana y sostenibilidad fundado en 1992 y ubicado en el País Vasco.

Lo primero que vale la pena rescatar de esta propuesta es que “la perspectiva de las víctimas, su presencia activa, descubre sin reparos la injusticia encarnada en una persona concreta, no en abstracto, una persona que mira e interpela para que los demás actúen y no se inhiban” (Camps, 2003, p. 12). Esta mirada desde la perspectiva de las víctimas se abre desde la memoria, desde los testimonios de quienes han vivido en carne propia los efectos de una cultura de la violencia, resultado de un conflicto armado, como en el caso de Colombia. En este sentido, abrir el paso a la memoria permite una aproximación a la discusión sobre los valores y principios provenientes de una cultura de paz en contraposición a los que prevalecen en una cultura de la violencia, sin dar paso a la neutralidad y a lo meramente especulativo. Si uno de los objetivos de la educación para una cultura de paz es educar moralmente con vistas a una paz futura, “la concesión a una neutralidad vacía y disfrazada de imparcialidad debería estar reñida con la ética siempre. [...] Pues conviene notar algo que no es trivial: que en la respuesta a los conflictos que entrañan violencia, no estamos hablando de cuestiones relativas a la vida buena, que depende de preferencias y sentimientos individuales, estamos hablando de algo que afecta plenamente a la justicia, y frente a la justicia no está permitido ser neutral” (Camps, 2003, p. 12-13).

Entonces, esta mirada desde las víctimas y la preocupación por evitar la neutralidad lleva a Etxeberria a plantear que, en la educación para la paz, además de los valores, virtudes y principios que se han incluido tradicionalmente –entre los que se incluyen el respeto, la diversidad, el pluralismo, la solidaridad, la justicia distributiva, la participación ciudadana–, deben tenerse en cuenta la fidelidad a la memoria asentada en la verdad, la justicia restaurativa y el reconocimiento de las víctimas. Reconocer la relevancia de estos tres aspectos e incluirlos en la educación para construir una cultura de paz tiene un objetivo final y es caminar hacia la reconciliación. En palabras de Etxeberria, “lo que las víctimas reclaman antes que nada es que se haga verdad sobre lo sucedido; condición necesaria para que se realicen sus otros derechos al reconocimiento y la justicia e incluso para que se

avance hacia el más polémico horizonte de la reconciliación. Pero muchas de ellas, con toda razón, reclaman además que esa verdad se asiente en las conciencias cívicas, para que no caiga en el olvido” (Etxeberria, 2013, p. 179).

Si se reconocen como válidos los planteamientos de Etxeberria, la construcción de una cultura de paz en un país como Colombia, que ha sufrido un conflicto interno que ha tenido varios decenios de duración, es necesario convocar a las víctimas, visibilizarlas y aprender de su voz y de su experiencia como parte fundamental del proceso. Si bien sus memorias son valiosas en términos de las enseñanzas que dejan sobre el pasado, como ya se ha discutido, si no se les reconoce¹⁹ y se busca hacer justicia, difícilmente podrán consolidarse esas relaciones de confianza de las que habla De Greiff. Y, sin estas relaciones de confianza, se deja abierta la puerta para los abusos de la memoria y para que los sentimientos de rencor, ira y frustración se alimenten y sigan alimentando la cultura de la violencia que ha existido por muchos años en el territorio colombiano.

Las preguntas que quedan, son: ¿puede construirse una cultura de paz sin reconciliación? ¿Es posible pensar en una cultura de paz, con los valores y virtudes ligados a esta, si no existen lazos de confianza entre los integrantes de sociedad? La respuesta es no. Como ya se dijo, la identidad social está vinculada al pasado de una sociedad. Si ese pasado deja abiertas las heridas, esas heridas harán parte de la existencia misma del grupo. Así, cualquier proyecto de sociedad o de transformación institucional que se piense desde una cultura de paz tendrá siempre la sombra de esas heridas.

Wiesel plantea que “sin la memoria nada es posible, nada de lo que hagamos merece la pena” (Wiesel, 2007, p. 12). No puede transformarse una sociedad si esta

¹⁹ Etxeberria hace una distinción entre el mal reconocimiento y el buen reconocimiento. Como en este caso nos interesa ese último a la hora de pensar en trabajar con las víctimas, es importante tener claro que el buen reconocimiento es el que se relaciona con el reconocimiento de la dignidad de la persona, de su ciudadanía, del valor de su diferencia, opuesto a cuestiones como la invisibilización, la reificación o animalización, o la denigración.

no reconoce su pasado. No puede terminarse un conflicto si se desconocen sus causas y no se prevén sus devenires. No puede construirse una cultura de paz en una sociedad si no se entiende qué tan enraizada en ella está la cultura de la violencia. No puede hablarse de solidaridad y de justicia si no hay confianza y reconocimiento de las víctimas. Y, finalmente, no puede haber cultura de paz si no hay memoria.

3.3 LA MEMORIA EN EL ÁMBITO ESCOLAR

La discusión que acaba de plantearse con respecto a la relación existente entre memoria y construcción de una cultura de paz es bastante compleja. Si a esto se suma el hecho de que en un país como Colombia es necesario considerar también la reconciliación para pensar en un nuevo proyecto de sociedad, la reflexión se torna aún más difícil y complicada. Entonces, ¿por qué llevar la memoria al ámbito escolar?

Si se retoma lo que se exponía sobre el rol de la memoria en el segundo capítulo y se considera, como manifiesta la historiadora Carolyn P. Boyd, que la memoria permite el desarrollo de identidades que permiten dar sentido a la existencia y planear para el futuro (Boyd, 2008), resulta evidente que el ámbito educativo puede llegar a tener gran importancia dentro de las políticas de la memoria. La posibilidad de que los niños, niñas y jóvenes hagan parte activa de la construcción de la memoria y que, gracias a la educación, desarrollen herramientas que les permitan hacer que ella se constituya en el fundamento de un nuevo proyecto de sociedad, abre un gran espacio de posibilidad a la reconciliación en una sociedad en posconflicto.

Boyd, especialista en el caso de España, explica que en este, para hacer la transición política que se requería, se hizo una especie de pacto de silencio por el cual se reconocía una responsabilidad compartida por lo sucedido durante el régimen franquista y en buena medida se hacía de cuenta que ahí no había pasado nada. Este tipo de acuerdos se llevaron a las escuelas y, así “a través de símbolos y narraciones o mitos sobre el gobierno, la enseñanza de la historia y los libros de texto legitimaron acuerdos políticos existentes y proporcionaron pistas sobre la identidad nacional y el destino de este país” (Boyd, 2008, p. 138). Esta forma de presentar la historia implicó que se destacaran algunos valores, como la tolerancia y la estabilidad, pero se hicieran a un lado otros, como la libertad y la justicia. Sin embargo, ¿cuáles son los problemas que surgen de haber tomado una decisión como esta, al menos desde la perspectiva de la autora?

Explica Boyd que “en las sociedades modernas, la historia, como materia escolar, es un vector importante de la memoria social, cuya función es proporcionar a los futuros ciudadanos un marco para un comportamiento cívico” (Boyd, 2008, p. 137). En este sentido, cuando en España se tomó la decisión de presentar a los estudiantes en las instituciones escolares una versión de la historia, escrita de acuerdo con unos intereses políticos de determinado momento, dejando de lado buena parte de lo que había sucedido, las bases que se sentaron para la construcción de un nuevo proyecto social y político estaban sesgadas y no respondían a los requisitos para lograr una transformación de fondo. Y, lo más grave de esta propuesta es que años más tarde, cuando comenzó a estudiarse con mayor detenimiento lo sucedido durante el gobierno franquista, no solo comenzaron a cuestionarse aquellos valores que se habían privilegiado en esa sociedad, sino que se destaparon las injusticias que habían quedado sepultadas en el olvido. Esta situación, sumada al reconocimiento de la necesidad de contrastar la historia con las memorias del pasado, tuvo efectos tanto sociales como políticos y, hoy, años después de que se hiciera la transición política en dicho país, se ha reconocido la necesidad de recuperar la memoria.

El caso que presenta Boyd resulta interesante para reflexionar sobre lo que viene para un país como Colombia. No se está afirmando que la historia que se presentará sobre el conflicto vaya a ser sesgada o que responderá a unos intereses determinados. Lo que sí se sugiere es que desde el ámbito escolar ya debe tenerse una mirada crítica sobre el pasado y esto solo se logra si se dispone de diferentes lecturas sobre el mismo. Esta mirada crítica es necesaria para desarrollar un proyecto político y de sociedad que responda a la identidad que los colombianos se han forjado a partir de las huellas que han dejado en ellos el conflicto y la violencia. Incluso, los valores y las estrategias que hacen parte de la cultura de paz, tienen una materialización particular, dependiendo de la sociedad en que vayan a aplicarse.

Esta situación ya ha sido reconocida en un espacio como el Centro Nacional de Memoria Histórica. María Emma Wills, asesora de dicha entidad en temas de educación, plantea que unos de los intereses que se tienen al aproximar las discusiones sobre la memoria a niños, niñas y jóvenes son cuestionar los estereotipos que se han establecido en torno a los relatos sobre el conflicto en Colombia, indagar matices sobre lo sucedido y buscar el reconocimiento del otro.

Para esta investigadora es importante “reconocer al sector educativo como un vehículo fundamental en la construcción de ciudadanía y consciente de las afectaciones del conflicto armado” (Noticias CNMH, 2015). Así, la memoria permite que esa construcción de la ciudadanía que conlleva la cultura de paz responda a las características particulares de la sociedad en la que se desarrolla. Parecería inútil instruir a los estudiantes en temas como democracia, participación ciudadana o convivencia pacífica si nada de eso se atara a la realidad de su país. Como dice Tuvilla Rayo, “la ciudadanía es una actividad, una práctica (Bárcena, 1997) que se construye a través de un aprendizaje social que entraña un vínculo político a una sociedad determinada, a través de la adquisición de un estatus que nos confiere una identidad y un modo ético determinado de comportamiento en relación con un conjunto de valores previamente concertados” (Tuvilla Rayo, 2006, p. 4).

En estas cuestiones, como la misma Boyd sugiere, el hecho de considerar a las generaciones más jóvenes en el trabajo en torno a la memoria podría facilitar un objetivo más ligado a la actividad de recordar: la justicia. Como explica Camila de Gamboa, “únicamente en la medida en que la sociedad se responsabilice por restituirles a las víctimas la dignidad que tienen como agentes morales y ciudadanos, tanto aquellos que sobrevivieron, como aquellos que ya han muerto, logrará la sociedad hacer justicia. Esta responsabilidad es una obligación que las generaciones presentes y futuras deben aceptar” (De Gamboa, 2005: 326). Se trata de comenzar a trabajar con los más pequeños en el reconocimiento de un pasado difícil y traumático, no para vivir en el pasado, sino para reflexionar en torno a este y poder generar mecanismos y procedimientos que conduzcan a la construcción de un país que no está sumergido en una situación de conflicto.

Es frecuente escuchar la frase ‘los niños son el futuro del país’, pero si solo se piensa en la población infantil como parte de un futuro que no está cerca y no se comienza a trabajar con ellos desde el presente, ¿qué va a suceder cuando sean adultos? Lo interesante de un eslogan como ese es que tiene una realidad innegable: son ellos quienes pueden construir un proyecto diferente de sociedad. Pero si no cuentan con las herramientas necesarias para hacerlo, difícilmente lograrán las transformaciones de fondo que se requiere llevar a cabo.

A partir de las reflexiones anteriores, lo que se busca destacar es que trabajar con la población de niñas, niños y jóvenes, especialmente desde el ámbito escolar, es una tarea indispensable para lograr los cambios que una sociedad como la colombiana necesita, con miras a la construcción e instauración de una cultura de paz. Sin embargo, este proyecto no puede adelantarse si se desconoce el pasado reciente del país y, por supuesto, si se ignoran las huellas que este ha dejado en la identidad social como colombianos. Es fundamental recurrir a la memoria para comprender las causas y consecuencias de una historia conflictiva y violenta, para reconocer los cambios que deben adelantarse y para poder establecer relaciones

sólidas entre los valores y principios que caracterizan a la cultura de paz con un proyecto de sociedad que busca distanciarse de una cultura de la violencia.

El reto que se abre, entonces, es plantearse en qué condiciones el ámbito escolar puede ser un escenario en el que la memoria logre el objetivo de facilitar el tránsito de una cultura de la violencia hacia una cultura de paz en Colombia. Ya se estableció que la memoria en un país que ha atravesado un conflicto armado como el colombiano debe ser requisito clave en la construcción de la cultura de paz. Sin embargo, aún es necesario establecer algunos mecanismos para poder alcanzar este objetivo.

4. CONDICIONES PARA QUE EL ÁMBITO ESCOLAR SEA UN ESCENARIO EN EL QUE LA MEMORIA PUEDA FACILITAR EL TRÁNSITO HACIA UNA CULTURA DE PAZ

4.1 UNA PROPUESTA EN VARIOS FRENTE

Los ejemplos de El Salvador y de Guatemala que presenta Enrique Chaux y que se expusieron en el tercer capítulo deberían ser motivo suficiente para pensar que si no se logra transformar la cultura de violencia que ha marcado a buena parte de la población en Colombia y si no se piensa que para ello deben hacerse transformaciones importantes desde la educación, Colombia puede salir del actual conflicto armado, pero sin que ello signifique que, como sociedad, se haya decidido a deslegitimar y a tomar distancia de la violencia como mecanismo para alcanzar objetivos (económicos, culturales, sociales o políticos) y para lidiar con los conflictos que emanan de la interacción y la convivencia.

Una cosa es hablar de una sociedad en posconflicto –sin importar cuándo suceda esto en el tiempo–, y otro asunto es referirse a una sociedad en la que predomine la cultura de paz; es decir, una sociedad en la que el conflicto sea visto como algo positivo, en la que se empleen mecanismos distintos a la violencia para tramitarlo, en la que se cuente con estrategias creativas para transformarlo, en la que se reconozca la importancia de las cuatro "D", y en la que su sistema educativo propenda por la consecución de los cuatro contratos sociales de los que habla Tuvilla Rayo: el contrato de las necesidades básicas, destinado a suprimir las desigualdades; el contrato cultural, destinado a promover la tolerancia y el diálogo entre culturas; el contrato de la democracia, encaminado a la participación y a la construcción de un sistema de gobierno que goce de legitimidad y, el contrato de la tierra, para promover un desarrollo humano estable y duradero (Tuvilla Rayo, 2006,

p. 3); una sociedad en la que los valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida correspondan a lo que la UNESCO concibe como una cultura de paz: una sociedad en la que la paz se plantea como un valor esencial y como un derecho humano²⁰.

Como se planteó en los capítulos anteriores, la educación juega un papel preponderante a la hora de transitar de una cultura de la violencia a una cultura de paz. El hecho de trabajar en ello con niñas, niños y jóvenes desde el ámbito educativo ofrece unas ventajas indiscutibles para incentivar transformaciones culturales como las que se conciben desde la cultura de paz. Sin embargo, no se trata simplemente de enseñar una serie de habilidades y contenidos ligados a la idea de lo que es o lo que debería ser la paz o de la enseñanza de las mejores estrategias que existen para manejar los conflictos. Al considerar la construcción de una sociedad caracterizada por una cultura de paz se está planteando la existencia de un proyecto ético, social, político y estético que supone transformaciones profundas. Y la única forma de lograr que dichos cambios sean duraderos es reconocer, gracias a la educación, las huellas que el pasado reciente ha dejado en la identidad de los colombianos, el valor que encarna la memoria para entender las causas del conflicto armado y sus secuelas, y el potencial que anida en las historias de resistencia de las víctimas como recurso para construir otro proyecto de sociedad y de país. En este sentido, la memoria hace parte crucial del tránsito hacia una cultura de paz.

Ahora, cuando hablamos de construcción de cultura de paz, es importante aclarar que no se trata de crear una asignatura más en las instituciones educativas. Ni estudiantes, ni profesores, ni directivos escolares desean esto. El objetivo es

²⁰ Cerdas-Agüero afirma que cuando la paz se plantea como un valor esencial y un derecho humano, esta se entiende como “la ausencia o reducción de todo tipo de violencia; la transformación creativa y no violenta de los conflictos; la cooperación; la bondad verbal y física dirigida a las necesidades básicas de supervivencia, bienestar, libertad e identidad; la prevalencia de la libertad, la equidad, el diálogo, la integración, la solidaridad, la participación, la legitimación de la paz en los espacios simbólicos, la satisfacción de las necesidades humanas, la justicia social, y la potenciación de la vida” (Cerdas-Agüero, 2015, p. 135).

construir poco a poco una pedagogía de paz a nivel escolar que se evidencie en cada espacio y momento dentro del ámbito educativo. Es importante comprender que se están formando comunidades políticas para el futuro, con una identidad bien definida, y esto no puede ser el resultado de una única cátedra. No puede perderse de vista que se está haciendo referencia a transformaciones a nivel cultural y que esta no es tarea de un día, sino de mucho tiempo y esfuerzo. Es más, resulta difícil pensar en transformaciones culturales siguiendo un modelo establecido. Colombia ha estado marcada durante muchos años por una cultura de la violencia que necesita ser sustituida por una cultura de paz, para que sea dable pensar en un nuevo proyecto de país y en un modelo de sociedad diferente, lo que implica pensar en unos cambios de largo alcance.

Para lograr, entonces, avanzar hacia un modelo educativo en el que el objetivo principal sea la construcción de una cultura de paz y en el que la memoria tenga un rol relevante en la consecución de dicho objetivo es necesario pensar en diferentes estrategias, algunas de las cuales son tan ambiciosas que parecerían difíciles de cumplir. No obstante, no se trata de afirmar que es necesario cambiar todo lo que existe. Por el contrario, en las próximas páginas se presentarán algunas propuestas concretas para desarrollar algunas de las condiciones necesarias para que el ámbito escolar pueda consolidarse como un escenario en el que la memoria facilite el tránsito hacia una cultura de paz, propuestas que van desde sugerir algunos ajustes a los programas existentes, hasta pensar en cambios de raíz en la forma de pensar y de agenciar la educación.

Es importante, sin embargo, aclarar que introducir la memoria en el ámbito escolar es solo una de las herramientas necesarias para lograr el tránsito de la cultura de la violencia a la cultura de paz. Las transformaciones que se requieren en la educación son mucho más profundas. De hecho, como se hará notar al final del escrito, una transformación radical en la educación para transitar de una cultura de la violencia a una cultura de paz va más allá de lo que propone en este documento. Pero, por el momento, debido a las limitaciones mismas que tiene una investigación como

esta, el objetivo es enfocarse en aquellas condiciones que pueden o que podrían permitir la entrada de la memoria al ámbito escolar, pues esta puede hacer aportes significativos a la consolidación de una cultura de paz en términos de la construcción de una identidad social, de identificar y apropiar las lecciones que han quedado del pasado, de los aspectos que deben tenerse en cuenta para pensar un nuevo proyecto de sociedad, de la reparación a las víctimas o de los aportes que desde la misma pueden implementarse con miras a la reconciliación.

Conviene, entonces, retomar la pregunta de la que partió esta investigación: ¿en qué condiciones puede el ámbito escolar ser un escenario en el que la memoria cumpla con el objetivo de facilitar el tránsito de una cultura de la violencia hacia una cultura de paz en Colombia? Para responderla, deben tenerse en cuenta dos cuestiones: por un lado, las características de una cultura de paz –de las que se habló en los capítulos anteriores– y, por otro, las transformaciones que tendrían que operarse en la escuela para que la entrada de la memoria en ella sea posible. De esta manera, las consideraciones que se presentan a continuación están enfocadas en reconocer los espacios y las propuestas que ya existen y que aportan a la construcción de una cultura de paz, tanto a nivel del país, como en otros lugares del mundo, pensar las modificaciones que podrían requerirse y lanzar algunas sugerencias más ambiciosas, aunque estén pensadas a largo plazo.

4.2 REPENSAR LA CÁTEDRA DE HISTORIA DESDE LA MEMORIA

Hace algunas décadas comenzó a desarrollarse en Estados Unidos un programa llamado *Facing History and Ourselves*, con el fin de elaborar material educativo y enseñar, en diferentes ciudades de los Estados Unidos y de Europa, diversos temas relacionados con la Segunda Guerra Mundial y el holocausto judío que se desarrolló

durante el régimen nazi. Como parte de este programa, “los estudiantes analizan documentos originales que muestran cómo los hechos históricos no son fruto de acciones míticas de personajes sobresalientes (por su maldad o su bondad), sino que muchas veces suceden por decisiones que toman o dejan de tomar personas comunes y corrientes, y que esas decisiones son en cierta medida similares a aquellas a las que nos vemos enfrentados en nuestra vida cotidiana” (Chaux, 2012, p. 506). Al hacer esto, los estudiantes están aprendiendo historia no solo a partir de los libros de texto, sino que requieren la revisión de otro tipo de documentos (recortes de prensa, testimonios, imágenes, etc.). Es más, la revisión de diferentes tipos de documentos, bien sea fuentes primarias o fuentes secundarias, les permite hacer una lectura más crítica del libro de texto escolar.

Pero tal vez lo más interesante de esta propuesta es que a través del aprendizaje de la historia, los estudiantes “pueden cambiar su conciencia cívica, la participación y disposiciones, el desarrollo social y moral y, en última instancia, desarrollar la capacidad para conectar la historia con las opciones morales que ellos mismos confrontan” (Boulay *et al.*, s.f.). De esta manera, la ética y la historia van de la mano para cuestionar el comportamiento humano y las actitudes de los ciudadanos, al mismo tiempo que llevan al estudiante a enfrentarse a dilemas basándose en hechos reales del pasado. Además, durante este proceso, ellos aprenden a manejar un vocabulario especializado que les permite una aproximación más crítica hacia la historia.²¹

Integrar una propuesta como la de *Facing History and Ourselves* a la enseñanza de la historia en los colegios de Colombia permitiría dos logros: por un lado, poner en

²¹ En el artículo “Effects of Facing History and Ourselves on Teachers and Students: Findings from the National Professional Development and Evaluation Project”, los autores explican que “los materiales utilizan constantemente un lenguaje y vocabulario que son herramientas para la entrada en la historia -palabras como agresor, víctima, defensor, espectador, oportunista, etc.-. Los estudiantes aprenden que términos como identidad, pertenencia, herencia, negación, responsabilidad y juicio pueden ayudar a entender una historia que es compleja, al mismo tiempo que conectan las lecciones de esa historia a las preguntas que se enfrentan en sus propios mundos (Boulay *et al.*, s.f.).

práctica esas habilidades y conocimientos relacionados con una cultura de paz, al mismo tiempo que adquieren otras competencias y saberes y, por otro, enfrentarse desde una perspectiva más crítica a la historia que tradicionalmente se ha contado y que se ofrece en los libros de texto. Además, para alcanzar estos dos logros, es necesario enfrentarse a memorias del pasado que ofrecen visiones diversas de lo sucedido, para poder contrastarlas así con la historia. De esta manera, la memoria estaría abriendo las puertas a una lectura crítica del pasado y a la aplicación de unos valores y comportamientos ligados a una cultura de paz.

Otra propuesta muy interesante para integrar la memoria en el proceso de aprendizaje de la historia y que podría ofrecer grandes aportes en términos de reparación, justicia y lucha contra el olvido proviene de un contexto más local. La politóloga Lina Margarita Perea Mojica presenta en su artículo “Construyendo paz desde las aulas. Estrategias de Educación para la Paz en Montes de María, Colombia”, “algunas de las estrategias de educación encaminadas a la construcción de paz, que han surgido en el seno de la Escuela Normal Superior, ubicada en el municipio de San Juan de Nepomuceno en la subregión de los Montes de María en Colombia” (Perea Mojica, 2014). De estas estrategias resulta especialmente llamativa y enriquecedora la que propuso el profesor Edgardo²² por su interés en utilizar la memoria histórica con miras a la reconciliación en una zona que ha sido fuertemente afectada por el conflicto armado, al mismo tiempo que se aprovecha como una herramienta para conocer el pasado.

Perea Mojica resume esta propuesta así:

El profesor Edgardo impulsó la idea de trabajar una educación en el ejercicio de derechos humanos y memoria histórica a través de una estrategia que él denomina historia oral y que se trabaja en la clase de ciencias sociales.

A través del trabajo de memoria histórica, el profesor Edgardo ha logrado reconstruir la forma en la que hechos históricos de relevancia nacional han

²² Así se presenta al profesor en el Artículo de Perea Mojica. En ningún momento se menciona el apellido de dicho profesor.

impactado en San Juan Nepomuceno y en Los Montes de María. Se trabaja a través de entrevistas que los mismos estudiantes deben realizar, recortes de periódicos y narrativas; hechos como la masacre de El Salado, el desplazamiento masivo de Mampuján y la desaparición forzada de los dos rectores de la Normal, entre otros.

“A través de la memoria histórica empiezo a hablarles sobre la no repetición, empiezo a hablarles sobre la impunidad, sobre cómo la memoria histórica es importante para evitar la impunidad, [...] cuando trabajamos memoria histórica podemos ser más creativos para lo que tiene que ver con la reconciliación y con la búsqueda de la paz. Es que sin memoria histórica difícilmente tu puedes llegar a un acuerdo, a una paz verdadera... si tú no trabajas memoria histórica no se hace el duelo. A medida que se hace el duelo la gente se descarga y llega a reconciliarse, puede llegar incluso hasta perdonar que es una cosa tan difícil, el perdón. Esos son temas que han sido recurrentes en el aula y que yo he trabajado desde las ciencias sociales”.

El proyecto del profesor Edgardo se denomina *“La historia oral como estrategia metodológica para la enseñanza de las ciencias sociales”* y busca que a través de la memoria histórica se genere conciencia sobre la no repetición, la reconciliación, el perdón y la verdad (Perea Mojica, 2014).

Una mirada como la del profesor Edgardo tiene especial impacto en aquellas regiones donde la población infantil ha vivido el conflicto más de cerca. Sin embargo, esto no implica que su estrategia no pueda ser utilizada en cualquier institución educativa, ya que uno de los grandes aportes de su propuesta es que los estudiantes participen en la construcción de la memoria al enfrentarse a la necesidad de ir a buscarla. Esto los obliga, muchas veces, a tener que abrir un diálogo con las víctimas, dándole a estas la oportunidad de ofrecer su testimonio, lo que contribuye a la conformación de esas relaciones de confianza de las que se habló en capítulos anteriores.

Ahora bien, las transformaciones de las cátedras de historia también deben adelantarse pensando en cuestiones de otro orden. Como parte de su investigación, Sánchez Cardona pudo concluir que “en las escuelas colombianas todavía se imparte la historia de las guerras en el área de las Ciencias Sociales, lo cual parece conducir a los estudiantes a sentir de una u otra forma alguna simpatía por los

grandes héroes de la historia, factor que podría estar prolongando la legitimidad de la filosofía del guerrero” (Sánchez Cardona, 2015, p. 47). Este tema es preocupante, pues la misma área de conocimiento que busca ofrecer enseñanzas sobre la paz²³, está formando desde la guerra. Por este motivo, se debería plantearse la necesidad de reconsiderar la forma como muchas veces se enseña la historia. La lectura del pasado, única o predominantemente, desde las guerras y los grandes héroes está mandada a recoger desde hace mucho tiempo. Lo ideal es que en la revisión de eventos pretéritos se tengan en cuenta aquellos personajes que muchas veces pasaron desapercibidos, pero que marcaron el rumbo de los hechos. En este sentido, las memorias de quienes ‘quedaron por fuera de la historia’ son fundamentales para poder contrastar la información y el conocimiento sobre acontecimientos del pasado.

A esta reflexión se suma la de Thomas Gómez, investigador de la Université Paris Ouest Nanterre La Défense, quien cuestiona la enseñanza de la historia en Colombia, en especial desde los libros de texto, pues afirma que “se trata de una historia con muy poca fuerza analítica de los acontecimientos históricos y que – reducida a una mera sucesión de hazañas y de actos de heroísmo, las más de las veces exagerados o inventados– no invita a que los ciudadanos ejerzan la crítica” (Gómez, 2004, p. 100). Para el autor, en esta historia todavía hay una intervención clara de los grupos dominantes, quienes tienen un interés marcado en modelar la conciencia de los estudiantes jóvenes, de acuerdo con su versión oficial de la historia. Esta situación preocupa al autor, pues defiende que el resultado es un divorcio entre nación y memoria.

Gómez afirma que:

La Nación es un producto histórico en constante devenir, un proceso en gestación, pero un proceso siempre inacabado. La Nación la integran un conjunto de individuos que tienen en común un proyecto para un futuro de

²³ En buena parte de las instituciones educativas de Colombia es el área de Ciencias Sociales la encargada de ofrecer la enseñanza de competencias ciudadanas, así como la Cátedra de la Paz.

convivencia. [...] la Nación no antecede a los individuos que la componen; no existe una esencia nacional eterna e inmutable, sino que la Nación es el resultado de una voluntad común, de una construcción colectiva. Pero para reconocerse en ese proyecto de convivencia los individuos tienen que poder identificarse, forjarse los atributos de una identidad compartida y esos atributos no son abstracciones desencarnadas sino fragmentos de un pasado, o –para decirlo con la voz de Carlos Serrano– los "materiales depositados en la memoria por el río del tiempo" (Gómez, 2004, p. 97).

Desde una perspectiva como esta, que coincide con lo planteado en los capítulos anteriores, la enseñanza de la historia no puede basarse en un único libro de texto que no sea contrastado con otros documentos históricos y que no sea leído críticamente. El conocimiento de los sucesos del pasado tiene una estrecha y profunda relación con la construcción de la identidad nacional y, por lo mismo, la mirada sobre dicho pasado no puede ser sesgada. Esto implica, por un lado, la revisión de los libros de texto escolar que los niños están utilizando para aprender su historia y, por otro, la necesidad de abrir la puerta a la memoria en el ámbito escolar, para poder desarrollar una mirada más amplia y crítica sobre el pasado. Una mirada que, además, esté pensando en la construcción de una sociedad futura.

4.3 INTRODUCIR LA MEMORIA EN LA ENSEÑANZA DE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS Y CÁTEDRA DE LA PAZ

Es importante reconocer que en Colombia ya hay programas o cátedras que han permitido avanzar en la construcción de una cultura de paz, aunque no se hayan diseñado originalmente con este objetivo, como es el caso de la enseñanza de las competencias ciudadanas y de la cátedra de la paz. Sin embargo, mientras que la primera cuenta con unos contenidos y habilidades bien definidos, en el caso de la segunda existe un decreto por medio del cual se reglamenta la Cátedra de la Paz, pero podría afirmarse que cada institución educativa tiene cierta libertad para decidir

cómo llevarla a cabo. Por supuesto, el hecho de que en una haya unos lineamientos, mientras que en la otra no unas pautas claras, tiene diversos efectos sobre los aprendizajes de la población estudiantil.

En el caso de la enseñanza de las competencias ciudadanas, los lineamientos existentes plantean que los estudiantes deben desarrollar al menos tres tipos de competencias: competencias emocionales (como la empatía o el manejo de la ira), competencias creativas (como el pensamiento crítico, la generación de opciones o la toma de perspectiva) y las competencias comunicativas (como la escucha activa o la asertividad) (Chaux, 2012, p. 498). Dichas competencias están pensadas como parte del desarrollo moral de los niños, niñas y jóvenes. Para ello se han definido algunos estándares, en torno a tres grandes temas: convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática; pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Así, desde la perspectiva de un experto en educación como Chaux:

Varias de estas competencias parecen fundamentales para promover relaciones pacíficas, incluso (o especialmente) en contextos de altos niveles de violencia. Por ejemplo, el desarrollo de la empatía es crucial para evitar la desensibilización que ocurre de manera común en contextos en que los niños/as están muy expuestos a la violencia (Chaux, 2010). El pensamiento crítico es fundamental para cuestionar las creencias socialmente arraigadas que legitiman la agresión (Bustamante, 2009). La toma de perspectiva, la escucha activa y la generación creativa de opciones son fundamentales para construir acuerdos negociados por medio del diálogo ante conflictos interpersonales o intergrupales, así como para poder servir de mediador en los conflictos entre otros (Fisher, Ury y Patton, 1993; Torrego, 2000; Ury, 2000). El manejo de la ira y la asertividad son fundamentales para no responder agresiva e impulsivamente ante cualquier ofensa o malentendido, sino para responder de manera firme pero calmada, lo cual usualmente es más efectivo para lograr los objetivos personales y evitar que se escale la agresión (Velásquez, 2005). (Chaux, 2012, p. 499).

Este análisis parecería indicar que la forma en que se ha concebido la enseñanza de las competencias ciudadanas va bien encaminada hacia la construcción de una cultura de paz. Lo que haría falta es poder establecer mecanismos para introducir discusiones sobre la memoria en este proceso de enseñanza, pues, como ya se ha

explicado, dichos debates son cruciales en la construcción de la identidad, en la comprensión de la violencia y en el reconocimiento de necesidades para el futuro. Además, como bien se plantea desde las mismas competencias, es necesario aprender y desarrollar estrategias para pensar soluciones creativas a los problemas y leer situaciones desde diferentes perspectivas.

En este orden de ideas, los ejemplos desde los que se trabaja la enseñanza de las competencias ciudadanas deberían provenir de la realidad y del pasado de nuestro país. Muchas veces, para discutir cuestiones como los mecanismos de defensa de los derechos en Colombia, solo por poner un ejemplo, los casos que se plantean son hipotéticos. Pero si estos casos fueran tomados de la vida real y si se hiciera énfasis en que lo son, la ganancia sería mucho mayor: no solo se están enseñando dichos mecanismos, sino que los estudiantes tienen la posibilidad de asumir una postura crítica ante lo que sucede y ha acontecido en su país y pueden pensar en las transformaciones que se requieren, si es el caso. Así, introducir la memoria en el proceso de enseñanza de las competencias ciudadanas podría resultar en un mayor beneficio en el proceso de aprendizaje social de la población infantil y juvenil.

Una parte fundamental de las competencias ciudadanas es el pensamiento crítico, el cual está ligado a competencias como la toma de perspectiva, la previsión de consecuencias, la generación creativa de opciones, etc. Una forma de poner en práctica el desarrollo de estas habilidades es enfrentando a los estudiantes a situaciones reales. Así, como se propone desde el programa *Facing History and Ourselves*, el hecho de que los estudiantes se vean en una situación real en la que su toma de decisiones tiene un impacto sobre sí mismos y sobre los demás, los lleva a asumir una postura diferente como ciudadanos, los hace conscientes de que sus decisiones tienen consecuencias y los conduce a reflexionar sobre los riesgos que tiene la postura de convertirse en espectadores pasivos. En palabras de Chaux, una estrategia pedagógica como esta “no solamente permite enfrentar reflexiva y críticamente el pasado, sino que también envía mensajes claros sobre el papel que

cada uno puede cumplir frente a nuestra sociedad actual, promoviendo un sentido de responsabilidad social” (Chaux, 2012, p. 507).

Pero si en la cuestión de las competencias ciudadanas el panorama es medianamente claro, no sucede lo mismo con la Cátedra de la Paz. En este caso, el gobierno de Colombia promulgó el decreto 1038 de 2015, el cual reglamenta la ley 1732 de 2014, por medio del cual se estableció que “La Cátedra de la Paz será obligatoria en todos los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de carácter oficial y privado” y que sus objetivos son “fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución. Serán objetivos fundamentales de la Cátedra de la Paz, contribuir al aprendizaje, la reflexión y al diálogo sobre los siguientes temas”: cultura de paz, educación para la paz y desarrollo sostenible (Decreto 1038 de 2015).

Además, la norma establece que “Los establecimientos educativos de preescolar, básica y media determinarán los contenidos de la Cátedra de la Paz”, de acuerdo con los objetivos ya mencionados y “deberán desarrollar al menos dos (2) de las siguientes temáticas: a) Justicia y Derechos Humanos; b) Uso sostenible de los recursos naturales; c) Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación.; d) Resolución pacífica de conflictos; e) Prevención del acoso escolar; f) Diversidad y pluralidad; g) Participación política; h) Memoria histórica; i) Dilemas morales; j) Proyectos de impacto social; k) Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales; l) Proyectos de vida y prevención de riesgos.

Como puede observarse, el hecho de que cada institución pueda diseñar sus propios programas y escoger solo dos temáticas para desarrollarlas dentro de su currículo no deja de ser problemático, pues habrá colegios que se tomen muy en serio la tarea y otros que no; habrá instituciones que estructuren la Cátedra desde

su propia filosofía o proyecto educativo institucional; y habrá colegios que ignoren el decreto que la instituyó. De igual forma, llama la atención que en la norma se mencionen algunas temáticas y asuntos importantes, pero que no haya claridad al respecto, pues no hay documentación alguna que permita aclarar los conceptos. Por ejemplo, es de especial interés para este documento que, tanto en los objetivos como en las temáticas, se mencione la memoria histórica, pero que el contenido y los alcances que se le asigne a la misma, se deje abierto a la interpretación. ¿En qué consiste y cómo se debe desarrollarse la memoria histórica como temática? ¿Por qué fue incluida entre los objetivos de la Cátedra para la Paz?

Lo que puede rescatarse del decreto 1038 de 2015 es que da entrada por primera vez, de manera expresa, a la memoria en el ámbito escolar, al considerarla como un elemento clave para “reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución Nacional”. Y, si bien en este documento no se presentará un programa de cómo debería estructurarse una Cátedra de la Paz, lo cierto es que ya existe un instrumento que vincula la memoria y la construcción de una cultura de paz. Lo que debe enfatizarse, entonces, es la necesidad de generar una propuesta con unos lineamientos claros para que esto sea posible.

Una propuesta en este sentido es llevar la Cátedra de la Paz al campo vivencial, para que no se quede en una asignatura más en la que los estudiantes simplemente reciben información y adoptan un rol pasivo o memorístico ante ella. Ello supone indagar, entrevistar, cuestionar, escuchar, todo ello desde una perspectiva crítica, y empezar a entender que la institución escolar no se agota dentro de los muros que la encierran, sino que ella es parte de la comunidad, de la ciudad y del país en el que está inserta. Para esto, sería interesante una herramienta como el Aprendizaje por Proyectos (ApP), en el que los estudiantes desempeñan un rol activo. Como explica Juana Mónica Coria Arreola, quien escribe para el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa-Red Escolar, el aprendizaje por proyectos es una “estrategia [que] apoya a los estudiantes para que adquieran conocimientos,

mediante la planeación, el desarrollo de estrategias y la solución de problemas. [...] esta estrategia mira al aprendizaje como el resultado de construcciones mentales, actuales o previas de los seres humanos. Una de las características del ApP es la oportunidad de involucrar un trabajo interdisciplinario, el cual propicia indagar en los alumnos sus intereses y así poder desarrollar proyectos que generen aprendizajes significativos” (Coria Arreola, 2011).

Al plantear un escenario como este, los estudiantes pueden plantearse sus propios interrogantes en torno al significado de lo que es la construcción de una cultura de paz y los aprendizajes que les ha dejado el pasado. Además, esta metodología implica, para ellos, la necesidad de un aprendizaje activo, genera una conexión entre el ámbito escolar y la realidad del mundo exterior a las aulas, incrementa las habilidades sociales y de comunicación, permite el trabajo interdisciplinario y, tal vez lo más relevante, deja en los estudiantes un conocimiento que es significativo para ellos, pues surge de sus propias inquietudes y resulta de su trabajo (Coria Arreola, 2011).

4.4 COMPARTIR EXPERIENCIAS SOBRE UN PASADO PROBLEMÁTICO

Si bien podría afirmarse que la mayor parte de la población infantil ha tenido algún tipo de experiencia resultante del conflicto armado que ha experimentado Colombia durante los últimos años, lo cierto es que algunos niños y niñas han vivido la violencia en forma más directa y traumática que otros. Basta mirar un mapa de Colombia que muestre las zonas de conflicto para notar que hay regiones en que este se ha manifestado de forma más encarnada que en otras, lo que, por supuesto, ha tenido unos efectos dolorosos sobre la población que habita en esos lugares. En

esta medida, las memorias que han quedado sobre el conflicto son múltiples y cada una de ellas tiene una perspectiva que aporta en la comprensión del pasado de nuestro país. En este sentido, una forma de llevar la memoria al ámbito escolar es generar espacios de encuentro en los que los estudiantes tengan la posibilidad de compartir sus experiencias, visiones, dudas, comentarios y cuestionamientos sobre eventos de la historia colombiana.

Como bien se sabe, la educación en Colombia está bastante sectorizada y son escasos los momentos u oportunidades en que estudiantes de diferentes estratos sociales, de colegios públicos y privados, o de diferentes lugares del país, tienen la posibilidad de reunirse en un mismo espacio para desarrollar actividades conjuntas. Esto implica que los estudiantes, en sus propias comunidades, han ido desarrollando una memoria colectiva sobre ciertos eventos, pero que no han tenido ocasión de contrastar dicha memoria con otros tipos de memoria que se han tejido en diferentes lugares sobre el mismo acontecimiento. Es más, un suceso que dejó una huella profunda en la identidad de un grupo determinado, puede que ni siquiera haga parte del conocimiento que los demás tienen sobre la historia.

Una propuesta como esta permitiría que la memoria cumpla con la función de informar, que tanto enfatizaba Todorov, al mismo tiempo que impide que ciertos sucesos caigan en el olvido. A esto se suma el hecho de que esas memorias que se comparten conducen a desarrollar una identidad compartida como miembros de una misma nación y quedan ahí para pensar en una sociedad diferente. En esa medida, se estaría haciendo un uso ejemplar de la memoria al utilizarla con miras a construir un futuro mejor a partir de las lecciones que del pasado que han permanecido. Además, este tipo de conversaciones sobre la memoria permitiría romper estereotipos y prejuicios existentes y desarrollar una mirada crítica sobre los sucesos pretéritos.

Ahora, esta propuesta puede llevarse un poco más lejos. La realidad del conflicto armado en Colombia y la posible salida negociada al mismo dejan como resultado

víctimas y ex combatientes con quienes deben adelantarse procesos de reparación y reintegración a la vida civil. En este orden de ideas, y siguiendo con la reflexión del ámbito escolar como un lugar de encuentro, esta segunda propuesta gira en torno a recibir parte de esa población de víctimas (o hijos de víctimas) y de ex combatientes (o sus descendientes) no solo en las escuelas públicas, como probablemente va a suceder, sino también en los colegios privados. De esta manera, las instituciones educativas podrán consolidarse como lugares de encuentro de la memoria en el día a día, lo cual permitirá, entre otras cosas, la construcción y reconstrucción de las relaciones de confianza y la revitalización de los tejidos sociales.

Esta medida puede pensarse a partir incentivos a diferentes actores, con el propósito de insertar parte de la población infantil con pasado violento en los colegios privados de zonas urbanas. Entendiendo que la mayor dificultad de esa inserción es la barrera de la financiación de la educación, dentro del paquete de medidas para el posconflicto sería deseable que se incluyeran incentivos tributarios a los particulares para financiar la educación privada de niños con pasados violentos. Igualmente, pueden implementarse medidas dirigidas a generar ventajas en procesos de contratación pública, como la licitación, a las empresas que acrediten financiar un número determinado de niños. Medidas similares existe actualmente para poblaciones diversas como las personas en situación de discapacidad (leyes 361 de 1996 y 1618 de 2013), los afrodescendientes (ley 70 de 1993) y las mujeres (ley 581 de 2000).

Estas disposiciones se parecen a lo que la Corte Constitucional ha denominado *acciones afirmativas*, las cuales aluden a “todas aquellas medidas, políticas o decisiones públicas a través de las cuales se establece un trato ventajoso, y en cuanto tal formalmente desigual, que favorece a determinadas personas o grupos humanos tradicionalmente marginados o discriminados, con el único propósito de avanzar hacia la igualdad sustancial de todo el conglomerado social” (Sentencia C-293/10). Y, una forma de adelantarla, es motivando a los colegios privados o incluso

al sector empresarial para apoyar económicamente esta iniciativa, a cambio de beneficios fiscales.

4.5 CAPACITAR A LOS DOCENTES

Aunque la capacitación docente parece uno de las cuestiones más evidentes al pensar en transformaciones en el marco de la educación, es también una de las situaciones que mayor atención requiere para que dichas transformaciones sean efectivas, aunque no siempre se le presta el cuidado que requerido. Para los docentes no es tarea fácil asumir cada propuesta y cada reto que proviene del Ministerio de Educación Nacional, o de cualquier otra entidad, que exige un esfuerzo adicional y cambios curriculares que demandan más trabajo. Basta pensar en las exigencias que se le han hecho los profesores de Ciencias Sociales en años recientes: a las enseñanzas tradicionales del área –historia, geografía, política y otras ciencias sociales– se le han sumado las competencias ciudadanas, la cátedra de paz y otro tipo de actividades como apoyar el gobierno escolar.²⁴

A esto se añade que muchos profesores hoy requieren no solo dar a conocer a sus estudiantes algunos temas en áreas específicas que se han preparado con antelación, sino que ahora –más que nunca–, deben estar en contacto directo con los estudiantes, con el ánimo de conocer aquellas necesidades de índole psicosocial que tiene cada uno. Lo anterior exige, de parte de las y los profesores, una preparación integral que les permita entender casos como los fenómenos de

²⁴ Esto no quiere decir, por supuesto, que los nuevos retos sean únicamente para el área de Ciencias Sociales. Cada vez surgen nuevos retos y mayores exigencias para las diferentes áreas de la enseñanza en las instituciones educativas. Simplemente se ha tomado el ejemplo de las Ciencias Sociales, porque ha sido el más cercano a la educación para la paz.

violencia que traspasan los espacios escolares y que están dificultando el desarrollo de su actividad pedagógica (Díaz Aguado, 2005, p. 43; Sánchez Cardona, 2015, p. 117).

Teniendo estas diferentes cuestiones en cuenta, no puede asumirse la construcción de una cultura de paz desde la educación si no se prepara a los profesores para ello. Vale la pena preguntarse cuántos de los profesores a quienes se les ha asignado la cátedra de la paz se sienten capacitados para ello; cuántos consideran que tienen el conocimiento y las habilidades necesarias para asumir un reto como este; cuántos cuentan con un material de apoyo adecuado que les permita sacar adelante una clase que efectivamente esté contribuyendo a la construcción de paz; cuántos manejan adecuadamente los conflictos, de manera que puedan enseñar no solo con palabras, sino con su ejemplo. De hecho, es preciso cuestionarse cuántos de esos profesores no contribuyen con su comportamiento a perpetuar una cultura de la violencia en las aulas: “la facultad de poder puede utilizarse de forma positiva o negativa en la comunidad educativa. Sin embargo, en muchas ocasiones, se evidencia claramente que cuando se ejerce dicha potestad inadecuadamente, lleva a conductas de egocentrismo, imposición, explotación, adoctrinamiento, opresión, tiranía, humillación, entre otras, lo que incide negativamente en la ejecución de proyectos educativos” (Sánchez Cardona, 2015, p. 126).

La relación entre profesores y estudiantes, entre los adultos y los más jóvenes, no puede subvalorarse. Buena parte de los contenidos y las habilidades que niñas y niños aprenden en sus clases de competencias ciudadanas o cátedra de la paz, por nombrar solo dos ejemplos, se ponen en práctica en la relación con sus maestros. En esta medida, los profesores tienen una gran responsabilidad para que dichos contenidos y las habilidades cobren sentido a los ojos de sus alumnos y realmente hagan parte de una cultura de paz en el ámbito escolar. Por lo mismo, es necesario que tanto las autoridades competentes como las mismas instituciones educativas reconozcan la necesidad de preparar a sus profesores para los retos que se les imponen. No se trata solamente de presentarles unos saberes para que los

transmitan a sus estudiantes; la capacitación de los docentes para una educación para la cultura de paz pasa también por las relaciones interpersonales que sostienen en su espacio de trabajo y la manera como se relacionan con directivos y padres de familia.

Ahora, como el objetivo de este trabajo no es explicar cómo debe prepararse a los profesores para que asuman la educación para una cultura de paz –aunque es fundamental señalar esta necesidad–, sino considerar los escenarios en que la memoria puede contribuir a esta tarea, una cuestión que no debe perderse de vista es que

“la educación no puede desinteresarse de la vida social y política de la época, por ello es fundamental hacer énfasis en la paz utilizando de manera muy especial metodologías afectivas direccionadas a que cada hombre y mujer vea en el otro un amigo y a que cada pueblo vea un aliado en otro pueblo (Carbajales, 1993, p. 378). En síntesis, la educación debe ir más allá del cumplimiento del currículo escolar, debe integrar la dinámica social y política en las prácticas cotidianas, en las relaciones intersubjetivas y en la vida familiar. Esta disciplina se extiende a lo largo y ancho de todas las dimensiones de la vida humana. (Asociación de Colegios Jesuitas, 2003, p. 51) (Sánchez Cardona, 2015, p. 130).

En esta reflexión es evidente que los docentes, para poder enseñar realmente los valores ligados a una cultura de paz, no solo deben estar preparados, sino que, además, han de buscar que los estudiantes establezcan conexiones entre lo que aprenden en su vida escolar y la realidad del mundo que los rodea. Para ello, es crucial que los profesores reconozcan en la memoria, en los testimonios de vida, una fuente muy valiosa para que niños y niñas sean sensibles al contexto social y político de su país.

4.6 CREAR UN BANCO DE INICIATIVAS

Una última propuesta que sirve, a su vez, como conclusión de este capítulo, pues busca recoger las ideas antes planteadas, es una especie de *Banco virtual de iniciativas*, cuyo manejo debería estar, probablemente en el Ministerio de Educación Nacional. El objetivo de dicho banco es recoger las iniciativas exitosas que se hayan realizado en torno a la educación para una cultura de paz. No tienen que estar relacionadas necesariamente con la vinculación de la memoria al ámbito escolar – aunque podría haber una sección para ello–, pues se entiende que hay otro tipo de propuestas que pueden resultar muy enriquecedoras, pero sí permite que ideas como la del profesor Edgardo se conozcan, se discutan y puedan llevarse a la práctica.

Actualmente, el portal Colombia Aprende (www.colombiaprende.edu.co) cuenta con un espacio para que los docentes puedan depositar allí experiencias que consideren significativas y dignas de ser conocidas y compartidas. No obstante, hace falta que entre los maestros se impulse y conozca este tipo de herramientas que están encaminadas a mostrar que sí es posible la construcción de una cultura de paz.

Como ya se señaló, una de las fallas que tiene el decreto que estableció la cátedra de la paz es que cada institución educativa puede asumir este reto u obligación –depende de cómo se asuma– de una manera diferente. Esto puede traer diversos grados de dificultad a la hora de consolidar efectivamente las bases para una cultura de paz. No obstante, una propuesta como la de este banco de iniciativas podría convertir dicha debilidad en una fortaleza si se difunden y socializan experiencias y programas exitosos en la construcción de una cultura de paz.

5. ALGUNAS REFLEXIONES FINALES EN TORNO A LA EDUCACIÓN PARA UNA CULTURA DE PAZ

Aunque el meollo de este documento se ha centrado en la importancia que tiene la educación a la hora de construir una cultura de paz que sustituya a la cultura de violencia que existe en Colombia desde hace bastantes años, lo hizo enfocado en las contribuciones que pueden hacerse desde la memoria, con el fin de consolidar una cultura de paz y, por eso mismo, se propusieron estrategias para que la memoria entrara en el ámbito educativo, lo cierto es que durante el proceso de investigación surgieron diversas consideraciones en cuanto a las transformaciones que es necesario hacerle al sistema educativo colombiano para que este sea un espacio que permita implementar los cambios requeridos para poder hablar realmente de cultura de paz.

Para comenzar, se evidenció que esta cultura de paz no puede reducirse a la lógica de las asignaturas. De la manera como está configurado nuestro sistema educativo, los temas relacionados con la cultura de paz se trabajan en unas cuantas clases, todas ellas pertenecientes al área de Ciencias Sociales.²⁵ De esta manera, cuando un estudiante sale de la clase de Historia, Competencias Ciudadanas o Cátedra de la Paz para pasar a Matemáticas, Castellano, Ciencias Naturales, Inglés o Educación Física, el tema y los aprendizajes propios de la cultura de paz quedan fuera de discusión y de trabajo, pues suele asumirse que eso solamente le corresponde a un área curricular específica. En esta medida, para los estudiantes es difícil ver y comprender que lo que han aprendido en las clases de Sociales tiene que ver con todos los espacios de su vida diaria.

²⁵ Tal vez pueda haber unas pocas excepciones, pero, en términos generales, los contenidos y habilidades que se piensa que hacen parte de una enseñanza de la cultura de paz son asignadas a los departamentos de Ciencias Sociales.

Xesus Jares, uno de los más destacados expertos de la educación para la paz, la convivencia y la mediación escolar en España, plantea al respecto que la transversalidad debe ser un requisito necesario para que una educación para la paz que obtener los resultados esperados y ser exitosa. En este sentido, tanto los contenidos como las habilidades que quieren enseñarse desde la educación para la paz deben estar “recogidos en todas las áreas curriculares de todas las etapas educativas, en tanto que impregnan y afectan a todos los elementos del entorno escolar” (Citado por Perea Mojica, 2014). De esta manera, niñas, niños y jóvenes se encuentran inmersos en un espacio en el que la cultura de paz está presente en cada una de las asignaturas que toman, lo que implica una mayor coordinación y consistencia en lo que se busca enseñar por parte tanto de los docentes como de los directivos de las instituciones educativas.²⁶

Pero, aun si se trata de lograr una mirada transversal, la educación para una cultura de paz no puede limitarse exclusivamente a la consistencia entre las asignaturas que ofrecen los colegios, es decir, en lo meramente curricular. De nada sirve que los estudiantes estén expuestos a unos saberes y unas competencias dentro del aula de clase si, cuando salen de ella, su forma de relacionarse (entre iguales, entre diferentes, con la autoridad, con el saber, con la investigación, con el entorno y con los demás contextos de la escuela) estos no reflejan lo que se supone que han aprendido en sus múltiples clases, desde preescolar hasta educación media. Para ello, la institución educativa debe proveer los espacios necesarios con el fin de que los estudiantes hagan un uso social efectivo de sus saberes y habilidades, y

²⁶ Xares ofrece un ejemplo de cómo se podría hacer esto: “Por ejemplo, en un centro que además de Educación para la Paz (EP) tiene como objeto global en su Proyecto Educativo el fomento del interés y el disfrute de la lectura, la adopción de la EP hace que, en lugar de acumular una serie de propuestas desconexas, ese programa de fomento de la lectura se realice impregnado desde y para la dimensión de la paz. De esa forma, la selección de libros para la biblioteca del centro y las del aula, las actividades de animación, etc, no sólo desarrollarán el objetivo inicial de formar ciudadanos lectores que disfruten con la lectura, sino que simultáneamente se trabajarán valores y otro tipo de contenidos ligados a la EP a partir de los libros, textos y actividades de animación lectora” (Citado por Perea Mojica, 2014).

perciban que la totalidad de la institución escolar está inmersa en una cultura de paz.

Una propuesta interesante al respecto, por ejemplo, es la de abrir espacios de mediación escolar en los colegios, con el fin de lograr una resolución pacífica de los conflictos.²⁷ Lo interesante de esta propuesta es que son los mismos estudiantes quienes son los llamados a hacer de mediadores en los enfrentamientos o disputas de sus compañeros y ojalá en un futuro próximo, de los conflictos en sus familias y en sus comunidades. De esta manera, los estudiantes reconocen y vivencian que el conflicto es algo natural en los seres humanos, que puede resolverse por medios distintos a la violencia e, incluso, que hay ocasiones en que el conflicto puede llegar a transformarse en algo positivo. Y si los colegios ofrecen este tipo de opciones para el desarrollo de las relaciones entre estudiantes, podría esperarse que las relaciones con los profesores, directivos y adultos, y entre los adultos mismos, funcionen dentro de una lógica similar. Solo así podría afirmarse que una institución educativa funciona, desde su visión y principios, de acuerdo con las virtudes y características propias de una cultura de paz.

Dicho esto, cuando una institución educativa ha logrado que la educación para la paz vaya más allá de lo curricular y se inserte en su quehacer pedagógico y en su proyecto educativo como una totalidad; cuando todos los espacios de dicha institución funcionan según los valores, actitudes, comportamientos y principios que caracterizan la cultura de paz, en ese momento se ha alcanzado la meta de resignificar lo que podemos ser como colombianos y desplazar la cultura de la violencia que tantas huellas negativas ha impreso en nuestra identidad como sociedad. Para ello, es importante dejar de pensar la educación para la paz únicamente en términos de información, actividades y habilidades y pasar al plano de una pedagogía de paz. Y como bien señala, Amaral Palevi Gómez-Arévalo, “la

²⁷ El Centro Cultural y Educativo Español Reyes Católicos ubicado en Bogotá, por ejemplo, es pionero en el desarrollo de espacios de mediación escolar y en la capacitación de sus estudiantes para cumplir con este objetivo. Para ello, se basa en el trabajo que Xesus Jares adelanta en Viana do Bolo (Galicia, España).

pedagogía para la paz es una forma diferente de la pedagogía tradicional. Esta pedagogía muestra explícitamente que el hecho o proceso pedagógico ha de ir más allá de la transmisión de contenidos, se ha de esforzar por la construcción de voluntades a favor de la paz y contrarias a la utilización de la violencia como medio de resolución de conflictos” (Gómez-Arévalo, 2014, p. 259).

Ahora bien, yendo incluso un poco más lejos, para lograr una real construcción de cultura de paz, la educación debe ir más allá del espacio físico que ubica y constituye la institución educativa. Es importante que los estudiantes, al salir de aquellos lugares y situaciones que les resultan cotidianos y familiares, puedan enfrentarse exitosa y consistentemente al mundo real. Para ello, Alicia Cabezudo, directora de Ciudades Educadoras América Latina, instancia ubicada en Rosario, Argentina, rescata la pertinencia de que los estudiantes trabajen en proyectos: “Siguiendo esta línea de trabajo habrá indudablemente una construcción social del conocimiento; una participación plena de muchos actores; una selección variada de métodos y estrategias de estudio e investigación y –seguramente– el aprendizaje será exitoso y significativo, como deberían serlo todos los aprendizajes de nuestra vida en cualquier edad, lugar y circunstancia” (Fundación Convivencia, 2015).

Entonces, teniendo en cuenta los aspectos antes mencionados, resulta evidente que todavía quedan grandes retos para que la educación pueda cumplir el objetivo de lograr remplazar una cultura de la violencia por una cultura de paz, especialmente entre niñas, niños, adolescentes y jóvenes. El trabajo que se requiere es largo, difícil y dispendioso. Sin embargo, esto no debe ser motivo para rendirse antes de empezar. Como bien dice Fisas, “la perspectiva de la paz es la de avanzar en la mejora de la condición humana, y todo cuanto se haga en este sentido, desde cualquier esfera de la actividad humana y desde cualquier rincón del planeta, será una aportación efectiva” (Fisas, 2001, p. 20).

Como puede verse, el país y la educación tienen, ante sí, un gran reto pedagógico y una tarea de incommensurables dimensiones. Tal y como lo señaló el presidente

Juan Manuel Santos el pasado 23 de junio de 2016 durante la firma del Acuerdo sobre Cese al Fuego y de Hostilidades, Bilateral y Definitivo y Dejación de las Armas entre el Gobierno Nacional y las FARC, "Las balas escribieron nuestro pasado, la educación escribirá nuestro futuro".

CONCLUSIONES

Aunque la pregunta central de este documento era una –¿en qué condiciones puede el ámbito escolar ser un escenario en el que la memoria cumpla el objetivo de facilitar el tránsito de una cultura de la violencia hacia una cultura de paz en Colombia?– para dar respuesta a este interrogante era necesario responder otras preguntas: ¿cómo debe entenderse una cultura de paz en oposición a una cultura de violencia?, ¿qué relación puede establecerse entre cultura de paz y memoria?, ¿por qué es importante hablar de memoria en un país como Colombia? y ¿qué ventajas pueden obtenerse al trabajar con población de niños, niñas y jóvenes en la construcción de una cultura de paz?

De esta manera, el documento se organizó en torno a esos interrogantes y a las aclaraciones conceptuales que se requerían para poder tener una mejor comprensión de cómo puede entenderse un concepto como la cultura de paz y desde qué perspectiva se iba a trabajar la memoria. Dicho esto, el documento se dividió inicialmente en cuatro capítulos, pero debido a las consideraciones que surgieron en torno a la noción de lo que implica una educación para la paz, fue necesario incluir unas reflexiones finales que, aunque desbordaban el objetivo del documento, surgieron del proceso de investigación y, por lo mismo, no se convenía hacerlas a un lado. Así, algunas de las conclusiones a las que se llegó en este texto, partiendo de los interrogantes planteados y de las discusiones conceptuales fueron las que se expone a continuación.

Para comenzar, se definió que al hablar de una cultura de paz debe partirse de la definición que ofrece la UNESCO, según la cual se está haciendo referencia a una serie de valores, virtudes, principios, comportamientos, tradiciones, actitudes, etc., que se basan en la defensa y protección de los Derechos Humanos y, por lo mismo, rechazan cualquier tipo de violencia. Y si se habla de cultura de paz es porque esta

se opone a una cultura de la violencia. Esto tiene dos implicaciones: por un lado, que el hecho de hablar de cultura implica que la violencia no es parte de la naturaleza humana. Por ello, de la misma forma en que se aprendió, se puede desaprender. Por el otro, puede desarrollarse una serie de habilidades y saberes que coincidan con la idea de cultura de paz y estos se pueden transmitir y difundir a través de diferentes mecanismos, siendo la educación uno de los principales.

Una segunda conclusión, entonces, es que la educación es un mecanismo muy poderoso para lograr transformaciones sociales. Esta cuestión es de especial interés para un trabajo como este, pues la pregunta central es cómo llevar la memoria –que usualmente ha sido abordada por adultos desde disciplinas como la filosofía, la sociología, la historia o los estudios políticos, entre otras–, a un espacio en que la población predominante es de niños, niñas y jóvenes. Y uno de los aspectos que más llamó la atención es que la población infantil y juvenil está más abierta a nuevas ideas, pues sus esquemas mentales no están tan arraigados como los de los adultos. Por este motivo, es posible lograr grandes cambios desde la educación infantil y juvenil.

Otra cuestión que se estableció durante el desarrollo de este documento fue que la memoria y el hecho mismo de recordar tiene gran importancia para sociedades como la colombiana, que transitan de un pasado problemático hacia un nuevo proyecto de sociedad. Dicha relevancia está ligada a las enseñanzas que quedan del pasado, al reconocimiento de las víctimas, a la posibilidad de recuperar información que quedó por fuera de la reconstrucción formal de la historia y a la construcción de las identidades, tanto individuales como sociales.

Así, al retomar estos elementos que nos recuerdan la importancia de recordar y de incluir a la memoria en diálogos sobre las huellas que dejó el pasado y la necesidad de construir un futuro diferente, se pudo establecer por qué es importante llevar la memoria al ámbito escolar y hacer de esta una parte fundamental de la educación para una cultura de paz. No debe perderse de vista que esta formación debe llevar

a los estudiantes a tener una mirada crítica de la realidad, lo cual implica poder cuestionar y discutir el pasado que se les ha contado.

Finalmente, una vez se logró establecer de qué manera puede contribuir la memoria a la construcción de una cultura de paz y cuáles son los beneficios de llevarla al ámbito escolar, se retomaron los programas que ya existen a nivel educativo y que contribuyen a la formación de la cultura de paz, con el fin de revisar cómo podían modificarse para darle entrada a la memoria y qué propuestas se podían integrar al sistema educativo en Colombia, de forma tal que la memoria contribuyera a la construcción de una cultura de paz desde la escuela, y se esbozaron algunas nuevas iniciativas que, sobre todo en un momento como el que está atravesando nuestro país, deberían consolidarse en el marco de las políticas pensadas para el posconflicto.

Tal vez una de las reflexiones más destacables que surgió de esta investigación es que pensar en un nuevo proyecto de sociedad para Colombia sin detenerse a darle una mirada crítica al pasado, sin analizar las causas del conflicto y sin tener en cuenta a las víctimas para alcanzar un proceso de reconciliación, tendría un efecto negativo sobre las decisiones que se piensen mirando al futuro. De ahí la importancia de trabajar con niños, niñas y jóvenes que tienen una mente más abierta a nuevas ideas y que serán los encargados de construir una sociedad posconflicto, si todo sale bien.

Ahora, una última reflexión que dejó este trabajo giró en torno a las transformaciones de fondo que se requiere hacer desde y en el ámbito escolar para poder hablar realmente de una transición de una cultura de la violencia a una cultura de paz. No es suficiente pensar la educación para la paz como una cuestión meramente curricular. Se necesita dar una mirada transversal que permita que la cultura de paz esté impregnada en todos los espacios y momentos de la vida escolar, al mismo tiempo que se transforman las formas de relacionarse entre todos los integrantes de la comunidad educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Antequera, J. D. (2011). "Memoria histórica como relato emblemático. Consideraciones en medio de la emergencia de políticas de memoria en Colombia". [Recurso electrónico] Tesis (Magíster en Estudios Políticos). Pontificia Universidad Javeriana.
- Beramendi, J. y Baz, M.J. (2008). Memoria, tradición e identidades. En Beramendi, J. y Baz, M.J. *Identidades y memoria imaginada*. Valencia, España: Universitat de València.
- Boulay, B., McCormick, R., Gamse, B., Barr, D., Selman, R., Lowenstein, E., Fine, M. (s.f.). Effects of Facing History and Ourselves on Teachers and Students: Findings from the National Professional Development and Evaluation Project. Recuperado de [http://www.socialimpactexchange.org/sites/www.socialimpactexchange.org/files/Effects%20of%20Facing%20History%20and%20Ourselves%20Article%20\(1\).pdf](http://www.socialimpactexchange.org/sites/www.socialimpactexchange.org/files/Effects%20of%20Facing%20History%20and%20Ourselves%20Article%20(1).pdf)
- Boulding, E. (1992). The Concept of Peace Culture. En UNESCO. *Peace and Conflict Issues after the Cold War*. Dijon, Francia: UNESCO, pp. 107-133.
- Caireta Sampere, M., y Barbeito Thonon, C. (2005). *Cuadernos de educación para la paz. Introducción de conceptos: paz, violencia, conflicto*. Barcelona, España: Escola de Cultura de Pau (Universidad Autónoma de Barcelona).
- Camps, V. (2013). Prólogo. En Etxeberria, X. *La educación para la paz reconfigurada. La perspectiva de las víctimas*. Madrid, España: Catarata.

- Cerdas-Agüero, E. (2015). Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una cultura de paz. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 135-154. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194138017009>
- Chaux, E. (2012). Contribución de la educación a la construcción de paz: retos y avances. En Rettberg, A. (comp.). *Construcción de paz en Colombia*. Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.
- Coria Arreola, J.M. (2011). El Aprendizaje por Proyectos: Una metodología diferente. En *Revista e formadores*, N°5. Recuperado de http://red.ilce.edu.mx/sitios/revista/e_formadores_pri_11/articulos/monica_m_ar11.pdf
- De Gamboa, C. (2005). "El deber de recordar un pasado problemático". En *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, volumen 7, número especial: Justicia transicional: memoria colectiva, reparación, justicia y democracia. Bogotá, Colombia: Centro Editorial Universidad del Rosario.
- De Greiff, P. (2007). La obligación moral de recordar. En Chaparro Amaya, A. (ed.) *Cultura política y perdón*. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad del Rosario.
- Decreto 1038 (2015). Reglamenta la Cátedra de la Paz. Diario Oficial 49522 de mayo 25 de 2015. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=61735>
- Etzeberria, X. (2013). *La educación para la paz reconfigurada. La perspectiva de las víctimas*. Madrid, España: Catarata.
- Fisas, V. (2001). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona, España: Icaria / UNESCO.

- Fisas, V. (2011). Educar para una Cultura de Paz. *Quaderns de Construcció de Pau*, 20. Recuperado de http://escolapau.uab.es/img/qcp/educar_cultura_paz.pdf
- Freeman, M. (2007). África y sus comisiones de la verdad y reconciliación. En PNUD, *Revista Hechos del Callejón*, Edición especial, No. 21. Recuperado de http://www.acnur.org/t3/uploads/pics/1720_2.pdf?view=1
- Fundación Convivencia (2015). La paz como concepto; educar para la paz y la construcción social del conocimiento. Una entrevista de Alicia Cabezudo. *Culture of Peace News Network*. Recuperado de <http://cpnn-world.org/new/?p=4379>
- Gómez-Arévalo, A. P. (2014). Del presente al futuro: de la educación para la paz a la pedagogía para la paz. *Ra Ximhai*, 10(2), 257-289. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46131266011>
- Gómez, T. (2004). Lugares de la memoria e identidad nacional en Colombia. En Arocha, J. *Utopía para los excluidos. El multiculturalismo en África y América Latina*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza, España: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Labrador Herraiz, C. (2003). La cultura de la paz, marco para la ciudadanía. *Revista de Educación*, núm. extraordinario (2003), pp. 155-168.
- Michonneau, S. (2008). La memoria, ¿objeto de la historia? En Beramendi, J. y Baz, M.J. *Identidades y memoria imaginada*. Valencia, España: Universitat de València.
- Nora, P. (1989). Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire. En *Representations*, No. 26, Special Issue: Memory and Counter-Memory

(Spring, 1989), p. 7-24. Berkeley, Estados Unidos: University of California Press.

Noticias CNMH (2015). Una caja de herramientas para aprender la paz. Recuperado de <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/noticias/noticias-cmh/una-caja-de-herramientas-para-aprender-la-paz>

Organización de Naciones Unidas (1999). Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. Recuperado de http://www3.unesco.org/iycp/kits/sp_res243.pdf

Palos Rodríguez, J. (2001). Educación y cultura de paz. En Hoyos G., Martínez M., Palos J., Noguera E., Tey A., Buxarrais M.R., ... López Cerezo, J.A. *La Educación en Valores en Iberoamérica*. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Perea Mojica, L.M. (2014). Construyendo paz desde las aulas. Estrategias de Educación para la Paz en Montes de María, Colombia. En *Global Education Magazine*. Recuperado de <http://www.globaleducationmagazine.com/construyendo-paz-desde-las-aulas-estrategias-de-educacion-para-la-paz-en-montes-de-maria-colombia/>

Pérez Ldesma, M. (2008). La construcción de las identidades sociales. En Beramendi, J. y Baz, M.J. *Identidades y memoria imaginada*. Valencia, España: Universitat de València.

República de Colombia. Ley 70 de 1993. Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. El Congreso de Colombia.

República de Colombia. Ley 361 de 1996. Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones.

República de Colombia. Ley 581 de 2000. Por la cual se reglamenta la adecuada y efectiva participación de la mujer en los niveles decisorios de las diferentes ramas y órganos del poder público, de conformidad con los artículos 13, 40 y 43 de la Constitución.

República de Colombia. Ley 975 de 2005. Por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios.

República de Colombia. Ley 1448 de 2011. Ley de Víctimas y Restitución de Tierras y sus Decretos Reglamentarios. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones.

República de Colombia. Ley 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.

Ricoeur, P. (2008). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Sánchez Cardona, M. (2015). *Educación para la cultura de paz. Una aproximación psicopedagógica*. Bogotá, Colombia: Ediciones USTA.

Silva, E. (2015). Educar en los valores universales de la Cultura de Paz. *Cultura de Paz*, 21(66), 16-31. Recuperado de <http://revistasnicaragua.net.ni/index.php/culturadepaz/article/viewFile/1966/1893>

Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona, España: Paidós.

- Touraine, A. (2001). *¿Qué es la democracia?* México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Tuvilla Rayo, J. (2004). Cultura de paz y educación. En Muñoz, F. (Ed.). *Manual de Paz y Conflictos*. Granada, España: Universidad de Granada, 389-425. Recuperado de http://recursos.educarex.es/pdf/redes_escuela/manu_paz_conf.pdf
- Tuvilla Rayo, J. (2006). *Cultura de Paz y educación para la ciudadanía democrática*. I Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación y Cultura para la Paz. Cartagena de Indias, Colombia, del 20 al 24 de noviembre de 2006. Recuperado de <http://www.aecidcf.org.co/documentos/MI%2011.669.pdf>
- Tuvilla Rayo, J. (s.f.). *Cultura de paz: desafío para la educación del siglo XXI*. Almería, España: CEPIndalo. Recuperado de http://recursos.cepindalo.es/pluginfile.php/872/mod_resource/content/5/1_introduccion.html
- UNESCO (1989). *El Manifiesto de Sevilla*. Paris, Francia: UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/sevilla.htm>
- UNESCO (1992). *El Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia. Preparar el terreno para la construcción de paz*. (Presentado y comentado por David Adams). Barcelona, España: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000943/094314so.pdf>
- Von Thadden, R. (2007). Una historia, dos memorias. En Barret-Ducroq, Françoise (dir.). *¿Por qué recordar? (Foro Internacional Memoria e Historia, Unesco, 1998)*. Buenos Aires, Argentina: Granica.

Wiesel, E. (2007). "Prefacio". En Barret-Ducrocq, Françoise (dir.). *¿Por qué recordar?* (Foro Internacional Memoria e Historia, Unesco, 1998). Buenos Aires, Argentina: Granica.

Williams Jr., R. (1974). Concepto de valores. En Sill, D. (ed.). *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. Madrid, España: Aguilar.