



Comunidades de memoria: democracia, paz y educación

POR MÓNICA ISABEL ALMANZA

mi.almanza1135@uniandes.edu.co

Introducción

Con diferentes nombres —como educación cívica, formación democrática y educación en competencias ciudadanas— desde hace ya algunas décadas la educación para la ciudadanía ha tomado mucha fuerza en el mundo. Además de enseñar las disciplinas tradicionales, se entiende, la escuela debe formar a los niños y jóvenes para que puedan contribuir a la construcción de la sociedad, desde sus perspectivas y modos de vida. Con este fin, muchos países han establecido esquemas curriculares que definen aquello que, en términos de ciudadanía, cada estudiante debe aprender.

No obstante, la ciudadanía es un campo del conocimiento que como cualquier otro no sólo se aprende dentro de la escuela pero tal vez más que ningún otro, se aprende fuera de ella, en la experiencia cotidiana. Esto indica que sectores de la sociedad que no hacen parte del sistema educativo también aprenden, y probablemente aprenden mucho más sobre ciudadanía, pues sus aprendizajes surgen de manera auténtica, lejos de la artificialidad que en ocasiones caracteriza este tipo de educación dentro de las aulas.

Un ejemplo concreto de estos sectores sociales que se están formando en ciudadanía son las comunidades víctimas del conflicto social armado en Colombia que construyen memoria histórica. Reflexionar, de manera general, sobre qué y cómo aprenden estas comunidades es el objetivo que persigo en este texto, con el ánimo de identificar algunos aportes de la memoria histórica a la formación ciudadana.

Considero que la reflexión sobre este tema es necesaria por varias razones. En primer lugar, porque la formación ciudadana se encuentra de varias maneras ligada a la



defensa de los derechos humanos y la memoria es un mecanismo para evidenciar graves violaciones a estos derechos. Además porque se relaciona estrechamente, entre otros, con el derecho a la paz –tema del cual hablaré brevemente más adelante- y del patrimonio –del cual no podré ocuparme por ahora-.

En segundo lugar, por el momento histórico que atraviesa Colombia. Como es sabido, actualmente negociadores del Gobierno y de las FARC-EP se encuentran dialogando en la Habana. En caso de que se firme la paz, su Marco Jurídico –artículo 66 transitorio constitucional– ordena la creación de una Comisión de la Verdad, que es un proyecto que indiscutiblemente recurrirá a la memoria de diferentes actores y sectores para su construcción. Qué puede y qué quiere aprender el país sobre esta experiencia y cómo piensa conseguirla y evaluarla son preguntas pedagógicas que podrían orientar el mandato, la metodología y el objetivo de ese proyecto ciudadano tan sensible para el país.

En caso de que no se firme la paz y no haya Comisión de la Verdad, pensar la pedagogía de la memoria histórica seguirá siendo una prioridad educativa porque ya están puestos en marcha muchos proyectos relacionados. Además de las labores que adelanta el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), que incluye la construcción de un museo de la memoria, se encuentran los centros regionales, algunas universidades y otros organismos no gubernamentales produciendo informes, piezas audiovisuales, crónicas, literatura, obras de teatro, monumentos, fotografías, etc. que colaboran al esclarecimiento de la verdad y la reparación simbólica y moral de las víctimas.

Por último, es necesario resaltar que además de que la memoria histórica responde a las demandas de verdad, justicia y reparación de las víctimas, lo más importante, al menos desde el campo educativo, es que puede convertirse en una poderosa herramienta para garantizar la no repetición del conflicto. Esto parte de la convicción de que la educación sirve para aprender qué no se debe repetir, por qué no hacerlo y cómo prevenir los mecanismos que propician su generación y perpetuación.



Considero que es posible comprender algunos aportes de la memoria histórica a la formación ciudadana atendiendo distintos aspectos de las comunidades que la practican. Por ahora me sólo centraré en un pilar de sus aprendizajes en cuanto a ciudadanía: la comprensión y práctica de una democracia pluralista y deliberativa que surge tanto a través del proceso mismo de construcción de memoria, como de la difusión, discusión y resignificación de los informes y los demás productos artísticos y culturales entre todos los sectores sociales.

Para explicar con mayor profundidad en qué consisten estos aportes y cómo surgen, comenzaré realizando una aproximación a los conceptos de *memoria histórica* y *participación periférica legítima*, este último con el objetivo de comprender cómo funcionan las comunidades de memoria a la luz de las comunidades de práctica; luego intentaré mostrar cómo la construcción de memoria es en sí misma una práctica democrática y cómo los productos de la memoria apoyan la formación ciudadana tanto de la comunidad que la gestó como de otros sectores sociales; para finalizar, señalaré algunos aportes concretos que este enfoque le puede hacer al sistema educativo y algunos riesgos que corre.

Acerca de la Memoria Histórica

Hasta hace poco, aproximadamente desde la mitad del siglo XX, la principal fuente de información de los historiadores eran las fuentes escritas. Esta condición generaba que hacer historia fuera una práctica limitada a la reconstrucción e interpretación de eventos y procesos del pasado lejano, y a que el testimonio oral y otros tipos de fuentes de información que abordan la memoria, fueran omitidos por la investigación científica social o considerados insumos de segunda mano, de poca fiabilidad, porque habitan el complejo campo de la subjetividad.

Con el fortalecimiento de la historia oral –entendida a grandes rasgos como la historia producida a partir de los testimonios orales brindados por personas que efectivamente participaron de los eventos o procesos sociales– se posibilitaron enormes cambios en la actividad científica social: la modificación de la población de



estudio, los roles de los participantes, los métodos de análisis e interpretación de la información y, especialmente, el objetivo, pues se propuso centrar la atención en el *sentido* que tienen los eventos más que en la reconstrucción de los eventos como tales. Estas posibilidades fortalecieron el vínculo entre memoria e historia al punto que la memoria se convirtió simultáneamente en objeto de estudio, fuente de información y objetivo de la investigación científica social (Portelli, 1981). Su papel resultó siendo mucho más que un insumo para la reconstrucción de los hechos como datos o para la recopilación de testimonios que verifiquen ciertas versiones. La memoria adquirió este papel protagónico porque construye el sentido de las experiencias del pasado y las maneras en que estas se preservan y transmiten en la memoria social (GMH, 2009; Stern, 2004; Portelli, 1981).

Construir el sentido de las experiencias implica reconocer que la memoria otorga orientación y significado. Orientación quiere decir que la memoria adquiere ciertas formas, ciertas vías para presentarse. Rememorar, en ese sentido, no es un acto abrupto sino uno en el que se seleccionan, ordenan, editan los recuerdos para inscribirlos en *narrativas* que permiten organizar la experiencia y por ello también permite analizarla y evaluarla; esto incluye asuntos como identificar el origen, las causas, la intensidad del impacto, las repercusiones y las transformaciones producto de ella. Adicionalmente, dado que la memoria es dinámica, —no fija un camino de una vez para siempre—, su proceso de reconstrucción implica prestar atención a los cambios que surgen de acuerdo al contexto en el que se produce, los instrumentos que se utilizan para su recolección, el objetivo que persigue, el interlocutor o el público al que se habla.

Esta característica orgánica de la memoria nos recuerda que su significado permanece en continua elaboración, no se fija como una costra dura y seca; por el contrario, los recuerdos pueden surgir de manera inesperada y de la misma manera, pueden morir. Esta condición permite que aceptemos que su significado es subjetivo y sin embargo, no nos permite negar su veracidad, porque lo que muestra es que cambian los criterios de validez en aras de dar sentido. Al respecto Lerner (2006) señala que la



verdad producto de la memoria es una exploración del significado de las acciones humanas enriquecida por lo fenomenológico. En la misma vía Portelli (1981) señala que no hay fuentes orales falsas porque las declaraciones falsas son psicológicamente verdaderas para el narrador. Lo que el informante cree es un hecho histórico que va mucho más allá de lo que “realmente” pasó, revela los costos psicológicos y la carga simbólica de la experiencia para el narrador.

Por su parte, el Grupo de Memoria Histórica (GMH) señala que el acto de recordar tiene muy poco de azar y mucho de práctica política y social, pues “no nacemos con una memoria, la construimos a lo largo de nuestras vidas en una relación continua con los demás y en aprendizaje social” (2009, p.40). Esto indica que la memoria, además de ser una construcción individual también es una construcción colectiva e institucional. Aprendemos en conjunto ciertas formas de recordar, seleccionar y articular nuestros recuerdos; incluso aprendemos a valorarlos como impropios, importantes, vanos o contrapuestos a los recuerdos de otros individuos y otras comunidades. En ese sentido, nuestros recuerdos individuales y colectivos caracterizan nuestra identidad en ambas dimensiones. Identidades en las que se juega el sentido que le damos a nuestra existencia.

Esto explica que las experiencias sociales revelen algo fundamental sobre un amplio círculo social y que otorguen un marco común de sentido. Estos marcos son un campo de estudio que Stern (2004) denomina *memoria emblemática*. Según él, esta funciona en la esfera pública o semipública como si fuera una gran carpa al aire libre a la que cada individuo aporta el sentido de su experiencia, incorporando e impartiendo significado de los variados recuerdos específicos en torno a un evento compartido. Una vez construida la memoria emblemática se genera la posibilidad de resignificar, debatir, hacer contramemoria. En definitiva, señala Stern, “la memoria emblemática es un marco de significado y una forma de organizar discursos culturales” (2004, p.106).

De una manera similar entiende el GMH la memoria colectiva. Trabaja con comunidades víctimas del conflicto armado en Colombia en torno a casos emblemáticos porque estos permiten “producir una memoria histórica anclada en



eventos o situaciones concretas desde los cuales se conectan las vivencias personales con los contextos más amplios en los que se inscriben los hechos y los discursos en los que se registran” (2009, p.24). Por esto sostienen que, en la medida en que la memoria sale del ámbito privado y obtiene una dimensión colectiva e institucional, hacer memoria se convierte en “un acto político y una práctica social” (2009, p.34). Esto indica que su significado puede permanecer en constante lucha. Bajo la gran carpa se debaten múltiples agentes con diferentes dominios, propósitos, discursos, experiencias; agentes que luchan por legitimaciones, inclusiones e identidades; agentes que insisten en recordar lo que es importante para sí mismos como individuos y como miembros de una colectividad.

Comunidades de memoria

Con el apoyo del CNMH, hasta el momento 25 comunidades víctimas del conflicto social y armado en Colombia han construido memoria emblemática y producido informes y otros tipos de productos culturales y artísticos para rememorar y conmemorar el sentido de las experiencias colectivas. Agrupaciones no gubernamentales como el movimiento feminista de base popular Ruta Pacífica de las Mujeres (2013), que ha atendido específicamente los efectos de la violencia en las mujeres, y el Foro Internacional de Víctimas (2014) que aborda las memorias de las víctimas en exilio, también han construido memoria histórica.

Para comprender qué y cómo aprenden estas comunidades de memoria me apoyaré en los aportes de Jean Lave y Etienne Wenger sobre *participación periférica legítima*, en principio porque este marco teórico les permitió comprender el aprendizaje en cinco comunidades no escolarizadas –carniceros, sastres, parteras, navegantes y alcohólicos no bebedores– que en ese sentido son similares a las comunidades que me interesan, también porque explica cómo una práctica, que en este caso es la memoria, permite configurar una comunidad de práctica.

Acercan de qué aprenden las comunidades de práctica, los autores sostienen que no sólo se aprenden contenidos y destrezas, también se aprenden significados, actitudes,



corporalidades, maneras de relacionarse, de hablar, preguntar, de usar y comprender las tecnologías de la comunidad; en suma, lo que se aprende/desarrolla es una identidad/subjetividad compartida que representa una manera de ser y estar en el mundo. Sobre cómo se aprende señalan que es imperativa la práctica social. Por ello en este enfoque se presta atención a la estructura de la práctica social en vez de privilegiar la estructura de la pedagogía como fuente del aprendizaje. Consiste en trasladar la atención del currículo de enseñanza al currículo de aprendizaje; entendiendo este último como un campo de recursos, de oportunidades situadas que “no pueden ser consideradas en aislamiento, manipuladas en términos didácticos arbitrarios, o analizadas fuera de las relaciones sociales que conforman la participación periférica legítima porque son características de la comunidad” (Lave y Wenger, 1991, p.34).

La participación es *periférica* porque no hay una figura central de aprendizaje y mucho menos de enseñanza; cada individuo aporta, desde la periferia¹, a la construcción de los aprendizajes de la comunidad. Es *legítima* porque cada aporte individual es necesario para construir la identidad colectiva. Esto en las comunidades de memoria se ilustra así: la participación es periférica porque nadie le enseña a nadie a recordar, nadie puede recordar por otro y es legítima porque los recuerdos de cada miembro son necesarios para construir colectivamente el significado del evento compartido.

La interacción entre los miembros de las comunidades de práctica posibilita, produce, estructura, legitima, transforma y conserva los aprendizajes que los caracterizan como comunidad. Las comunidades son particulares. Por ello en las comunidades de memoria no se recuerdan los mismos eventos; sus identidades no se construyen de las mismas maneras ni sus productos tienen el mismo significado. El sentido de las micronarrativas que producen probablemente sea opuesto al de otras comunidades, —como la de los perpetradores—, aunque también es posible encontrar hilos conductores que construyan macronarrativas.

¹ Vale la pena aclarar que, si bien la palabra periferia tiene acepciones de marginalidad y exclusión, en este caso su empleo designa todo lugar no central de la participación.



Otro aspecto importante que señalan Lave y Wenger sobre estas comunidades es que su pertenencia no necesariamente implica copresencialidad o claridad muy definida sobre sus miembros; más bien la membresía la otorga “la participación en un sistema de actividad acerca del cual los participantes comparten la comprensión de lo que están haciendo y de lo que significa eso en sus vidas y para sus comunidades” (1991, p.35). Esto explica por qué agrupaciones como las mujeres de la Ruta y la de las víctimas en exilio puedan conformar comunidades de memoria a pesar de la inmensa distancia geográfica que los separa e incluso de la distancia temporal de los eventos que recuerdan. Su membresía la otorga la comprensión de la práctica social y política que implica construir memoria colectiva de procesos significativos para ellos.

Por último, la participación periférica legítima se ocupa de analizar el proceso por el que los nuevos participantes se convierten en parte de una comunidad de práctica, por ello presta especial atención al significado que tiene el que sus miembros se conviertan en participantes plenos —al desarrollo de las identidades con destrezas conocibles en la práctica—, como a la consecuente reproducción y transformación interna de las comunidades. En el campo de la memoria convertirse en participante pleno no se limita a la participación dentro de la comunidad, sino a que la comunidad se convierta en participante pleno de una comunidad mucho más amplia —la de la gran carpa a la que se refirió Stern—, que legitima su participación periférica y se transforma producto de su ingreso. La manera en que esto sucede intentaré explicarla a continuación.

Una democracia pluralista y deliberativa

El GMH declara que sus labores “se fundan en la convicción de que existe un vínculo indisoluble entre la reconstrucción de la memoria y el fortalecimiento democrático” (2009, p.19). Mucho de este fortalecimiento tiene que ver con la *pluralización* en tanto inclusión de diversos sectores de la población en la actividad científica social, en concreto, en la democratización de la construcción de la historia.



Una manera de entender esto es que para comprender el sentido colectivamente otorgado a los eventos históricos, resultó imprescindible escuchar los testimonios de personas provenientes de diferentes sectores sociales; especialmente de los sectores que tradicionalmente han sido marginados, silenciados, excluidos, y no solo los testimonios de la clase dominante que hasta entonces había habitado los relatos y había tenido el control sobre ellos. Por ello, el GMH (2009) declara en su misión que tiene preferencia por las memorias de las víctimas y de las que han sido suprimidas, subordinadas o silenciadas.

Esto no quiere decir que la memoria histórica sea la historia de las clases no hegemónicas, pero sí indica que es una condición necesaria, aunque no suficiente, para su inclusión en el ejercicio de construcción y reconstrucción democrática de su narrativa. Esto es posible porque el rol de los participantes cambia; no son unas figuras representativas de las clases hegemónicas las que narran por otros la historia, es una construcción colectiva del conocimiento. Esto lo ilustra Portelli (1981) cuando señala que en el proceso de investigación los informantes son historiadores y los historiadores, parte de la fuente. De una manera similar, aunque con un papel mucho más medido por parte del investigador, el GMH señala que a través del caso emblemático “aspira a construir un relato que sea incluyente no solo en cuanto al producto —los informes— sino también en relación con el proceso mismo de construcción. En este sentido, la metodología implica ejercicios participativos y dialogantes con habitantes de las regiones donde sucedieron los hechos” (2009, p.19).

Si bien para el fortalecimiento democrático es importante el pluralismo éste sólo halla sentido a través de la *deliberación pública*. Tal como señala Stern (2004) la *amplitud y la flexibilidad* son condiciones necesarias para construir memoria emblemática. Esto se logra otorgando un marco amplio de significado a través del aporte de diversos agentes en una comunidad, así como mediante la inclusión en la carpa de múltiples comunidades que puedan interpelar, en condiciones de legitimidad y seguridad, las memorias de las otras.



Desde mi punto de vista este es el mayor aporte de la memoria histórica a la formación ciudadana: la comprensión y práctica de una democracia pluralista y deliberativa para convivir en paz. Por una parte porque nos ayuda a comprender que la *coexistencia contenciosa* (Payne, 2009), la posibilidad de una vida juntos que acoja la controversia política, es fundamental para la democracia, pues visibiliza y valora el conflicto y con ello evita la interpretación negativa de la paz como ausencia de éste —algo improbable de conseguir si se comprende que existen disensos enormes en la interpretación del bien común, en la manera de conseguirlo y por supuesto, en la interpretación particular de eventos y procesos sociales—. Por otra parte, porque se distancia de la democracia representativa; con ello, se distancia del impulso de concebir la paz como producto de macroacuerdos entre actores sociales que tienen diferencias sustanciales y que por ello sólo momentáneamente consiguen convivir en paz.

Un ejemplo concreto de esa dinámica representativa de la democracia que invisibiliza el conflicto, a sus actores y sus diferentes intereses, se encuentra en la manera como el Frente Nacional² procesó las secuelas de La Violencia en Colombia. En 1958 creó una comisión de la verdad llamada Comisión Nacional Investigadora de las Causas y Situaciones Presentes de la Violencia en el Territorio Nacional, mejor conocida como *La Investigadora*. Aunque su mandato no tuvo en estricto sentido una orientación pedagógica, a través de su gestión se desarrollaron mecanismos de pacificación, asistencia social y rehabilitación para procesar oficialmente las secuelas del conflicto.

Según Jaramillo (2011), al menos dos prácticas se desplegaron con los objetivos recién señalados: la firma de micropactos y la asistencia social y económica a las regiones afectadas. La primera práctica, una pequeña réplica del macroacuerdo entre las élites políticas frentenacionalistas, promovió ceses parciales al fuego, convenios, manifiestos y declaraciones de paz en medio de la guerra. Sánchez cuenta que se trató de “acuerdos muy ceremoniales, donde el abrazo y la firma primaron, y donde importaron poco las dimensiones programáticas de lo firmado” (citado en Jaramillo,

² El Frente Nacional fue una coalición política y electoral entre los partidos Liberal y Conservador durante los 4 mandatos presidenciales que ocurrieron entre 1958 a 1974.



2011, p.47). Para mí esto explica por qué obtuvieron éxito por poco tiempo. Los acuerdos no fueron producto de la comprensión y participación democrática de los diferentes sectores sociales sino una orden desde “arriba” que le apostaba a una versión negativa de la paz, a la invisibilización de las disputas e intereses de sus actores para evitar solucionar las causas estructurales de la violencia.

La segunda práctica, asistencia social y económica a las regiones afectadas, además de producir informes para los Ministerios, generó la Oficina Nacional de Rehabilitación, a la que luego se le sumó un Comité Ministerial de Orden Público, Tribunales de Conciliación y amnistía condicionada (Jaramillo, 2011). La asistencia en lo económico se tradujo en el campo educativo en alfabetización e infraestructura; y en lo social, en terapias de corte evangélico que promulgaron el perdón sin el reconocimiento de los intereses en pugna, los daños ocasionados ni las responsabilidades específicas. Como señala Jaramillo, la estrategia diseñada por las élites políticas “buscaba atender a los damnificados pero también pastorearlos, reincorporar a los excombatientes a la vida ciudadana, pero también redimirlos de sus culpas históricas, generar amnistías pero también administrar institucionalmente el perdón político” (2011, p. 58).

En suma, el Estado a través de los aportes de *La Investigadora* intentó procesar las secuelas de la violencia a través de proyectos informales de lo que actualmente llamamos formación ciudadana; pero estos proyectos se desarrollaron en un sentido paternalista y evangelizador, no evidenciaron el conflicto sino intentaron apaciguar los ánimos. Probablemente por la ausencia de participación y deliberación democrática se generó la insatisfacción en la población que posibilitó el recrudescimiento y diversificación de los mecanismos de producción y reproducción del conflicto. En otras palabras, nuestra historia nos enseña que en otras ocasiones, cuando se ha intentado ejercer nuestro derecho a vivir en paz, la invisibilización del conflicto ha sido la peor estrategia.

Llamados de la memoria



La memoria histórica no solo forma en términos ciudadanos a las víctimas del conflicto, hace también un llamado general a la ciudadanía a comprender, interpelar y resignificar sus memorias. Esto sucede cuando los productos de la memoria se ponen en circulación ante un público que reconoce la legitimidad del aporte de las comunidades y a la vez se reconoce como interlocutor legítimo.

La formación de este público es fundamental porque las víctimas necesitan ser escuchadas y reconocidas por una “sociedad que muchas veces desconoce, ignora, justifica o naturaliza su tragedia” (GMH, 2009, p.19), pero sobre todo porque conocer el dolor de los demás permite reconocer, en concreto, la vulnerabilidad y precariedad de la democracia; reaccionar emocionalmente ante la violencia ejercida por y sobre otro; participar con su propia construcción de sentido en la discusión pública; impulsar su participación en la reparación simbólica y moral a las víctimas del conflicto y en la reconstrucción del tejido social. Los dos últimos son de primordial importancia para garantizar la no repetición del conflicto, pues la compasión, la indignación o la culpa son emociones necesarias para la formación ciudadana pero insuficientes; necesitan traducirse en acciones para que no se marchiten (GMH, 2009; Sontag, 2003).

Esto indica que hay labores concretas por hacer en el campo pedagógico con respecto a los productos de la memoria, que no es suficiente con construirla y difundirla sino que se necesita que la sociedad civil desde distintos frentes, conozca el conflicto y desarrolle habilidades para participar en su deliberación legítima y periféricamente.

La importancia de conocer el conflicto parte del reconocimiento de que a pesar de que “la mayoría de nuestros compatriotas se sienten habitualmente interpelados por diferentes manifestaciones del conflicto armado, pocos tienen una conciencia clara de sus *alcances*, de sus *impactos* y de sus *mecanismos de reproducción*” (GMH, 2013, p.13). Esta condición ilustra la necesidad del sistema educativo de diseñar, ejecutar y evaluar, a través de los propios productos de la memoria, currículos sobre el conflicto que incluyan el análisis de sus orígenes, causas, impactos; la identificación de la estructura de la violencia y sus patrones de reproducción; la identificación de las



prácticas excluyentes, especialmente de los estigmas; de los actores del conflicto, sus intereses y responsabilidades; de las particularidades en cada región del campo y las ciudades; la relación con otros tipos de violencia; los mecanismos de resistencia y los de reparación. Por supuesto también ilustra la necesidad de pensar la pedagogía de estos productos para sectores que no escolarizados.

En suma, visibilizar el conflicto y reconocerlo como parte fundamental de la vida democrática nos orienta en una manera específica de entender la paz como proyecto común de la ciudadanía. A ese llamado hay que responder desde distintos frentes y con diferentes estrategias pedagógicas.

Riesgos de la memoria histórica

La pedagogía de la memoria histórica corre varios riesgos que es pertinente tener en cuenta, ya sea porque pueden dar luces a otras investigaciones en formación ciudadana como porque alertan sobre sus limitaciones. En primer lugar, no es suficiente con que las comunidades participen en el proceso de construcción de memoria, es necesario que se empoderen y gesten las propias de manera autónoma y que la ciudadanía garantice su participación en la discusión pública. En otras palabras, no se puede confiar este proceso a los productos gestados en compañía del CNMH porque esto podría generar una actitud paternalista que inhiba la autonomía de las comunidades y niegue su legitimidad. Cerraría la oportunidad de hacer contramemoria, resignificar, debatir; en parte porque es probable que dentro de las mismas comunidades no todos sus miembros se sientan representados pero sobre todo porque es necesario seguir nutriendo el significado del evento y de la identidad compartida a través de diferentes productos de rememoración y de diferentes prácticas de conmemoración. Se correría el riesgo de que la memoria emblemática se malinterprete, o de hecho se convierta, en memoria oficial, y con ello pierda sus características de pluralidad y debatibilidad al adherirse a una macronarrativa hegemónica.



Por otro lado, se corren riesgos en el proceso de construcción y difusión de la memoria con asuntos como la revictimización de las víctimas o la exclusión de ellas y de otros actores del conflicto, ya sea porque no cuadran con la identidad de la comunidad de memoria como porque no encajan con categorías de análisis preestablecidas. Lo más grave, tal vez no contribuyan a las garantías de no repetición del conflicto porque se corre el riesgo de banalizar el terror por medio de una difusión inadecuada de los productos de la memoria y, con ello, en vez de sensibilizar al auditorio y estimularlo a tomar parte activa en los procesos de reparación a las víctimas, conducirlo a la apatía y al ostracismo.

Conclusiones

La memoria histórica se ofrece como un campo rico para la formación ética y ciudadana y por ello urge pensar proyectos educativos formales e informales. Las comunidades de memoria pueden arrojar luz sobre estos proyectos si no se olvida que bajo un enfoque de comunidades de práctica es contradictorio intentar trasladar experiencias. Si el aprendizaje es situado no podemos transferirlo de un contexto a otro; sin embargo, sí podemos aprender de las comunidades la manera democrática en que gestan memoria, atender a los llamados que hacen sus productos y no perder de vista el propósito que persiguen con su práctica.

Es decir, podemos aprender que la construcción de memoria histórica es una práctica democrática porque la participación de todos los miembros es necesaria para la consolidación y transformación de la comunidad; reconoce el valor y la legitimidad de la identidad individual y la comunitaria; permite participar en la construcción de la historia; incentiva la deliberación pública y acepta el conflicto como parte fundamental de la vida democrática. En términos pedagógicos esto es supremamente importante porque, recordando a Dewey (1949), sólo experimentando la democracia podemos aprender de democracia.

Podemos aprender que los productos de la memoria reclaman difusión y deliberación y que esta es una oportunidad pedagógica invaluable porque involucra a sectores



sociales que han permanecido al margen del conflicto y han colaborado con su desconocimiento, silencio, anuencia o apatía a su perpetuación.

Podemos aprender a no perder de vista el propósito de construir memoria: garantizar la no repetición del conflicto. Si por algo nos debe interesar recordar tanto dolor es para que estos hechos no se vuelvan a repetir: para que no se revictimice a nadie, para que nunca más se victimice a nadie. Este es el objetivo que debe guiar nuestros proyectos educativos.



Referencias

Dewey, J. (1949). *Democracia y Educación*. México: Fondo de Cultura Económica, c1949.

Foro Internacional de Víctimas (2014). *Informe Ejecutivo*. Disponible en: <http://www.forointernacionalvictimas.com>

Grupo de Memoria Histórica. Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (2009). *Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para reconstruir memoria histórica*.

Grupo de Memoria Histórica. Centro Nacional de Memoria Histórica (2013). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Jaramillo, J. (2011). *La Comisión Investigadora de 1958 y la violencia en Colombia*. Bogotá: Universitas Humanística no. 72 julio-diciembre de 2011 pp: 37-62.

Jaramillo, J. (2014). *Pasados y presentes de la violencia en Colombia. Estudio sobre las comisiones de investigación (1958-2011)*. Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana, p. 34 y ss

Lave, J. y Wenger, E. (1991) *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. New York: Cambridge University Press, (16th. printing)

Payne, L. (2009). *Testimonios perturbadores. Ni verdad ni reconciliación en las confesiones de violencia de Estado*. Capítulos 1 y 2. Traducción Julio Paredes. Bogotá: Universidad de los Andes. Fundación ideas para la Paz. Facultad de Ciencias Sociales – CESO. Departamento de Ciencia Política.

Portelli, A. (1981). *The peculiarities of Oral History*. Oxford: Oxford University Press, pp. 96-107.

Rorty, R. (1991). *Ironía, contingencia y solidaridad*. Barcelona: Ediciones Paidós.



Ruta Pacífica de las Mujeres, Carla Alfonso, Carlos Martín Beristain (2013) *Memoria para la Vida: Una comisión de la verdad desde las mujeres para Colombia*. Bogotá. Parte I, pp. 7-37

Stern, S. (2004). *Remembering Pinochet's Chile*. Book one of the trilogy: The Memory Box of Pinochet's Chile. Duke University Press. Durham London.

Salomón, E. (2006). "Interview with Salomón Lerner" *International Review of the Red Cross* (88)862: 225-233

Sontag, S. (2003). *Ante el dolor de los demás*. Bogotá: Alfaguara