



# **LA LECCIÓN DEL “NUNCA MÁS”: UN PROYECTO SOBRE EL CONTENIDO JURÍDICO INTERNACIONAL DE LA OBLIGACIÓN ESTATAL DE GARANTIZAR LA NO REPETICIÓN A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN EN MEMORIA**

**Rosa Ana Alija Fernández, Márcia Rodrigues Bertoldi, Águeda Menéndez Morro**

## **RESUMEN**

La educación en memoria es considerada una herramienta clave para garantizar la no repetición de graves violaciones de derechos humanos. Sin embargo, el contenido jurídico internacional de la obligación estatal de garantizar la no repetición por esta vía resulta aún muy vago. Analizando cuatro casos de estudio (Argentina, Brasil, Chile y España), este proyecto de investigación busca determinar el alcance jurídico de dicha obligación, evaluar su impacto preventivo en la práctica e identificar las estrategias didácticas que resultarían más adecuadas para lograr la prevención deseada, con vistas a proponer un modelo de política pública de educación en memoria capaz de satisfacer las exigencias normativas internacionales.

**PALABRAS CLAVE:** Educación en memoria, garantías de no repetición, Argentina, España, Brasil, Chile



A lo largo de las siguientes líneas se presenta el proyecto de investigación *La lección del “nunca más”*: una aproximación interdisciplinar al contenido y alcance jurídico internacional de la obligación estatal de garantizar la no repetición a través de la educación en memoria, financiado por el Institut Català Internacional per la Pau (ICI01521\_00013/2021) y coordinado desde la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona, con participación de investigadores y profesionales de diferentes disciplinas (Derecho, Educación, Antropología y Ciencias Políticas) procedentes de universidades y centros educativos españoles, brasileños, argentinos y chilenos, y del ámbito asociativo<sup>1</sup>.

### **1. La educación en memoria: entre la garantía de no repetición y la reparación**

Conceptualmente, el proyecto gira en torno a las garantías de no repetición (GNR), es decir: medidas orientadas a evitar futuros incumplimientos del Derecho internacional, de muy diversa naturaleza, pues virtualmente pueden consistir en cualquier cosa (siempre que no resulte abusiva), aunque las más habituales en la práctica internacional son la adopción/derogación/reforma de legislación o de medidas administrativas y las medidas de carácter institucional (relativas a la existencia, organización o funcionamiento de órganos del Estado). Cuando un Estado incumple una obligación internacional –y, por tanto, comete un hecho internacionalmente ilícito–, la principal consecuencia que surge para él es la obligación de reparar, en cualquier de sus tres formas –restitución (o, en su caso, compensación por equivalencia), indemnización o satisfacción (reparación moral)–. Además, en circunstancias excepcionales, tendría también la obligación de ofrecer GNR<sup>2</sup>. Esas “circunstancias excepcionales” vienen en esencia delimitadas por la existencia de violaciones graves de normas imperativas de Derecho internacional, como ocurre cuando se lesionan de manera flagrante o sistemática derechos humanos fundamentales, prácticas que a su vez están tipificadas como crímenes internacionales (genocidio o crímenes contra la humanidad). Por tanto, cuando en el interior de un Estado se cometen atrocidades de esa naturaleza, bien por parte de las propias

---

<sup>1</sup> Junto a las autoras, integran el equipo: Alfons Aragoneses, Isabel Alonso, Ricardo Gervasio Bastos Visser, Jordi Bonet Pérez, Francisco Bustos Bustos, Marcos Vinício Chein Feres, Enrique Javier Díez Gutiérrez, Marilina María Del Luján Ermini, Paula Elvira Espinosa, Jose Antonio Estévez Araújo, Antonio Giménez Merino, Joan Maria Girona, Jose Luis Gordillo Ferré, Natalia Herrera de Lima, Diego Higuera Rubio, Antonio Madrid Pérez, Joan Ramos Toledano, Gustavo Silveira Siqueira, Julia De Souza Rodrigues, Virginia Vecchioli, Alan Wruck Garcia Rangel.

<sup>2</sup> ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS (AGNU): *Responsabilidad del Estado por hechos internacionalmente ilícitos*, A/RES/56/83, de 12 de diciembre de 2001, anexo, art. 30.b).



autoridades estatales, bien por parte de actores no estatales cuyo comportamiento no ha sido prevenido o reprimido por el Estado, surgiría para este la obligación de ofrecer GNR.

Sin embargo, la obligación de garantizar la no repetición de graves violaciones de derechos humanos es aún una norma en formación, por lo que es difícil establecer cuál es el contenido jurídico concreto que de dicha obligación se derivaría para los Estados en general y respecto de la educación en particular. Aun así, en julio de 2018, el Relator Especial de la ONU sobre la promoción de la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición, en un esbozo preliminar de las que serían las principales esferas de interés de su mandato, incluyó el llevar a cabo un mayor desarrollo de la esfera de las GNR, para lo cual declaraba su intención de adoptar un enfoque “proactivo” que centrara la atención en los ámbitos con un mayor potencial de prevención, “especialmente en el terreno de la educación formal e informal”<sup>3</sup>. Como el propio relator señalaba:

La educación desempeña una función importante en la sociedad al transmitir los conocimientos establecidos y una cultura compartida. En situaciones de transición después de conflictos o de regímenes autoritarios, la educación puede contribuir a la cohesión social y a la paz facilitando la transmisión de la memoria sobre acontecimientos pasados, haciendo participar a la sociedad —especialmente las generaciones más jóvenes— en un diálogo sobre esos acontecimientos, y promoviendo una cultura de derechos humanos y democracia<sup>4</sup>.

El Derecho internacional de los derechos es el ámbito en el que las GNR han tenido más éxito, aunque en él parece haberse desdoblado la naturaleza de estas garantías, en particular tras su inclusión dentro de las formas de reparación recogidas en los *Principios y directrices básicos sobre el derecho de las víctimas de violaciones manifiestas de las normas internacionales de derechos humanos y de violaciones graves del derecho internacional humanitario a interponer recursos y obtener reparaciones*<sup>5</sup> (en adelante, *Principios sobre Reparaciones*). Esta caracterización, sin embargo, plantea algunas cuestiones jurídicas relevantes, por ejemplo, si, como parte de su derecho a la reparación, las víctimas pueden reclamar jurídicamente GNR con

---

<sup>3</sup> ONU: *Informe del Relator Especial sobre la promoción de la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición*, A/HRC/39/53, 25 de julio de 2018, párr. 45.

<sup>4</sup> *Ibid.*, párr. 46.

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



determinados contenidos sustantivos (por ejemplo, que el Estado adopte una ley), o si, como es esperable en una medida de reparación, deben favorecer exclusivamente a las víctimas de violaciones de derechos humanos<sup>6</sup> –garantizando, por tanto, que no sufran nuevas violaciones– o su beneficiario es el conjunto de la sociedad. Esta dualidad se ha trasladado también a la educación en memoria.

## **2. Hacia una obligación jurídica internacional de educar en memoria, con dos fines: prevenir y reparar**

Por *educación en memoria* se puede entender la incorporación en los currículos educativos del relato de las violaciones graves de derechos humanos experimentadas por un pueblo. En la práctica internacional se le otorga un carácter tanto preventivo como reparativo, además de conectarla con la dimensión colectiva del derecho a la verdad, concretada en la obligación del Estado de preservar la memoria<sup>7</sup>. Así ocurre en los *Principios sobre reparaciones*, tomados como marco general, que incluyen entre las posibles medidas de satisfacción (reparación moral) “la inclusión de una exposición precisa de las violaciones ocurridas en la enseñanza de las normas internacionales de derechos humanos y del derecho internacional humanitario, así como en el material didáctico a todos los niveles”<sup>8</sup>. En cambio, dentro de las posibles GNR a adoptar se menciona “la educación, de modo prioritario y permanente, de todos los sectores de la sociedad respecto de los derechos humanos y del derecho internacional humanitario [...]”<sup>9</sup>. Por tanto, el efecto preventivo propio de las GNR se atribuiría a la educación en derechos humanos con carácter general, mientras que la educación en memoria sería específicamente una forma de reparar a las víctimas, a la vez que contribuye a hacer efectivo el deber de memoria que incumbe al Estado.

---

<sup>6</sup> ONU: *Informe del Relator Especial sobre la promoción de Informe del Relator Especial sobre la promoción de la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición*, A/69/518, 14 de octubre de 2014, párr. 61.

<sup>7</sup> Vid. ONU: *Conjunto de principios actualizado para la protección y la promoción de los derechos humanos mediante la lucha contra la impunidad*, E/CN.4/2005/102/Add.1, 8 de febrero de 2005, Principio 3, sobre “El deber de recordar”, en virtud del cual surgiría para el Estado la obligación de recordar las violaciones graves de derechos humanos, que requiere la adopción de medidas para, entre otras, facilitar el conocimiento de las violaciones cometidas. Dentro de esta segunda categoría –bastante vaga en cuanto a las medidas concretas a llevar a cabo, que no se concretan en el resto de los principios– tendría cabida la educación en memoria, que se conectaría entonces con el derecho a la verdad. Ahora bien, también podría constituir una posible GNR sobre la base del Principio 35: “El Estado deberá adoptar medidas adecuadas para que las víctimas no puedan volver a ser objeto de violaciones de sus derechos. Con ese fin, los Estados deben emprender reformas institucionales y otras medidas necesarias para [...] promover y mantener una cultura de respeto de los derechos humanos”.

<sup>8</sup> AGNU: *Principios y directrices...*, Principio 22.h).

<sup>9</sup> *Ibid.*, Principio 23.e), enlazando con el Principio 35 mencionado *supra* (nota 6).



Este planteamiento contrasta con el seguido en algunos instrumentos en relación con el recuerdo del Holocausto, respecto del cual sí se promueve la educación en memoria como una medida para prevenir su repetición<sup>10</sup>, o la prevención del genocidio<sup>11</sup>. En cambio, la dualidad entre lo reparativo y lo preventivo aparece de nuevo en relación con las atrocidades cometidas en el marco del colonialismo, la trata de esclavos, el *apartheid* y la discriminación racial. La Declaración de Durban, por ejemplo, afirma que “puede aprenderse de la historia, rememorándola, para evitar futuras tragedias”<sup>12</sup>, pero el documento arranca su apartado relativo a medidas de reparación (aunque el título también alude a medidas “de otra índole”) subrayando “la importancia y la necesidad [...] de enseñar los hechos y la verdad de la historia, las causas, la naturaleza y las consecuencias del racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia, a fin de llegar a conocer de manera amplia y objetiva las tragedias del pasado”<sup>13</sup>.

Así las cosas, la conclusión que se extrae es que la educación en memoria puede jugar un doble papel, como medida de reparación y como GNR. Que su dimensión sea más reparativa o preventiva vendrá marcada por la finalidad principal que se le pretenda atribuir. Por consiguiente, si las experiencias individuales o colectivas de las víctimas ocupan un lugar preeminente en los contenidos de los currículos educativos, se podrá afirmar su carácter reparativo, mientras que, si se da preeminencia al contexto que facilitó la comisión de graves violaciones de derechos humanos, a la implicación de las estructuras estatales o paraestatales en su comisión, al papel de la sociedad durante ese período y a los efectos que han tenido en la configuración de la realidad presente, parece factible que la educación en memoria pueda desempeñar una función preventiva. En todo caso, ambas finalidades son perfectamente compatibles.

---

<sup>10</sup> Por ejemplo, AGNU: *Recordación del Holocausto*, A/RES/60/7, de 1 de noviembre de 2005, párr. 2; COMITÉ DE MINISTROS (CONSEJO DE EUROPA) (CM-COE): *Passing on remembrance of the Holocaust and preventing crimes against humanity*, CM/Rec(2022)5, de 17 de marzo de 2022.

<sup>11</sup> CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS-ONU (CDH): *Prevención del genocidio*, A/HRC/RES/43/29, 22 de junio de 2020, párr. 26.

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

<sup>13</sup> ONU: *Informe de la Conferencia...*, Declaración, párr. 98. También con un enfoque reparativo SUBCOMISIÓN DE PROMOCIÓN Y PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS-ONU: *Reconocimiento de la responsabilidad y reparaciones por las violaciones manifiestas y masivas de los derechos humanos que constituyen crímenes de lesa humanidad y que fueron cometidas durante el período colonial, de las guerras de conquista y de la esclavitud*, Resolución 2002/5, de 12 de agosto de 2002, párr. 5.



Si bien existe cierto consenso a nivel internacional sobre la necesidad y la exigencia de una educación en la memoria de las atrocidades conexas al colonialismo, la trata de esclavos y la discriminación racial, junto con el genocidio en general y el Holocausto en particular, más controversia plantea la incorporación en el currículo educativo del relato de las violaciones graves de derechos humanos cometidas en el pasado cuando la propia estructura estatal estuvo de alguna forma implicada en su comisión. Los enfrentamientos pretéritos se convierten en el presente en una lucha por el relato, y la historia (y su enseñanza) se convierte en un nuevo campo de batalla simbólico. La relevancia de una enseñanza no sesgada de la historia como una herramienta para prevenir futuras violaciones de derechos humanos –y, de manera más general, para prevenir conflictos– ha sido destacada por diversos órganos internacionales<sup>14</sup>.

No obstante, aunque la enseñanza de la historia esté en el núcleo de la discusión<sup>15</sup>, los contenidos relativos a un pasado de violaciones graves de derechos humanos pueden y deben tener un carácter transversal en todo el currículo educativo, como parte de una educación más amplia en derechos humanos –que, si bien no consiste solo en hablar de violaciones de derechos humanos<sup>16</sup>, sí integra este aspecto<sup>17</sup>, y en especial las particularidades históricas del entorno de aprendizaje del alumnado<sup>18</sup>–. Como señalan Rosenberg y Kovacic, la educación en memoria puede “transformarse en un “puente” que interpele la propia experiencia: cómo participar de

---

<sup>14</sup> Por ejemplo, ONU: *Informe del Relator Especial sobre las formas contemporáneas de racismo, discriminación racial, xenofobia y formas conexas de intolerancia*, A/HRC/23/56, 2 de abril de 2013, párr. 57.f); *Informe de la Relatora Especial sobre los derechos culturales*, A/68/296, 9 de agosto de 2013, párrs. 19-33; *Carta de fecha 14 de enero de 2014 dirigida al Secretario General por el Representante Permanente de Jordania ante las Naciones Unidas*, S/2014/30, 17 de enero de 2014, que recoge el documento de concepto para el debate del Consejo de Seguridad sobre el tema “Mantenimiento de la paz y la seguridad internacionales: la guerra, sus lecciones y la búsqueda de una paz permanente”, celebrado el 29 de enero de 2019 (acta de la sesión en ONU: S/PV.7105); CDH: *Resumen de la mesa redonda sobre la enseñanza de la historia y los procesos de preservación de la memoria histórica*. *Informe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos*, A/HRC/28/36, 22 de diciembre de 2014, párrs. 4 y 70; CM-COE: *History teaching in twenty-first-century Europe*, Rec(2001)15, de 31 de octubre de 2001.

<sup>15</sup> Junto a ella, otras dos materias en particular en las que los derechos humanos deben ser “componentes explícitos y plenamente desarrollados” son la educación cívica y los estudios sociales (OFICINA DEL ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS DERECHOS HUMANOS [OACNUDH]: *Plan de acción: Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, primera etapa*, Nueva York/Ginebra, UNESCO/OHCHR, 2006, anexo, párr. 5.e.v). Sobre la interrelación entre las tres materias, *vid.* Judith TORNEY-PURTA y Jo-Ann AMADEO: *Fortalecimiento de la democracia en las Américas a través de la educación cívica. Un análisis empírico que destaca las opiniones de los estudiantes y los maestros*, Washington D.C., Organización de los Estados Americanos, 2004, pp. vii y 28.

<sup>16</sup> Patricia BRANDER *et al.* (eds.): *COMPASS. Manual for Human Rights Education with Young People*, Strasbourg, Council of Europe, 2012 (ed. act. 2020), p. 44.

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 46

<sup>18</sup> OSCE: *Guidelines on Human Rights Education for Secondary School Systems*, Varsovia, OSCE/ODIHR, 2012, p. 25.



una vida ciudadana activa y responsable; cómo no ser indiferentes ante el dolor de los demás; cómo exigir que las sociedades y los gobiernos respeten los Derechos Humanos universales”<sup>19</sup>.

### 3. La educación en memoria en España, Brasil, Argentina y Chile: políticas y resultados heterogéneos

Aun buscando perfilar un modelo de política educativa en memoria que pueda operar de manera general como GNR conforme a los estándares internacionales de derechos humanos, el proyecto parte de la premisa de que en los Estados concurren factores sociopolíticos propios que pueden condicionar la efectividad preventiva de la educación en memoria. De ahí que se proponga un estudio comparado entre España, Brasil, Argentina y Chile, cuatro Estados con un pasado común de dictaduras altamente represivas, pero en los que tanto el tratamiento dado a la educación en memoria como sus realidades sociopolíticas actuales son diferentes.

En el caso español, es preocupante la escasa presencia de la memoria en los programas educativos y en los libros de texto<sup>20</sup>. En última instancia, el sistema educativo transmite la narrativa consolidada en la transición<sup>21</sup> –equidistancia de responsabilidades por lo ocurrido y necesidad de olvidar el pasado, silenciando a las víctimas<sup>22</sup>–. Las consecuencias de la falta de un conocimiento adecuado de estas cuestiones no son menores: no solo la juventud desconoce la gravedad de los crímenes cometidos por el franquismo<sup>23</sup>, lo que dificulta su empatía hacia las víctimas y sus demandas, sino que, además, la irrupción de la extrema derecha corrobora la adhesión de jóvenes a la defensa de postulados totalitarios y su asunción de elementos de la ideología franquista como rasgos identitarios<sup>24</sup>. La tímida apertura a la educación en memoria de la LOMLOE<sup>25</sup> y las previsiones expresas en algunas leyes de memoria (autonómicas y

---

<sup>19</sup> Julia ROSEMBERG y Verónica KOVACIC: *Educación, Memoria y Derechos Humanos. Orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2010, p. 10.

<sup>20</sup> Enrique Javier DÍEZ GUTIÉRREZ (dir.) et al.: *La memoria histórica en los libros de texto escolares*. León, Foro por la Memoria de León/Ministerio de la Presidencia, 2012, p. 173.

<sup>21</sup> Fernando HERNÁNDEZ SÁNCHEZ: “Memoria e Historia del Presente: La asignatura en que España no progresa adecuadamente”, *Nuestra Historia: revista de Historia de la FIM*, 2 (2016), pp. 227-233, esp. p. 233.

<sup>22</sup> Vid. Rosa Ana ALIJA FERNÁNDEZ y Olga MARTÍN-ORTEGA: “Silence and the right to justice: confronting impunity in Spain”, *The International Journal of Human Rights*, 21 (2017), pp. 531-549.

<sup>23</sup> Carlos BERZOSA ALONSO-MARTÍNEZ: “El olvido de la crueldad franquista”, *El País*, 7 de enero de 2008, [https://elpais.com/diario/2008/01/07/opinion/1199660412\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2008/01/07/opinion/1199660412_850215.html).

<sup>24</sup> Juan José TÉLLEZ, “El franquismo, explicado a los jóvenes”, *eldiario.es*, 22 de agosto de 2022, [https://www.eldiario.es/andalucia/desdeelsur/franquismo-explicado-jovenes\\_132\\_9259916.html](https://www.eldiario.es/andalucia/desdeelsur/franquismo-explicado-jovenes_132_9259916.html).

<sup>25</sup> Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *BOE*, 340, 30 de diciembre de 2020, pp. 122879 (preámbulo) y 122939 (modificación de la Disposición adicional 41ª de la LO 2/2006).



proyecto de ley estatal) empezarían a corregir estos déficits, pero faltar por ver su traslación a la práctica<sup>26</sup>.

En Brasil, la llegada al gobierno de Jair Bolsonaro, que defiende abiertamente la dictadura que vivió el país y sus métodos represivos, abrió un escenario aún más inquietante. Consciente de la importancia de la educación en la formación ciudadana y en la reproducción de su propia base de apoyo electoral a largo plazo, ha llevado adelante una política de desfinanciación de la educación universitaria<sup>27</sup> e inversión sustantiva en la creación de escuelas secundarias gestionadas por militares<sup>28</sup>. Además, el Ministerio de Educación llegó a plantear la revisión del tratamiento de la dictadura en los libros de texto<sup>29</sup>. Aunque el triunfo de Bolsonaro invita a pensar en una relación causa-efecto entre este fenómeno y la ausencia de una política de educación en memoria, lo cierto es que en Brasil se introdujo en los años 90 la historia de las dictaduras dentro de las directrices curriculares nacionales, aún vigentes<sup>30</sup>. No obstante, la doctrina cuestiona que ello se haya traducido en un tratamiento pedagógico adecuado, bien reflejado en los libros de texto<sup>31</sup>; además, el abordaje lineal y equivalente de todos los períodos históricos a lo largo del curso limita el tiempo para el estudio de la época contemporánea<sup>32</sup>. De hecho, un estudio de 2009 reveló que los jóvenes brasileños estimaban que la dictadura había tenido tanto aspectos negativos como positivos<sup>33</sup>, mostrando una actitud menos crítica que en otros países, como Argentina<sup>34</sup>.

El caso argentino resulta de particular interés a la hora de buscar referentes en materia de educación en memoria, ya que se trata de un país que sí ha acometido sólidas políticas públicas

---

<sup>26</sup> Un primer paso lo constituye el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, *BOE*, 82, 6 de abril de 2022.

<sup>27</sup> Ana Beatriz DE OLIVEIRA, Dácio Roberto MATHEUS, Nelson SASS y Silmário Batista DOS SANTOS: “Bloqueio no orçamento paralisa a educação, a ciência e o Brasil”, *Portal Andifes*, 6 de junio de 2022, <https://www.andifes.org.br/?p=92974>.

<sup>28</sup> AGÊNCIA O GLOBO: “Minoria no país, escolas cívico-militares têm orçamento triplicado”, *Último segundo*, 15 de mayo de 2022, <https://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/2022-05-15/minoria-pais-escolas-civico-militares-orcamento-triplicado.html>.

<sup>29</sup> Fabio MURAKAWA y Carla ARAÚJO: “Vélez quer alterar livros didáticos para resgatar visão sobre golpe”, *Valor*, 3 de abril de 2019, <https://valor.globo.com/politica/noticia/2019/04/03/velez-quer-alterar-livros-didaticos-para-resgatar-visao-sobre-golpe.ghtml>. La propuesta no llegó a elevarse, al cambiar el ministro.

<sup>30</sup> Juliana PIROLA BALESTRA: “História e Ensino de História das Ditaduras no Brasil e na Argentina”, *Antíteses*, 9 (2016), pp. 249-274, esp. p. 260.

<sup>31</sup> *Ibid.*, pp. 261-262.

<sup>32</sup> Luis Fernando CERRI y Gonzalo DE AMÉZOLA: “El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay”, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 24 (2010), pp. 3-23, esp. p. 14.

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 20.

<sup>34</sup> Juliana PIROLA BALESTRA: “História e Ensino...”, p. 263.



en este ámbito<sup>35</sup>. Ello permite identificar buenas prácticas y, a la vez, valorar posibles sugerencias de mejora a partir de su experiencia. Además, ofrece un escenario distinto a la hora de evaluar el impacto social de dichas políticas y su valor preventivo, puesto que en Argentina, donde las nuevas generaciones conocen en su mayoría las atrocidades cometidas durante la dictadura, las instituciones parecen más impermeables a discursos que de forma más o menos directa defiendan la dictadura, lo cual no excluye que puedan seguir cometándose violaciones graves de derechos humanos, aunque no sean sistemáticas<sup>36</sup>, ni ha impedido una transformación de la violencia en forma de criminalidad organizada<sup>37</sup>.

Los casos de Brasil y Argentina indican que la formulación y aplicación de leyes sobre educación y memoria se relacionan con procesos sociales y políticos más amplios. En este sentido, el estallido en Chile de protestas que expresan el descontento social ante una desigualdad socioeconómica cada vez mayor, y su dura represión, ofrecen un escenario interesante para evaluar hasta dónde otros factores sociopolíticos pueden conectarse con la educación en memoria en un país donde el legado autoritario y la polarización social en torno a este han impedido alcanzar una conciencia unificada del pasado que se base en enseñar la verdad, defender los derechos humanos y respetar la memoria<sup>38</sup>. De hecho, diversos movimientos sociales de protesta han influido en los cambios de la normativa educativa chilena en las últimas décadas<sup>39</sup>. El currículo oficial de Historia aborda expresamente la dictadura en dos cursos –Sexto Básico y Segundo Medio–, y aspira a introducir un planteamiento didáctico orientado al desarrollo del pensamiento histórico y la comprensión profunda de los fenómenos sociales, pero no logra abandonar una enseñanza tradicional de la historia, basada en la

---

<sup>35</sup> Martín LEGARRALDE y Myriam SOUTHWELL: “Memorias de la dictadura. El lugar de la escuela en las políticas de memoria de la transición democrática argentina (1983 - 1989)”, *Revista Reflexão e Ação*, 23(2) (2015), pp. 122-140; Paula GONZÁLEZ: “La última dictadura argentina en el aula: entre materiales, textos y lecturas”, *Revista História Hoje*, 7 (2018), pp. 60-82, esp. p. 61.

<sup>36</sup> Vid., por ejemplo, ONU: *Visita a la Argentina. Informe del Relator Especial sobre la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes*, A/HRC/40/59/Add.2, 28 de febrero de 2019.

<sup>37</sup> MINISTERIO DE SEGURIDAD: *Plan Federal de abordaje del Crimen Organizado 2021-2023*, 2020, p. 6, [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2021/06/plan\\_federal\\_de\\_abordaje\\_del\\_crimen\\_organizado\\_2021-2023.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2021/06/plan_federal_de_abordaje_del_crimen_organizado_2021-2023.pdf). La organización InSight Crime vincula el arraigo del crimen organizado en el país a la concentración de los recursos de seguridad para la represión política durante la dictadura (INSIGHT CRIME: *Perfil de Argentina*, 2022, <https://es.insightcrime.org/noticias-crimen-organizado-argentina/perfil-de-argentina/>).

<sup>38</sup> Morgan COWIE-HASKELL: “La Presencia de la Memoria Histórica y Derechos Humanos en el Sistema Educativo: Una Comparación de Chile y Argentina”, *Chile: Comparative Education and Social Change*, 1, 2015, p. 21, <https://digitalcollections.sit.edu/cik/1>.

<sup>39</sup> Isidora SÁEZ-ROSENKRANZ: “La enseñanza de la historia en el currículum chileno de educación básica como reflejo del contexto político actual”, *Kultura–Społeczeństwo–Edukacja*, 2(10) (2016), pp. 9–22, esp. pp. 14-15.



adquisición memorística de conocimiento sobre determinados acontecimientos políticos de la historia chilena<sup>40</sup>.

En definitiva, esta diversidad de escenarios ofrece un campo de estudio adecuado para explorar la dimensión preventiva de la obligación de garantizar la no repetición mediante la educación y determinar, a partir de las experiencias en estos países, elementos relevantes para concretar el contenido de la obligación.

#### 4. Consideraciones finales

Por tratarse de un proyecto en curso, no resulta posible en este punto aportar conclusiones definitivas, pero sí algunas ideas generales para su consideración en el diseño de políticas públicas de educación en memoria, teniendo en cuenta las indicaciones de diversas organizaciones internacionales y la experiencia de los países examinados:

1. Junto al consenso respecto del potencial de la educación como herramienta básica para prevenir que en el futuro se vuelvan a cometer graves violaciones de derechos humanos, la dimensión reparativa de la educación en memoria requiere que las víctimas participen en su desarrollo<sup>41</sup> y que sus experiencias ocupen un lugar relevante en su enseñanza.

2. En un estado democrático, debe haber espacio para el debate público, respetuoso y no discriminatorio, de relatos históricos divergentes que estén elaborados a partir de una investigación científica rigurosa centrada en la precisión, la objetividad, la integración y la imparcialidad. Esa multiplicidad de perspectivas en los relatos y, por ende, en las memorias debería incorporarse en todas las esferas públicas, incluida la educación<sup>42</sup>. En todo caso, la educación es un proceso que trasciende el currículo educativo y se nutre de las influencias ejercidas desde distintos ámbitos socioculturales, de manera que las políticas públicas de memoria deben fomentar la construcción de un relato colectivo y compartido, si se quiere que la educación en memoria tenga realmente un efecto preventivo y cohesionador<sup>43</sup>.

---

<sup>40</sup> *Ibid.*, pp. 15-17.

<sup>41</sup> También como componente de su participación en los procesos de construcción de memoria (ONU: *Resumen de la mesa...*, párr. 35).

<sup>42</sup> En Chile, por ejemplo, se incluye como un objetivo de aprendizaje (OA) priorizado en Historia de Sexto Básico: “Comparar diferentes visiones sobre el quiebre de la democracia en Chile, el régimen o dictadura militar y el proceso de recuperación de la democracia a fines del siglo XX, considerando los distintos actores, experiencias y puntos de vista, y el consenso actual con respecto al valor de la democracia” (OA 8) (MINISTERIO DE EDUCACIÓN: *Bases Curriculares. Primero a Sexto Básico*, Ministerio de Educación - Unidad de Currículum y Evaluación, p. 177, [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394\\_bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf)).

<sup>43</sup> CDH: *Resumen de la mesa...*, párr. 73.



3. En la construcción de la memoria, el tiempo parece ser un factor clave, en al menos dos sentidos. Por una parte, porque la mayor o menor duración del periodo represivo determina la posibilidad de que la narrativa que justifica la represión se asiente en el sistema educativo del momento y, por tanto, sea asumida por una proporción más o menos significativa de la población; por otra parte, porque cuanto antes se inicie un proceso de justicia transicional, más viable será el efecto preventivo. Las experiencias de España y Chile sugieren que, dados los obstáculos políticos (y prácticos) que pueden enfrentar los Estados que salen de un período traumático para acometerlo, es necesario que la comunidad internacional apoye (o, en su caso, impulse) ese proceso, puesto que esos obstáculos retardan la articulación de una educación en memoria.

4. La asignatura de Historia es clave para la educación en memoria. Al respecto, conviene recordar que las políticas educativas que promueven puntos de vista monolíticos de los poderes dominantes contravienen “el derecho a la educación, el derecho de todos los individuos, grupos y pueblos de disfrutar de su propio patrimonio cultural y del de los otros y de tener acceso a esos patrimonios, el derecho a la libertad de opinión y de expresión y el derecho a la información”<sup>44</sup>. La enseñanza de la Historia no debería orientarse al mero conocimiento de acontecimientos y personajes de las historias nacionales, sino al desarrollo de pensamiento crítico y analítico y de una actitud cívica democrática, tolerante y responsable en relación con la diversidad social<sup>45</sup>, incorporando a sus contenidos nuevos sujetos sociales. Asimismo, los currículos deberían estar sometido a una revisión constante para adecuarlos a los avances del conocimiento y a los cambios y exigencias del entorno<sup>46</sup>.

5. En todo caso, la educación en memoria se enmarca en la educación en derechos humanos (EDH), uno de cuyos objetivos es contribuir a la prevención de violaciones de derechos humanos<sup>47</sup>. El enfoque holístico propio de la educación en derechos humanos requiere que “los planes de estudio, los materiales didácticos, los métodos pedagógicos y la capacitación conduzcan al aprendizaje de los derechos humanos”<sup>48</sup>, e invita por tanto a que la educación en memoria adopte un carácter transversal. Supone, además, poner énfasis en la implicación del

---

<sup>44</sup> ONU: *Informe de la Relatora...*, párr. 86.

<sup>45</sup> ONU: *Resumen de la mesa...*, párrs. 39-40; CM-COE: *Teaching history...*

<sup>46</sup> Al respecto, *vid.* la modificación del art. 6.6 de la LO 2/2006 que introduce la LOMLOE.

<sup>47</sup> AGNU: *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*, A/RES/66/137, de 19 de diciembre de 2011, art. 4.e).

<sup>48</sup> OACNUDH: *Plan de acción...*, p. 3.



alumnado en su proceso de aprendizaje (priorizando, por tanto, un enfoque basado en competencias, en lugar de métodos pasivos de adquisición del conocimiento)<sup>49</sup> y en la promoción de actitudes, incluida la empatía con quienes han sufrido violaciones de derechos humanos, lo que abre un espacio para la participación de las víctimas en el aula.

6. La formación del profesorado es clave, como refleja el caso argentino. También lo es la adaptación de los contenidos de los libros de texto y su diversidad, y la puesta a disposición del profesorado de recursos y material didáctico<sup>50</sup>.

7. Una adecuada educación en derechos humanos (y en memoria) requiere dotar adecuadamente de recursos al sistema educativo y que el Estado garantice la implementación de ese enfoque en todos los centros (las experiencias brasileña, chilena y española alertan de las consecuencias nocivas que pueden tener en este ámbito trasladar un planteamiento neoliberal a la educación y fomentar los centros educativos privados en detrimento de los públicos) y en todos los niveles territoriales con competencias en educación<sup>51</sup>.

---

<sup>49</sup> *Ibid.*, anexo, apdo. 19.a) y b.iii).

<sup>50</sup> *Vid.*, por ejemplo, los recursos disponibles para Sexto Básico en la web de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de educación: <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Ejes/Historia-Geografia-y-Ciencias-Sociales/Historia/18240:HI06-OA-08>.

<sup>51</sup> En Brasil, 11 estados de 27 mencionan la educación de memoria en sus planes educativos; en España, 14 de 17 comunidades autónomas hacen alguna referencia a la educación en su normativa sobre memoria.